





Horacio Paulín  
Marina Tomasini  
(coordinadores)

**Jóvenes y escuela**  
Relatos sobre una relación compleja

 Editorial Brujas

**Título:** *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*

**Compiladores:** Horacio Paulín – Marina Tomasini

**Autores:** Valentina Arce Castello, Lucía Angélica Arias, Paula Bertarelli, Florencia D'Aloisio, Guido García Bastán, Soledad Martínez, Horacio Luis Paulín, Marina Tomasini, Guadalupe Torres, Erika Soledad Vacchieri

Jóvenes y escuela : relatos sobre una relación compleja /  
Horacio Paulín ... [et.al.] ; coordinado por Horacio Paulín y Marina  
Tomasini. - 1a ed. - Córdoba : Brujas, 2014.  
268 p. ; 24x16 cm.

ISBN 978-987-591-478-0

1. Educación. I. Horacio Paulín II. Horacio Paulín, coord. III. Tomasi-  
ni, Marina , coord.  
CDD 370.1

© 2014 Los autores

© 2014 Editorial Brujas

Este libro fue realizado con los aportes del subsidio a Proyectos I+D de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. Proyecto "Sociabilidades Juveniles y Lógicas de reconocimiento en la escuela" Período 2012–2013– Director: Horacio Paulín– Codirectora: Marina Tomasini

1° Edición.

Impreso en Argentina

ISBN: 978-987-591-478-0

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.



[www.editorialbrujas.com.ar](http://www.editorialbrujas.com.ar) [publicaciones@editorialbrujas.com.ar](mailto:publicaciones@editorialbrujas.com.ar)

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616– Pasaje España 1485 Córdoba–Argentina.

## Índice

### Introducción

Recuperar la perspectiva de jóvenes y educadores: una apuesta desde la investigación cualitativa. *Marina Tomasini y Horacio Paulín*..... 5

1. Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos biográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?

*Florencia D'Aloisio*..... 19

2. La autoridad pedagógica: decires, anhelos, malestares y expectativas de docentes y estudiantes *Guadalupe Torres*..... 51

3. Entre “ortibas” e “insolentes” en la escuela: de procesos evaluativos informales en las actuales configuraciones intergeneracionales

*Guido García Bastán* ..... 95

4 “*Hacerse respetar*”. Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela. *Horacio Luis Paulín y Soledad Martínez* ..... 119

5. Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. *Horacio Luis Paulín* ..... 143

6. Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres. *Paula Bertarelli*..... 171

7. Juegos, disputas y enfrentamientos. Una narrativa sobre la gestión de la vida social en la escuela. *Marina Tomasini* ..... 199

8. La toma de escuela como acontecimiento: un análisis desde la participación juvenil. <i>Valentina Arce Castello, Lucía Angélica Arias y Erika Soledad Vacchieri</i> .....	235
Autoras y autores .....	261

## **Introducción**

# **Recuperar la perspectiva de jóvenes y educadores: una apuesta desde la investigación cualitativa**

*Marina Tomasini y Horacio Paulín*

Hace tiempo que en las ciencias sociales la mirada sobre los jóvenes se ha complejizado y diversificado, fisurando la idea de un joven culturalmente unificado cuya principal particularidad sería su condición etaria. Así es como se ha reconocido y tematizado de modo creciente la diversidad de experiencias juveniles relacionadas no solo con posiciones sociales específicas que incluyen el género, la clase, la etnia, la sexualidad o la religión sino también con posicionamientos identificatorios situacionales y estilos identitarios particulares.

En esta línea, nuestra opción por indagar sobre las *sociabilidades* vino a dar cuenta de una preocupación por el análisis de diversas relaciones sociales juveniles en la escuela que se despojara de las miradas centradas en las disrupciones, los riesgos, la violencia y el mero espectáculo mediático de las culturas juveniles como escenas neotribales. Estas visiones aportan comprensiones restringidas y apocalípticas de los sujetos jóvenes, ocultando sus diferentes condiciones de juventud tanto como sus voces y sentidos sobre sus experiencias sociales en los espacios educativos.

No en pocas oportunidades asistimos a la reproducción cíclica de estereotipos, representaciones e imaginarios sobre la vida de los jóvenes centradas en imágenes de apatía, desinterés o, lo que es peor aún, dotadas de sentidos en torno a la peligrosidad y la violencia, sobre todo si se trata de jóvenes de sectores populares. Cuando dichas imágenes y significaciones atraviesan la escuela, mucho del sentido emancipador de la educación se cristaliza y las prácticas docentes y escolares adquieren un tono fatal de profecía autocumplida, donde no vale mucho la pena hacer algo por los chicos y las chicas que están en las aulas.

Un conjunto de investigaciones han venido señalando que la escuela tiende a no reconocer al joven existente en el alumno y mucho menos a comprender la diversidad social, étnica, de género y de orientación sexual (Dayrell, 2007). Es decir que tiende a cerrar el espectro de posibilidades de la categoría joven y a fijar en una rígida normatividad los límites de la acción de este actor social, mientras que las industrias culturales han abierto y desregularizado el espacio para la inclusión de la diversidad estética y ética juvenil. La escuela se posiciona de forma ambigua frente a los procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles, en parte por cierta incapacidad de entender que el ecosistema bidimensional de la alianza familia–escuela se agota y que entre una y otra institución hay un conjunto complejo de dispositivos mediadores, entre ellos, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

La escuela se constituye así en un espacio cultural clave para el estudio de la conflictividad social si consideramos que en las prácticas educativas no se renuncia al ideal de integración social a través de la homogeneización y normalización de la condición infantil y juvenil en un determinado tipo de subjetividad escolar. Y a la vez, en el proceso de buscar distancia de los imperativos de la socialización escolar, los estudiantes se subjetivan, es decir construyen *estilos* (Cháves, 2010), definen intereses, adhieren a posiciones éticas y estéticas y participan de la experiencia social de encontrar otros “significativos”, adultos y jóvenes con los cuales se entablan, también, demandas de respeto y luchas por el reconocimiento.

Desde el Grupo Sociabilidades Juveniles, Género y Educación<sup>1</sup> hemos venido trabajando en la generación de investigaciones e intervenciones psicosociales para dar cuenta de los procesos de conflictividad en la escuela secundaria desde 2004. En una primera etapa nos centramos en el análisis de las perspectivas de directivos, docentes y estudiantes, buscando comprender los presupuestos que componen sus modos de lectura de los conflictos emergentes en la cotidianeidad escolar, tanto a nivel de las relaciones intergeneracionales, en el aula y respecto al orden normativo institucional, como a nivel de las relaciones entre jóvenes.<sup>2</sup> A partir de los análisis producidos en dicha etapa fue surgiendo la necesidad de

---

1 Los proyectos de investigación están radicados en conjunto en el Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios de la Facultad de Psicología y en el Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

2 Proyecto *Orden Normativo escolar sujetos y conflictos* (Subsidiado por SeCyT, UNC, 2004– 2007).

tener una mirada institucional de conjunto de las prácticas y rutinas de regulación escolar hacia los jóvenes en las que se tensa la relación entre sus propias asunciones identitarias y las normas escolares. No sólo nos interesaba explorar las rutinas de regulación consolidadas y sus dificultades sino también acciones y sentidos alternativos que favorecieran experiencias significativas de los jóvenes en la escuela media.<sup>3</sup>

Estos antecedentes investigativos nos fueron enfrentando con la complejidad de la vida escolar para los jóvenes dada, en parte, por la participación en dos órdenes y la necesidad de negociar la implicación simultánea en ellos: el mundo de la escuela, que incluye su desempeño y rendimiento académico, las relaciones con profesores y directivos y la adecuación del comportamiento al orden normativo institucional; y el mundo de las relaciones entre compañeros y compañeras, que aunque en parte aparece regulado por la escuela, lo trasciende. A su vez, fuimos vislumbrando que ambos mundo no son homogéneos. Las y los jóvenes desarrollan estrategias para accionar ante las distintas situaciones áulicas y los encuadres normativos que en las mismas se plantean, construyen diferentes modos de vinculación con sus docentes y generan categorías de clasificación que les permiten distinguir y jerarquizar sus experiencias con los adultos de la escuela. Del mismo modo, el mundo de las relaciones con los pares se presenta como un mundo heterogéneo en el cual se tensan significaciones: es un espacio difícil y desafiante en el que tanto pueden vivenciar discriminaciones y humillaciones cotidianas, enfrentarse con diferencias sociales y culturales que operan como barreras en sus relaciones sociales como también pueden construir relaciones de compañerismo o amistad con otros en quienes pueden respaldarse en situaciones difíciles (en “las malas”).<sup>4</sup>

En este recorrido como equipo se fueron abriendo distintas líneas de investigación que dieron lugar a proyectos particulares. Algunos han estado centrados en las relaciones intrageneracionales en la escuela, específicamente tomando como objeto de estudio la sociabilidad juvenil para comprender el interjuego de diferentes lógicas de reconocimiento social que se reproducen y recrean en el espacio escolar. Otra línea ha indagado las relaciones intergeneracionales y la construcción de diversos sentidos en torno a las experiencias escolares, profundizado la comprensión de las significaciones de las relaciones entre docentes y alumnos, de la autoridad

---

3 Proyecto *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos* (Subsidiado por SeCyT, UNC, 2008–2009).

4 Proyecto *Escuela media, sujetos y conflictos: relaciones y experiencias juveniles* (Subsidiado por SeCyT, UNC., 2010–2011).

o bien analizando algunas prácticas de reivindicación de derechos o el sentido de la escuela en función de las trayectorias sociales de los jóvenes.<sup>5</sup>

De estas investigaciones resultan los análisis presentados en este libro, como parte de tesis de licenciatura, doctorales e investigaciones posdoctorales articuladas en torno del proyecto de investigación *Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela*,<sup>6</sup> cuyo propósito es comprender las prácticas relacionales de las juventudes en la escuela media y su interjuego con las regulaciones escolares y representaciones de los educadores. Buscamos no solo describir y analizar dichas prácticas, sino también reconstruir sentidos acerca de la sociabilidad juvenil y de la escuela desde las perspectivas y prácticas de los actores educativos con el fin de identificar tensiones en la convivencia intra e intergeneracional.

Entendemos que las relaciones entre jóvenes en las escuelas asumen distintas configuraciones grupales e intergrupales y producen tanto procesos de integración como de diferenciación social en el marco de una regulación ambigua y cada vez más relativa de la institución educativa. De modo que pueden incluir estigmatizaciones, discriminaciones, exclusiones e incluso actos violentos; como así también actitudes solidarias, expresiones de reciprocidad afectiva positiva, responsabilidad sobre los actos propios y cuidado por los otros. En este entramado de relaciones las y los jóvenes construyen sus referencias identitarias y se subjetivan.

Desde este marco destacamos la relevancia de atender los *ensayos de conocimiento y reconocimiento en las prácticas relacionales* como modos de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos. Los procesos de reconocer y ser reconocido se construyen en las relaciones de sociabilidad entre jóvenes, y estas pueden implicar amistades, compañerismo, noviazgo, vinculaciones y/o expresiones de erotismo y sexualidad. Se trata de relaciones atravesadas por la heterogeneidad propia de las condiciones juveniles, par-

---

5 Asimismo, desde el proyecto se han derivado acciones proyectos de intervención en el marco institucional del Programa de Becas de Extensión Universitaria de la SEU-UNC y el Servicio de Extensión PRO-CONVI (Promoción de la Convivencia a las Instituciones Educativas) de la Facultad de Psicología. Distintos proyectos de promoción de la convivencia escolar, algunos más centrados en el trabajo con docentes, otros con alumnos, han trabajado con metodologías participativas que buscaban favorecer la construcción de formas alternativas de abordaje de situaciones problemáticas a partir de lo que los actores enuncian como aspectos críticos y problemas. Las intervenciones en general se han orientado a abordar las dificultades institucionales existentes para generar proyectos de promoción de la convivencia.

6 Subsidio y aval académico de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT), Universidad Nacional de Córdoba. Período 2012-2013.

particularidades de edad (“chicos” y “grandes”), de género, posiciones sociales y étnicas, que en el marco del entramado social de la escuela se constituyen en desafíos específicos para la convivencia.

En ese sentido los aportes de la filosofía política de Axel Honneth con su fenomenología negativa de las fuentes de reconocimiento hegelianas nos ha permitido complejizar un enfoque psicosocial de los conflictos en la escuela desde los tipos de menosprecio que son la contracara del reconocimiento, a saber: el maltrato físico y psicológico de la seguridad afectiva y el cuidado amoroso; la exclusión y desprotección de la vigencia de derechos igualitarios y la discriminación social de la apreciación y solidaridad hacia la diversidad de culturas (Honneth, 1997 y 2011).

Esta perspectiva, como otras que trabajan sobre la categoría de *reconocimiento*,<sup>7</sup> se basan en el principio de que la identidad se construye necesariamente desde los otros, mediante interacciones que involucran significados compartidos. Particularmente de la Psicología Social de George Mead se recupera el postulado según el cual la identidad se constituye en y para las demandas que presentan las diferentes interacciones en las que estamos inmersos (Tomasini, 2010). En este marco, Honneth se apunala en la teoría hegeliana para trabajar la idea de la *lucha por el reconocimiento*. La misma ancla en las relaciones cotidianas donde se escenifican situaciones concretas de conflictos en las cuales los individuos pugnan porque sean reconocidas sus aspiraciones o necesidades como algo que es irrenunciable y relevante para quien las pretende. Se pone en juego fundamentalmente el sentido de respeto, ya que el no reconocimiento genera “heridas morales” específicas que provocan el menosprecio.

En la vida escolar emergen situaciones que son vividas como interpelaciones a “dar cuenta de sí” que apuntan a la existencia y al valor como persona. Desde esas interpelaciones se pueden comprender los procesos de subjetivación en tanto búsquedas de emancipación de estructuras y normas hegemónicas (Martuccelli, 2007) que en la adolescencia y juventud adquieren una relevancia notable. Al decir de Weiss (2009) enfatizar el análisis de los procesos de subjetivación en el estudio de las relaciones juveniles permite incorporar la dimensión de “agencia del yo” y “la reflexión sobre las expectativas de los otros generalizados” que los sujetos pueden desplegar en el desarrollo de sus proyectos personales.

Estas líneas teóricas abiertas por las categorías de sociabilidad, respeto, reconocimiento, identidad y subjetivación permiten configurar una

---

7 Como el *Comunitarismo* de Charles Taylor.

perspectiva teórica para analizar las relaciones juveniles en el contexto escolar de manera de contemplar las dimensiones subjetivas, intersubjetivas y sociales involucradas. Esta perspectiva está en sintonía con una tendencia creciente en los últimos años en el campo de los estudios de juventud y educación donde es notable el incremento de investigaciones que indagan la doble condición de estudiantes y a la vez adolescentes o jóvenes y comienzan a investigar al espacio escolar como escenario de subjetivación y de sociabilidad juvenil, entre otros temas (Weiss, 2009).

Sin embargo, pensamos que la producción de categorías para pensar a las juventudes en la escuela ha estado marcada por una mirada reductiva respecto al *género*. Las investigaciones, en general y cuando incorporan esta dimensión de análisis, asumen un esquema binario de comparación de procesos y prácticas de “chicas” y “chicos” como categorías relativamente homogéneas con poca indagación de matizaciones y diferenciaciones intracategoriales. En este sentido entendemos que desde la inclusión del género como categoría analítica, se requiere avanzar en la conceptualización de la diversidad entre las jóvenes y entre los jóvenes (como de aquellos que escapan a las identidades binarias) en aspectos claves de la sociabilidad escolar como las maneras de asumir los cuerpos, los deseos, de vivir la afectividad o de construir modos de vinculación en contextos situados.

En el contexto actual se visibilizan de modo creciente diversas posibilidades de vivir el género y la sexualidad; algunas certezas que organizaban las experiencias al respecto han sido cuestionadas, alterando en especial concepciones y prácticas sobre las formas de “hacerse hombre” o “hacerse mujer” y de vivir la afectividad (Louro, 2008). A su vez, la crisis de significado de la sexualidad ha acentuado el problema de su control y regulación, generando variadas posiciones (Weeks, 2000). Podemos reconocer las “políticas de la identidad” (Hall, 1997) de las minorías sexuales que luchan para que la expresión pública y abierta de estéticas, éticas y modos de vida no sea señalada como “la otredad”; otros grupos, que si bien no asumen tales estilos y prácticas como propios, condenan el desprecio y la discriminación por razones de género y sexualidad. A su vez, tanto la visibilización de la diversidad sexual como la simpatía que convoca en ciertos sectores sociales, provoca respuestas reaccionarias que promueven la vuelta a valores tradicionales (Louro, 2008). En este contexto, abordar la sociabilidad juvenil en la escuela implica incluir el análisis de las expresiones identitarias de género y sexualidad tanto como su regulación por parte de la escuela; atender a las relaciones y jerarquías que están implicadas y cómo se manifiestan.

Finalmente, otra referencia teórica clave ha sido nuestro posicionamiento con respecto al papel de la *violencia* en las relaciones sociales y educativas. En primer lugar, hemos recuperado aquellas perspectivas socio-educativas que han reconceptualizado la violencia escolar como “violencias en las escuelas” (Kaplan, 2006; Míguez y Tisnes, 2008; Adasko y Kornblit, 2008 y Di Leo, 2008) haciendo referencia a las múltiples dimensiones simbólicas e institucionales que entran en juego en el dispositivo escolar. Asimismo, tomamos en cuenta las tesis que sostienen que la violencia social puede deberse a la presencia de diferentes “moralidades” construidas por los sujetos jóvenes en contextos de desigualdad y heterogeneidad social desde un *continuum* de violencias no solo físicas, sino también estructurales, simbólicas y normalizadas que padecen en sus recorridos vitales (Bourgois, 2009 y 2010; Sandoval, 2006).

A su vez, desde nuestra propia referencia disciplinar, nos identificamos con los enfoques críticos e interaccionistas en Psicología Social (Domenech e Ibañez, 1998; Fernández Villanueva, 2007; Domenech i Argemí e Iñíguez Rueda, 2002) que asumen que en la visión clásica de las teorías psicosociales, la atención se centra en la agresión como problema individual propio de una “personalidad agresiva” o como conducta socialmente desviada atribuida a grupos sociales disfuncionales, sin plantear las acciones violentas del poder institucionalizado sobre dichos grupos y personas. Como corolario, la “despolitización” del fenómeno de la violencia, al sustraerlo de las relaciones de poder, es el punto ciego del enfoque de la Psicología Social hegemónica.

En cambio, entendemos por violencia “una relación social en que individuos, grupos o instituciones ‘por separado o simultáneamente’ actúan contra seres humanos, otros seres vivos y/o contra la naturaleza impidiendo su despliegue en plenitud” (Duarte, 2005:5). Lo característico es la reducción del sujeto a objeto a modo de proceso reificador que niega su condición subjetiva, volviéndolo dependiente y privado de autonomía. A su vez, como concepto “evaluativo y socio moral”, la violencia alude a una definición diferente según quien la ejerza, sufra, o presencie desde sus referencias culturales. Es también, relación construida socialmente con efectos subjetivos en las personas que no podemos soslayar en el análisis teórico ni dejar de intervenir activamente en pro de su disminución y denuncia (Fernández Villanueva, 2007; Paulín, 2013)

## Presentación de avances y resultados de investigación

En el capítulo 1, Florencia D'Aloisio parte de una pregunta aparentemente simple en su trabajo de tesis doctoral *¿Qué es la escuela para sus jóvenes?* Pero conforme despliega su indagación va emergiendo una multiplicidad de sentidos que muestran la complejidad del interrogante en un momento de políticas de ampliación del derecho educativo sobre todo para la población joven en nuestro país. En su contribución al presente libro analiza las previsiones del futuro por parte de los jóvenes a la hora de finalizar sus estudios secundarios. Si bien constata, al igual que la mayoría de las investigaciones latinoamericanas de la última década, que los estudiantes sostienen una creencia generalizada en los beneficios de los estudios secundarios para sus vidas futuras, analiza críticamente la construcción de la voluntad individual y el esfuerzo, esgrimida por los entrevistados para dar cuenta de sus proyecciones a futuro. Por ello se pregunta qué lugar viene a ocupar la idea meritocrática del esfuerzo y la voluntad individual en la ideación de proyectos a futuro y expectativas juveniles. Debido a que su estudio incluye a jóvenes de sectores populares y de clase media alta, realiza un análisis comparativo que le permite mostrar como la construcción en torno de la voluntad individual actúa como creencia explicativa y se relaciona con las posiciones sociales de los jóvenes a la hora de significar su experiencia escolar.

El problema de la autoridad en la escuela secundaria es una preocupación cotidiana que recibe diferentes respuestas, algunas más centradas en un nostálgico y mítico pasado de la escuela argentina y otras que enarbolan solo visiones críticas de la práctica docente. En el capítulo 2, Guadalupe Torres pone en cuestión el tema buscando arribar a respuestas desde la comparación de las perspectivas de estudiantes y profesores, en las que se vislumbran tanto las dificultades y complejidad del oficio docente como las demandas de respeto de estudiantes, en un contexto de masificación y fragmentación escolar donde las relaciones intergeneracionales se han transformado. En ese marco las y los agentes educativos deben conciliar las distancias entre el rol y las condiciones de su ejercicio desde un trabajo personal, ante el cual no todas y todos tienen los mismos recursos. Mientras tanto las y los estudiantes se posicionan en el lugar de sujetos de derecho antes que en el de la simple obediencia; esperan el ejercicio de una autoridad que respete un orden de igualdad y a la vez tenga en cuenta sus demandas singulares, que sea asimétrica al mismo tiempo que igualitaria. Luego de realizar un recorrido por distintos autores y analizar los modos

de construcción de la autoridad en la escuela, la autora deja una pregunta abierta: ¿Es posible construir formas colectivas de autoridad en la escuela? y en ese caso, ¿en base a qué modos de legitimidad?

En el capítulo 3, Guido García Bastán se interroga acerca de las modalidades que adoptan los procesos evaluativos informales en las relaciones intergeneracionales que tienen lugar en la escuela secundaria. Enfatizando en el componente interactivo de dichos procesos ilustrará a través de relatos y observaciones algunas estrategias que los actores, docentes y estudiantes, construyen en un interjuego que, como veremos, no se encuentra exento de conflictividad. No obstante, algunos planteos de la teoría de Norbert Elías le permiten partir del supuesto según el cual no sería el conflicto lo novedoso a estas relaciones sino las particulares configuraciones en que este encuentra expresión; caracterizadas en parte por la progresiva relativización de las distancias jerárquicas que tradicionalmente han modelado las relaciones entre adultos y jóvenes y, en el plano local, por la ampliación de derechos de niños, niñas y adolescentes resultante de una serie de legislaciones de sanción relativamente reciente. Elementos que parecen alterar algunas reglas que históricamente han arbitrado el “juego escolar”. En ese contexto categorías como “insolente” u “ortiba” adquieren connotaciones “locales” que permiten comprender algunos modos a través de los que, en el encuentro intergeneracional, educadores y estudiantes interpretan recíprocamente sus actuaciones.

Centrándose en la problemática del reconocimiento, en el capítulo 4, Horacio Paulín y Soledad Martínez presentan un recorrido conceptual desde desarrollos de Richard Sennett, Axel Honneth y Danilo Martucceli, para ofrecer un abanico de definiciones y presunciones teóricas sobre la categoría *respeto*. Esta plataforma conceptual opera como base para el análisis de las prácticas del “hacerse respetar” enunciado recurrente en las sociabilidades juveniles en la escuela. Luego de recorrer los significados dados al respeto y al maltrato por los jóvenes, analizan un episodio denominado *abuso* por los estudiantes de una escuela pública. En el mismo se advierte el papel de la sociabilidad a modo de red de protección del agredido y la dificultad del dispositivo escolar para interpelar pedagógicamente el problema suscitado.

Horacio Paulín en el capítulo 5 se ocupa de esclarecer por qué analizar las relaciones entre estudiantes desde la categoría de sociabilidades se convierte en una herramienta potente para comprender, por un lado, el “disfrute compartido” y el crecer juntos en un marco de lazos de amistad como acuerdos intersubjetivos que se ponen a prueba en la confianza. Por

otra parte, analiza ciertas rivalidades y antagonismos que se despliegan desde el temor a la otredad y la imposición de posiciones personales y grupales de unos sobre otros. Paulín recorre a Simmel y Maffesoli como clásicos en el tema para luego posicionarse en desarrollos recientes que enfatizan el papel de la subjetivación en los espacios de la sociabilidad (Weiss, 2009) y la importancia de la construcción del respeto en la vida social (Martucceli, 2007). Luego postula que en los incidentes críticos de la convivencia escolar denominados *discriminación* operan enunciados estigmatizantes y prácticas de exclusión, que remiten a conflictos por el reconocimiento de sí y de los demás. En estos casos la construcción de la alteridad es asumida como un otro “radical” o antagónico y se relaciona con la emergencia de ciclos de violencias recursivas entre los y las jóvenes.

En el capítulo 6 Paula Bertarelli se ocupa de las relaciones entre jóvenes en la escuela, particularmente aborda los procesos de diferenciación y jerarquización entre grupos de mujeres de 4º año de una escuela pública de la ciudad de Córdoba. Considera el modo en que los y las jóvenes clasifican a las chicas en función de la lectura y valoración de sus prácticas corpóreas y a partir de allí analiza especialmente la construcción cotidiana del género a través de la disputa por la definición de feminidades legítimas; esto implica la devaluación de determinados modos de devenir mujeres. Para estos análisis recupera perspectivas teóricas que entienden a las identidades de género como *performativas* y construidas relacional y situacionalmente. Asimismo, aborda las estrategias que construyen algunas jóvenes para permanecer en la escuela y la importancia de los discursos y prácticas de los adultos de dicha institución en los procesos de cambio social en torno al género.

En la misma línea de preocupaciones Marina Tomasini, en el capítulo 7, aborda las violencias entre compañeras y compañeros como constitutivas de la conformación de un entramado de vinculación juvenil en la escuela, donde se juegan cotidianamente procesos de identificación y diferenciación mediante la *reconstitución* de taxonomías sociales. La autora relaciona los procesos interactivos donde se expresan distintas formas de violencia con la activación local de clasificaciones sociales que distribuyen, jerarquizan y producen prácticas divisorias en el espacio escolar. Entre las taxonomías sociales que analiza, que operan como marco regulador de las interacciones en la escuela, destacan el género y la edad. Un hilo conductor que atraviesa el capítulo es que ciertas violencias como las burlas, las cargadas, los comentarios desacreditantes, los gestos de desprecio, funcionan como *marcadores de diferencias* en un escenario

de exposición a la alteridad que plantea demandas identitarias concretas en las interacciones.

Por último, en el capítulo 8, Valentina Arce Castello, Lucía Angélica Arias y Erika Soledad Vacchieri analizan el proceso de ocupación de escuelas públicas y privadas en la ciudad de Córdoba durante el mes de octubre de 2010 en un estudio de caso en un establecimiento educativo estatal. Aquí también la preocupación es mostrar la multiplicidad de sentidos de las “tomas” como gesto juvenil de protesta y reclamo por el derecho a la educación en un contexto de demandas diversas en el que algunos estudiantes logran reunirse en torno de un objetivo político. Las categorías de *acontecimiento* y *movimiento político* de Badiou junto con el marco referencial de los estudios de las sociabilidades operan como herramientas fértiles para pensar los motivos y devenires de formas asociativas de los jóvenes sin caer en imágenes pesimistas o idealistas de la juventud.

Finalmente queremos agradecer a la Secretaría de Ciencia y Técnica de nuestra Universidad Nacional de Córdoba que apoyó sistemáticamente esta línea de investigación en los últimos diez años<sup>8</sup>, a los compañeros y compañeras de investigación que han transitado por el equipo, a las personas que operaron como referentes en el trabajo de campo con muchas escuelas de la ciudad de Córdoba y, fundamentalmente, a profesores y jóvenes que participaron en las indagaciones dando su tiempo, compartiendo sus reflexiones y sentimientos personales sobre la escuela y su vida cotidiana.

Un párrafo final de agradecimiento lo merecen interlocutores más que válidos que nos prestaron la escucha sensible y sus perspectivas alternativas tales como Maite Rodigou Nocetti, Ana María Correa, Ana María Alderete, Malena Previtali, Gabriela Rotondi, Mónica Maldonado, Danilo Martuccelli, Pablo Di Leo, Daniel Míguez, Eduardo Weiss y Juana María Mejía Hernández.

## Referencias bibliográficas

ADASZKO, A. y KORNBLIT, A. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En Míguez, D. (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 73–

---

8 Los resultados de investigación de 2004 a 2008 tuvieron como resultado la publicación *Conflictos en la escuela secundaria. Diversidad de voces y miradas*, Horacio Paulín y Marina Tomasini (2008) Coordinadores, Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba.

- 111). Buenos Aires: Paidós.
- BOURGOIS, P. (2009). Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas. En López García J., Bastos S. y Camus M. (eds.) *Guatemala: violencias desbordadas* (pp.29–62). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- BOURGOIS, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en el barrio*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CHAVES, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades*, Buenos Aires: Espacio Editorial
- DAYRELL, J.. (2007). A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educaçao & Sociedade*. Vol. 28, nº 100, p. 1105–1128.
- DI LEO, P. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En Kornblit, A. (Coord.) *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires: Biblos.
- DOMENECH I ARGEMÍ e IÑÍGUEZ RUEDA (2002). La construcción social de violencia, *Athenea*, 2, 1–10.
- DOMÉNECH, M. e IBÁÑEZ, T. (1998). La psicología social como crítica. *Anthropos. Psicología Social. Una visión crítica e histórica*, 177, 12–21.
- DUARTE, K. (2005). Violencias en Jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. *Revista PASOS*, (120), Julio – Agosto. San José de Costa Rica: DEI.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (2007). Violencia y agresiones: pinceladas para una nueva perspectiva psicosocial interaccionista. En Romay, J. (Coord.) *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI*, (pp. 163–171) España: Biblioteca Nueva.
- HALL, S. (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- HONNETH, A. (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- KAPLAN, C. (2006). (Dir.) *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- LOURO, G. (2008). Género e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago.
- MARTUCELLI, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada
- MÍGUEZ D. y TISNES, A. (2008). Midiendo las violencias en las escuelas argentinas Míguez D. (comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp.33–71) Buenos Aires: Paidós.
- SANDOVAL, M. (2006). La violencia escolar desde la teoría del riesgo y el cambio cultural. *Investigaciones Centro de Estudios en Juventud*, Santiago: UCSH
- PAULIN, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre estudiantes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis de Doctorado en Psicología, Facultad de Psicología, UNC.
- TOMASINI, M. (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial. George Mead y la socialización. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e*

*investigación social*, N° 17. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

WEEKS, J. (2000). O corpo e a sexualidade. En Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

WEISS, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. En *Propuesta Educativa*, N° 32, pp. 83-94.



# 1

## **Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos biográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?**

*Florencia D'Aloisio*

### **Introducción**

En el presente capítulo presento un recorte de una tesis doctoral en curso orientada por el interrogante *¿qué es la escuela secundaria para sus jóvenes?*<sup>1</sup>

La problemática del sentido sobre la escuela secundaria constituye una preocupación común que emergió en los últimos años. De ello da cuenta la existencia de una agenda común de debates, reformas educativas, discursos sociomediáticos e investigaciones.

Al igual que en otros países latinoamericanos, en nuestro país la educación secundaria ha sido incluida como componente del ciclo escolar obligatorio con la sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN) en el año 2006. En el texto legislativo, la necesidad de poner en valor el sentido y la función de la escuela secundaria fue indicada como una de las principales problemáticas por considerar, lo que implica revisar el sentido formativo de este nivel educativo (CFE, 2008). De este modo, la obligatoriedad legal se suma a una “obligatoriedad social” (Tenti Fanfani, 2007) preexistente

---

1 Proyecto *¿Qué es la escuela para sus destinatarios? Sentidos que los jóvenes construyen sobre la escuela secundaria*. Directora: Ana María Alderete; codirector: Dr. Horacio Paulín. Realizado en el marco del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, orientación en “Socio–antropología de la Educación”, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Investigación realizada con becas doctorales PGTI (2008–2011) y PGTII (2011–2013) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

sobre la educación secundaria. En este escenario de *doble obligatoriedad*, y en un contexto de fragmentación social, nos encontramos ante una institución sobre la que han recaído fuertes cuestionamientos, una definición legal de sus funciones en continuidad con significados que fueron cristalizándose a lo largo de su historia y una creciente incorporación de “nuevos” jóvenes para quienes la secundaria no fue originalmente destinada. Desde este escenario nos preguntamos qué sentidos tiene la escuela secundaria para los y las jóvenes que asisten actualmente a ella.

## Indagar significaciones educativas desde condiciones juveniles específicas

Numerosos estudios nacionales y latinoamericanos se abocaron a analizar la problemática del sentido de la escuela secundaria desde la mirada de los sujetos educativos.

En Argentina, diversas investigaciones focalizaron en las experiencias y significaciones educativas de estudiantes pertenecientes a grupos socioeconómicos específicos, denominados “populares”, “empobrecidos”, “excluidos” (Duschatzky y Corea, 2002; Foglino, Falconi y López Molina, 2009; Molina Guiñazú, 2010; Meo y Dabenido, 2010) o bien de sectores favorecidos o de *élite* (Del Cueto, 2007; Tiramonti, 2007; Ziegler, 2007). Por otra parte, se realizaron investigaciones que trabajaron, al mismo tiempo, con muestras poblacionales más extensas caracterizadas por la diversidad de pertenencia socioeconómica, cultural e institucional de los sujetos (Kessler, 2002; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Llinás, 2009).

Desde un diseño de indagación situado y comparativo, abordé la problemática tomando elementos propios de ambos tipos de abordaje: me propuse indagar las *construcciones de sentido*<sup>2</sup> sobre la escuela secundaria de jóvenes escolarizados ligadas a *condiciones juveniles*<sup>3</sup> e institucionales disímiles. Ello con el objetivo de analizar comparativamente tales significacio-

---

2 Trabajé desde un enfoque de interpretación que toma elementos de diversas líneas teóricas en ciencias sociales (Sociología, Antropología, Hermenéutica, Semiosis Social, Psicología Social).

3 La idea de “condición juvenil” remite a dos dimensiones constitutivas: una *dimensión histórico-generacional*, referente al modo en que una sociedad constituye y significa ese momento vital; y una *dimensión situacional*, inherente a los modos en que esa condición es vivida por los sujetos a partir de diversos recortes relativos a diferencias culturales, sociales, geográficas, económicas, de género, etnia, entre otros (Dayrell, 2007).

nes juveniles y ponderar cómo intervienen en ellas diferencias inherentes a sus particulares condiciones de vida y escolarización.

Concebimos a los sujetos en su *doble condición* de jóvenes y estudiantes (D'Aloisio, 2010), un supuesto cada vez más considerado en las investigaciones educativas (Weiss, 2012). En nuestra construcción de la problemática, focalizar la indagación en los jóvenes estudiantes nos permitió superar la homogeneización y ahistoricidad relativa al concepto de alumno<sup>4</sup>, tener en cuenta la diversidad de condiciones desde las cuales los jóvenes construyen sentidos educativos y considerar, al mismo tiempo, diferentes discursos que van construyendo ciertos estereotipos sobre los jóvenes (a partir de los cuales son caracterizados y evaluados en sus prácticas, experiencias y proyectos) y otros que contribuyen a construir imágenes “devaluativas” sobre los sentidos y utilidad de la escuela secundaria.

## **Algunas especificaciones sobre el diseño de indagación y los casos en estudio**

Considerando que cuentan con una trayectoria escolar que posibilita el abordaje de la problemática, trabajé con jóvenes asistentes a una escuela secundaria pública y otra privada de la ciudad de Córdoba<sup>5</sup> que se encontraban cursando 5º año y luego en su paso por 6º año.

La estrategia de indagación común con ambas poblaciones juveniles se fue rediseñando en virtud del análisis continuo de las actividades de campo. A partir de las actividades de la primera etapa de indagación<sup>6</sup>, reconstruí los siguientes núcleos problemáticos comunes que permitían dar cuenta de regularidades y diferencias en ambas poblaciones: la escuela secundaria como 1) “base para tener un futuro mejor”; 2) “posibilidad para ser algo o alguien en la vida”; 3) “base para un trabajo digno y estable”; 4)

---

4 Habitualmente se concibe a quienes están en la escuela predominantemente en términos de alumnos o estudiantes, mirada que ha estado presente, también, en algunos abordajes investigativos. Dayrell (1996) considera que esta categoría los coloca en una situación de supuesta igualdad dada su condición de escolares y lleva a que se los comprenda desde una dimensión *cognitiva*, relativa a los aprendizajes, o bien *comportamental*, según la correspondencia o no de sus conductas con la normatividad institucional.

5 Tomamos en cuenta datos generales de las instituciones educativas (perfil, proyecto educativo, costo de la matrícula) y de las poblaciones educativas (lugar de residencia, datos sociolaborales y educativos de las familias, trayectorias educativas juveniles).

6 Observaciones de jornadas escolares, conversaciones informales con jóvenes estudiantes, entrevistas y conversaciones informales con adultos, análisis de escritos y documentos institucionales, actividad escrita individual de “frases a completar”.

“preparación para estudios superiores”; 5) “espacio de sociabilidad” y 6) “espacio de formación personal y de transición de la etapa adolescente”<sup>7</sup>.

Trabajé, en una segunda etapa, por medio de *grupos de discusión* con un guion único que presentaba primero los núcleos problemáticos comunes (mayoritariamente, valoraciones positivas sobre la escuela secundaria) y, luego, un planteo por oposición, mostrándoles a modo de “discurso externo” datos que los cuestionan y/o contradicen (de investigaciones previas, estadísticos, observacionales, etc.).

En una tercera etapa, mediante *espacios de devolución y entrevistas individuales* busqué ahondar en dichas reconstrucciones.

Sintéticamente, y a riesgo de reducir la complejidad de los casos, me interesa caracterizar las condiciones de producción de sentido de los/las participantes en la segunda y tercera etapa de indagación para contextualizar la temática que desarrollaré a continuación:

	<b>Caso A</b> (13 jóvenes)	<b>Caso B</b> (17 jóvenes)
<b>Edades</b>	Entre 17 y 21 años	Entre 16 y 17 años
<b>Residencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ barrio de la institución: 4</li> <li>▪ pequeño barrio a 15 km: 2</li> <li>▪ barrios cercanos (2) y de localidad aledaña (2)</li> <li>▪ asentamiento precario próximo: 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ cerca del colegio (centro y barrios residenciales aledaños): 12</li> <li>▪ barrios residenciales a 4 y 9 km: 5</li> <li>▪ barrio al límite noroeste del ejido municipal: 1</li> <li>▪ localidad a 40 km: 1</li> </ul>

7 El análisis de estas actividades iniciales de indagación también me permitió delimitar un *supuesto-guía* de nuestro trabajo. Lo que la escuela secundaria supone para sus jóvenes destinatarios se construye en la imbricación de diversas experiencias y discursos, siendo claves: a) las trayectorias socio-familiares y las expectativas parentales construidas en torno a la educación media; b) la reconstrucción de los mandatos sociales y las disposiciones políticas oficiales al interior de cada institución educativa en función de sus destinatarios; c) los discursos y prácticas de referentes juveniles y adultos (compañeros, amigos, docentes, directivos). Estas diversas experiencias se tornan en materiales que dan cuerpo a los peculiares procesos de apropiación, ruptura y recreación de sentidos sobre la secundaria entre jóvenes escolarizados.

<b>Escolaridad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escuela pública de la periferia que recibe a jóvenes repitentes y/o expulsados.</li> <li>▪ 5 repitieron (3 dos o más veces)</li> <li>▪ Muchos/as trayectorias escolares <i>disonantes</i> a las parentales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colegio privado cercano al centro.</li> <li>▪ El 94,18% realizó allí todo el secundario.</li> <li>▪ Ninguno repitió.</li> <li>▪ Trayectorias escolares <i>ininterrumpidas</i></li> </ul>
<b>Máximo nivel educativo parental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Primario 50%</li> <li>▪ Secundario 33,3%</li> <li>▪ Superior 16,6%.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ambos estudios superiores (76,47%)</li> <li>▪ Uno secundario completo y otro universitario: 3 jóvenes</li> <li>▪ Ambos secundario completo: 1</li> </ul>
<b>T r a b a j o progenitores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajos precarios y/o baja remuneración (empleo doméstico, albañilería, changas): 9 (7 con nivel primario y 2 secundario)</li> <li>▪ En relación de dependencia: jubilado militar, empleado en comercio y fábrica (con nivel primario); militar, seguridad (secundario completo) docencia) enfermería, docente (superiores)</li> <li>▪ Autónomos: gráfica, kiosco–bar (secundario), bioquímica y martillería pública (estudios superiores)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Con nivel secundario: en dependencia (padre asesor de seguros y otro congresista nacional) o cuentapropistas (taxistas y peluquera)</li> <li>▪ Con formación superior, desempeños afines: 11 en relación de dependencia, 15 independientes. 3 amas de casa</li> </ul>
<b>T r a b a j o juvenil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 6 jóvenes (46,15%) trabajan en actividades familiares (fábrica, gráfica, venta de empanadas)</li> <li>▪ 2 en actividad aprendida en una práctica promovida por su escuela (mozos)</li> <li>▪ 1 en local de comidas rápidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2 tienen pasatiempos en los que obtienen dinero: disc jockey y microemprendimiento de indumentaria</li> </ul>

## Lo que pase a futuro “es cuestión de esfuerzo y voluntad individual”. Convicciones juveniles en torno a la igualdad meritocrática de oportunidades

Como especifiqué anteriormente, en los grupos de discusión incluí una estrategia de contradicción o contra-argumentación respecto a las significaciones juveniles previamente reconstruidas: les presenté diversas situaciones o experiencias de dificultad que viven numerosos jóvenes tras su paso por el secundario (en lo laboral, en la continuidad de estudios superiores, en la posibilidad de un futuro propio, entre otras).

La mayoría de los y las jóvenes apeló a la *voluntad individual* para explicar la concreción o no de ciertos proyectos e intereses que imaginan para su futuro una vez finalizada su escolaridad secundaria, considerada ésta una base social común.

Como veremos a lo largo del presente capítulo, subyace en ambos grupos de jóvenes una convicción en torno a la *igualdad meritocrática de oportunidades* (Dubet, 2006) con diversos fundamentos y fines explicativos.

No es objeto aquí de discusión que, dadas ciertas condiciones de posibilidad, la concreción de ciertos proyectos, actividades e intereses en cualquier ámbito de la vida humana requiere de los sujetos cierta cuota de voluntad y esfuerzo. No obstante, ¿qué sucede cuando no están dadas las condiciones mínimas que hagan de un proyecto, interés o expectativa, una circunstancia posible, realizable? Si las experiencias mencionadas (conseguir un trabajo digno y estable, seguir estudios superiores, entre otras) remiten a la articulación –y sus dificultades– entre sujeto y sistema social, ¿qué lugar viene a ocupar la idea meritocrática del esfuerzo y la voluntad individual en la anticipación de horizontes de expectativas y en la ideación de proyectos a futuro?

### Caso A: “Si quiero, puedo”. La voluntad individual como único y último recurso al que apelar

Los y las jóvenes de esta población con la que trabajamos sostienen una creencia generalizada en los beneficios del secundario para sus vidas futuras. Al serles presentados datos que muestran que algunas oportunidades y la concreción de ciertos proyectos e intereses no son universales, como trabajar en lo que les gusta o estudiar lo que les interesa, apelaron

a las ideas de valoración, voluntad y esfuerzo individual (o su falta) como reducto explicativo de tales diferencias.

Coordinadora: *Ustedes decían que quienes terminan la escuela y no pueden conseguir un trabajo en blanco, un trabajo digno, es porque no le ponen voluntad...*

Marcos: *Yo creo que es así...*

Viviana: *Sí, es así.*

Coordinadora: *¿Es así?*

Tamara: *Sí.*

Coordinadora: *¿Cómo lo ven los demás?*

Marcos: *Yo creo que si uno pone voluntad, puede. Si te quedaste en 4º, si te quedaste y dijiste 'no, no lo hago más'... Si vos ponés voluntad lo podés volver a hacer. Y pasar y seguir. (...) Yo creo que es de uno solo la cosa.*

Mariela: *Bueno, yo en 5º año cuando me quedé, yo empecé a ir a la tarde, porque yo no quería venir más. Porque ya me había quedado y no daba. Después me puse a pensar y... como que... 'bueno, si me quedé en 4º y lo hice, ¿cómo no lo voy a hacer en 5º?'. Aparte, trabajar no tenía ganas de trabajar. Y estar en mi casa, al vicio, no me daba. (...) Me anoté en el colegio de nuevo y como que dieron otra oportunidad acá. Porque ya por la edad que tengo [ríe despacio] Bah! No era tan grande, tenía 18.*

Sonia: *Ella no pensó en 'ay, no, tengo que ir por mi bien'. No, pensó que se iba a quedar sola en la casa y porque... no le quedaba otra. (...)*

Coordinadora: *Por ejemplo, en uno de los grupos plantearon que entre lo que uno quiera hacer de su vida y el poder hacerlo lo único que está en el medio es la voluntad personal...*

Viviana: *Y sí, la voluntad es una virtud muy grande! Hay mucha gente que con la voluntad logra un montón de cosas! Mi papá, por ejemplo, terminó el colegio, después estudió, y mientras estudiaba trabajaba. O sea, hacía todo junto. Y desde chico empezó a trabajar, desde los 7, 8 años... y terminó el colegio! Y hay mucha gente que dice 'no, yo no pude terminar por tal cosa'... Quizás por eso y quizás también porque ellos no quisieron. Porque hay veces que hay gente que tiene una vida muy dura y puede, y lo logra y lo consigue. Es la voluntad, para mí.*

Coordinadora: *Señalaban la voluntad y el esfuerzo...*

Marcos: *Sí.*

Viviana: *Y sí, porque para lograr algo siempre hay que hacer algún esfuerzo.*

Andrés: *Es así.*

(Espacio de Devolución con jóvenes participantes)

## Mejorar sus vidas futuras vía un trabajo digno: *'vos terminaste el colegio, algo mejor tenés que conseguir'*

Estos y estas jóvenes consideran que quienes piensan que hacer el secundario no posibilita tener un futuro mejor no valoran que este es, además, un bien en sí mismo que les permite saber más y ser mejores personas.

Coordinadora: *Hay chicos y chicas que terminaron la secundaria y plantean que igual les cuesta, que tener la secundaria hecha no garantiza poder tener un futuro mejor. ¿Qué opinan de esto?*

Viviana: *¿Cómo no...?!*

Coordinadora: *Que...* [intentando ampliar la idea planteada]

Emiliano: [interrumpe y explica a la compañera] *Que hay gente que terminaron el colegio y no piensan... 'Claro, por hacer el colegio yo soy mejor persona'... No, eso no lo piensan! Y bueno, cada uno es lo que son. Cada uno piensa distinto. No todos piensan igual.*

Viviana: *Son opiniones.*

Emiliano: *Claro, son opiniones... no se dan cuenta.*

(Grupo N° 2)

Sobre las posibilidades de mejorar a futuro sus condiciones de vida creen que, inciden características personales que explicarían la escasa voluntad puesta en juego. Así lo señalaba Rafael: *"Yo tengo un primo que entra [ingresa a un trabajo] y a las dos semanas se va. No le gusta y se va. Y por eso mi papá siempre me da ese ejemplo para no llegar a lo mismo. Tiene una hija, y no trabaja!"*

Desde la mirada de estos y estas jóvenes que se han sostenido en la secundaria sorteando trayectorias educativas con dificultades, sus congéneres que terminan este nivel educativo y no consiguen trabajo, o lo hacen en condiciones de precariedad, es porque no hacen valer de modo suficiente su credencial educativa.

Viviana: *A mi hermano le pasó eso, que lo tenía [al certificado secundario] y no le pagaban en blanco. Y él terminó el colegio y todo [Silencio] Eso pasa por uno. Yo le dije 'vos terminaste el colegio, algo mejor tenés que conseguir'. Eso también pasa por uno.*

(Grupo N° 2)

## Seguir estudiando después de la secundaria: entre las dificultades de manutención y la ajenedad del mundo universitario

Los y las participantes esgrimieron dos explicaciones relacionadas sobre la frecuente situación de los jóvenes que, en condiciones similares a las suyas, no siguen estudios superiores al finalizar la escuela.

Por una parte, consideran que tales jóvenes están cansados de estudiar (porque ya son grandes o el secundario ha sido muy “pesado”), por tanto no quieren hacer mayores esfuerzos como requieren los estudios superiores, lo que implicaría “dosis extra” de voluntad individual, que no todos tienen. Es decir, tienen escasos deseos y ganas personales, porque “aquellos que quieren, pueden”, es decir, ponen en juego la voluntad necesaria para hacerlo:

Coordinadora: *Hace un rato, ustedes vinculaban también a la secundaria con seguir estudiando porque eso facilitaría más conseguir trabajo...*

Maira: *Síiii. Mucho más.*

Coordinadora: *Pero, según las estadísticas, hay un gran porcentaje de chicas y chicos que terminan la escuela y directamente comienzan a trabajar, que no tienen la posibilidad de seguir estudiando. ¿Cómo ven esto?*

Viviana: *Y bueno, así les va también... ohhh... [ríe]*

Marcos: *Lo que pasa es que... uno sale del secundario y dice ‘Oh! Me liberé del secundario’. Pero no, nada que ver. Sí es más estudio y más pesado [seguir estudios superiores]. Eso es lo que piensan ellos y dicen ‘no, no quiero seguir estudiando más! Estoy podrido!’*

Viviana: *Y bueno, también cada uno hace lo que puede. Algunos terminarán y trabajarán porque no quieren.*

Marcos: *Es como que se cansan de estudiar.*

Coordinadora: *¿Y ustedes creen que pasa por una cuestión de las ganas que uno le ponga?*

Marcos: *Es de voluntad.*

Emiliano: *Es la ley de la vida! Hay que crecer! [ríe] Es así... Es así...!”*

(Grupo N° 2)

Otros y otras jóvenes reconocen la incidencia de motivos económicos para no continuar estudios superiores, sumado a experiencias escolares difíciles y la sobriedad. En este sentido, entienden que seguir estudiando al terminar la escuela requiere una inversión tanto económica, que por su sobriedad ya no puede ser requerida a los padres, así como de tiempo que, caso contrario, no se podría destinar a trabajar para aportar dinero a la familia y/o solventar gastos personales.

Coordinadora: *¿Prepara la escuela para seguir estudiando?*

Aldana: *Sí.*

Andrés: *Sí, puede ser. Y aparte no podés seguir si no tenés hecho el secundario. Para poder entrar a la universidad tenés que tener el título secundario.*

[Silencio]

Coordinadora: *Sí, eso que decís es cierto. Sin embargo, las estadísticas muestran que hay un gran porcentaje de chicas y chicos que terminan la escuela, que empiezan a buscar trabajo y que no...*

Sonia: [interrumpe] *Es que ya sos grande, ya no da para que te mantenga tu mamá<sup>8</sup>. Si vas a estudiar necesitás plata, ¿y de dónde sacás plata si estás estudiando? No da para que te banque tu mamá.*

(...)

Rafael: *Lo que pasa es que cuando vos trabajás y empezás a ver el billete después ya no tenés ganas.*

Sonia: *Te gusta la plata y no tenés dónde estudiar. Y si estás estudiando no tenés plata para ir al baile y... ¿con qué plata salís? Si no tenés. No da para pedirle a tu mamá! Bueno, sí da, pero... no creo que todos salgan. En cambio, si vos trabajás, salís para allá, podés salir todos los sábados, cuando quieras, no dependés de nadie...<sup>9</sup>*

(Grupo N° 1)

No obstante el reconocimiento de condicionantes socioeconómicos para la continuidad de estudios superiores, sugieren que la voluntad y el esfuerzo personal podrían contrarrestar tales limitaciones si media el deseo o las ganas de hacerlo.

Sonia: *Depende de cada uno... Yo pienso así.*

[Varones dicen "Sí". Silencio prolongado]

Coordinadora: *¿Lo que vos planteás, Sonia, es que si uno quisiera sí podría seguir estudiando, porque la escuela supuestamente los prepara para eso?*

Sonia: *Si no es obligación seguir estudiando después del secundario! Si vos querés seguir estudiando, estudiás. Si no, no.*

Coordinadora: *Pero entonces, ¿el que quiere termina la secundaria y puede seguir estudiando?*

8 Sonia estaba por cumplir 20 años.

9 Varios de estos y estas chicas trabajan —o lo han hecho— al mismo tiempo que cursan el secundario. Trabajar, advierten, además de permitirles colaborar con la economía familiar, les provee soluciones a preocupaciones de su futuro inmediato, como la realización de ciertas prácticas de consumo juvenil (ir los fines de semana al baile o al boliche, vestimenta, entre otras). Esto refuerza su permanencia en esa triple condición de jóvenes estudiantes y trabajadores o, en algunos casos, lleva al abandono de la escolaridad.

Sonia: *Sí.*

Luciano: *Si vos tenés ganas de seguir una carrera, de ponerle ganas a los libros y todo, sí.*

Aldana: *O sea, está en la persona si quiere seguir.*

Sonia: *Claro, está en cada uno. A mí si viene alguien y me dice 'después de la secundaria te vas a estudiar', les digo 'volá!'<sup>10</sup>. [Risas] Eso depende de cada uno.*

(Grupo N° 1)

A pesar de recurrir, en distintos momentos, a la voluntad y el esfuerzo personal como explicación sobre la continuidad de estudios superiores, de modo solapado aluden a la distancia existente entre sus experiencias vitales, sus mundos de escolarización y el mundo universitario. Éste es, para la mayoría de estos y estas jóvenes (y sus familias<sup>11</sup>) un mundo desconocido, ajeno e, incluso, incómodo:

Tamara: *Yo por ejemplo, la otra vez fui a la facultad de mi hermana... y me ahogué. Me ahogué en la facultad de mi hermana.*

Coordinadora: *¿Cómo Tamara?*

Tamara: *Sí, te juro! Fui a la facultad de mi hermana a acompañarla y entré así y 'chau! Me voy a la bosta! [Hace mueca por la palabra usada, los demás rien] me voy, me voy'. Y, bueno, y sí, me sentí mal, me ahogué. No sé, me fui.*

Jesica: *¿A qué facultad fuiste?*

Tamara: *Abogacía, imagináte!*

Emiliano: *Ehhh... la otra vuelta, ¿cuándo fue? Que nos fuimos de paseo en 4º año. Que nos fuimos a la Universidad de Lenguas, al Montserrat, todo eso...*

Marcos: *Ah, cierto... La Manzana Jesuítica.*

Emiliano: *Que nos metimos adentro de la facultad, de los cursos. Está buenísimo ahí. Y bueno, nada que ver [alude a su comentario] Pero está bueno en el sentido de que es la facultad, conocés, ya sabés dónde están...*

Mauro: *Claro! Como cuando hicimos el curso. Estaba bueno...*

Emiliano: *También, pero ése parece ya un secundario.*

Coordinadora: *¿Dónde hicieron el curso?*

Viviana: *En la M.P.<sup>12</sup>*

Maira: *Abí en la Escuela de Turismo, que está cerca de...*

Viviana: *Eso está bueno para estudiar: Turismo. Porque no es tan difícil y*

10 Expresión común entre jóvenes cordobeses para referir "salí de acá", "no me vengas con eso".

11 Como especificué anteriormente, entre sus padres solo un 16,6% realizó estudios de nivel superior.

12 Escuela Superior de Turismo y Hotelería de la ciudad de Córdoba.

*tiene mucha salida laboral... digamos, el turismo, la gastronomía. Nos dijo el profesor...*

Maira: *Guía turística...*

Viviana: *Sí, tiene mucha salida laboral...*

Emiliano: *Sí, está bueno... por lo menos... Nosotros somos alumnos de ahí...*

(Grupo N° 2)

## **El que quiere, puede: una creencia con raigambre sociofamiliar**

Varios de estos y estas jóvenes lograron permanecer y concluir la secundaria<sup>13</sup> a pesar de escolarizarse en ciertas condiciones de adversidad y dificultad.

Por una parte, superaron un tramo escolar que puede considerarse en sí mismo dificultoso, puesto que los primeros años de la secundaria son los más críticos en términos de posibilidad de abandono. Asimismo, un alto porcentaje de los y las participantes son los primeros de su familia en asistir a la escuela secundaria<sup>14</sup> y/o en finalizarla, por lo que constituye una experiencia novedosa dentro de y para el núcleo familiar: muchos de estos jóvenes transitan la secundaria como superadores de la escolaridad de sus padres<sup>15</sup>.

De este modo, algunas de estas personas jóvenes tienen *trayectorias educativas disonantes* respecto a las de padres y congéneres, han podido sortear diversas dificultades escolares (repetencia, abandono, expulsión)<sup>16</sup>, sostenerse escolarizados y egresar.

Podemos pensar que esta “sobrevivencia” podría estar funcionando como elemento que potencia la convicción en la voluntad individual. Ellos y ellas, por haber permanecido superando tales trayectorias y ciertos puntos críticos de la escolaridad secundaria en condiciones adversas, parecen erigirse como prueba de que “se puede a pesar de todo”. Esto permite entender el énfasis dado a la finalización y adquisición del certificado de estudios secundarios como demostración de un logro personal que confiere orgullo y estima familiar.

---

13 La mayoría de los y las jóvenes que participaron en los grupos de discusión terminaron el secundario al año siguiente (el 84,6%, pues 2 dejaron en 6° año).

14 Los trabajos de Foglino, Falconi y López Molina (2009) y de Meo y Dabenigno (2010) ahondan en las experiencias escolares y significaciones de “generaciones pioneras” en llegar a la escuela.

15 Esto supone para 8 de ellos/as (61,54%) haber superado el máximo nivel educativo alcanzado por alguno de su padres (25%, 2 de tales jóvenes) o ambos (75%, 6 jóvenes).

16 La escuela a la que asisten es descrita como “contenedora e inclusiva” por docentes y directivos puesto que acepta jóvenes repitentes y/o expulsados de otras escuelas.

Mariela: *Por ejemplo yo en mi casa voy a ser la única que va a terminar el secundario. (...) Como que se ponen contentos porque voy a ser la única que va a terminar el secundario.*

Sonia: *A mí me aman! (...) Yo le digo a mi mamá 'yo soy un orgullo tuyo'.*

Mariela: *Yo también le dije eso a mi mamá, porque soy la única que terminó la secundaria. No sé si me van a dar el analítico [ríe], pero bueno... [Sonia la mira y se ríen] Pero como que por lo menos llegué... Llegué, llegué... Más con la edad que tengo, llegué!*

(Espacio de devolución)

Al mismo tiempo la creencia en 'el que quiere, puede' es, muchas veces, fortalecida desde el discurso adulto, como lo ejemplifica la siguiente expresión de una joven.

[Mis padres me dicen sobre la escuela secundaria] *Que siga mi corazón y aprenda de las equivocaciones, pero siempre pensando en positivo y yo, aunque me cueste, me voy y me esfuerzo para no caer, sigo adelante con mi voluntad para demostrar que si uno quiere siempre puede hacerlo, y esto depende de uno mismo no de los padres, profesores, sino de la voluntad que uno mismo le pone para que todo sea lo mejor y salga bien* (mujer, 16 años, 5º G).

## **Un modo de tolerar la incertidumbre y auto-gestionar el proyecto biográfico**

La creencia en la voluntad individual, el valerse por sí mismo, asume distintas lecturas en clave social y antropológica.

Por una parte, puede entenderse como un resabio del repliegue individualista del neoliberalismo en el que se fragmentaron los lazos sociales y se negaron los condicionantes estructurales de las dificultades individuales. Al respecto, resulta pertinente el análisis de Reguillo (2007) sobre la relación estrecha que encuentra entre el crecimiento de las ofertas de autoayuda o de sanación y el desplazamiento de la responsabilidad hacia los individuos que se da:

En consonancia con los planteamientos de Bauman (2001a: 17–23) en torno a la “insuficiencia biográfica del yo” en la época del neoliberalismo —que podemos traducir como la narrativa precarizada de la propia vida y, de manera especial, la sensación de ser culpable de las dificultades que se enfrentan (la propia pobreza, la imposibilidad del acceso al sistema educativo, el desempleo), lo que desplaza la responsabilidad de las

instituciones, depositando en los individuos (aislados y fragmentados) el peso de la crisis— (Reguillo, 2007: 100).

Parafraseando a Reguillo, hipotetizamos que la férrea creencia juvenil en el poder de la voluntad individual remite al esfuerzo por transformar la propia biografía ante un mundo que ha perdido, la condición de transformable. Apelar a la voluntad de sí mismo aludiría a la gestión del yo que, en términos de la autora, supone un modo de gestionar la propia sobrevivencia en contextos de precarización y exclusión.

Por otro lado, puede pensarse que este recurso a la voluntad individual responde a una particularidad del proceso de individuación actual en América Latina por la cual “los individuos sienten que tienen que hacerse activamente cargo de un conjunto de aspectos que, en otras sociedades (...) en otros momentos de su historia, fueron responsabilidad de las instituciones o aseguradas estructuralmente por el hecho de pertenecer a un estrato social” (Araujo y Martuccelli, 2011: 176).

Estos autores denominan “inconsistencia social” a la experiencia, presente en distintos estratos de la sociedad chilena, cuyo núcleo consiste en un sentimiento de que todo, y en cualquier momento, puede cambiar, lo que se traduce en una preocupación o inquietud que plantea desafíos en sus vidas cotidianas. Precisan que, a nivel subjetivo, la inconsistencia posicional tiene una doble consecuencia:

Por una parte, induce a los actores a tejer redes sociales para protegerse de los riesgos. Por otra, ante la conciencia que estos tienen de sus límites, dado el carácter estructural, plural y permanente de la inconsistencia, se refuerza el sentimiento —en verdad, la filosofía— de que en la vida hay que arreglárselas solo. (...) Un sentimiento que en su raíz, cualquiera sea el peso inequívoco que le corresponde a los procesos económicos, no puede en absoluto reducirse a esta sola dimensión. La estabilidad posicional que ayer era transmitida por la alcurnia o el apellido, por la “decencia” mesocrática, y para otros por ciertas formas de protección salarial y comunitaria, es percibida cada vez más como una realidad globalmente inconsistente y que requiere, de manera constante, el despliegue de estrategias indisociablemente personales, familiares y sociales. (Araujo y Martuccelli, 2011: 177).

A partir de este planteo, se puede considerar que la construcción de este discurso de convicción en torno a la voluntad parece operar como

recurso último ante ciertas experiencias de referentes cercanos (familiares, padres, congéneres) que evidencian que no todos los sujetos pueden insertarse en ámbitos de la vida social y concretar del mismo modo sus proyectos personales. La voluntad individual se erigiría entre estos y estas jóvenes como último recurso disponible y legítimo al que pueden apelar para hacer más tolerable la sensación de incertidumbre ante la vivencia de falta de condiciones que les posibiliten concretar ciertos proyectos personales a futuro.

Se podría esbozar, como crítica, que desde la escuela no se propicia la deconstrucción de estas miradas que reducen a la voluntad y el interés personal el porvenir. Por ejemplo, al ofrecer a sus estudiantes avanzados prácticas de entrenamiento en tareas muchas veces precarizadas y desgastantes<sup>17</sup> que coinciden con trabajos habitualmente disponibles para edades tempranas.

No obstante, cabe preguntarnos si no es dable esperar que la escuela democratice la creencia en el poder de la voluntad individual. Es decir, que entre estos y estas jóvenes que construyen sus trayectorias vitales y educativas en condiciones adversas como las ya consideradas, ¿no es preferible ello a la falta de esperanza absoluta a los 15–19 años? ¿O a que crean que aún cuentan consigo mismos a que vean un futuro negro para sí a estas edades?<sup>18</sup> Parece que una mirada optimista sobre el futuro junto a la fuerte confianza en su propio esfuerzo y voluntad como medio para concretar proyectos, actuarían como modos de contrarrestar aquello que deviene parte de sus experiencias actuales y potencialmente futuras, como lo es la precariedad laboral que varios han experimentado y que muchos y muchas observan en familiares y congéneres.

## **Caso B: La voluntad individual como explicación justificadora de las diferencias**

La idea de la voluntad individual aparece también como recurso explicativo y/o justificativo ante las situaciones que contradicen sus experien-

---

17 Los que asisten a la sección “Turismo” realizaron un curso de mozos en una escuela de nivel superior y, a partir del mismo, varios/as de ellos/as comenzaron a trabajar en negocios del rubro gastronómico (parrillas, boliches bailables).

18 Agradecemos al Dr. Danilo Martuccelli el señalamiento de esta idea durante el dictado del seminario de postgrado “Sociología de la individuación. Aportes teórico metodológicos para la investigación psico-social” (Agosto de 2011, Facultad de Psicología, UNC, Córdoba).

cias y sus proyecciones: estudiar en la universidad y trabajar de la profesión elegida forman parte de un proyecto a futuro concreto y asegurado.

Emilia: *Pero más allá de que dependa de la persona, creo que antes de que dependa de uno hay como otro nivel (...) Porque vos no tenés el mismo incentivo que un chico que está viviendo en una villa o que tiene que salir todos los días a juntar monedas para comer. Está pendiente en poder comer esa noche algo (...) Entonces, obviamente que el incentivo nuestro... Yo tengo la posibilidad de venir al colegio todos los días, es mucho más amplio (...) Y aparte estás medianamente asegurado que tenés un futuro, de decir, más allá de... Ponéle que si no estudiamos una carrera, tenemos una familia que nos puede ayudar a conseguir un trabajo, cosas así...*

(...)

Ulises: *También está la cuestión de la voluntad de cada chico, porque no es una cuestión de clase, porque (...) O sea, ¿qué es una cuestión de clase? ¿Vos de qué clase te sentís? O sea, yo lo veo como que somos todos los chicos de la misma edad y con la misma capacidad para aprender unos que otros.*

Emilia: *Pero no todos tienen el mismo incentivo (...) Por ahí hay colegios que...*

Ulises: [la interrumpe] *Pero por ahí vos pensálo así: por ejemplo uno puede tener el mismo incentivo en una escuela pública o en una escuela privada, o en una escuela de "mayor nivel" ponéle que en una de "menor" nivel. Porque si vos querés aprender para, como empezó la discusión, tener un futuro mejor, le vas a poner las mismas ganas estés en un escolón o en una escolucha, ¿entendés? (...) Entonces como que pasa todo por eso, en las posibilidades de cada uno. Porque por ahí vos tenés un desastre [enfatisa palabra desastre] que sale de un colegio privado y un desastre que sale de un colegio público. Podés tener un genio que sale de un colegio privado y tenés un genio, por ahí pasa, que sale de un colegio público. Es depende de cómo lo toma y lo relaciona el chico, o sea...*

(Grupo N° 1)

De esta forma, la afirmación de la voluntad individual asume al menos tres sentidos posibles:

*Un recurso para aprovechar supuestas posibilidades universales.* La mayor o menor voluntad individual daría cuenta de las diferencias observables en los trayectos y experiencias luego de la secundaria. Voluntad entendida como aprovechamiento de una supuesta igualdad universal de condiciones y posibilidades. El razonamiento subyacente en este planteo sería que 'a iguales oportunidades e iguales condiciones, las diferencias responden a la voluntad y esfuerzo individual puesto en juego'. Como se observa en el fragmento citado, confrontando con el argumento de homogeneidad

de capacidades y posibilidades esgrimido por Ulises (“*somos todos los chicos de la misma edad y con la misma capacidad para aprender*”), algunas jóvenes señalaron que, mientras que sus preocupaciones –al tener futuro asegurado– giran en torno al desempeño, a elegir bien, otros y otras conviven diariamente con preocupaciones de subsistencia. Resaltaron que en la concreción de proyectos a futuro inciden, además de la voluntad, incentivos desiguales y preocupaciones vitales disímiles. No obstante, con su expresión “*por ahí pasa*”, Ulises parece reconocer –de forma solapada– que aún bajo una supuesta igualdad de condiciones y oportunidades, por más voluntad y esfuerzo puesto en juego, los resultados en la concreción de ciertos proyectos vitales no siempre son los mismos para cualquier joven.

*Una explicación que exige de reconocer las diferencias.* La voluntad y el esfuerzo personal funcionan, al mismo tiempo, como elementos justificativos que exime del reconocimiento de las desiguales condiciones socio-familiares y juveniles de partida. El recurso a estos elementos explicativos opera, en este caso, como expresión contraria de la experiencia de “inconsistencia posicional” analizada para el Caso A. Parece que no existe un sentimiento de que todo puede cambiar sino que, como se evidencia en el precedente fragmento de discusión, se autoperciben como sujetos que tienen asegurado un lugar en lo social. La mayoría reconoce que, por sus condiciones de vida, cuentan con una “moratoria psicosocial” (Margulis, 2009) extendida que les asegura, principalmente, realizar estudios superiores e, incluso, de postgrado, con respaldo familiar garantizado. La escuela secundaria les brinda la posibilidad de experimentar ampliamente sus vivencias del presente, así como explorar y ampliar sus habilidades, intereses, deseos en relación a lo que quieren ser y cómo hacerlo en ese lugar prerreservado de su futuro. El esfuerzo y voluntad individual explica lo que puede llegar a concretarse o no, al tiempo que niega las diferentes posibilidades que tienen los sujetos en virtud de condiciones socioeconómicas, culturales y familiares diversas, mientras a ellos y ellas les salvaguarda en su posición de privilegio.

*Un deber posicional.* En este caso para concretar sus expectativas o proyectos a futuro refieren que “deben” triunfar, pues tienen todo garantido, mientras consideran que la falta de voluntad y esfuerzo individual explica las dificultades que tienen otros y otras jóvenes sujetos a condiciones diferentes y adversas. El recurso a sí mismos alude aquí a una *obligación o deber ligado a sus posiciones*. A modo de ejemplo, reconociendo que han naturalizado el hecho de seguir estudios universitarios bajo la certeza de que serán mantenidos por sus familias, critican a los y las que teniendo esto garantido desaprove-

chan esa posibilidad y se “acomodan” o “relajan” bajo esa moratoria:

Mariana: (...) *A ninguna de nosotras se nos cruzó en algún momento la posibilidad de no estudiar. Siempre tuvimos esa chance, digamos. Está tan naturalizada esa posibilidad de estudiar y de que te mantengan mientras estudiamos, que no necesitamos empezar a trabajar... que nos cuesta ponernos en el lugar de las personas que no pueden, porque no... o que no quieren!*

Delfina: *Claro!*

Mariana: [Continúa] *Porque hay mucha gente que no quiere seguir estudiando! Porque no le interesa... por X motivo, digamos. Nos cuesta muchísimo ponernos en ese lugar y decir, 'de eso se trata la vida'.*

(Grupo N° 3)

*Un modo de perpetuar sus posiciones intentando construir sus propios recorridos.* Ligado a las anteriores significaciones, consideran que el respaldo familiar garantido junto a la voluntad individual son los recursos que les permitirán, mediante la concreción de sus proyectos a futuro, perpetuar sus estatus de vida. Aunque reconocen contar con condiciones familiares que les asegurarán concretar los proyectos que anhelan para su porvenir, consideran que existe una diferencia sustancial entre las trayectorias de sus padres y abuelos y las que anticipan para sí mismos. Entienden que las biografías de las generaciones anteriores se encontraban delineadas de antemano dentro de ciertos límites sociales pre-fijados. Parámetros que aseguraban que las generaciones jóvenes, al terminar la escuela, continuaran trayectos laborales o bien de formación superior, sumado a la formación familiar a una edad considerada temprana.

Martín: *También es algo más personal, qué sé yo... Hay muchos que terminan el secundario y siguen siendo adolescentes, entre comillas, y que prefieren años al pedo (...)*

[Ríen]

Alejandro: *Es que hay como una inercia general... Terminaste el secundario y hay mucha gente que dice '¡no! ¿Para qué seguir estudiando?'*

Camila: (...) *Como que la adolescencia se hace mucho más grande ahora. Para los dos lados. (...)*

Martín: *Y también influye ahí el hecho de que no hay necesidad. Si vos tenés una familia que por ahora te banque, qué sé yo...*

Alejandro: *Sí, no solamente [por] lo de la universidad [es] que se prolonga la adolescencia. Hay mucha gente que tiene 30 años y todavía no se quiere comprometer con una pareja en serio, no quiere programar una vida. (...) mi papá ya lo tenía a mi hermano más grande a esa edad, que estaba en 3º año de*

*la facultad, que trabajaba de enfermero (...) Como que es mucho más relajado todo eso y se ve también eso de la individualidad, de disfrutar uno mismo y no de comprometerse con otro.*

(...)

Camila: [antes] *Los chicos, por ejemplo, terminaban el secundario y ahí empezaban una carrera y vos de la carrera que elegías... o capaz que no terminabas el secundario y tenías trabajo. O terminabas el secundario y ya tenías un trabajo pero digno, bien. (...) Y los chicos salían del secundario ya con la idea de tener una familia, de tener un buen trabajo y todas esas cosas...*

(Grupo N° 2)

En la actualidad, siguiendo los señalamientos de estos y estas jóvenes, la transición de la juventud a la adultez se da en trayectos que, a diferencia de la generación de sus padres: a) son más heterogéneos; b) pueden o no presentarse como “binomios” (profesión–familia, trabajo–familia); c) están sujetos a las condiciones familiares que pueden posibilitar o restringir su desarrollo; d) se correlacionan también con determinados parámetros socioculturales que a veces exceden aquellos de los espacios tradicionales de subjetivación (trabajo, familia, escuela), como la fama, el éxito y el consumo.

Weiss, a partir de la revisión del concepto de “transiciones estatutarias modernas”<sup>19</sup>, opta por caracterizar las biografías juveniles contemporáneas bajo la figura de “recorrido” o “camino”, metáfora que le permite dar cuenta tanto de las estructuras socialmente dadas o por darse en determinado momento histórico y de la agencia de los sujetos que optan entre diferentes alternativas –dotados diferencialmente de recursos económicos, sociales y culturales– para alcanzar una meta, “vagar por los caminos” o “disfrutar de la experiencia de andar”. La idea de recorridos parece acercarse más a la heterogeneidad que los y las jóvenes del caso analizado adjudican a las trayectorias hacia la adultez que avizoran para sí.

No obstante, el “hacer su recorrido” que describe Weiss para las biografías juveniles contemporáneas se ve acompañado, en algunas de las experiencias personales del caso analizado, por vivencias de malestar.

Coordinadora: *Sabrina, esto que mencionás de que vos elegirías algo que te gusta más allá de la salida laboral... ¿Ustedes creen que eso incide? ¿Es algo que se considera al momento de elegir una carrera?*

19 Como describen Tuirán y Zúñiga (2000) éstas estaban marcadas por: la salida de los estudios y entrada a la vida laboral activa; la salida de la familia de origen y la entrada a la vida independiente (vivienda propia); la formación de pareja estable, familia y procreación de hijos (Citado por Weiss, 2012).

Sabrina: *Yo creo que sí pero depende de la familia. La familia obviamente que influye en la salida laboral (...)*

Mariana: *Sí! Muchas veces. Sobre todo en la gente que está entre varias carreras. Que dudan mucho, digamos... Ese es un punto a tener en cuenta, digamos.*

Sabrina: *Sí, es una variable para decidir.*

Delfina: *Creo que todos terminamos dándole más o menos importancia...*

Mariana: *Sí, todos lo consideramos, digamos... Porque ninguno creo que tiene la situación económica como para decir 'bueno, me mantengo con dinero de mis papás hasta que me muera'...! [Ríe]*

Verónica: *Y no sé si todos quieren que los mantengan toda la vida los padres...!*

Sabrina: *¡A mí mis viejos me podrían mantener [de por vida] porque me lo han dicho! ¡Pero a mí la verdad que no me interesa, o sea, como persona tengo ganas de trabajar y ganar mi plata! (...)*

Verónica: *A mí, por ejemplo, no me incidiría en nada, no sé, sentir que no voy a tener salida laboral o que va a ser muy difícil. Pero después es como que hablando con otros que sí pensaron en eso, como que uno empieza a entrar en duda...*

(...)

Valeria: *A mí personalmente me pasa que a la hora de elegir una carrera sí me pesa el hecho de pensar en la salida laboral en el sentido de... Por ejemplo, a mí me gusta Magisterio. (...) Los mismos docentes te dicen 'bueno, te vas a cagar de hambre! Pero si te gusta, hacélo'. Yo por lo menos sí lo pienso, yo quiero tener... Mi ideal de familia, tener hijos, qué sé yo... Quiero que mis hijos vivan como yo estoy viviendo hoy, digamos. Y eso, a la hora de decidir la carrera y si estoy entre una u otra, juega...!*

(Grupo N° 3)

En este fragmento de discusión es posible observar cómo la sensación de seguridad por el respaldo parental garantizado tensiona con la posibilidad que sienten estas jóvenes de ampliar sus márgenes de libertad en las elecciones vitales que realicen. Tensiones derivadas, por ejemplo, de elegir lo que quieren estudiar al finalizar la secundaria, considerar lo que es avalado parentalmente o tomar como opción aquello que garantiza continuidad de estatus de vida. La potencia de la voluntad personal puede erigirse allí como salida a la tirantez entre los polos libertad–seguridad que describe Bauman (2005) como característicos de los tiempos de incertidumbre.

## **La vida post secundaria depende del esfuerzo y voluntad individual**

Entre estos y estas jóvenes, la voluntad y el esfuerzo individual como recursos que permiten concretar ciertos proyectos se tornan elementos que

explican en relación a diferentes dimensiones de las experiencias de los sujetos al finalizar su escolaridad secundaria.

Algunos y algunas consideran que la *posibilidad de tener una vida futura mejor* recae en la esfera individual. Desde su perspectiva, además de ser un requisito necesario para el mundo laboral o universitario, los estudios secundarios abren puertas o un abanico de posibilidades de cara al futuro. Oportunidades aprovechables en la medida en que los sujetos pongan de sí motivación (“ganar”) y voluntad, cuestión que se vincula con la educación familiar, el ambiente de crecimiento (“los que te rodean”), la secundaria a la que asisten y el tipo de enseñanza que ésta les brinda<sup>20</sup>.

Camila: *Claro, para mí, es dependiendo mucho también de cada uno, la educación que uno tiene en casa, y también depende de... digamos, de los que te rodean y de qué tipo de enseñanza recibiste en el colegio. Hoy en día es como que marca mucho si vas a un colegio público o a un colegio privado. Y aparte, por otro lado... esto que decían de que la secundaria a veces no alcanza... Y sí, porque hay trabajos que sí, es necesario únicamente el secundario completo, pero para poder subsistir y, hasta ahí nomás, porque hoy en día las cosas se ponen cada vez más complicadas... me parece que es...*

Alejandro: [Interrumpe] *En realidad, me parece que el secundario y la universidad más allá de... o sea, te abren puertas. Nada te asegura el éxito o el progreso de cada uno por `si hacés esto, te va a ir bien`, sino que te abre puertas para en el futuro tener más posibilidades de mejorar.*

Joaquín: *Por más de que tengas todos los conocimientos, si vos no tenés ganas de hacer algo...*

Alejandro: *Claro.*

Joaquín: [sigue] *Te puede abrir puertas, pero si vos no ponés las ganas... obviamente...*

[Silencio]

(Grupo N° 2)

Gisela: [Luego de mencionar la experiencia de sus abuelos que no fueron a la secundaria y hoy tienen su propia empresa, ríe] *Bueno, no es por hacerme. Fue un ejemplo que puse. O un actor... no fue a la secundaria y gana millones. Como que no sé si tu futuro depende de [remarca “de”] ir al colegio, sino como que sí te lo asegura.*

(Grupo N° 1)

Andrea: (...) *A lo mejor sí, bueno, ahora sí, sea más difícil conseguir un trabajo*

20 En este caso, señalan una diferencia entre instituciones públicas y privadas.

*si no terminaste la secundaria. Igual (...) hay gente que logra salir adelante a partir de... no sé... de una situación a lo mejor de pobreza en la que no puede después llegar a ser alguien (...) Obviamente es mucho más difícil, porque todo esto te lo determina la clase social, tu alrededor, digamos... pero con mucho esfuerzo de voluntad probablemente puedas salir adelante.*

*(...)*

*Joaquín: También, o sea, uno que no haya terminado la escuela también puede llegar a ser alguien porque ahora... Por ejemplo, la Mole Moli... no terminó el secundario, no sé si la primaria, y está... tiene la plata, está con Tinelli, se lo reconoce...*

*Camila: Sí, claro, como que todo depende mucho de cada uno, del esfuerzo que uno ponga. Y cómo aprovechan las oportunidades que se le van dando. (...) me parece que una persona que deja el secundario porque no quiere ir más, o no sé, no le interesa, no le pone interés, es como que está dejando, como que... Es la oportunidad que se te dio y vos la dejaste porque no tenés interés.*

*(Grupo N° 2)*

Del análisis de los fragmentos anteriores se desprende que consideran que, aún en condiciones socioeconómicas adversas, es posible construir un futuro mejor, incluso sin terminar el secundario, si median ganas o motivación personal para aprovechar una supuesta base común de oportunidades para todos, o bien, por ciertos márgenes de “suerte” o éxito/fama repentina.

La incidencia de la voluntad individual en la *inserción al mundo laboral* forma parte de la mirada de algunos y algunas jóvenes, puesto que, al existir posibilidades de trabajo, “si realmente hay interés en trabajar” se requiere “voluntad de hacer cualquier trabajo”, aún sean éstos precarizados. Como expresaba Emilia sobre jóvenes que viven en condiciones desfavorables:

*Capaz que no consigue lo que quiere, porque trabajo hay mucho (...) más allá de que haya trabajos en que te hacen laburar 10 horas, 12 horas (...) O sea, si realmente querés trabajar y tenés la voluntad de hacerlo, vas a conseguir trabajo. Capaz que podés empezar a trabajar... 1 hora, 10 centavos, pero... Si vos le ponés un poco de voluntad, sí podés conseguir trabajo...*

*(Grupo N° 1)*

Algunas diferencias que observan en el acceso al mundo del trabajo y a ciertas posiciones laborales fueron explicadas en términos de predestinación<sup>21</sup>. Por ejemplo, consideran que los y las jóvenes en condiciones

21 Predestinar, del lat. *Praedestināre*, significa destinar anticipadamente algo para un fin. (RAE, 2001).

desfavorables de escolarización y vida tienen un “futuro laboral predeterminado” circunscripto a ciertos trabajos en condiciones de precariedad.

Soledad: [hace falta] *No solo educación, sino de calidad, porque no es lo mismo la calidad que tenés en los colegios privados que tenés en los públicos. Eso también hace que gente que va a colegios públicos tenga mucho menos posibilidades para un mejor futuro.*

Gisela: *Un trabajo digno... todo.*

Soledad: *O sea, como que ya están predeterminados a cierto futuro... los que van a colegios públicos. O sea, por decir, la mano de obra barata. O sea que están como destinados. Y los privados, bueno, si vos te ponés a fijar, la mayoría de los privados pueden ser abogados.*

Emilia: *No, estudian, siguen una carrera...*

Soledad: *Claro, sí, son profesionales. Pero no depende sólo de la clase social sino de la... Por ejemplo, en los colegios públicos, ya tienen la idea de estar predeterminados a ciertos trabajos, no les abren las posibilidades de estudiar.*

Francisco: *Claro.*

Gisela: *Suena... suena re feo, pero es así... Es una cuestión de clase, de la sociedad en la que vivimos.*

[Francisco acota “Sí”. Silencio]

(Grupo N° 1, Caso B)

Soledad: (...) *para tener un trabajo digno, no le sirve de nada tener un papel que diga ‘Yo hice el secundario’. Tiene que ver con el desarrollo que vos hacés en el secundario para...*

Francisco: [interrumpe] *No, pero sí sirve porque (...) Cuando uno va a tomar un trabajo y le hacen entrevistas, vos tenés que presentar el curriculum, entonces todos... el gerente, el que te tome la entrevista, esa persona se va a fijar, primero, cómo es la persona, el pensamiento, todo... Eso medio despectivo de ‘no, ése tiene medio cara de ladrón...’ [Emilia desacuerda] Pero es así!*

Ulises: *Si sos medio morochito...*

Francisco: *‘No, este terminó en el \* [secundario de gestión pública estatal]. No, las personas del \* son malas’... O ‘No, [terminó] en el \*\* [colegio privado al que asisten] ¡Ése tiene trabajo asegurado!’ Y por ahí una muy buena persona del V\* puede ser que sea más capaz que una que terminó el \*\*.*

*Es muy relativo. Y sí, se toma.*

(...)

Gastón: *Y también tiene que ver con el barrio donde uno vive. por ejemplo, en la empresa que está trabajando mi viejo, que es la empresa de F\*\*\* de Buenos Aires, de acuerdo al barrio en el que estés viviendo en Córdoba dice si es, por ejemplo... si tiene una casa que es en medio de la villa Belgrano, por ejemplo, y otra casa en barrio... Rosedal...*

Gisela: *Urca* [como ejemplificando en tono irónico que el planteo de Gastón alude a un barrio acomodado]

Gastón: *No, pero es así Gisela. Por ejemplo, si mi viejo dice 'Villa del Nailon', la empresa dice... 'No, ese barrio es así, por así decirlo, medio fulero, medio negro'. No sé si es evidente, pero sabés que es dónde va la droga y viene. También tiene que ver con eso de que se discrimina a la persona no tanto físicamente sino por el ámbito en que está viviendo.*

Francisco: *Y la escuela que hizo también marca mucho. (...) Y muy pocas personas que no haya terminado la secundaria consiguen un trabajo estable y digno donde no trabaje 20 horas por 3 pesos. Va a conseguir trabajos que...*

(Grupo N° 1, Caso B)

Como se desprende de la lectura de estos fragmentos, entienden que la responsabilidad sobre las restricciones en el acceso al mundo laboral recae en los propios sujetos que aspiran a trabajar, sea por sus condiciones de vida (residencia y escolarización, entre otras) u otras características individuales (p. ej. físicas, de personalidad), lectura que desliga las diferencias del contexto en que se producen y evidencia sinonimias que asocian origen social con representaciones negativas sobre los y las jóvenes.

La lectura posicional también surge al pensar sus propias posibilidades de acceso al mundo laboral. Por ejemplo, el ejercicio de profesiones tradicionales o reconocidas aparece como destino común. Algunos y algunas resaltan que, en ciertos puestos laborales a los que pueden aspirar (p.ej, en gestión pública, tribunales), hay lugares familiarmente asignados a los que se accede no por la tenencia de título escolares sino por ser “hijo o familiar de”.

Gastón: *Por ejemplo, cuando vos sos el nieto de un abogado... no sé si sigue siendo ahora (...) son papeles que te dicen 'el sr tanto tiene un número tanto'. Te identifica. Te sirve... si vos pasás de generación en generación haciendo la carrera de abogado, vos vas a ocupar la banca del padre de tu abuelo que la abandonó.*

(...)

Ulises: *Sí, pero también tenés la otra cara, por ejemplo, con la reforma estudiantil (...) Porque antes la designación de los cargos se hacía directamente a dedo, 'vos sos hijo de tal, vení subí'. Ahora se hacen concursos. Pero también puede tener complicaciones...*

[Hablan varios juntos]

Francisco: *Sí, antes... no hablemos de tan antes. Ahora sigue pasando, el que tiene poder de decir...*

Emilia: *Se hacen concursos pero esos concursos terminan eligiendo...*

Francisco: *Como en todo... el hijo entra.*

Gastón: *Lamentablemente es así.*

(...)

Gisela: *Claro, siempre están los que son elegidos a dedo (...) los que son elegidos a dedo hablamos como representativo, ¿no? porque tampoco es que son elegidos a dedo `vos sos rubio de ojos celestes, vení`. Tampoco es así.*

(Grupo N° 1, Caso B)

El acceso a determinados trabajos por la “portación de apellido” sería otro efecto de predestinación ligado, aquí, a los títulos de familia. Ambas lecturas, tanto la que asocia la formación en colegios privados con el desempeño de profesiones tradicionales (al contrario de la escolaridad pública que orienta a trabajos precarizados) como la que liga el acceso a puestos laborales por la pertenencia familiar, da cuenta de la equivalencia, advertida por Bourdieu (2008), entre los títulos escolares y los de nobleza. El autor precisó que los primeros, al igual que los segundos, proveen reconocimiento a quienes los portan al tiempo que validan capitales culturales heredados por la vía familiar. De este modo, advierte, quienes obtienen de antemano, por medio de la familia u otras relaciones, información sobre el rendimiento diferencial (actual y potencial) de los circuitos formativos, pueden ubicar de mejor modo sus inversiones educativas y sacar mayor rédito de su capital cultural.

Al comparar su experiencia con la de “los otros”<sup>22</sup> sujetos, contraponen aquellos que llegan a ser alguien por “mérito” (quien obtiene logros o cumple ciertos objetivos personales por esfuerzo de voluntad más allá de condiciones de vida adversas)<sup>23</sup> a quienes son alguien por “beneficio de herencia” (situación en la que potencialmente se incluyen, por la posibilidad de “heredar” cargos laborales o ciertos lugares, perfiles, presiones y estándares altos que guían la construcción de sus objetivos de vida) y los que llegan a ser alguien por “arrebatos de suerte o éxito/fama repentinas”. De este modo, pareciera que realizan una lectura sobre la construcción de sí mismos y la concreción de objetivos personales de vida en clave binaria de “innatismo” o “adquisición”.

Sobre la *continuidad estudios superiores* algunos y algunas jóvenes reconocen que inciden condicionantes económicos, lo que puede implicar

---

22 En su construcción de ejemplos contrapuestos recurren a los que viven en las villas o “villeros”.

23 Que para ellos tendrían más mérito precisamente por sus condiciones de vida difíciles o limitantes.

otras preocupaciones y prioridades para los y las jóvenes ligadas a la subsistencia cotidiana:

Emilia: *No, aparte me parece que hay que tener en cuenta el tema de lo económico. Porque nosotros sabemos que vamos a poder estudiar, que nuestros viejos nos van a poder pagarnos una carrera, no para la mayoría de las sociedades pasa eso. Capaz que al momento de recibirse, las personas tienen que decidir entre comer arroz todos los días y estudiar, o... ¿me entienden a los que me refiero?*

[El resto acota "Sí"]

Soledad: *No todos tienen las mismas posibilidades.*

Emilia: *Económicamente.*

(Fragmento de discusión, Grupo N° 1)

Gimena: *Por ahí se les complica seguir. A cierta gente, no digo a todos.*

Coordinadora: *¿En qué sentido, Gimena?*

Gimena: *Y, no sé, por ahí... Yo por ahí no me tengo que preocupar si me tengo que ir de mi casa, dónde vivir. Por ahí hay gente que llega una edad y se tiene que ir de su casa o... no sé... tiene otros problemas. Hay gente que tiene hijos adentro de la escuela, sin embargo tiene que seguir con todo eso. Entonces, ir a la facultad... Les conviene conseguirse un trabajo, mantener a la familia y, no sé...*

Alejandro: *Claro, depende mucho de las necesidades*

Martín: [acota] *de las necesidades de cada uno...*

Alejandro: [continúa] *Y de la realidad misma de la familia, del entorno en el que uno está. (...) siendo una familia que no tenga la posibilidad de bancarte, tampoco... te están dando la posibilidad a vos de relajarte y de dedicarte 6 años de tu vida a estudiar. Entonces, se terminan quedando en eso.*

(Grupo N° 2)

Advierten, así, diferencias entre quienes tienen, como ellos y ellas, condiciones aseguradas para dedicarse a estudiar y aquellas personas jóvenes que deben trabajar porque tienen otras prioridades (mantener a la familia, hijos, etc.). No obstante, alguno/as creen que en situaciones adversas esto puede revertirse en función del interés y voluntad que posibilitarían aprovechar oportunidades de continuidad educativa que están al "alcance de todos", como la universidad pública. Continuar estudios superiores en situaciones de adversidad y falta de incentivo familiar, hace aún más loable a quienes lo logran.

Coordinadora: *Según las estadísticas, muchos chicos y chicas, jóvenes como ustedes, terminan la secundaria y no siguen, no piensan ni imaginan seguir*

*estudiando... ¿qué opinan?*

Emilia: *Depende del incentivo, digamos. Capaz que... Bah, yo lo veo del lado de mis viejos, como que me están alentando a eso y es lo que yo quiero para mi persona. Estudiar, seguir una carrera, recibirme, y si puedo estudiar otra cosa también. Es como que es por mí [énfasis en "por mí"]. Capaz que no todo el mundo lo ve así porque no recibe un incentivo, por así decirlo, una visión sobre la carrera, sobre lo que podés lograr con tu carrera. Lograr tener un trabajo, lograr tener... Entonces, si no todos reciben ese incentivo (...) Su primer cosa, por decirlo de alguna forma, no va a ser estudiar, sino capaz que trabajar o hacer otras cosas.*

(...)

Ulises: *Bueno, pero piénsenlo que nosotros tenemos una universidad nacional que es muy buena, para lo que es en general es muy buena, y es barata. Lo que te salen más o menos caros son los apuntes.*

Emilia: *Claro, ese es el tema.*

Ulises: [Sigue] *Pero si juntás un poco los podés llegar a comprar. Porque te dan, qué se yo, uno por materia. Por lo menos para nosotros se nos van a disminuir un montón porque ponéle que salen 20 pesos los apuntes. Capaz que para otros sea difícil [remarca "difícil"] pero no va a ser imposible [remarca "imposible"]*

(Grupo N° 1)

Como señalé previamente, para este grupo seguir estudios universitarios es un proyecto incuestionable y no hacerlo algo impensable y criticable, por cuanto se desaprovecha el respaldo familiar garantizado para hacerlo. La idea de *poder* y *querer* aparece también como una explicación ante el contradiscurso presentado<sup>24</sup>.

Delfina: *Más allá de las posibilidades económicas, que obviamente están ligadas, porque para estudiar tenés que tener algún tipo de forma de bancar aunque sea algo... También eso, te das cuenta que hay gente que puede económicamente estudiar y que no quiere...*

Sabrina: *¡Eso es chocante! Para mí como que shoquea un poco decir 'che, vos que tenés todas las posibilidades, hay gente que no las tiene, tenés que aprovecharlas'*

(...)

Mariana: *El que no tiene plata está perdonado para no estudiar, digamos. (...) nosotros lo vemos como diciendo 'bueno, nos parece mucho menos pérdida el*

24 "Uno de los fines de la escuela es formar para la continuidad de estudios superiores (finalidad propedéutica). ¿Por qué creen que muchos chicos y chicas no siguen estudiando después de finalizar la secundaria?"

*que no tiene plata no estudie, que al que sí tiene no lo haga...'*

(Grupo N° 3)

## Explicaciones de la desigualdad en términos de responsabilidad estatal

Para otras jóvenes, participantes del centro de estudiantes<sup>25</sup>, la posibilidad o no de concretar ciertos proyectos a futuro también se explica en términos de *responsabilidad del Estado* pero con un sentido diverso al recién considerado. Encontramos que si bien la participación en prácticas de agremiación estudiantil muestra potencia modificadora de sentidos en relación al vínculo juvenil con la escuela y las relaciones intersubjetivas generacionales como intergeneracionales que allí se construyen (D'Aloisio y Bertarelli, 2012), no necesariamente transforma lecturas concepciones a una lógica meritocrática.

Si bien estas estudiantes no aludieron a una responsabilidad individual del sujeto, entienden que es la escuela secundaria, leída en clave institución–sistema, la que debería proveer al universo de jóvenes la capacidad de poder elegir y concretar aquello que quieren hacer una vez finalizada su escolaridad.

Valentina: *Sí, yo creo que la educación secundaria tendría que brindar eso de uno poder elegir entre `salgo y yo decido irme a trabajar porque realmente lo decido yo´ o `yo decido irme a estudiar lo que se me cante´ (...). Que realmente uno tenga la elección de hacerlo y no porque no le queda otra `que tengo que ir laburar porque tengo que llevar plata, porque tengo que aportar a casa´. (...). Yo veo a la secundaria, la educación secundaria, desde ese punto de vista. Que tendría que brindar todas las puertas.*

Mariana: *Yo creo que, igual, la educación secundaria está inserta en un sistema que va más allá de este nivel, del nivel secundario. Vos a lo mejor tuviste una educación secundaria en la que pudiste ver arte, pudiste ver historia, tecnología, qué se yo... muchísimas cosas. Ahora vos saliste de esa secundaria que tuviste muchísimas posibilidades después no podés estudiar en una universidad, no podés hacer lo que querés.*

[Discuten y hablan todas juntas]

Verónica: *Si dentro de la secundaria tuviste todas las puertas, todas las*

---

25 Realicé un grupo de discusión constituido íntegramente por integrantes del centro de estudiantes (casi en su totalidad eran mujeres) a los fines de indagar si en función de la participación política podíamos identificar otras líneas de significación sobre la escuela secundaria.

*posibilidades y todo a lo que podrías seguir después... Hay carreras que...*

Valentina: *No visto sólo desde que... sino que te de las puertas para poder elegir*<sup>26</sup>.

Verónica: *Bueno, por eso, tenés la posibilidad de, qué sé yo, capaz que elegís... va más allá de...*

Sabrina: [interrumpe] *Pero el secundario no te puede dar la plata para que vos puedas vivir.*

Verónica: *¡Claro! No te puede dar plata para que te pagues una universidad.*

Valentina: *Pero sí te puede dar herramientas para poder vivir.*

Mariana: *Pero no siempre hay, esto que decía Verónica recién... No siempre la persona que hizo todos sus esfuerzos para poder terminar el secundario puede terminar teniendo su futuro propio, elegir lo que quiere hacer (...) Entonces es consecuencia de... no sé si tanto del secundario.*

Sabrina: *No, es del sistema en sí... que hay que tratar de modificarlo.*

Mariana: *La educación secundaria de hoy es parte de un sistema... O ese sistema corresponde, digamos, a ese orden.*

(Grupo N° 3)

Consideran que es responsabilidad del sistema educativo y del Estado, en términos más amplios, el proveer a todo la juventud la oportunidad de estudiar en colegios privados, para ellas modelo de una “buena educación” o de “calidad”. En palabras de Mariana, “*esta cuestión (...) del sistema educativo (...) de que hay chicos que no puedan ingresar, que no puedan acceder a la posibilidad de venir a esta escuela, como a otras escuelas privadas*”<sup>27</sup>. La educación privada y, dentro de ella, la propuesta educativa del colegio al que asisten, se erige para ellas en parámetro universal desde el cual piensan la igualdad de oportunidades. Es decir, si bien construyen cierto sentido crítico en relación a las condiciones desiguales de escolarización y vida de las personas y del papel del Estado en esa inequitativa distribución, no ponen en cuestión las propias condiciones desde las cuales construyen esos sentidos: la igualdad de oportunidades entre estas chicas es pensada en términos de responsabilidad estatal de proveer a todo el universo juvenil el acceso a experiencias socioeducativas como las que vivencian en su propia experiencia.

26 Si *elegir* implica efectuar una opción por preferencia entre una o algunas alternativas a disposición, y la escuela es entendida por ellas como proveedora de posibilidades de elección, nos preguntamos si la están concibiendo como experiencia que, potencialmente, puede abrir alternativas de vida y romper con destinos pre-fijados. En línea similar, Dayrell (1996) considera que la escuela secundaria debería ampliar el acceso a experiencias culturales significativas que a ciertos sujetos, por sus condiciones de vida, les es negado o limitado.

27 En grupo de discusión (Grupo N° 3).

Tanto en la mirada que entiende al Estado como garante de la terminalidad educativa del nivel secundario que ha declarado obligatorio (legal y socialmente) como en la que lo concibe en su tarea de proveer el acceso a colegios privados en tanto educación de calidad, subyace una lectura que considera su papel como responsable de las posibilidades o dificultades para concretar proyectos de vida. De este modo, la provisión estatal de desiguales ofertas educativas tiene para ellas efecto de predestinación en la vida futura de los y las jóvenes: entre quienes reciben educación pública, la explotación y precariedad laboral; para aquellos en la escolaridad privada, la formación profesional universitaria. En este último caso, las condiciones de vida de estos y estas jóvenes son garantes de este destino (la continuidad propedéutica), y la intervención del estado o sistema se reduce a proveer educación de calidad, esto es, de gestión privada.

## Comentarios finales

A lo largo del capítulo he intentado mostrar cómo la denominada “lógica meritocrática”, desde la cual se continúa organizando la matriz escolar, estructura las construcciones de sentido de ambas poblaciones juveniles acerca de la relación entre educación secundaria y porvenir. Como especifica Dubet (2006), el modelo de *igualdad meritocrática de oportunidades* supone que todos los sujetos tienen iguales oportunidades y sus éxitos o fracasos dependen, en gran medida, de la voluntad y el esfuerzo que cada uno ha puesto en juego.

En este sentido, en ambas poblaciones juveniles, la eficacia de la creencia meritocrática se visibiliza en la apelación a la voluntad individual como explicación sobre la concreción o no de ciertos proyectos e intereses que imaginan/desean para sus futuros al finalizar la secundaria. Voluntad entendida como aprovechamiento personal de una supuesta base igualitaria de condiciones, aptitudes y posibilidades. El recurrente argumento juvenil es que, a iguales oportunidades y condiciones, la concreción o no de ciertos proyectos en la etapa post secundaria (p. ej. seguir estudios superiores, tener un trabajo digno y estable) está supeditada a la voluntad individual puesta en juego.

Las explicaciones juveniles en torno al porvenir parecen construirse desde lógicas específicas para cada caso analizado: una de “inseguridad y riesgos” (caso A) y otra de “certezas–seguridad” (caso B), que dan cuenta de su anclaje en *trayectorias biográficas inciertas y aseguradas*, respectivamente.

De modo generalizado, en ambas poblaciones juveniles existe una

creencia en que viabilizar sus proyectos biográficos es posible o bien únicamente (Caso A) o en última instancia (Caso B), por vía de la voluntad individual<sup>28</sup>. En el primer caso, relacionado a sus condiciones juveniles de “sobrevivientes”, el recurso a sí mismo es lo único certero: en el marco de trayectorias biográficas inciertas, ante la sensación de estar “solos contra el mundo”, la interiorización juvenil de la lógica meritocrática se traduce, a modo de amuleto y salvaguarda, en “si quiero, puedo”, esto es, puedo valerme por mí mismo/a. En el otro caso, opera como evitación del reconocimiento de las diferencias existentes entre sus condiciones sociofamiliares y educativas y las de otros y otras jóvenes, justificando y salvaguardando su status.

## Referencias bibliográficas

- ARAUJO, K. y MARTUCCELLI, D. (2011). La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. *CEPAL*, N° 103, 165–178.
- BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2008). Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria argentina. Disponible en [http://www.sde.gov.ar/Educacion/Debate\\_Secundario/Debate\\_Escsecundaria\\_borrador\\_071008.pdf](http://www.sde.gov.ar/Educacion/Debate_Secundario/Debate_Escsecundaria_borrador_071008.pdf) [última consulta el 05–03–10]
- D’ALLOISIO, F. (2010). ¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales*. Departamento de Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- D’ALLOISIO, F. y BERTARELLI, P. (2012). Jóvenes estudiantes secundarios en defensa de sus derechos. El reclamo estudiantil en Córdoba (2010). *Novedades Educativas*, N° 257, 18–24.
- DAYRELL, J. (2007). A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Vol. 28, n. 100, 1105–1128.
- DAYRELL, J. (1996) A escola como espaço sócio-cultural. En Dayrell, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. BH: UFMG.
- DEL CUETO, C. (2007) *Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en countries y en barrios cerrados*. Buenos Aires : Prometeo.

---

28 Esto no quita que, entre los/as jóvenes en condiciones de adversidad, no existan anticipaciones de “seguridad” ni que entre jóvenes en condiciones privilegiadas no existan tensiones o inseguridades. En ambas poblaciones juveniles identificamos algunas tensiones que les generan sufrimientos actuales y anticipados.

- DUBET, F. (2006) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Paidós: Buenos Aires.
- DUSSEL, I. BRITO, A. y NÚÑEZ, P. (2007) *Palabras cruzadas: profesores y alumnos opinan sobre la escuela media.* Fundación Santillana: Buenos Aires.
- FOGLINO, A. M.; FALCONI, O.; LÓPEZ MOLINA, E. (2009). Incorporar a los que recién llegan. *Hoy la Universidad*, Año 1, N° 2, noviembre, 11–13. Córdoba: Prosecretaría de Comunicación Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.* IIPE–UNESCO: Buenos Aires.
- LLINÁS, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, N° 32, noviembre, 95–104.
- MARGULIS, M. (2009). *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas.* Buenos Aires: Biblos.
- MEO, A. y DABENIGNO, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 53/5. OEI.
- MOLINA GUIÑAZÚ, M. M. (2010). La expropiación de los sueños. Los jóvenes y su relación con la escuela: un estudio de caso. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP.* Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española.* 22ª ed. Madrid, España: Autor.
- REGUILLO, R. (2007). Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal. En GRIMSON, A. (Comp.) *Cultura y Neoliberalismo*, 91–110. Buenos Aires: CLACSO.
- TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social.* Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (2007). *La trama de las desigualdades educativas: mutaciones recientes en la escuela media.* Manantial, Buenos Aires.
- WEISS, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, 134–148. IISUE–UNAM, México.
- ZIEGLER, S. (2007). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En TIRAMONTI, G. (comp.) *La trama de las desigualdades educativas: mutaciones recientes en la escuela media.* Manantial: Buenos Aires.

## 2

# **La autoridad pedagógica: decires, anhelos, malestares y expectativas de docentes y estudiantes**

*Guadalupe Torres*

Autoridad es una de las palabras más nombradas en los espacios educativos, en pasillos y aulas de las escuelas suele denunciarse su ausencia, reclamarse su necesidad, igualarla a una capacidad o cualidad. A veces se la define como símbolo de orden, ley, asimetría, poder, confianza, experiencia. Suele ser referenciada como síntoma de todos los malestares y conflictos educativos y a su vez como única solución a una variedad de problemáticas. Es centro de numerosos debates en salas de profesores, reclamos mutuos entre familias y escuelas e incluso en programas televisivos.

La multiplicidad de referencias y sentidos que circulan en los decires de la comunidad educativa pareciera dar cuenta de una diversidad de experiencias en las cuáles la noción de autoridad derivada del cargo y transmitida de forma descendente, del Estado a la institución y de la institución al agente, pareciera ya no dar cuenta de las experiencias docentes, interrogadas cotidianamente en su rol y función.

Sin embargo, en el campo de la investigación educativa y social no ha sido uno de los temas más trabajados; en los últimos diez años ha empezado a ser un foco de reflexión cada vez más recurrente en distintos trabajos investigativos, aunque en muy pocos casos como problema específico de estudio. Podemos mencionar brevemente dentro de estas investigaciones algunas líneas analíticas que luego serán retomadas en el desarrollo del texto.

En principio aquellas investigaciones que trabajan la autoridad como una dimensión central a la hora de pensar la violencia o conflictividad en la escuela media, en estas se hace mención a una crisis de autoridad asociada al declive del Estado–Nación y sus instituciones frente al surgimiento de

una lógica de mercado y consumo que, desde políticas neoliberales dio lugar a procesos de exclusión social (Corea y Duschatzky, 2002; Kessler, 2002). Teniendo en cuenta estos cambios políticos, económicos y sociales, varios autores (Kantarovich, Kaplan y Orce, 2007; Orce, 2007) relacionan el incremento de la violencia a la fractura de lazos sociales del proceso civilizatorio de la modernidad y la consecuente crisis de las relaciones de autoridad legitimadas en este modelo.

Otras investigaciones refieren, como menciona Miguez (2008), a una mutación institucional de doble origen: por un lado aquellos trabajos que desde perspectivas sociohistóricas analizan las mutaciones en las relaciones intergeneracionales a nivel familiar y escolar (Gallo y Lionetti, 2006; Gallo, 2011) y por el otro, aquellos donde se analiza, específicamente, el impacto del proceso de democratización de la escuela media. Estos últimos surgen a partir de la creación de algunas políticas tendientes a una mayor democratización de los vínculos escolares y la aparición de situaciones de violencia en la escuela (Dussel, 2005; Corrado, Otero, Padawer y Rodríguez, 2008).

Otra línea de indagación cuantitativa y cualitativa sobre la emergencia de conflictos y violencia en la escuela media, es aquella que analiza el clima socioescolar (Adaszko y Kornblit, 2008; D'Angelo y Fernández, 2011). Dentro de esta línea la autoridad es un elemento fundamental de análisis.

En cuanto a antecedentes específicos, podemos mencionar una investigación que articula un análisis macro de las políticas escolares y electorales y micro del imaginario sobre autoridad de los diferentes actores de la escuela en Chile. Más allá de las diferencias contextuales que son importantes, los resultados de esta investigación sirven relativamente para iluminar algunos efectos del período dictatorial en Argentina (Arancibia, 2008).

Por otro lado un antecedente importante es la investigación etnográfica de Noel (2009); este es uno de los más específicos que hay en nuestro país, aunque toma como población el nivel primario. Noel (2009) señala que en la escuela la autoridad aparece vinculada al malestar y se percibe como causa o síntoma de la conflictividad actual, el ejercicio de la misma pocas veces es efectivo y lo que predomina es la impugnación (posicional, personal o acusación de autoritarismo) en una conflictividad cotidiana dada por las diferencias de expectativas e intereses en torno a la función y sentido de la educación entre los actores.

Otra línea de estudio es aquella orientada a reconstruir los sentidos de los actores respecto a la autoridad pedagógica. En cuanto a los docentes,

Zamora Poblete y Zerón Rodríguez (2009), en Chile, la describen como una construcción en el día a día, en la cual el estudiante aparece como único referente; se diferencia del poder y la violencia y se convierte en meras prácticas de control y obediencia si no está sustentada en el conocimiento. Sobre las y los estudiantes, Aleu (2008), en Argentina, señala que la describen como una relación basada en la reciprocidad y respeto, caracterizada por una asimetría en cuanto a diferencia de edad, experiencia y saber; siendo ellos quienes brindan reconocimiento a la autoridad de aquellos docentes con los que se establece un “*feeling*”.

En este escrito se conjugan reflexiones nacidas de los resultados de una investigación<sup>1</sup>, sobre la construcción de autoridad pedagógica en una escuela pública de la ciudad de Córdoba y la experiencia de trabajo en el ámbito educativo de nivel medio como coordinadora de curso. En principio se realizará un breve recorrido por los desarrollos teóricos sobre autoridad, para luego centrarnos en la autoridad pedagógica, se reflexionará también sobre los escenarios en los que se inscribe la misma en la actualidad; para finalmente profundizar estas reflexiones analizando los sentidos, decires y expectativas expresadas por docentes y estudiantes en el marco de entrevistas individuales, grupos de discusión y observaciones de jornadas escolares.

## **La noción de autoridad: algunos elementos para analizar la autoridad pedagógica**

Cuando indagamos sobre la noción de autoridad uno de los primeros aspectos a tener en cuenta es su carácter relacional. Kojève (2005) señala que la autoridad implica una relación social, que requiere de un agente y un paciente, el agente es aquel capaz de producir cambios en el otro, sin el uso de la persuasión ni de la fuerza, por lo tanto requiere que el otro al que se dirige tenga la posibilidad de reaccionar y no desee hacerlo reconociendo así la autoridad, en una renuncia consciente y voluntaria.

Podríamos decir entonces que la autoridad se basa en el reconocimiento, pero ese reconocimiento tiene un fundamento que ha sido construido histórica y socialmente como legítimo, es decir que para que una autoridad sea reconocida debe tener una causa, razón o justificación que la sustente.

---

1 Tesis de licenciatura, *Crisis de autoridad pedagógica y nuevas formas de construcción*, realizada en coautoría con Boyanosky, S. (2011), Director: Paulín, H. y Co-Director: Abratte, J.P.

Para Arendt (2003) la relación de autoridad es una relación jerárquica, que se diferencia del poder en cuanto a que no se ejerce por la fuerza ni la persuasión. Por otra parte, se vincula con la trasmisión, en el sentido de inscripción cultural de una generación a otra.

En este sentido la citada autora hace un recorrido por la construcción histórica de la noción de autoridad desde las primeras ideas de Platón hasta la concepción romana que refiere al origen y fundación.

El sustantivo *auctoritas* deriva del verbo *augere*, “aumentar”, y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan constantemente es la fundación. Los provistos de autoridad eran los ancianos, el Senado o los *patres*, que la habían obtenido por su ascendencia y por transmisión (tradicción) de quienes habían fundado todas las cosas posteriores, de los antepasados, a quienes por eso los romanos llamaban mayores (...) La autoridad de los vivos siempre era derivada (...) de la de los fundadores que ya no estaban entre los vivos (Arendt, 2003: 194).

Esta idea sobrevivió el paso de la república a imperio, siendo apropiada después por la iglesia cristiana. En la modernidad de “la trinidad autoridad, tradición y religión” solamente sobrevive el componente de la autoridad, la cual por este motivo se ve debilitada en su base, aunque en realidad lo que se pone en cuestión es la noción grecorromana y cristiana de autoridad y sobreviene, en los desarrollos de Maquiavelo, la figura del Estado, impregnado de esta antigua idea de fundación, dando lugar a una nueva autoridad (Arendt, 2003).

Otro autor que trabaja este tema es Weber (1992), lo interesante de su planteo es que, aunque reconoce el impacto de la secularización en la modernidad y en las formas de autoridad tradicional, señala la coexistencia de tres de formas de autoridad: tradicional, racional-legal y carismática, resaltando como tendencia moderna el primado de la autoridad racional. Cada uno de estos tipos de autoridad se apoya en una forma de legitimidad, aquella a través de la cual se obtiene obediencia sin recurrir al uso de la fuerza.

Para Weber, se obedece a otra persona por tres razones: porque ello aparece como «natural», esto es, está dictado por el uso de la tradición; debido a que la persona a la que obedecemos tiene rasgos salientes de carácter que ejercen una persuasión inmediata sobre nosotros (el carisma); o bien, porque comprendemos la necesidad funcional y las bases racionales sobre las cuales reposa la autoridad (Martuccelli, 2009: 101).

Define cada una de ellas como tipos ideales, es decir como construcciones conceptuales que sirven al análisis pero que no se encuentran de forma pura en las relaciones sociales. Esto es significativo al momento de pensar en la autoridad pedagógica, ya que su legitimidad se basó, en gran parte, en un modo de organización burocrático y jerárquico, en una forma técnica y racional de organización del saber, los cuerpos, el tiempo y el espacio, a la vez que extendió la imagen de templo del saber (especialmente en el nivel medio), la idea de vocación y superioridad moral de los enseñantes y la trasmisión de la tradición cultural propias del momento fundacional de la escuela y sus orígenes religiosos, además de que se sustentó en la complementariedad con la autoridad “*natural*” de los padres.

Pero, como señala Tenti Fanfani (2004), el principal fundamento de la autoridad pedagógica estaba dado por la idea de un Estado con fuerte presencia, que derivaba su autoridad a través de sus funcionarios, los cuáles eran legitimados por él. En este sentido la autoridad pedagógica se consagraba “como una especie de efecto de institución”:

El acto del nombramiento en un “cargo” o una “cátedra” de la escuela oficial (es decir, reconocida por el Estado para ejercer la función educadora) generaba esa consecuencia casi mágica: transformaba a una persona dotada de rasgos más o menos comunes en una persona digna de crédito. Por el solo hecho de estar allí, con la constancia que lo habilitaba en el bolsillo, frente al curso, el maestro gozaba ya de un respeto particular. La audiencia y el reconocimiento se daban por descontados, por lo tanto no debía hacer muchos esfuerzos para convencer o seducir (Tenti Fanfani: 2004).

Del recorrido hecho hasta aquí la noción de autoridad aparece especialmente como una relación jerárquica, la pregunta que surge entonces es “¿cómo podemos pensar la autoridad en sociedades cada vez menos jerárquicas y cada vez más basadas en lazos sociales horizontales?” (Martuccelli: 2009: 101). En este sentido, desde el campo de la psicología, Greco (2007) se interroga sobre las posibilidades de construcción de una nueva autoridad pedagógica, frente a un contexto de transformación de las relaciones intergeneracionales y más específicamente de la relación docente–estudiante, entendiendo que estos cambios son efecto, en gran medida, de los nuevos modos de construcción de subjetividades, atravesadas por un tiempo en el cual predomina la imagen y los acontecimientos frente a la significación, la construcción de sentidos colectivos y la elaboración de una experiencia común que haga referencia a un “nosotros”.

Ante esto la educación tradicional pierde su estatuto de legitimidad en cuanto aquella que, por excelencia y a través de la transmisión, lograba entrelazar el presente con el pasado y el futuro, permitiendo así la conservación de la sociedad de la época.

Las formas escolares habituales y las autoridades que les daban sentido ya no producen los efectos esperados (...) las instituciones se vuelven espacios ajenos aunque concurridos” [y por lo tanto] “la autoridad que ya no es pero que insiste en sostenerse se convierte en un conjunto de gestos vacíos sin respuesta. El malestar se instala y entonces su crítica se nos impone. (Greco 2007:19).

A partir de la crítica Greco (2007) esboza un nuevo modo de pensar la autoridad, en su planteo recupera los desarrollos de Arendt (2003) y Kojève (2005), para ponerlos en juego con los aportes de Rancière (2007) en cuanto a la “ignorancia habilitante”<sup>2</sup>.

De Kojève (2005) retoma la concepción relacional mencionada más arriba mientras que de Arendt (2003) rescata la descripción de la figura romana de *auctoritas*, aquel autor que a través de la fundación aumenta y hace crecer a las nuevas generaciones, inscribiéndolas en una tradición, pero que a su vez no sólo remite al pasado sino que permite que crezca y se transforme con la novedad que aporta la generación naciente. Por lo tanto se requiere de una autoridad que reciba a las nuevas generaciones, sin desresponsabilizarse de éstas, haciéndose cargo del mundo en que los recibe y a su vez dando lugar a los nuevos mundos que estos posibilitan.

Esto implica para Greco (2007) una igualdad de base en la relación educativa que, como plantea Rancière (2007), “es la condición pre-política de la política”; es decir que no es un objetivo del curriculum sino que es previo al acto educativo, ya que se considera tanto a estudiante y docente como sujetos de derecho en cuanto parlantes y pensantes. Requiere despegarse de la concepción de estudiante como “carente”, “tabula rasa”, “inferior” y docente como “dotado”, “sapiente”, “experto”, para que ambos se encuentren en su propia ignorancia y saber:

---

2 Rancière (2007) en su libro *El maestro ignorante* retoma las experiencias del pedagogo Jacotot, para plantear una igualdad de base entre estudiante y docente, en la cual se cuestiona la postura explicacionista, proponiendo un encuentro de voluntades que corra al maestro del lugar del saber, habilitando a través de su ignorancia el saber del alumno.

para ser reconocido, la autoridad debe reconocer antes, desplegar miradas habilitantes sobre el alumno como sujeto capaz de aprender, de hablar, de pensar, de conocer. Reconocimiento y conocimiento se anudan en una fuerte alianza (Greco 2007: 43).

Es a partir del reconocimiento de esta igualdad de base que la autoridad pedagógica puede hacer lazo con el otro. Esto no implica la ausencia de una relación asimétrica, no jerárquica, que fundamenta a una autoridad que se ofrece como guía, que reconoce y habilita el saber del estudiante y su presencia en cuanto sujeto particular, dando lugar a la novedad de las nuevas generaciones e inscribiéndolas en una trama cultural.

Cuando “los jóvenes reconocen la autoridad pedagógica renuncian a no aprender, a no trabajar y reciben a cambio un lugar de pertenencia, la posibilidad de verse inscriptos en una trama de relaciones intergeneracionales y entre pares” (Greco 2007: 42), así el vacío entre docente y estudiante es mediado por el deseo de saber y aprender de ambos.

Sin embargo, aunque las políticas escolares de estos últimos años tienden a dar lugar a esta relación igualitaria y posibilitar la democratización de los vínculos escolares, la traducción de estos cambios no son lineales en los espacios educativos, especialmente porque la forma escolar no se ha modificado y las escuelas siguen funcionando como una organización fuertemente jerarquizada. Incluso las dinámicas de las políticas educativas funcionan desde esa misma trama, apareciendo estas cuestiones, para las y los agentes educativos, más como exigencias ministeriales que como transformaciones del rol.

Por otra parte la escuela es muchas veces la única institución estatal a la que tiene acceso gran parte de la población y aparece como parte de un Estado que produce y reproduce grandes desigualdades estructurales, en la dinámica cotidiana de la escuela se produce y reproduce la desigualdad social siendo esto un aspecto sumamente conflictivo en las relaciones entre agentes educativos, estudiantes y sus familias.

En este sentido es que Martuccelli (2009) describe un proceso de debilitamiento de la autoridad escolar, advirtiendo que el cuestionamiento a la autoridad no es lineal ni uniforme:

En todas las sociedades modernas existen procesos de fortalecimiento y a la vez debilitamiento de la autoridad (...). La autoridad se ejerce de una u otra manera, pero se ejerce siempre en toda sociedad (...). Y la autoridad tiene, dentro de una sociedad, y en un mismo momento, fuerzas

y formas distintas en función de los diferentes dominios sociales o actores en presencia (2009: 103).

Es así que el autor identifica tres aspectos estructurales por los que, en el ámbito escolar, la autoridad pareciera asumir, cada vez más, formas carismáticas apoyadas en capacidades y rasgos individuales; estos son: 1)– el debilitamiento de la institución y rol docente. 2)– la profundización de la función de selección social de la escuela, ligada cada vez más a las evaluaciones y trayectorias escolares. 3)– La modificación de las relaciones de fuerzas entre generaciones (Martuccelli, 2009). Es en este sentido que analizaremos el escenario actual de la autoridad pedagógica.

### **Transformaciones y continuidades: el escenario actual de la autoridad pedagógica**

Cuando se conversa con algún docente e incluso con tutores de estudiantes enseguida surge la expresión “se ha perdido el respeto”: a la autoridad, a los adultos, al docente. Indagando un poco más aparece con fuerza la idea de que la autoridad pedagógica no goza del reconocimiento y status derivado del rol. Pero esto ¿antes era diferente? Algunos autores y antecedentes nos permiten complejizar la idea casi mítica que circula en las escuelas y otros ámbitos de una autoridad que ya no es en una escuela exitosa y omnipotente que también se perdió.

Persiste en gran parte de los agentes escolares una visión nostálgica (Noel, 2009) en la que se rememora un pasado en el cual la disciplina era efectiva, la autoridad obedecida, las y los docentes portadores del saber eran respetados/as, las clases eran silenciosas y las/los estudiantes educadas/os. Dubet (2006) describe la presencia de ese modelo irreal, esa edad de oro en la cual se proyecta la nostalgia hasta en las y los profesores más noveles, quienes no vivieron ni pudieron tener la experiencia de ese “pasado glorioso”, señalando que:

es una cota a partir de la cual la experiencia profesional se presenta, antes que nada, en términos de crisis, para mayor precisión dicha crisis tiene sentido gracias a esa representación. Esa filiación imaginaria no dice a los docentes qué pueden hacer, sino que les dice por qué sufren (p.157).

Dubet y Martuccelli (1998) señalan que esta visión nostálgica de la escuela se corresponde con una tradición funcionalista que pretendía

integrar las tres funciones de la educación (distribución de calificaciones escolares, función educativa y socialización) que permitía la transformación de principios y valores en roles y personalidades. Es así que la escuela se proponía “la formación de actores sociales integrados y a la vez sujetos autónomos y críticos” (Paulín y Tomasini, 2008: 6).

La escuela funcionalista, puesta en cuestión por corrientes críticas de la sociología, psicología y educación, demostró ser más “un ideal, una norma deseable” (Dubet y Martuccelli, 1998: 25) ya que “nunca cumplió los principios igualitarios que esta se proponía a la vez que ya no funciona como una matriz generadora de rasgos de una identidad social homogénea” (Paulín y Tomasini, 2008: 7).

Sin embargo si esta percepción resiste es porque en algún momento la escuela aseguró una continuidad entre lo que ella se proponía y las exigencias sociales, en términos del tipo de actor social que se formaba, las posibilidades laborales y estratificación social de la época.

Por eso Dubet (2006) advierte que continúa encuadrando las experiencias de aquellos que trabajan en instituciones educativas. Pese a que su trabajo se ha vuelto cada vez más fragmentado y con lógicas de acción autónomas entre sí, en las que el rol dicta en el marco de ese programa institucional “lo que debería ser” en términos ideales, pero no lo que está siendo en las experiencias docentes.

Es así que cuando problematizamos esta representación y tratamos de pensar por qué la autoridad pedagógica aparecía como más segura en otros tiempos y cómo se construía ese “efecto de institución” aparecen cuestiones interesantes para pensar la situación actual desde perspectivas más complejas y críticas que aquellas que la ven solo como crisis o pérdida de valores.

En principio debemos señalar la influencia de dos grandes aspectos: 1) – los cambios en las relaciones intergeneracionales en el ámbito de la familia y escuela y 2)– la masificación del nivel medio de enseñanza y el impacto de las mutaciones institucionales, diversificación, fragmentación y descentralización del sistema educativo en el rol docente. Otro aspecto importante que enmarca los anteriores es que el lugar del estado se ha transformado en el contexto de sociedades de consumo, y la escuela comparte el monopolio de la trasmisión cultural con distintos medios de comunicación, tecnología y consumo.

El impacto de la masificación en el nivel medio de escolarización fue profundo, en principio interpeló a una escuela que tanto en su orga-

nización como en sus valores y objetivos estaba pensada para la formación de una élite cultural. Este proceso dejó al desnudo, o más bien tornó más evidentes,<sup>3</sup> los mecanismos de selección social que operan al interior de la escuela. Esto produjo una serie de conflictos en relación al valor de los diplomas escolares, que conmueven no sólo a los sectores que se incorporaron recientemente, sino también a los sectores que tenían asegurado su ingreso y permanencia<sup>4</sup>.

En Argentina este proceso se inicia a mediados de los '50 y en los '60 –con una expansión y diversificación del nivel medio– y se profundiza luego de la recuperación democrática y en la etapa neoliberal, caracterizada por un debilitamiento de la intervención estatal y la distancia entre los espacios de gobernabilidad nacional y provincial con los centros educativos<sup>5</sup>.

La política de descentralización del sistema educativo implicó en el marco de procesos de reforma del Estado, una fuerte exigencia para las instituciones escolares que fueron afrontando los desafíos de las nuevas pro-

---

3 Dubet (2006) insiste en el impacto que tuvieron las corrientes críticas en educación no solo en la visibilización de las formas de selección social y la violencia simbólica de la institución escolar, sino también en las demandas sociales de universalización de la escuela secundaria.

4 Señala Dubet (2006) que “En una escuela de masas, la relación de los alumnos con sus estudios es necesariamente más instrumental que en una escuela de élites donde la selección previa zanja el problema de la utilidad de los estudios” (p. 159). El título secundario no asegura de por sí la movilidad social, aunque sí se torna un requisito básico para la misma. En los sectores de clase media y media alta esto se refleja en la prolongación de los años de estudios, en los sectores medios bajos y bajos tiene un lugar esencial, aunque no suficiente, para el ingreso al mercado laboral formal.

5 Los seguimientos estadísticos de la matrícula demuestran que el nivel medio de enseñanza incrementó aceleradamente su matrícula desde la década del '50 al 2002, sin embargo a partir del 2003 hasta el 2006 la matrícula comenzó a disminuir lentamente, lo que algunos autores relacionan con los efectos postcrisis, a partir del 2007 la matrícula vuelve a incrementarse lentamente hasta el 2012 (último período sobre el que hay relevamiento estadístico). “El seguimiento de las tendencias en la escolarización permite observar que desde mediados del siglo veinte se incrementó sustantivamente la población escolarizada de jóvenes de 13 a 17 años de edad. En términos absolutos, se pasó de 1.794.123 jóvenes en 1960 a 3.241.550 jóvenes en el año 2001. Es decir que prácticamente se duplicó la proporción de jóvenes en edad teórica de asistir al nivel medio, pasando del 45,9% en 1960 al 85,2% en el 2001. Las tendencias son coincidentes en la escolarización neta en el nivel medio. En efecto, la tasa neta de escolarización en el nivel medio en 1980 era de 42,2%, y de 59,3% en 1991 y alcanza a 71,5% en el año 2001” (Cappellacci y Miranda, 2007:14). En cambio del 2007 al 2012 su incremento es más leve, en la educación secundaria común se pasa de 3.471.738 a 3.813.545 (Fuente: Anuarios estadísticos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa).

blemáticas educativas en función de sus recursos, los estilos de gestión, el contexto comunitario y la población que atienden (Tenti Fanfani, 2009).

Kessler (2002) analiza la fragmentación de las experiencias educativas en el marco de un proceso de desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006) y de sedimentación de la segmentación social. En este sentido describe grados de institucionalidad relativa en función de los sectores sociales que asisten a la escuela, el ajuste entre recursos, propuestas, expectativas e intereses.

En ese marco la institucionalidad reposa muchas veces en las espaldas y esfuerzos de los actores institucionales y no tanto en un Estado que deriva su autoridad en sus funcionarios. Más adelante volveremos sobre esta idea para analizar las exigencias del trabajo docente y el impacto de este aspecto en las formas de autoridad que se construyen en el aula.

Por otra parte, si pensamos en el lugar de transmisión que ocupa la autoridad en la definición romana destacada por Arendt (2003), veremos que actualmente la escuela no posee el monopolio de la cultura y conocimiento. Como se dijo anteriormente coexiste como espacio de transmisión de la cultura con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, pero también convive con una progresiva legitimación de la cultura juvenil y las formas de sociabilidad intrageneracionales que se tornan fundamentales en los procesos de socialización y subjetivación juvenil (Corea y Duschatzky, 2002; Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006; Martuccelli, 2009; Nuñez, 2009; Tenti Fanfani, 2009; Weiss, 2009).

“Lo nuevo es que, dada su fuerte legitimidad cultural, la cultura juvenil y adolescente deja simplemente de definirse en oposición a la escuela y se caracteriza muchas veces por su indiferencia radical hacia el universo escolar” (Martuccelli, 2009: 118–119). Esto ha dado lugar a una serie de conflictos en torno a la construcción del oficio de alumno y los modos de habitar la escuela en la tensión dada por la doble condición de joven y estudiante (Paulín y Tomasini, 2008). Si bien esta tensión es parte constitutiva de la socialización escolar, se ha tornado más visible y elemental en el marco de un mayor equilibrio de fuerzas entre generaciones (Dubet, 2006, Martuccelli, 2009; Míguez, 2008; Tenti Fanfani, 2004).

Asimismo, como señalábamos anteriormente, las transformaciones de las relaciones intergeneracionales es otro de los aspectos centrales para pensar las relaciones de autoridad en la actualidad. Las investigaciones que analizan este aspecto no hablan de una transformación total sino más bien de una serie de mutaciones en las cuales coexisten formas de dominio de

mayores a niñas, niños y jóvenes, con modos de relación más horizontales, recíprocas, dialogadas e informales.

La autoridad pedagógica se basaba en una fuerte relación jerárquica entre generaciones pero esa jerarquía aunque se significaba como “natural” estaba basada en múltiples formas de coacción, uso de la fuerza y disciplinamiento. Autores como Martuccelli (2009) recuerdan cuánto de estas formas de dominio había en las clases de las escuelas secundarias sesenta o setenta años atrás. Asimismo Gallo (2011) analiza cuánto de esto había no solo en las relaciones escolares sino también en las relaciones familiares que daban sustento y complementariedad a la autoridad escolar.

En esta línea, varias investigaciones coinciden en adoptar una perspectiva histórica que recupera los planteos de Elías (citado en Orce, 2012) respecto al proceso civilizatorio, el pasaje de las heterocoacciones a las autoacciones, de la sociogénesis a la psicogénesis.

En este marco la familia como configuración social ocupa un lugar central en el proceso civilizatorio pero este no ha sido siempre igual, a medida que las sociedades se fueron complejizando y diferenciando la transformación civilizatoria ha sido más compleja.

Uno de los numerosos ejemplos de la complejidad del movimiento civilizatorio de nuestros días es el hecho de que la informalización de la relación padres e hijos y el relajamiento de los tabúes tradicionales en el trato entre las generaciones, vayan de la mano con un aumento del tabú frente a la violencia, exigiendo un mayor grado de autocontrol de ambas partes (Orce, 2012: 5).

En esta línea de pensamiento Gallo (2011), desde una investigación historiográfica, describe el impacto de las mutaciones intergeneracionales en las relaciones autoridad escolar.

La autoridad escolar se sustentaba en una fuerte complementariedad con la autoridad familiar (de orden patriarcal), esta se sostenía en el predominio y permanencia de un ideal de familia que prescribía relaciones “debidas” entre sus miembros, fundándolas en torno a una “naturalización” de las diferencias: mientras que la autoridad del padre derivaba de sus “naturales” cualidades para sostener y dirigir el hogar, y la de la madre de su “naturaleza” afectiva y contenedora, los vínculos de subordinación de hijos a padres eran también “naturalizados” en virtud de diferencias jerárquicas instituidas entre adultos y niños (p.71)

En los años '60 se produce una ruptura en las relaciones intergeneracionales, expresada especialmente en los sectores medios, dada tanto por las transformaciones en las relaciones de género, el surgimiento de una cultura juvenil (afirmada por aspectos culturales y políticos), y la implicancia de ciertos desarrollos críticos en educación que refieren a formas de relación más democráticas y dialogadas (Gallo, 2011).

En las relaciones familiares esto se expresa en la salida de la mujer del hogar, en transformaciones respecto al rol materno y la procreación, en gran parte influenciadas por la invención del anticonceptivo. El rol paterno también se modifica en cuanto a que asume formas más afectivas y comprometidas con la crianza de niñas y niños. En la escuela en cambio, la forma escolar poco se cambia, lo cual afecta la anterior complementariedad entre la autoridad familiar y escolar (Gallo, 2011).

La autora retoma los planteos de Elías (citado en Gallo, 2011) para pensar cómo se expresan continuidades y rupturas entre el proceso civilizatorio tradicional y formas de relación intergeneracionales más horizontales; analiza, por ejemplo, como en muchos casos, si bien no se cuestiona la jerarquía generacional, se cuestionan las formas en que esa autoridad se ejerce, lo que sugiere una mayor sensibilización respecto al uso de la violencia en las relaciones intergeneracionales.

Los cambios en los marcos normativos y regulatorios de las relaciones intergeneracionales fueron fundamentales en este proceso; García Sánchez y Guerrero Barón (2011) analizan el impacto de estas transformaciones en las relaciones de autoridad familiar y escolar, especialmente luego de la Convención de los Derechos de los Niños aprobada el 20 de noviembre de 1989, señalan que:

Se registran transformaciones de las nociones de *autoridad* asociadas a *obediencia* y *verticalidad*, y los mecanismos de *control* y *castigo* respecto a nociones de autoridad basadas en el *reconocimiento*, donde aparece un nuevo actor social y jurídico: el niño, la niña y las/los adolescentes plenos de derechos (...) El tránsito entre *autoridad paterna*, *autoridad parental* y *responsabilidad parental* en el que desaparece el derecho al castigo produjo una recontextualización de las relaciones y una verdadera reconfiguración, en el sentido de Norbert Elías, de la idea de autoridad, con la que tendrán que convivir las generaciones del presente y del futuro (p. 315).

Sin embargo, dichos autores mencionan que estos cambios han ido de la mano de la manifestación de vínculos violentos en las relaciones de au-

toridad tanto familiares como escolares, y que posiblemente esta se expresa como “manifestación de incompreensión, miedo, incertidumbre de padres, madres y educadores” (García Sánchez y Guerrero Barón 2011:299) en la transición de configuraciones familiares tradicionales a otras caracterizadas por el nuevo estatus de la niñez y juventud.

Asimismo, como dijimos anteriormente, es común escuchar en las escuelas el reclamo de tutores y educadores sobre la pérdida de respeto, la desobediencia y la falta de control de niñas, niños y jóvenes. Al respecto García Sánchez y Guerrero Barón (2011) interpretan que:

Las viejas estructuras de relación entre adultos e infantes y adolescentes basadas en la obediencia y la “sumisión”, entendida como sinónimo de respeto a los adultos, son imposibles de mantener con jóvenes e infantes cada vez más autónomos y conscientes de sus derechos y deseos de que sus voces sean escuchadas, reclamantes de relaciones de respeto también hacia ellos, sus intereses y sus identidades, a veces con circunstancias extremas de individualismo y unilateralidad (p. 302)

También en el ámbito educativo las políticas tendientes a la democratización de las relaciones escolares se han expresado y traducido de forma híbrida en los contextos educativos, caracterizados por una dinámica conflictiva en las cuales se evidencian las dificultades en la regulación de la convivencia desde los nuevos marcos normativos (Corrado, Otero, Padawer y Rodríguez, 2008; Dussel, 2005; Paulín y Tomasini, 2008; Sús, 2005).

En este sentido Míguez (2008) distingue dos teorías explicativas acerca de la creciente conflictividad en la escuela media, que se vinculan a los aspectos desarrollados anteriormente:

Aquella que la asocia a factores intrínsecos a la dinámica institucional, específicamente una mutación institucional de doble origen. En un plano más general, las transformaciones del medio institucional responderían a los procesos genéricos de alteración de las formas intergeneracionales de interacción introducidos por la modernidad tardía o posmodernidad (...) en un plano más específico, esta mutación de las formas de autoridad se habría plasmado en reformas institucionales dentro del sistema educativo argentino. (...) paralelamente a esta tesis y articulándose con ella, otros trabajos colocan el énfasis de la desestructuración institucional en los procesos de pauperización y fragmentación social, indicando que es la distancia material y cultural entre sectores afectados por nuevas condiciones de pobreza y la escuela aquello que estaría generando crisis(pp. 37–38).

En esta última línea de pensamiento podemos ubicar los trabajos de Kantarovich, Kaplan y Orce (2005) y Orce (2007). Las autoras retoman los planteos de Norbert Elías (1987 citado en Orce, 2007) y Tenti Fanfani (1999 citado en Orce 2007) para construir explicaciones sobre la conflictividad en la escuela.

Postulan la coexistencia de un proceso civilizatorio y descivilizatorio, el proceso civilizatorio implica el pasaje de las heterocoacciones a las auto-coacciones, de la sociogénesis a la psicogénesis, “La estabilidad del aparato de autoacción psíquica está en estrecha relación con la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y con la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales” (Elías, citado en Orce, 2007: 3). Sumado a la profundización de la división del trabajo y el consecuente aumento de las cadenas de interdependencia, la racionalización de las relaciones, que requieren un incremento de las necesidades de contención de los afectos y regulación de los impulsos.

El proceso de descivilización (Tenti Fanfani, citado en Orce 2007), parte de la observación de que a nivel mundial en *ghettos*, villas miserias, *favelas*, etc., sobrevienen:

*Hábitus* análogos a los de las sociedades precapitalistas (...) los síntomas más preocupantes de la cuestión social contemporánea (exclusión social, violencia, inseguridad) tienen origen en un proceso objetivo de desestructuración de las condiciones de vida típicas del capitalismo integrador (...) los fenómenos de exclusión que afectan a grandes grupos de sujetos producen una rotura del lazo social, o en palabras de Elías (1987) de las *cadenas de interdependencia*; sin las cuales no tiene sentido imponerse algún tipo de autocontrol (Orce, 2007: 5).

Como señala Míguez (2008) ambas lecturas sobre la conflictividad no se contraponen sino que establecen énfasis diferentes, asimismo destaca la necesidad de problematizar los posibles cambios en los esquemas de percepción de la violencia, ya que podrían dar cuenta de nuevas sensibilidades hacia formas de violencia antes no visibilizadas.

## **Cohabitar el aula: entre encuentros y desencuentros, rutinas, malestares y tensiones**

Cuando se observan clases frecuentemente es común notar un juego de “tire y afloje” entre docentes y estudiantes: mientras que las y los pro-

fesores pretenden dar la clase, las y los estudiantes no permiten que nada se les imponga; cuando sus profesores quieren acelerar el ritmo de trabajo, ellas/ellos comienzan a desplegar maniobras para distender los ritmos y tiempos de estudio; les molesta especialmente que no se atienda a sus pedidos de repetición y explicación y las/los docentes consideran estos como pérdidas de tiempo; mientras que las/los docentes pretenden que atiendan constantemente, a ellas/ellos esto les parece excesivo, “solo me di vuelta”, “estaba hablando no más” suelen decir las y los jóvenes que consideran que sus profesores deben darles momentos de pausa y distensión en la hora de clases; es decir se observa constantemente ese ir y venir entre la intención del docente de “dar la clase” y las resistencias y modos de “habitar el aula” de las y los estudiantes.

Ciertamente, como señala Dubet (2006), no es usual observar que el oficio docente de “dictar la clase” se despliegue de modo natural, que el interés por la disciplina sea recíproco y que entre estudiantes y profesores se genere una “comunidad intelectual” a la hora de la clase (Dubet, 2006:175).

Para dar la clase, las y los docentes en principio deben construir las condiciones de su ejercicio, además de esto “motivar” a las y los estudiantes y asimismo renunciar a la pretensión “ideal” de compartir y profundizar plenamente los saberes específicos de su disciplina. Pero no todas y todos los docentes cuentan con los mismos recursos para llevar a cabo estas tareas, ni sienten la misma motivación o pueden hacerlo.

Como se señaló anteriormente, ante la fragilidad institucional la autoridad reposa cada vez más en el carisma y estilo personal de cada docente y a su vez los escenarios escolares son cada vez más diversos y fragmentados. La expresión unívoca de profesores es que no hay una sola manera de dar clases, que cada grupo y cada escuela exige estrategias distintas:

Entrevistadora: *Viendo un poco más las clases, ¿Cómo elabora sus clases?*

Docente: *Yo tengo experiencia en varios colegios y son muy dispares, de este colegio con el IPEM A, son totalmente diferentes las poblaciones de alumnos, y en las defensas que tienen. En el IPEM B que son todos chicos que están judicializados, la mayoría, no es lo mismo que estos chicos que están libres, o al IPEM A que tienen un nivel socioeconómico mejor(...) yo tengo dos terceros, uno a la mañana y otro a la tarde, el tema es el mismo pero la clase es distinta, la forma de encarar la clase es totalmente distinta, a los chicos de la mañana les puedo pedir una fotocopia por ejemplo, trabajar sobre el texto, y a la tarde no, no pueden trabajar sobre un texto.*

Veremos que para dar la clase las y los docentes ponen en juego una serie de estrategias que como se dijo anteriormente dependen del “estilo personal”, la escuela y el grupo de trabajo, pero también apelan a prácticas normalizadoras y rutinas establecidas. Incluso en este juego de “tire y afloje” algunos profesores recurren a formas de imposición y violencia simbólica.

En el aula se juegan estrategias para obtener la atención, obediencia y dar la clase que tienen como fin el control de la conducta de sus estudiantes, ya sea para sostener la disciplina, dar contenidos en el sentido de una transmisión unidireccional y formal sin necesariamente verificar si hay o no apropiación o recepción del conocimiento, o bien obtener la atención con una intención pedagógica que se entiende como inculcación.

Estas dan lugar a “aprendizajes que se filtran como aquéllos del currículum oculto, y refieren a estrategias de obtención y uso del poder” [donde] “la disciplina es considerada como contexto necesario para el aprendizaje” (Sús, 2005: 990–993) y no como parte del mismo. Para esto se suele acudir a la nota como castigo, la amenaza y/o puesta de sanciones, la regulación del espacio y de los cuerpos (exigir que se sienten derechos, no hablen, se saquen las gorras, cambiar de lugar, retirar del aula, miradas amenazantes, llamados de atención, caminar por los bancos, etc.), la utilización de la tarea a modo de control y castigo (pasar al frente, preguntas evaluativas, obligar la participación, el dictado como forma de control).

Por otra parte también se juegan estrategias para “*ganar*” la atención y el respeto, en este caso hay una preocupación y verificación constante del efecto que tiene la acción en el grupo de estudiantes, especialmente orientada a la obtención del interés y reconocimiento de los mismos. Se suelen generar espacios de distensión y conversación, negociación de ritmos de trabajo, evaluaciones, contenidos, así como la motivación a través de la acreditación. A veces las clases parecen una obra de teatro donde se juegan recursos corporales de modulación de la voz y sobre todo el humor, lo que depende claramente de las capacidades y estilos personales:

Entrevistadora: *¿Cómo establece el encuadre de trabajo?*

Docente: *Entro al curso, yo siempre les digo que yo soy la última en entrar al curso, que no tienen por qué estar afuera, no me hacen caso pero la mitad a esta altura del año están adentro cuando yo vengo. Los miro, uso mucho la*

---

6 En este párrafo y de aquí en adelante utilizaremos fragmentos breves de citas textuales de estudiantes o docentes. Cuando estén en el marco del párrafo, utilizaremos itálica y comillas para distinguirlos del resto del texto, en el caso de los fragmentos más largos irán en párrafo destacado.

*teatralización para que ellos vean en mí lo que ellos hacen: “así se ven ustedes chicos”. Bueno saludo como dos veces, hasta que uno le dice al otro que se calle. Se sientan y trabajan, a veces no hace falta demasiado otras veces me cuesta un buen rato. Lo lindo es cuando no te toca un recreo, si no hay que hacer de nuevo lo mismo.*

La utilización del humor o del juego por parte de los profesores como recurso para la construcción de autoridad se expresa en un límite que rayana las faltas de respeto (Sús, 2005), el límite entre *joder* sin “*que se les vaya de las manos*” o “*ser atrevidos*” o “*ponerse en el lugar del chico*”, como dicen los estudiantes, pareciera definirse por el vínculo de confianza que se establece entre estudiantes y docentes, por ejemplo: una palmada en el hombro puede ser algo totalmente habitual o interpretada por el o la estudiante como un acto de violencia (“*me pegó*”) según el docente. Es así que el humor, “*la cargada*”, “*charlarse*”<sup>7</sup>, el acercamiento corporal puede ser un recurso que fortalece o debilita la autoridad del docente.

Finalmente, a veces los conflictos se tornan más intensos y se dan incidentes en los que el desafío constante impulsa a las y los docentes a reforzar la jerarquía, lo cual no es solo controlar la disciplina sino que es el modo en el que se intenta restablecer el control y remarcar la diferencia de posición cuando el lugar de poder se ve amenazado, a veces a través de conductas autoritarias como la burla y humillación, gritar o bajar la nota arbitrariamente:

Observación de clase: Un alumno está golpeando el banco con las biromes como si fuera una batería, la docente le pide que se siente adelante, este no le hace caso, ella se enoja y le marca con una tiza una cruz en el piso, indicando donde debe ubicar su banco. El alumno se traslada y se acomoda a diez centímetros de la cruz. La docente eleva el tono de voz: “*¡Lorenzetti!*”, “*¡Más adelante!*”, el alumno arrastra bien fuerte el banco haciendo ruido, la docente se enoja y lo echa del curso, le dice al resto: “*Voy a empezar a sacarlos afuera con sanción*”.

---

7 Son expresiones frecuentes de las y los jóvenes cordobeses que refieren a burlas o bromas de una persona hacia otra o entre un grupo de personas, suelen decir “*charlarse*” o “*cargarse*” en vez de burlarse o bromear. En general usan esta palabra para referir intercambios amistosos pero a veces también la utilizan cuando refieren intercambios que pueden ser ofensivos o molestos para alguno de los participantes, en estos casos suelen decir que les “*bolacearon la cabeza*” es decir que sobrepasaron un límite o su paciencia.

8 Los nombres utilizados son ficticios para resguardar identidad de los participantes de la investigación.

La clase se pone un poco más ruidosa. La docente a cada rato llama la atención a quienes hacen ruido, les dice: *“A ver si la terminan por hoy... da pena ver lo tontos que son cuando quieren serlo... no va a hablar ninguno más por hoy hasta que yo me vaya... yo voy a copiar y ustedes no van a hablar porque si no saben comunicarse... ¡No los quiero escuchar hablar más! Me voy a quedar sin garganta!”*

Más tarde les explica el concepto de sistema y les da un ejercicio, en el que deben establecer y ordenar los niveles de jerarquía de estudiantes, docentes y preceptores.

–Respecto al ejercicio la docente pregunta: *“¿Al último de todos... quién está?”* riéndose irónicamente

–Alumnos: *“Los docentes”*

–Docente: *“No, los alumnos”*

–Docente: *“En todo lugar hay un nivel de jerarquía, yo no puedo hacerme la mandamás, arriba mío tengo el Jefe de Departamento, Directora, Ministerio... pero por debajo de mí... están todos ustedes!!!”*

–Alumnos: *“Ehhhh, ehhhhh, ooooh!!”*

–Docente: *“Chicos ustedes no mandan a nadie....”*

Paulín (2012) clasifica algunas clases como “clases frágiles”, señala que en ellas se constata una batalla incesante por ver quién manda a quién y cómo se negocia todo el encuadre pedagógico.

En algunos casos, el aula es un territorio “ocupado” por los chicos y chicas, los bancos se asemejan a trincheras donde los docentes no pueden circular. Pueden ser modos indicativos de una territorialización del espacio áulico de los alumnos generando distancia espacial rechazando las demandas del trabajo áulico de los docentes. [...] La práctica de la transmisión pedagógica se realiza con algunos alumnos y el docente se asienta en rutinas de hacer “como si” se trabajara en clase, hay poca mediación del conocimiento mediante su discurso o recursos didácticos, y su tarea se concentra en la evaluación de los aprendizajes de los cuales ha participado poco en su enseñanza [...] Observamos, por ejemplo, que algunos docentes deben recurrir a la presencia de yoes auxiliares para enfrentar el aula: los preceptores, los psicólogos, coordinadores de curso y/o los mismos directivos (p. 10).

Como mencionábamos anteriormente las y los estudiantes no asumen pasivamente las acciones de sus profesores y si bien suelen desafiar, resistir e impugnar la autoridad, muchas veces solo habitan el aula de un modo en que lo escolar queda por el costado o totalmente al margen y

las relaciones entre pares, la comunicación y el pasar el tiempo o “*pasar la hora*” se tornan fundamentales.

Ellas y ellos también ponen en juego estrategias colectivas e individuales para interactuar con sus docentes, a veces se puede presenciar una especie de “boicot” destinado a que sus profesores vayan cediendo en el ritmo de la clase, el control de la disciplina o para obtener concesiones particulares como pasar un examen o cambiarles la nota. Suelen “*hartar*” (cansar) al docente, desacreditándolo (desde el cuestionamiento o la burla), negándose a trabajar, a través de interrupciones constantes de la clase (preguntas para desviar el tema, chistes, hacer ruido, escuchar música, levantarse, etc.)

**Observación:** Vuelven del recreo y el docente se enoja porque los alumnos entran tarde, les dice que él estaba adentro desde que tocó el timbre y que no encuentra la tiza, pregunta: “¿*Quién sacó la tiza en el recreo?... La próxima vez que saquen la tiza van a ir a dirección y voy a dar nombres y los que están en contra de la institución van a ser expulsados... La próxima vez que me saquen una tiza cuando voy al recreo los voy a amonestar*”.

–Docente: “*Bueno, empezamos*”

Borra el pizarrón y comienza a explicar, algunos alumnos empiezan a gritar: “¡*UUUHHHH, UUUHHH!*”

–El docente cada vez más enojado dice: “*Bueno, la terminamos con las expresiones. ¡¡Bueno, la terminan!!*”

–Rodríguez sigue haciendo: ¡*UUUHHH!!*

–Docente lo mira y le dice “¡*Te hacés el vivo?! Ya les dije que la terminen*”

Sigue el bullicio, el docente dice: “*Bueno, chicos la terminan porque me duele la garganta ya*”... “¡*No te hagas el pícaro ya dije que basta!*”

–Alumno: “*Es que hay una vaca en el curso*”

Muy enojado le grita a un alumno: “*Te sentás bien, ¡¡Por qué no te sentás bien!!*”

Los alumnos se callan automáticamente, pareciera que el docente ya no tiene paciencia para una broma más, se hace silencio.

Por otra parte, como se dijo anteriormente, estas conductas no siempre están destinadas a interrumpir el desarrollo de la clase o están dirigidas al docente, aunque finalmente ese sea su efecto. A veces se vinculan a interacciones entre pares que pueden ser juegos, burlas, comentarios insidiosos, confidencias a través de papeles o trasladándose por el aula, seducciones, enfrentamientos, etc., especialmente cuando se dan en el marco de “experiencias escolares de baja intensidad” (Kessler, 2006).

El citado autor describe al igual que Corea y Duschatzky (2002), las débiles marcas de la experiencia escolar en jóvenes en situaciones de marginación; señala que en los valores de referencia, en los modos de percibir y vincularse con los otros, en la relación con la autoridad es posible advertir una escolaridad de baja intensidad caracterizada por el desenganche con todas las actividades, rutinas y rituales escolares.

En las observaciones llama la atención que muy pocas veces están todas y todos los estudiantes presentes, en escolaridades de baja intensidad el ausentismo puede llegar a ser de 45 o 50 faltas, *“tenés que estar cada clase empezando de nuevo y ahí se te va el tiempo para volver a retomar el tema”* señalaba un docente.

La negación a trabajar y las dificultades para convocar a la tarea pedagógica es otra cuestión señalada recurrentemente, por ejemplo: en una clase en la cual el docente se acercaba insistentemente a sus estudiantes pidiéndoles que copien la consigna y hagan la tarea, una alumna protestaba *“¡Oh! este profé me quiere hacer trabajar, tengo hambre, tengo sueño”* luego se recostó y puso música.

Por otra parte Kessler (2006) diferencia dos formas de desenganche, el disciplinado y el indisciplinado, ambas no exentas de conflictos y tensiones. El desenganche disciplinado pasa, por lo general, por una presencia casi imperceptible de las y los estudiantes en la hora de clase y constantes estrategias de simulación, por ejemplo, cuando las y los docentes se acercan o pasan por los bancos sacan su carpeta y la abren; también se percibe el desenganche en la ajenidad respecto a los horarios de clase, recreo y materias, etc. Sin embargo no siempre las y los docentes se acercan insistentemente, también optan por la simulación, dedican su energía a controlar a aquellos más indisciplinados, o bien dan clases para quienes les prestan atención.

El desenganche indisciplinado en cambio se evidencia en la indiferencia hacia las regulaciones institucionales: escuchar música a volumen alto, entrar y salir de la clase sin miramiento, desplazarse por el aula, cantar canciones de la cancha, borrar la pizarra del docente cuando este no está viendo, tirarle tizas, etc.

También hay estrategias para *“zafar”* de características especulativas, de cálculo y medidas de atajos para aprobar estudiando lo menos posible, hacer *“como si”* se estudiara, escuchara, atendiera, *“joder”* sin llegar a ser amonestados, expulsados o retados, que las y los estudiantes expresan como *“Sabemos con quién se puede joder y con quién no”; “Sabemos hasta dónde joder”*.

En algunos casos hay situaciones de maltrato recíproco entre profesores y estudiantes, en las que se observan formas de intimidación al docente poniendo el cuerpo o a través de amenazas para revertir la relación de poder cuando algo es percibido como injusto, muchas veces las y los estudiantes utilizan estratégicamente cierta representación y prejuicio docente sobre su “peligrosidad” para intimidarlo corporalmente o a través de amenazas a su auto o persona.

### **Conquistar el aula, un desafío personal. Costos subjetivos, “dispendio de sí” y rol docente**

Retomando el escenario que describíamos anteriormente es necesario recalcar que hay clases en las que las y los estudiantes se enganchan con las actividades propuestas por sus docentes, las interacciones se suelen dar en un marco de respeto y las interrupciones no son tan frecuentes. Pero en contextos escolares muy conflictivos esto sucede de forma más ocasional y en otros contextos la “paz” de algunas clases, se traduce en el caos de otras, aquellas en las cuales hay docentes para quienes la indisciplina escolar resulta imposibilitante, docentes señalados por sus colegas porque no tienen “*manejo de grupo*” y por sus estudiantes por ser demasiados “*buenas o buenos*”.

Entrevistadora: *¿Cuando creen que un profesor no tiene autoridad?*

Magalí: *Cuando no hacen nada*

Laura: *Por ejemplo, la profesora de lengua del año pasado... lloraba todo el día*

Denise: *Agarrábamos y nos retirábamos temprano*

Abigail: *Hablaba muy despacio*

Denise: *Todos hablaban y ella seguía dando la clase, yo le decía: “Profe no se quede callada empiece a poner amonestaciones porque todos la agarran para la cagada a usted”*

Chicas: *Era muy buenita, muy, muy buena!*

Abigail: *Te acordás cuando se largaron a pelear el gordo y...*

Chicas: *Sí, sepárenlos, sepárenlos decía, para el colmo no podía ni gritar la profe... sepárenlos, sepárenlos (imita una alumna en tono burlón con voz aniñada)*

Como se observa en el relato de las estudiantes estas situaciones implican un malestar y sufrimiento importante, incluso a veces la indisciplina se vuelve tan insoportable que las o los mismos estudiantes demandan un límite, un corte, pero ¿puede responsabilizarse a aquel docente que sufre,

que pese a sus esfuerzos no logra construir autoridad en la clase, no logra regular las interacciones entre estudiantes y mucho menos dictar la clase? Como señala Martuccelli (2009):

En un sistema de roles institucionalizados, poco importan los rasgos personales del actor, es a su función a la que se le reconoce la autoridad. Todo cambia cuando la autoridad se desplaza y se deposita en la «persona» del actor (...) Como muchos profesores lo señalan maliciosamente, no es una casualidad si es él (o ella) quien tiene el despelote en su sala de clase. Observación exacta, pero injusta. Exacta: efectivamente el despelote escolar se distribuye hoy de manera desigual entre los profesores en función, como lo hemos indicado, de sus rasgos personales. Injusta: la razón última de este proceso no se encuentra en la “persona” del docente (su carácter, su edad...), sino en una organización que ha dejado de funcionar como una institución y que confronta individualmente al docente con un problema que es de naturaleza colectiva. Los más frágiles “pagan” a través del desorden, de la indisciplina en sus aulas, el mal funcionamiento global de la institución escolar (pp.105–108).

Esto es más notable en el caso de docentes noveles:

“el primer año de trabajo es similar a una verdadera conversión, pues en los casos en que se creía suficiente dictar clase, llevar adelante cursos claros, movilizar a los alumnos y comprenderlos, se descubre que los alumnos no siguen esas reglas de juego” (Dubet, 2006: 170).

Esa conversión involucra a veces un verdadero trabajo de duelo que implica deshacerse de la imagen idealizada del oficio y del “alumno”:

Entrevistadora: *¿Recuerda situaciones satisfactorias dando clases?*

Docente: *No, me acuerdo solo de las cosas feas. Al principio cuando empecé tenía a 1° y 2° salía llorando siempre, me sentía sobrepasada por la situación. Pero una vez que supe plantarme y decir “ésta soy yo” ya no me pasó más. Ahora no doy más unos días para que me conozcan, el primer día nomás ya clavo mi bandera.*

El territorio áulico aparece entonces como un espacio a conquistar y casi todo lo externo al terreno escolar suele ser significado como un desafío. Por ejemplo, algunos docentes señalan la importancia que adquieren distintos elementos de consumo y tendencias culturales en sus estudiantes.

El uso de celulares, escuchar música, la expresión de un “look”, son muchas veces entendidos como desafíos personales, no solo contrarios a sus intereses sino que aparecen como signo de una sociedad que sienten se les ha vuelto en contra, sobre todo cuando estas orientaciones culturales chocan con la concepción disciplinaria escolar y la autoridad del docente:

*Comentario de un docente durante una observación de clases: “Acá la tríada pedagógica no se puede, el grado de dispersión es terrible, yo trato de hacer más participativa la clase, pero igual ves que están charlando entre ellos... para ellos venir a la escuela es eso, es estar charlando con los compañeros, ya no vienen para aprender algo, uno entra al aula y no puede esperar eso, tiene que tratar de interesarlos pero el afuera está en contra de la escuela.”*

Como mencionábamos anteriormente convocar y motivar a las y los estudiantes a estudiar es otro de los retos cotidianos del oficio docente. Esta tarea no es sencilla, sobre todo cuando el valor de los diplomas escolares ha cambiado y la relación de los estudiantes con los estudios es mucho más instrumental.

*Entrevistadora: ¿Qué dificultades se le presentan al momento de dar clases?*

*Docente: Y por ahí más que nada esos grupos que son quietos, esos grupos que son muy apáticos, esos me cuestan mucho porque no sé por ahí como reaccionar, como tratar de alentarlos, por ahí intento muchas cosas y llega un momento que me canso; o sea prefiero un grupo revoltoso, o que se yo, un poco vagos, normal, he tenido todo tipo de grupos, pero cuando son muy apáticos me cuesta mucho (...) están cerrados a hacer algo o a escuchar a alguien o por ahí es que uno no sabe llegar (...) cuando están así muy quietos uno no sabe qué hacer para llamarles la atención, cómo hacerlos trabajar o que se interesen, realmente a mí me supera eso.*

En este sentido un recurso frecuente para motivar a las y los estudiantes es la acreditación, todo se califica: la tarea del día, la carpeta completa, la actitud en clase. Hay docentes que cuentan que para que sus estudiantes trabajen cada clase le pasan una calificación en el cuaderno de comunicados.

Por otra parte algunas y algunos docentes prefieren apelar a prácticas pedagógicas más tradicionales porque aunque sepan que afecta la calidad de la propuesta de enseñanza–aprendizaje les brinda cierta seguridad y se relaciona con un encuadre que manejan y con el cual pretenden tener cier-

to “control” de la indisciplina escolar<sup>9</sup>.

Entrevistadora: *Y respecto a las clases ¿Cuál es la forma más frecuente de dar las clases?*

Docente: *Y con explicación oral y ejercicios, reconozco que uso muy poco el laboratorio, es una falla que me cuesta a veces superarla de usar más el laboratorio, que sé que los chicos pueden aprender más seguramente haciendo que escuchándome y más los contenidos en física o química, es como que me cuesta ir al laboratorio no sé por qué... me gusta ir, pero no sé por qué me cuesta tanto ir, no sé...*

Entrevistadora: *¿Tendrá que ver con el ir hasta allá, la organización de los chicos?*

Docente: *Yo calculo que sí porque es difícil llevarlos al laboratorio y tratar que no sea joda la ida al laboratorio*

Entrevistadora: *¿Por ahí son muchos alumnos?*

Docente: *Sí son muchos y a mí la indisciplina te juro que me molesta muchísimo, me pone mal, entonces quizás es una manera inconsciente de evitar ese despelote en el curso, no voy al laboratorio y quizás estando en el aula, eh..., los puedo manejar mejor, a lo mejor es eso, el porqué no uso el laboratorio más seguido.*

Otras cuestiones tienen que ver con la fragmentación, pobreza y exclusión, que las antiguas fronteras de la escuela solían dejar al margen, pero que en la actualidad irrumpen la escena escolar, implicando todo un abanico de emociones y actitudes de las y los adultos, cuando se sienten más o menos comprometidos y limitados por esta situación. En ese marco se expresan problemáticas sociales<sup>10</sup> que muchas veces exceden el ámbito y esfera de aplicación de la tarea docente y ante las cuales otras instituciones no acompañan o dan escasas respuestas:

–Docente: *Y lo que menos me gusta, es que este es un momento muy complicado en las relaciones, mirá, lo que me gusta es a la vez lo que más conflicto me provoca, porque vienen chicos que son muy poco estimulados, de*

9 Esto es paradójico y refiere a rutinas internalizadas, es notable, y las/los docentes lo señalan recurrentemente, que cuando las/los estudiantes participan más activamente de la propuesta de enseñanza– aprendizaje la indisciplina es menor y prestan menos resistencia a trabajar, incluso esto es señalado por las y los jóvenes que entre las causas que atribuyen a los conflictos en el aula suelen destacar el aburrimiento.

10 Algunas de estas problemáticas se vinculan al consumo de sustancias, situaciones de abuso y violencia familiar, embarazos no deseados, jóvenes que comenten delitos menores, etc.

*familias con fractura, por decir de alguna forma, entonces hay mucha, no sé si decirle inconducta, desvalorización entre ellos, hay mucha discriminación... y las dificultades tienen que ver también con que por ahí vienen drogados y ya hay una cuestión hasta neurológica para la cual me siento imposibilitado de manejar; entonces están atendiendo, yo estoy contando algo, explicando una experiencia de trabajo para hacer, y la atención se les va para cualquier lado le vienen raptos de violencia, va y le pega a alguien y de repente todo se desmoronó, eso lo veo clarísimo.*

–Entrevistadora: *¿Qué se hace por ejemplo en esos casos?*

–Docente: *y que se hace y que se debería hacer. Te cuento, se debería llamar a los padres y que con los padres trabajen, se trate, y lo hemos hecho y qué respuesta hemos tenido, algunas veces hemos llamado a los padres y los padres me han dicho. “¡Pero usted que se piensa, que mi hijo se droga, que me está diciendo!!!” con lo cual yo me retraigo y digo: “No, discúlpeme creo que no” y meto todo debajo de la alfombra y me quedo con algo que no puedo solucionar ... es como terrible lo que les digo, pero es así, o a veces los padres ni vienen entonces los hijos por problemas de conducta van sumando amonestaciones y se quedan libre o dejan de venir, el sistema los pierde a esos chicos.*

–Entrevistadora: *¿Y usted qué siente en esas situaciones, como docente?*

–Docente: *Y siento fracaso... sí, el frío del fracaso.*

Pero no toda la experiencia profesional está marcada por el malestar, también hay satisfacciones. Al fin y al cabo cuando se puede desplegar el oficio docente sin tanto coste subjetivo, sin ese “tire y afloje” constante entre estudiantes y docentes, cuando se puede sencillamente “dar la clase”, la satisfacción es grande.

Entrevistadora: *¿Tiene experiencias satisfactorias en su trabajo?*

Docente: *¿A nivel profesional?*

Entrevistadora: *Sí*

Docente: *En el aula a veces me ha ocurrido, que yo se lo he dicho a los chicos... cuando de pronto puedes dar una clase bárbara y viste no hubo peleas, distracciones y se los he dicho ‘chicos la verdad los felicito porque hoy estuvimos de diez’ e incluso, a veces les digo ‘vieron que un ejercicio que vos puedes explicar en 5 minutos y ellos están mal y los tenés que hacer callar, lo explicas en 40 minutos’, y a veces les he propuesto por eso lado, les he dicho ‘tratemos de atender estos 5 minutos’ y bueno se ha cumplido. Y sí, como te digo eso es una satisfacción poder dar la clase tranquila, no tiene precio.*

Por otra parte aún cuando la mayoría de las y los docentes mencionan que las cuestiones más dificultosas de su trabajo se vinculan a caracte-

rísticas de jóvenes que no se adecuan al “ideal” de alumno y a un formato escolar aún fuertemente homogeneizante, a jóvenes que son interpretados desde el “déficit” o “falta”; lo que mencionan en repetidas ocasiones como satisfactorio es cuando pueden construir un vínculo con cierto nivel de confianza y hasta intimidad con sus estudiantes, más allá de los roles instituidos. Posiblemente porque esta tarea aparece como todo un desafío personal, desafío que se reactualiza con cada nuevo grupo de estudiantes, de hecho en el actual contexto escolar es casi un requisito previo a la tarea de enseñar, esto lo podemos notar fuertemente en las demandas de reconocimiento de las y los jóvenes.

*–Docente: A mí me gusta hablar con los chicos. Primero antes de empezar a dar temas y demás, conocerlos un poco a ellos y hablar de temas que no siempre se habla, y que incluso la materia, yo doy matemáticas como pertenece al campo de las exactas es una de las materias muy frías, entonces para mí es muy chocante entrar y dar matemáticas, a mí me gusta charlar primero un poco con los chicos, ellos lo reconocen a eso. Por ejemplo en cuarto año yo tengo mi proyectito, ya en cuarto cuando los chicos son más grandes,... ingreso, traigo generalmente todas las clases una frase que la escribo en el pizarrón, una frase que generalmente tiene que ver con esos libros de autoayuda de que “nunca te des por vencido” y bueno la idea es reflexionar con ellos sobre lo que yo escribí. Eso es lo que te decía recién, primero se arma una charla, a veces ellos quieren seguir charlando pero no porque no quieren tener la clase. Que a veces yo pensaba que era por eso ‘todo porque no quieren tener matemáticas quieren que sigamos charlando’, y es que no, es que a veces los temas que salen son lindos. Bueno pero en realidad yo tengo que frenar porque yo ni soy psicóloga, ni nada de eso... pero ayuda a que el grupo me responda, ¿Me entendés? O sea ellos están esperando ese momento. El año pasado una chica me dijo “sabe profe que..”, la tuve en cuarto y había pasado a quinto, me dice “mi madre a fin de año... todas las clases cuando yo llegaba me pedía la carpeta para ver qué era lo que habíamos escrito en matemáticas” porque dice que le encantaba e incluso lo charlaban entre ellas, diciendo “cuál fue la frase de hoy, de que hablaron con la profe” ¿viste? como que algunos se prendían en serio y bueno eso me gusta.*

Lo que relata la docente en el párrafo anterior, tiene que ver con dos cuestiones. Por un lado la mayoría de las y los profesores considera que ha podido desarrollar su rol cuando ha logrado “dejar algo” en sus estudiantes, lo que se vincula a la transmisión y se verifica en el reconocimiento que otorga el otro; especialmente a nivel vincular, las y los estudiantes les expresan afecto, señalan que las/os extrañan, las/los buscan en *facebook*, saludan en la calle, les hacen regalos, etc.. Por otro lado, desde la perspectiva

docente, y este discurso es prácticamente unívoco, el contexto escolar está atravesado por una crisis de valores que se expresa en la población estudiantil y se atribuye especialmente a un déficit en la socialización familiar, en ese marco resignifican el mandato fundacional de la escuela y sostienen como principal tarea la *“transmisión de valores”*.

Esto aparece como algo paradójico en las experiencias docentes, porque si bien la queja suele ser que ya no se pueden dar las clases y que hay que suplir una tarea de socialización que debería haber hecho la familia, esta función es jerarquizada constantemente en sus relatos. Podemos pensar que esto tiene que ver con las mutaciones del trabajo docente en el nivel medio, como señala Dubet (2006), este es un aspecto mucho más asumido en las escuelas primarias que siempre han considerado la socialización como parte de su tarea. En el caso de las/los profesores esto es más contradictorio, pasan de la defensa del estatuto profesional a la resignificación constante del oficio en el marco de su experiencia profesional. De hecho Dubet (2006) señala que:

A menudo los profesores más apegados al estatuto son también los más comprometidos en ese trabajo personal, pero entonces quieren que se considere puramente “privado” ese trabajo personal, como si estuviera fuera del estatuto, como una operatoria estrictamente individual [...] “Sin lugar a dudas, hay un gusto por el compromiso y un sentido de sacrificio; pero también puede haber un motivo más fuerte y más profundo: sin ese compromiso, sin ese “dispendio de sí”, el oficio se habría vuelto simplemente imposible, pues la distancia entre las normas del estatuto, el ideal profesional y las condiciones reales del oficio es grande. También es un modo de preservar una autoestima alta, sin renunciar por completo a los ideales que fundaron una vocación (p. 173).

Martuccelli (2007) analiza este aspecto desde la noción de rol y señala que en la tensión entre el encarnamiento y distancia de rol se puede dar cuenta de la manera en que cada actor singular vive y actúa su rol. Desarrolla analíticamente ideales tipos que en el caso de los agentes escolares, el autor relaciona con una vivencia de “rol impedido” en el que:

Los individuos tienen la sensación de no poder cumplir sus roles y de estar confrontados a contextos donde, aun sabiendo lo que deben hacer, tienen la experiencia de su imposibilidad [En ese contexto] los actores se sirven del pasado, pese a considerarlo caduco, a fin de orientarse en el presente. En el análisis de ese contexto, la tensión entre el cambio y la rutina, la permanencia

de los esquemas de acción internalizados, o aun las herencias institucionales y su confrontación a nuevas situaciones pueden terminar por adquirir una función importante [...] el rol es impedido en el sentido en que, aunque interpretado con la ayuda del antiguo modelo, continúa encuadrando, a pesar de sus desmentidos y obstáculos, la acción individual (Martuccelli, 2007: 132–133).

El posicionarse como “formadores morales” de los jóvenes puede pensarse como una reactualización del mandato fundacional de la escuela, sin embargo es necesario atender a la tensión señalada entre el cambio y la rutina y detenernos en las estrategias que los docentes llevan a cabo para sostener la clase y la autoridad en el aula. En ese caso observamos que las prácticas docentes se manifiestan, a veces simplemente como tácticas de control y obediencia (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2009), otras veces no es posible hallar una intención pedagógica ni disciplinaria y hay un vacío, un “dejar hacer”, pero en ocasiones se expresa como una búsqueda, como una tarea construida en tensiones, retrocesos, cambios y fluctuaciones, con momentos de renuncia y momentos de compromiso.

En este sentido, como señalamos anteriormente, la construcción de un vínculo de confianza con las y los estudiantes pareciera tornarse una necesidad más para desarrollar un oficio cada vez más complejo. Y aunque predominan en las clases la inculcación, los sermones, el pasar al frente, la utilización de las notas como proceso normalizador, algunos docentes apelan al humor, al juego, a la construcción de vínculos más informales, a dar espacios para conversar sobre temas de interés de los alumnos, para conocerse, etc.

*Docente: Siempre tengo un acercamiento que me parece que tiene que ver con la calidad de seres humanos que tenemos, yo vengo una vez a la semana entonces una pequeña charla, “cómo hicieron, como te fue el fin de semana”, entonces nos conocemos ya, esas cosas que nos hacen bien e incluso nos acercan una vez que saludamos y estamos bien en ese sentido, después les digo: ‘bueno chicos hoy les traigo’ (la tarea) y ahí empiezan a hablar y se quieren ir ... (risas) ... y entonces ahí trato de que no ... (risas).*

Estas estrategias, muchas veces ambivalentes, aparecen conforme a los tiempos que corren; la uniformación escolar tropieza cotidianamente con las expresiones de diversidad y singularidad de los jóvenes pero también de los docentes. Cierta distancia del rol puede pensarse como un res-

guardo de su singularidad en una institución escolar en la que sus agentes ya no pueden inscribirse plenamente como “soldados de la civilización” sino más bien como individuos que desde distintas experiencias sostienen cotidianamente el formato escolar estando forzados a participar del proceso de selección social que opera en la misma.

Sin embargo no deja de ser un desafío que conlleva costos subjetivos importantes, como señala Paulín (2012) las y los docentes expresan:

sensaciones de desconocimiento de sí mismos cuando aluden a la extrañeza con su práctica. ‘No estoy educando, estoy haciendo otras cosas, pero no educando’ sobre todo al referirse a las múltiples tareas que desempeñan y a la devaluación de las exigencias académicas con los alumnos (p. 6).

Asimismo Martuccelli (2007) señala que al no funcionar el rol como una pantalla del sí mismo, las dificultades del oficio y la soledad que acompaña a algunos docentes, no sólo invalida su tarea sino que es su persona la que termina por ser invalidada.

## **Demandas de respeto: entre la igualdad, la exigencia de reciprocidad y consideraciones personales**

Los sentidos sobre autoridad en el caso de las y los estudiantes son tan complejos como las relaciones que establecen con sus docentes, pasan de demandar una autoridad jerárquica a exigir reciprocidad, de describir una autoridad racional a una “impugnación posicional” (Noel, 2009).

En todo caso lo complejo es que, en un contexto en el cual la autoridad se deposita en la persona, el ejercicio de la misma se vuelve más interpersonal, por lo tanto la relación con la autoridad varía en función de lo que cada docente propone y los márgenes de acción que se posibilitan o no, para interactuar entre pares, transgredir las normas, conversar sobre temas de interés común o personales con el docente, dormir o no hacer nada, etc.

Por ejemplo, para algunos estudiantes la autoridad era asociada a aquella otorgada por el cargo, decían “*todos los profes merecen respeto porque por algo están frente del pizarrón (...) aparte es una persona mayor que yo y es un profesor*”, aunque más tarde se corrigen y a este “respeto” formal y jerárquico le suman la coacción: “*los respetamos porque te ponen amonestaciones*” y así describen a los docentes que tienen autoridad como: aquellos que son “*más serio*”, “*cara de malo*”, “*más firmes*”, “*se sientan a dictar y están todos ca-*

llados”, “estricto, no le gustan las cosas como los pearcing, parece un dictador”, “no te dejan hacer nada”, con los que hay que “callarnos la boca y hacer las cosas del curso”, “entra y te quedás sentado ahí”.

A esta primera idea de autoridad y respeto le oponen la exigencia de reciprocidad, afirman enérgicamente “se lo respeta cuando el profesor respeta al alumno”, “cuando te respetan a vos merecen respeto, cuando no te respetan no, no merecen respetos esos”, es decir “cuando se respetan mutuamente”.

Esta idea de respeto no necesariamente se opondría a la posibilidad de un ejercicio de autoridad, o al establecimiento de una relación asimétrica, pero sí se opone claramente a la demanda de un respeto unidireccional del estudiante al docente, señalando que hay respeto de los profesores hacia los alumnos cuando:

Leo: “...Y cuando pueden jugar, divertirse con nosotros sin que se les vaya de las manos, a veces nos bardean<sup>11</sup> porque sos más chicos y ya se les va la mano, como al compañero nuestro el gordito, los profesores lo tratan de gordo (...) porque por ser mayores no van a tener más respeto que los que tenemos todos si ellos no tienen respeto por el otro lo rompieron (...) pueden tener más autoridad pero todos merecemos respeto (...) por ejemplo, si nosotros insultamos tenemos amonestaciones si ellos insultan podemos ir a hablar pero...”

Ramiro: “Cuando no son atrevidos.”

Juan: “Cuando responden según la edad que tienen, vos no vas a comparar un chico con un adulto.”

Es así que la autoridad implicaría la asunción del lugar adulto pero no por esto un abuso de poder respecto a las y los estudiantes que justificaría una inequidad en cuanto a derechos y obligaciones. La demanda de reciprocidad suele ir ligada a ciertos criterios de justicia en los cuales algunas costumbres escolares aparecen fuertemente cuestionadas, como aquellas regulaciones normativas asentadas meramente en las y los jóvenes, ciertos usos informales de las normas y la negación del derecho a expresión y réplica.

De este modo, cuestionan fuertemente algunas regulaciones escolares (regulación de los cuerpos y espacios personales) que son vividas como arbitrariedades desmedidas sobre su singularidad y expresión personal, sobre todo cuando advierten que estas no rigen también para sus profesores. En este sentido, construyen diferentes criterios de justicia en los que se

---

11 Esta otra expresión juvenil, “bardear”, refiere a expresar agresiones verbales, insultos, o comentarios ofensivos o descalificatorios hacia una persona.

puede entrever que el orden y su posición en el sistema escolar así como las clasificaciones y representaciones de los agentes educativos no son interiorizados acríticamente, sino que más bien son resignificados en el marco de su experiencia escolar.

En este contexto clasifican y diferencian las/los docentes más rígidos de aquellos con los que se *“llevan bien”*, porque son *“piolas”*<sup>12</sup> donde el respeto se define por el vínculo que establecen: *“te cagas de risa”*, *“te da consejos o te apoyan”*, es respetado *“porque tiene ganas”*, *“nos caen bien”*, *“hay momentos de estudio y momentos de joda... en cambio con los otros tenés que estar de cara todo el tiempo”*.

Sin embargo, las situaciones áulicas lejos están de dividirse bajo estas dos diferenciaciones, no es posible ni encontrar aquella clase, callada, obediente, temerosa como tampoco aquel curso distendido y apegado totalmente al docente. En este sentido, Noel (2009) señala que muy pocas veces se logra establecer relaciones de autoridad y cuando esto se logra suelen ser del tipo carismáticas, por lo cual poseen una naturaleza doble y paradigmática, ya que se construyen a través de ciertos atributos personales, de alguien que se muestra como *“piola”*, *“buena onda”*, por lo tanto contrario a poner límites, lo más frecuente es que la autoridad sea resistida e impugnada, diferenciando tres modalidades de impugnación:

La impugnación posicional, consiste en rehusar el consentimiento mediante la afirmación de que la persona que reclama autoridad excede la jurisdicción, atribuciones, y competencias”[...] La impugnación personal: “basada en la imputación de que la persona que detenta autoridad carece de determinadas características personales, méritos, profesionales o atributos esperables o esperados en una persona que ejerce autoridad” [y] “La acusación de autoritarismo: que consiste en negar consentimiento por razones morales, haciendo equivaler automáticamente cualquier reclamo de autoridad a alguna forma de autoritarismo y declararlo públicamente como moralmente condenable (Noel, 2009: 174 – 175).

Por ejemplo, para un grupo de varones la autoridad es asociada a la

---

12 Esta expresión juvenil se utiliza para calificar a aquellos docentes que les permiten hacer cosas que otros no, como por ejemplo *“hablar con sus palabras”*, que brinda espacios para la interacción entre pares, los escucha o conversa de temas de su interés, que se preocupa por su trabajo y por sus estudiantes, alguien que puede ser gracioso y tener una comunicación menos formal con ellos; aunque a veces la utilizan estrictamente para referirse a alguien que les permite hacer todo lo que ellos quieren y no pone un límite a su conducta.

función y al cargo, a cierto ámbito de incumbencia que habilita el poder de mando pero que no es pertinente cuando excede el espacio de actuación, una idea asentada en la racionalidad burocrática legal definida por Weber, que da lugar a la idea de impugnación posicional descrita por Noel (2009):

Ariel: *“La preceptora me parece que tiene autoridad con nosotros, si nos quiere poner amonestaciones”*

Daniel: *“Sí, si nos quiere mandar a lavar los platos”*

Coordinadora: *“¿Cuándo creen que un profesor tiene autoridad?”*

Daniel: *“Cuando estamos adentro del curso”*

Ariel: *“Tiene autoridad cuando está explicando y tenemos que escuchar nosotros”*

César: *“Cuando están adentro del curso sí, cuando estamos en la calle no nos pueden decir nada.”*

Ariel: *“Cuando estamos en el patio la única que nos puede retar es la preceptora y en el curso los profesores.”*

César: *“Cuando estamos afuera no nos pueden decir nada”*

Coordinadora: *“¿Cuándo creen que un profesor no tiene autoridad?”*

Ariel: *“Cuándo estamos afuera del curso, afuera del colegio”*

Ariel: *“Que no nos puede mandar”*

César: *“Sí, porque si en el curso a nosotros nos pasa algo, él tiene la autoridad sobre nosotros”*

En este sentido la autoridad suele ligarse a la obediencia: *“Cuando nos dice algo y nosotros lo hacemos bien y le hacemos caso a todo lo que dice”, “callarse”, “escuchar al que está al frente”, “no contestar”, “cuando hay tranquilidad, el profe está hablando y todos nos quedamos callados y todos le prestamos atención”, “cuando no hablamos”,* pero esta obediencia no se despliega de forma “natural” sino más bien a través de la amenaza o puesta de sanciones, la utilización de la acreditación como castigo, etc..

Por otra parte, aunque las y los jóvenes pueden llegar a comprender las dificultades del ejercicio de autoridad pedagógica, y aunque suelen impugnarla, no dejan de demandar el ejercicio efectivo de la autoridad, básicamente porque la indisciplina escolar es un problema también para las/los estudiantes; es común escuchar en clases muy conflictivas que se quejen de que les duele la cabeza, de que no aguantan el bullicio, de que es “cualquiera” la clase o el “colegio”.

Como señalábamos anteriormente esperan una autoridad que aunque los pueda escuchar y admita márgenes para las bromas o juegos no se

ponga en el mismo lugar, o que ante un conflicto en el aula pueda poner un límite y no quebrarse y llorar, pero que tampoco apele a formas autoritarias o prácticas excluyentes. En estas expresiones se ve lo conflictivo del ejercicio de la autoridad que ya no se apoya en la institución.

En una misma escuela, como la escuela caso, hay múltiples formas de afrontar la indisciplina escolar, incluso es común que las/los docentes apelen a prácticas contradictorias en sus intentos de dar la clase, en ese marco las/los estudiantes recurren a prácticas especulativas ya que, como dicen, sus docentes desde el primer día los ponen a “prueba” y hay que “plantar la bandera” para conquistar el aula.

Por otra parte, el ejercicio de autoridad entra en tensión con las complejas demandas de respeto que realizan las y los estudiantes a sus docentes, que se vinculan a tensiones en las demandas de reconocimiento de la época, trascienden el ámbito escolar y refieren a lo que Martuccelli (2007) denomina como “crisis del sentimiento de solidaridad hacia los otros” (p. 204) que en el marco del individualismo moderno, torna especialmente compleja la interacción social.

Las formas de “respeto” que brindan reconocimiento social al individuo se enlazan con tres regímenes de interacción: el de la jerarquía donde las atenciones debidas a una persona están vinculadas a una posición de *status*, la igualdad que refiere a la ruptura política de la democracia y sus demandas de universalización de derechos y la diferencia que se vincula a demandas políticas de minorías activas y refiere no a la mera aceptación de la igualdad sino a la afirmación de la “diferencia”.

Si bien estos son regímenes políticos de interacción, permean y tensionan las relaciones intersubjetivas, en el caso de los estudiantes Martuccelli (2007) señala:

“Los alumnos exigen menos ser tratados de igual a igual que ser reconocidos en su ser específico. Su sociabilidad actúa con criterios propios de justicia y, sobre todo, de respeto por la autoridad. A la simple obediencia institucional ellos oponen un principio de reciprocidad: si ellos respetan al maestro es porque, como contrapartida, él debe respetarlos igualmente. Denuncian lo arbitrario de una sanción cuando esta no penaliza de la misma manera a todo el mundo, pero también reclaman una modulación de las sanciones en función de la personalidad de unos y otros. Los alumnos quieren ser menos tratados como todo el mundo (lo que supone reconocer a los demás como iguales e idénticos en derecho) que ser apreciados por su diferencia (lo que exige reconocerlos en su individualidad). Si bien no la reivindican

verdaderamente, todo ataque a la igualdad les parece sin embargo insoportable e incompresible. Pero, al mismo tiempo, su simple aplicación institucional les parece profundamente insuficiente, y hasta abusiva. El equilibrio es, desde luego, difícil de alcanzar” (pp. 274–275).

Por ejemplo, en la siguiente situación las y los estudiantes de un curso, apelando a un principio igualitario, cuestionan fuertemente la decisión de la autoridad institucional de cambiar de bancos a algunos estudiantes y a otros no y en la clase destinada a la “reorganización del curso”, unas/os estudiantes protestaban:

–Estudiantes: *“Profe ¿por qué ellas quedaron juntas? (son dos alumnas que conversan bastante pero disimuladamente y son estudiosas)*

–Docente: *No sé por qué quedó así.*

–Otra alumna les dice: *Pero ellas también hablan, ¿es injusto!*

En un grupo de discusión estas alumnas decían:

–Irene: *“Todos estaban en contra de nosotras porque a nosotras (Irene y Dora) nos dejaron juntas, porque somos tragas<sup>13</sup>, los profes piensan eso”*

–Dora: *“Todos empezaron que “¡Abhh!... ¡¡a ellas las tienen que cambiar también!!”*

–Irene: *“Y ahí nos cambiaron”*

En otra circunstancia, la exigencia de consideraciones personales por parte de un alumno que estaba en una situación de desigualdad frente a sus compañeros, ya que había sido recientemente expulsado de su hogar, se tornó tensa cuando una parte de sus compañeros apoyaron este pedido y la persona que estaba en el lugar de autoridad ignoraba tanto el pedido como la situación actuando más bien desde un principio burocrático e inflexible.

–Docente: *“Al final de la hora, me van a foliar la carpeta y me la van a dar”*

–Sebastián: *“Yo no puedo traer la carpeta me peleé en mi casa”.*

–Docente: *“Yo no puedo tener esa información, lo siento pero yo me tengo que llevar las carpetas”.*

–Sebastián: *“Se la traigo mañana, se la pido a mi hermano”*

---

13 Esta expresión refiere a una clasificación que hacen las y los jóvenes entre pares, “traga” se le dice a quien estudia, cumple con las exigencias escolares, participa en clases, presta atención y es obediente.

–Docente: *“Yo no puedo, vos entendeme, por el motivo que sea, no puedo”*

–Lucas: *“Profe, no sabe lo que le pasó a este chico, ¡no sea tan bosta!”*

La docente se da vuelta para ir al pizarrón

–Lucas: *“Profe tiene auto ¿no?, se le puede romper (en tono amenazante)”...*

Luego continúa: *“No, no, no, sabe que nosotros no vamos a hacer una cosa de esas”*

La profesora hace como si no escuchara, termina de escribir en la pizarra y se sienta a llenar el libro.

Las y los estudiantes quieren que se consideren sus situaciones personales, sus cambios de humor, sus problemas, pero no toleran fácilmente algo parecido de sus docentes, posiblemente no solo por su rol adulto e institucional sino porque en general refieren ser poco escuchados y comprendidos y describen un maltrato en el que se puede vislumbrar que el malestar vincular no afecta solo a los agentes educativos:

Lorena: *“Hay algunos profes que le preguntas algo bien y te contestan mal, no sé, entonces ¡los tenés que tratar mal porque te contestan mal!”*

–Ana: *“O les preguntas algo, y te dicen: “Ya lo dije”, no quieren explicar de nuevo.”*

–Lorena: *“Claro, nosotras ponéle no escuchamos por x motivo, porque te están gritando o por otra cosa y no te repiten las cosas; y si no escuchaste tomátelas es tu problema.”*

–Ana: *“No podes hacer nada porque te gritan”*

–Lorena: *“Sí, no te gritan ni en tu casa y te vienen a gritar acá!”*

–Lorena: *“A veces con todo lo que te dicen, vos tenés problemas en tu casa y venís a la escuela, yo tengo bien claro de no mezclar los problemas que tenés en tu casa en la escuela, pero vos venís con todos tus problemas y acá es como que te ponen un problema más y entonces no terminás de olvidarte nunca y cada vez son más cosas (...) yo en mi casa paso nervios y vengo a la escuela como para no pasar nervios o problemas y no hago problema por nada, y por x motivos te dan con un caño “!ta, ta, ta, ta!”*

–“Lourdes: *No voy a dar nombres, pero vienen con mal humor de la casa y se la agarran con los alumnos”.*

– Lorena: *“No te escuchan”*

–Ana: *“Quieren cerrar la nota e irse a la casa, no ven la hora de irse a la casa, es así.”*

–Lorena: *“O vienen con la excusa que estuvieron trabajando toda la mañana y “no, no, ¡están cansados!” (...) por ejemplo le digo profe, no tengo ganas de hacer nada hoy, era un día que había fallecido mi abuela y la profesora X te entiende, en cambio hay otras que no les importa, no te entienden, te*

*dicen: “¡Porque se te haya muerto tu abuela no vas a copiar!”*

*–Ana: “¡Pero se te murió tu abuela!”*

*–Lorena: “Y sí pero no te entienden, no te escuchan”*

Sin embargo, pueden llegar a comprender las dificultades de la tarea docente en el marco de las interacciones entre pares, por ejemplo, respecto al pedido de repetición de una explicación o dictado comprenden que sus docentes se cansan porque no todos escuchan o porque hablan entre ellos:

*–Lucas: “No somos unidos en el curso... estamos todos divididos”*

*–Juan: “Está la parte de los normales, los rescatados<sup>14</sup>, y después la parte de...”*

*–Coordinadora: “Y qué creen que pasa con los profes con estas divisiones que ustedes dicen?”*

*–Lucas: “Es difícil, por ejemplo yo veo que el profe tiene que estar explicando acá, y después allá porque estaban hablando”*

*–Nora: “Sí, no lo escuchan”*

*–Ramiro: “Se vuelven locos los profesores”*

*–Lucas: “Se cansan de explicar, está explicando y uno está hablando y va allá y vuelve a explicar y los otros no escucharon y vuelve a repetir”*

*–Juan: “Lo ideal para los profesores sería juntar al curso en un solo grupo, así no tienen que gritar, como la de x materia”*

*–Ramiro: “No la de x materia se pone en cualquier lado y la escucha todo el curso”*

*–Lucas: “No, como dijo ayer, explicó como tres veces porque hablábamos vos y yo”*

Pero en esta comprensión no justifican prácticas autoritarias y excluyentes, más bien apelando a un principio igualitario o desde la demanda singular, como cuando cuestionan la intromisión escolar sobre el espacio privado de expresión de un *look* o estilo personal, construyen especialmente un posicionamiento como sujetos de derecho:

*Dora: “No, lo que hace la profe de la asignatura C que dice “quién quiere estudiar y quién no”, eso está mal porque a ella le pagan para que nos enseñe a todos, no nos puede decir “quién quiere estudiar y quién no”, porque para eso venimos al colegio, eso es obvio”*

14 Otra forma de clasificación es “rescatado” que refiere a alguien que no obedecía las normas escolares o tenía bajo rendimiento escolar y que intenta reparar este hecho modificando su conducta o rendimiento para cumplir con las expectativas escolares o familiares. Las y los jóvenes suelen utilizar mucho esta expresión para referir un proceso de introspección y autocrítica que los lleva a reevaluar y transformar sus actitudes, conductas y modos de vinculación, suelen decir “me rescaté”.

- Cecilia: *“Bueno, pero no todos vienen para estudiar”*
- Dora: *“Sí, pero no nos puede decir quién quiere estudiar y quién no”*
- Irene: *“Como opción para salir o no, porque a ella se le paga, poco, pero se le paga, el gobierno le da plata para que nos enseñe a todos por igual y por eso ella no puede estar preguntando quién se quiere ir y quién no”.*
- Jazmín: *“Bueno, la profe de asignatura D tampoco los puede sacar porque no se puede sacar a ningún alumno fuera del aula”.*
- Dora: *“Es verdad, la profe de asignatura C siempre divide el aula entre los que quieren tener clase y los que no”*
- Coordinadora: *“¿Cómo es eso?”*
- Jazmín: *“Sí, porque molestan los chicos entonces pregunta “¿quiénes quieren estar en la clase?” y los que no quieren se van afuera”*
- Dora: *“Hay muchos que dicen eso para que salgan afuera los chicos, pero te ponen amonestaciones, creo, no sé”*
- Jazmín: *“Pero la de asignatura C muchas veces no pone amonestaciones”*
- Miriam: *“Dicen que después van a ver las consecuencias”*
- Dora: *“No, dicen que las consecuencias son después cuando vengan las pruebas”*
- Irene: *“Todo tiene consecuencias”*

En ese sentido no suelen justificar o asumir acríticamente formas de maltrato de adultos a jóvenes. El “trato” como categoría se enlaza con los criterios de justicia que las y los jóvenes construyen a partir de su experiencia escolar y sus demandas de respeto:

- Cecilia: *La preceptora, no nos puede tratar así, no nos puede insultar, pero nos insulta, no nos puede gritar como nos grita, pero nos grita.*
- Irene: *Bueno, pero si estás todo el tiempo molestando, los chicos más que nada*
- Cecilia: *No, pero por ejemplo los chicos no se zarpan<sup>15</sup>, los chicos contestan así porque son así... pero todo el tiempo está insultando la preceptora.*
- Irene: *Claro, pero el drama es que si le dicen veinte veces y no te callás y le vuelven a decir y no te callás algo tiene que hacer*
- Cecilia: *Pero no te puede insultar*
- Irene insiste: *Pero si te están diciendo “¡hey calláte!”*
- Dora: *Bueno, pero te tienen que retar no te puede insultar*
- Cecilia: *Bueno, yo me entiendo y las chicas me deben entender si nos vive gritando un montón de veces, insultando y no es porque nos portamos mal tampoco...*
- Irene: *Sí es verdad, eso es cierto*

---

15 “Zarparse” refiere a conductas o actos que están fuera de lugar, que sobrepasan los límites de lo tolerado o reglamentado en las relaciones formales e informales entre personas.

Como señalaban García Sánchez y Guerrero Barón (2011), las estructuras de dominio y sumisión entre adultos y adolescentes son difíciles de mantener con jóvenes “conscientes de sus derechos y deseosos de que sus voces sean escuchadas, reclamantes de relaciones de respeto también hacia ellos, sus intereses y sus identidades, a veces con circunstancias extremas de individualismo y unilateralidad” (p. 302)

## Reflexiones finales

Cuando analizamos con detenimiento el escenario de la autoridad pedagógica, la forma en que se expresa en las interacciones cotidianas en el aula, observamos que el problema de la autoridad se vincula a una fragilidad institucional a partir de la cual gestión de la autoridad se dirime en el terreno de las relaciones interpersonales.

Cuando las relaciones se personalizan las desigualdades que se expresan en el sistema educativo, las dificultades normativas y el problema de las relaciones entre generaciones se traduce en múltiples conflictos entre estudiantes y docentes. Esto implica una exigencia subjetiva a la que las/los docentes deben hacer frente desde sus recursos individuales y personales, pero que también afecta las experiencias de las/los estudiantes que vivencian el malestar en los vínculos, las diferencias de estilo y los recursos autoritarios a los que apelan sus docentes.

La experiencia de docentes y estudiantes no es fácil de conciliar, unos quieren “dar la clase” y los otros que se tengan en cuenta sus intereses y expectativas, que se los comprenda y escuche en tanto sujetos singulares, y a la vez que no se rompa la igualdad de base no solo en las relaciones intrageneracionales sino también intergeneracionales. Por otra parte para las/los docentes “a la escuela se debería ir a estudiar” en cambio para las/los estudiantes es mucho más que un espacio aprendizaje escolarizado.

Como señalamos anteriormente, en ese marco el rol es impedido, ya que las distancias entre el ideal profesional y las condiciones reales del oficio son grandes. En este sentido algunos docentes apelan a una distancia de rol que les permita construir un vínculo con sus estudiantes que no esté definido únicamente por el desencuentro y malestar, alternan entre momentos de exigencia y de distensión, intentan conciliar los saberes escolares con los intereses personales de las/los estudiantes y dan lugar a momentos para la interacción entre pares, pero, como se mencionó anteriormente, este trabajo es a veces ambivalente y puramente personal.

Mientras, las/los estudiantes esperan que sus docentes puedan ejercer una autoridad que tenga en cuenta tanto sus demandas igualitarias como los pedidos de consideraciones particulares, una autoridad que sea asimétrica y a la vez igualitaria.

La pregunta que surge entonces es si es posible construir formas colectivas de autoridad en la escuela y en ese caso en base a qué modos de legitimidad. Aunque lejos está de las posibilidades de este capítulo brindar respuestas a preguntas tan complejas, sí podemos esbozar algunas reflexiones al respecto.

En principio podemos rescatar la propuesta de Martuccelli (2009) quien afirma que el retorno a la institución no es algo posible ni tampoco deseable, pero que sí se pueden construir formas de autoridad que se apoyen en el trabajo colectivo y solidario entre docentes, es decir que en vez de apoyarse en las espaldas de cada docente se apoye en el colectivo de trabajo.

Por otra parte tendríamos que preguntarnos, en tiempos en los que las características de las relaciones entre adultos y jóvenes se han transformado en las relaciones familiares, ¿Por qué no habría de hacerlo en las relaciones escolares?, la autoridad escolar tendrá que construir entonces otras formas de legitimidad que la transmitida en un sistema de mando y obediencia y sobre esto, como se dejó ver en los relatos de las/los actores, las/los estudiantes tienen mucho para decir y hacer; su reconocimiento en la escuela como sujetos de derecho y el reconocimiento de su subjetividad extraescolar, será otro de los aspectos en los que posiblemente pueda y tenga que basarse la legitimidad de la autoridad escolar.

Podríamos pensar que también sería necesario que las políticas ministeriales tomen en cuenta las exigencias del trabajo docente al momento de pensar las políticas y demandas que realizan a las/los actores educativos, hay una sobreexigencia hacia los agentes educativos que no se acompañan de una presencia estatal en otros sentidos y de esta forma se dilata, genera resistencia o malestar. En este sentido posiblemente si esperamos que las/los agentes escolares reconozcan a sus estudiantes, las autoridades gubernamentales tendrán que reconocer también a sus docentes.

Finalmente si volvemos a resituar la autoridad pedagógica en un escenario más amplio, podemos ver que hay cuestiones que se vislumbran como continuidades y rupturas en el escenario escolar y que por lo tanto refieren a un momento de transición en las relaciones intergeneracionales.

Pero hay otras cuestiones en las que la institución escolar es un pedáneo más, esto refiere a desigualdades sociales que seguirán haciendo eco

en las paredes de las escuelas, pese a que se propongan formas escolares más o menos inclusivas, porque incluir implica entonces que se visibilicen estas desigualdades. Sin embargo, la visibilización de las desigualdades y su lectura crítica puede brindar tanto a agentes escolares como a estudiantes y sus familias una óptica mayor que aquella que la reduce a la relación interpersonal.

Los desafíos son amplios y como se puede ver no dependen de la mayor o menor voluntad y vocación de las/los agentes educativos, ni tampoco de la mera adaptación o adecuación de las/los estudiantes, por lo pronto un ejercicio de la autoridad que se apoye en formas solidarias de trabajo es una opción ante las dificultades del oficio, pero también ante las demandas de las/los estudiantes que cuestionan constantemente las arbitrariedades e incoherencias en la regulaciones escolares.

## Referencias Bibliográficas

- ADASZKO, A. Y KORNBLIT, A. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En Míguez, D. (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas. Aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.
- ALEU, M. (2008). *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media*. Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, Buenos Aires
- ARANCIBIA MARTÍNEZ, L. (2008). Imaginario y poder en las relaciones en la escuela secundaria: una mirada hacia el Chile de post-dictadura. Tesis Doctoral, <http://hdl.handle.net/2078.1/14102>
- ARENDT, H. (2003) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- CAPPELLACCI, I. & MIRANDA, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Argentina.
- COREA, C. Y DUSCHATZKY, S. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- CORRADO, A., OTERO, M., PADAWER, A. Y RODRIGUEZ, M. (2008). Convivencia y participación política en escuelas de nivel medio. En AGUILAR, L. (Comp.) *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo*, (39–160). GCBA: Ministerio de Educación.
- D'ANGELO, L. A. y FERNÁNDEZ, D. R. (2011). *Clima, conflicto y violencia en la escuela*. Buenos Aires: UNICEF– FLACSO.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la*

*modernidad*. Barcelona: Gedisa.

- DUSSEL, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, N° 27, (1109–1121).
- GALLO, P.; LIONETTI, L. y NOEL, G. (2006). La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo, *FLACSO Publicaciones*, PAV 2003 – 065 – Año 2006. Disponible en: [http://www.asyp.org.ar/construccion\\_relaciones\\_autoridad\\_sist\\_educativo.pdf](http://www.asyp.org.ar/construccion_relaciones_autoridad_sist_educativo.pdf)
- GALLO, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- GARCÍA SÁNCHEZ, B. Y. & GUERRERO BARÓN, J. (2011). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 297–318.
- GRECO, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- KANTAROVICH, G., KAPLAN, C. Y ORCE, V. (2005). Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación. En KAPLAN, C. (Comp.) *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO.
- KESSLER, G. (2006). *Sociología del Delito Amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- KOJÈVE, A. (2005). *La noción de Autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MARTUCCELLI, D. (2007). *Gramática del individuo*. Madrid: Losada.
- MARTUCCELLI, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción, *Diversia*, N° 1, 99–128. Disponible en: <http://www.cidpa.cl/diversia/Numero1/art05.pdf>
- MÍGUEZ, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas. Aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.
- NOEL, G. (2009). *La Conflictividad cotidiana en el escenario escolar: Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM.
- NÚÑEZ, P. (2009). La condición juvenil en la escuela. Demandas de respeto y percepciones de injusticia, *Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Río de Janeiro, Brasil.
- ORCE, V. (2007). Los docentes ante la problemática de la violencia en las escuelas. Algunas reflexiones acerca de los contextos y la formación, *X Simposio Internacional, Processo Civilizador*, Campinas, San Pablo, Brasil.
- ORCE, V. (2012). Vínculos familiares y relaciones intergeneracionales desde la perspectiva de Norbert Elías y Pierre Bourdieu. *Ponencia CAPES/SPU*.
- PAULÍN, H. Y TOMASINI, M. (2008). Orden normativo escolar, sujetos y conflictos. Referencias teóricas y metodológicas. En PAULÍN, H. Y TOMASINI, M. (Comp.) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: UNC.

- PAULÍN, H. (2012). Sufriendo las clases. Malestar y sufrimiento en el trabajo docente para la construcción de autoridad y del reconocimiento. En PUJOL, A. y DALL'ASTA, C. (Comp.) *Trabajo, Actividad y Subjetividad. Debates abiertos*, (pp. 279–300). Córdoba: UNC.
- RANCIÈRE, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- SÚS, M. (2005). Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, N°27, 983–1004. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002702.pdf>
- TENTI FANFANI, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, n° 7.
- TENTI FANFANI, E. (2009). La seducción pedagógica. *Revista Escri/viendo*, N° 14, Año 6, Mayo/Agosto, 2 –9.
- ZAMORA POBLETE, G. & ZERÓN RODRÍGUEZ, A. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, XXXV, N° 1: 171–180. Chile. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514138010>.
- WEBER (1992). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires : FCE.
- WEISS, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, N° 32, 83–94.



### 3

## **Entre “ortibas” e “insolentes” en la escuela: de procesos evaluativos informales en las actuales configuraciones intergeneracionales**

*Guido García Bastán*

### **Introducción**

La evaluación constituye un aspecto inescindible de las prácticas educativas. Es ciertamente difícil imaginar el despliegue de los procesos de enseñanza y aprendizaje eludiendo la tarea de evaluar. No obstante, como señala Phillipe Perrenoud (2008), esta práctica “jerarquizante”, no constituye “una tortura medieval” sino que por el contrario es “una invención más tardía, nacida con los colegios alrededor del siglo XVII, que se ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX, con la escolaridad obligatoria” (p. 7). El citado autor identifica dos lógicas del sistema entre las que oscila la evaluación: aquella al servicio de la selección, asociada con la fabricación de jerarquías de excelencia. Y la evaluación al servicio de los aprendizajes; la evaluación formativa.

Con esta última lógica como meta y a partir de preocupaciones netamente pedagógicas, la investigación educativa ha abordado ampliamente la evaluación escolar, haciendo foco en sus criterios de validez o en sus posibles estrategias (Martínez Riso, 2004; Litwin, 2008; Camilloni, 2010a; Camilloni, 2010b), desde abordajes psicológicos, didácticos y pluridisciplinarios (Mottier Lopez, 2010).

Ahora bien, del mismo modo en que encontramos dificultades para concebir la enseñanza desvinculada de la evaluación, posiblemente tropecemos con obstáculos para imaginar procesos evaluativos que no remitan exclusivamente a la implementación de exámenes en instancias puntuales, precisas y delimitadas en el tiempo. Este conjunto de prácticas

pueden englobarse en lo que denominaremos, nuevamente citando al sociólogo suizo, *evaluación formal*. Sin embargo, también cada vez que un docente formula un juicio sobre un alumno, la evaluación está presente (Mancovsky, 2011) “si por evaluación entendemos el juzgar [...] dar cuenta del valor de algo” (Litwin, 2008, p. 165) cuestión que Perrenoud (1990) denomina *evaluación informal* y que se integra en el flujo de las interacciones cotidianas en el salón de clases.

Si bien no son demasiados los trabajos (Kaplan, 2008; Mancovsky, 2011; Di Franco, *s/f*) que retoman en nuestro contexto esta última categoría surgida de la sociología de la evaluación, existe una vasta línea de estudios generalmente de corte sociológico o psicosocial que, apartados de preocupaciones estrictamente pedagógicas, hacen foco en lo que bajo distintas denominaciones teóricas (creencias, racionalidades, concepciones, representaciones sociales o incluso teorías implícitas) conlleva una “reconstrucción” del universo simbólico que los educadores construyen en sus prácticas de evaluación informal acerca de los y las estudiantes y sus capacidades. Este tipo de abordaje tiene como antecedentes a conocidos estudios que constataron una relación positiva entre las expectativas del maestro y el rendimiento escolar, tales como el libro “Pígalión en la escuela” de Rosenthal y Jacobson (1980) o los trabajos de Ray Rist quien incorporaba el origen social de las y los estudiantes como dimensión analítica (Tenti, 2004). Se tiende a suponer que tales elementos repercuten en el desempeño efectivo de las y los jóvenes o al menos en los modos en que construyen su autoconcepto. Distintas investigaciones del contexto internacional (Bliem y Davinroy, 1997; Martínez Riso, 2004) y nacional (Castorina y Kaplan, 1995; Bertella, 1996; Kaplan, 2007; Kaplan, 2009) pueden ubicarse en esta línea.

Dichas aproximaciones comparten el énfasis en la “productividad” (Tenti, 2004) de los episodios evaluativos informales. Con ello se alude a su contribución a construir “aquello y aquellos que [se] nombra” (Kaplan, 2007, p. 34), cobrando esta productividad mayor fuerza conforme se efectúa desde una posición de mayor autoridad. Así se concluye que “al ejercer el maestro autoridad sobre el alumno, ello incrementa[ría] la posibilidad de que el comportamiento y rendimiento esperados de hecho ocurran” (Kaplan, 2009, p. 30).

En relación con el último elemento introducido, la autoridad docente, existe también una línea de estudios (Dussel y Finocchio, 2003; Carli, 2006; Gallo, 2008 y 2011) que indaga en los efectos que han tenido los cambios en los vínculos intergeneracionales sobre las formas que ésta

asume, concibiendo dichas transformaciones como parte de un proceso civilizador más amplio (Elías, 1998; Gallo, 2011). Señalamiento que permite situarnos en un escenario caracterizado por tensiones generadas ante la coexistencia de modelos tradicionales y nuevos modos de concebir la autoridad. La perspectiva del sociólogo Norbert Elías permite entender que los conflictos durante el período de transición entre modalidades no provienen tan solo de la mencionada coexistencia sino también de la ausencia de una noción clara acerca de cómo deberían ser exactamente las nuevas relaciones de autoridad (Míguez, 2009), lo cual “pone en jaque el carácter asimétrico de las relaciones intergeneracionales” (p. 153) tornando, para los actores involucrados en ellas, más evidentes y susceptibles de crítica a los mecanismos de regulación de las relaciones intraescolares.

Este recorrido inicial pretende situar al lector en el contexto que asumo para interrogarme acerca de los *procesos evaluativos informales*. Un contexto en el que las asimetrías generacionales y regulaciones escolares parecen encontrarse relativizadas, cuestión que abona la necesidad señalada por Tenti Fanfani (2004) de estudiar la “influencia recíproca”, esto es; el carácter productivo que también comportan las expectativas y clasificaciones de las y los estudiantes acerca de sus docentes. En este sentido dirá Perrenoud (1990) que:

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

## Aspectos metodológicos

La investigación en que se enmarca el presente capítulo se lleva a cabo desde una aproximación etnográfica al contexto de la educación secundaria, a partir de un diseño cualitativo basado en un estudio de casos.

En las páginas que siguen presentaré una serie de testimonios pertenecientes a docentes y estudiantes de secundaria. El trabajo de campo comenzó en el año 2010 en el marco de una investigación anterior que tuvo continuidad con el proyecto<sup>1</sup> en que este trabajo se enmarca, y al que doy inicio en 2013. La totalidad de los fragmentos de entrevistas, grupos de

---

1 Proyecto de Doctorado en Psicología: “*Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos/as en sus interacciones*”. Directora: Dra. Marina Tomasini. Co-directora: Dra. Paola Gallo.

discusión y conversaciones informales, así como también los registros de observación, fueron construidos a partir del trabajo en una misma escuela de la ciudad de Córdoba Capital en Argentina. Se trata de un establecimiento público con características de escuela Técnica, con una población aproximada de 600 estudiantes provenientes de sectores populares. Trabajé con docentes y estudiantes de los dos ciclos de escolarización secundaria (Ciclo Básico y Ciclo de Especialización). Por ser un objetivo el resguardo de la identidad de las personas que colaboraron aportando sus voces a esta investigación, los nombres utilizados a lo largo del trabajo son ficticios.

## De buenos y malos alumnos

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

(José Hernandez, “Martín Fierro”)

Históricamente la evaluación ha trazado una línea demarcatoria entre buenos y malos alumnos. Un “buen alumno” es aquel que se aproxima de modo “asintótico” hacia el ideal de alumno; aquel que se desempeña de modo exitoso. Por su parte, un “mal alumno” lo será tanto más a medida que dicho ideal se nos presente progresivamente más distante. Si bien estamos familiarizados con este par de categorías cabe señalar que la ausencia de nominaciones que maticen las diferencias mucho nos dice acerca del modo en que la cultura escolar aspira a ser impartida; sin admitir medias tintas. No pretendo expresar que no existan “estudiantes intermedios”, sino simplemente reparar en que la falta de nominaciones unívocas para referir a ellas y ellos no debería parecernos inusual especialmente en una institución en la que, como señalan algunos estudios (Johnson, citado en Lopes Louro, 2000) generalmente se ha operado a partir de conjuntos de oposiciones binarias (“masculino/femenino”, “privado/público”, “ignorancia/conocimiento”, etc.)

La escuela, y sobre todo la cultura de la organización escolar<sup>2</sup>, supone para las y los estudiantes la necesidad de aprender un oficio; el *oficio de alumno*. Perrenoud (1990) refiere de este modo a un conjunto de saber hacer, valores, códigos, costumbres y actitudes necesarios para la supervi-

2 El término designa al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo. (Baquero et al., 2009). Perrenoud (1990) la distingue de la “Cultura escolar”; aquella encarnada en el *currículum*.

venia dentro de la organización escolar. Para el autor la construcción de este oficio adquiere centralidad debido a que la excelencia escolar, que en abstracto es definida como la apropiación del currículum formal, se identifica muchas veces en la práctica con el “ejercicio cualificado del oficio de alumno” (p. 220).

Es dable esperar que las y los jóvenes construyan oficio de alumno atendiendo a los patrones de lo valorado por la escuela, aquello que les garantizará su supervivencia. A propósito de las diferencias entre buenos y malos alumnos y curiosamente denunciando de modo no intencional el carácter performativo<sup>3</sup> de dichas categorías, las y los jóvenes denominan “hacer diferencias” a cierta manera de conducirse que algunos agentes escolares adoptan. Refieren a modalidades que incluyen juicios valorativos y determinaciones, a veces vinculados con preferencias genéricas o individuales, en los que se ve afectada la imparcialidad que sería esperable de un docente en el trato con sus estudiantes:

Claudio: ... y me ponen amonestaciones a mí y al resto no. Todos usamos gorra y me la hacen sacar a mí nomás. [Grupo de discusión – jóvenes de 3° año]

Natalia: O el de Lengua, le pone amonestaciones a los chicos pero a las chicas no les pone. [Grupo de discusión – jóvenes de 3° año]

Marta: Por ejemplo, nos hace falta nota a mí, a Claudia y a Marcela y la hace a pasar a la Jimena. “¡No profe, pero yo quiero pasar porque me falta nota! – No, va a pasar Jimena”. Porque es así, o en el oral, dice – “Bueno, voy a tomar hasta donde llegue, si no se apuran las que no pasan tienen un 1” – y la hace pasar primero a ella. [Grupo de discusión – Alumnas de 5° año]

Ante el descripto panorama, las y los jóvenes logran dar cuenta de un repertorio de prácticas que nominan de modo sucinto como “hacer buena letra” o “hacerse amigo del juez” y que tienen como objetivo “comprarsel ganarse al profesor”, de modo tal de generar con él un vínculo favorable y recibir un trato considerado:

Marta: Pero bueno, cada uno tiene su forma de ser, yo a lo mejor con la profesora no empecé tan buena relación; ella vino me retó y yo la bolaceé, y como que ahí bueno... era el primer año que yo entraba y tendría que haber hecho buena letra y no la hice [...] es como que cada uno tiene su forma; ella

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

[otra compañera presente en el grupo] compra a los profesores estudiando y llevándoles las cosas y yo lo compro con mi forma de ser, porque por ahí charlo, les hablo. [Grupo de discusión – jóvenes de 5° año]

Guido (Entrevistador): [...] pero, con los profesores ¿cómo llega a configurarse esto de que tengan más preferencia por unos que por otros? Porque, por lo que me estaban contando, Julieta [una compañera] no se porta muy bien, sin embargo ustedes dicen que la profesora de Química tiene preferencia por ella.

Rebeca: Y... cuando entra la profe empieza y el que le gana de mano a tratarla bien o a ganársela, ya se la ganó para todo el año.

Guido: ¿Cómo es ganársela?

Gabriela: Es que, es como dice la profesora de lengua: “Hazte amigo del juez para tener palenque en que rascarte”

Rebeca: Es del “Martín Fierro”, hazte amigo del poderoso que nadie te va a tocar.

Guido: ¿De qué manera se gana al profesor?

Rebeca: Tratar de hacer lo que ella pide o no contestarle.

[Entrevista grupal – jóvenes de 4° año]

Al hablar de la forma en que los docentes efectúan diferencias las y los jóvenes se refieren también a diferentes estatus que pueden adquirir según estas sean efectuadas en su favor o en su contra. Cuestión que nos informa ante todo que sus estrategias no parecen ser infalibles. Es igualmente posible quedar “entre ojos” del profesor; condición de carácter aparentemente irreversible que se adquiere como resultado de la incursión en alguna falta (un “moco” en la jerga juvenil):

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

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

Sandra: Entre ojos...

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

Guido: ¿Ustedes se sintieron así alguna vez? ¿Sintieron que algún profesor o profesora estaba en contra de ustedes?

Juana: Sí, yo sí

Marcela: Yo también

[Grupo de discusión – jóvenes de 3° año]

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

Guido: *¿Qué hacen en esa situación?*

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

[Grupo de discusión – jóvenes de 3º año]

La condición descripta presenta en algunos relatos juveniles un matiz exacerbado cuando la vigilancia adulta es percibida como intencionalidad de excluir de la escuela. En instancias de interlocución algunos y algunas jóvenes apelaron en estos casos a la figura de la “lista negra”:

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

Diego: *A todos no, a mí, a él [Leandro] y a él [Gonzalo]*

Guido: *¿Qué quiere decir esto de “estar en la lista negra”?*

Diego: *Que te tienen marcadazo [(Marcado)]*

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

[Conversación informal – jóvenes de 4º año]

Quizá no sea irrelevante comentar antes de continuar el recorrido que Leandro, el joven en torno de quien giraba la anterior discusión, fue expulsado de la escuela a menos de un mes de que dicha discusión tuviera lugar. Las y los jóvenes construyen en sus prácticas explicaciones y saberes acerca de los devenires escolares que en ocasiones deslumbran a este novel investigador, que no logra en su propia labor “sistemática” anticipaciones de un ajuste semejante con lo que *a posteriori* de los hechos consigue interpretar. Lo que debiera alertar acerca de cuán sensibles parecen ser las estrategias escolares juveniles a las prácticas educativas.

## **Evaluaciones, calificaciones y predicciones. Un juego sin reglas claras**

Desde hace algunos años en Argentina, y a raíz de decisiones educativas que intentan morigerar las determinaciones arbitrarias en los procesos evaluativos, las y los docentes tiene la prescripción de evaluar solo los aprendizajes de sus estudiantes y no su comportamiento en clases<sup>4</sup>. Con

---

<sup>4</sup> La Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación establece la “no validez de las bajas calificaciones por motivos disciplinarios”. En su ítem 142 expresa que “si la instancia de calificación es la resultante de un proceso de aprendizaje, no es aceptable

anterioridad, los agentes escolares debían calificar atendiendo a los criterios *conceptual, procedimental y actitudinal*. Estando los dos primeros vinculados con los aprendizajes y contenidos curriculares, por cuanto el restante aludía a características del comportamiento en el aula. Esta decisión se estableció asumiendo que la regulación de la *disciplina escolar* (nominación que subsiste a pesar del énfasis de la política educativa para instalar el paradigma de la *convivencia escolar*) debe adoptar otras vías institucionales (apercibimientos que se denominan “amonestaciones” o “llamados de atención”), reservando exclusivamente la evaluación para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares. Veremos a continuación algunos modos en que esta medida es evadida en la práctica:

Guido: *¿Cómo evaluás a los chicos?*

Lidia: [Tarda varios segundos en responder] *Yo evaluó... a ver... por conocimiento adquirido y la voluntad que pone para hacer trabajos. Yo tengo que poner nota por lo que hace; trabaja en clase, participa. A veces un buen alumno viene a una prueba y le va mal.*

Guido: *Y en ese caso ¿cómo lo resolvés?*

Lidia: *Le doy oportunidades. Al chico que realmente quiere estudiar le tenés que dar oportunidades. Se le trata de dar una mano al chico que vos ves que tiene interés en aprender y es durito diría yo.*

Guido: *Y por ejemplo, si a un chico le fuera mal [en la prueba] y es de los que molestan en clase ¿cómo procederías?*

Lidia: *Yo con respecto a una prueba no puedo darle oportunidades a uno y a otro no. Claro, no porque ahí estaría discriminando. Te quiero decir en general tengo en cuenta... si tengo que hacer un práctico le hago más preguntas o vemos la carpeta, ese tipo de cosas. Pero el otro chico, por más que le des oportunidad, no te va a completar la carpeta. Lo que yo les digo; carpeta completa para rendir el coloquio, aunque la tengan bien o mal, no importa pero que la tengan.*

[Entrevista con Lidia – docente de 1° año]

La entrevistada percibe que mi interés versa sobre el modo en que “hace diferencias” entre las y los jóvenes. Presume que en grado alguno sus intervenciones serían discriminatorias. No obstante a la hora de “dar ayuda” Lidia “tiene en cuenta” aspectos de los estudiantes que ella conoce de

---

alterar su dinámica con la interferencia de valoraciones negativas referidas a desempeños ajenos a la cuestión académica. Si hay que sancionar conductas inadecuadas o negativas de los alumnos, la baja calificación o la suspensión que deja libre no son decisiones constructivas para el aprendizaje, por el contrario requieren de un tratamiento particular vinculado a la reparación de estas conductas específicas”.

antemano. En la viñeta anterior podemos apreciar el valor que atribuye a la “carpeta completa”. Su razonamiento parece proceder del siguiente modo:

Trabajar es tener la carpeta completa  
Quienes trabajan tiene la carpeta completa

---

Para evaluar debe tenerse en cuenta que la carpeta esté completa

De esta manera las oportunidades desiguales se camuflan tras un disfraz igualitario que torna imperceptible incluso para ella la disparidad que su procedimiento demarca. Mientras que Lidia considera que es imparcial, sus formas de “dar oportunidades” valoran atributos que, además de no tener clara vinculación con los aprendizajes efectivos, ponderan aspectos que, como dijimos, conoce con antelación acerca de sus estudiantes.

Veamos otro ejemplo. Virginia es docente de lengua extranjera en 1° año:

Guido: *¿Cómo evaluás a tus alumnos? ¿Cómo les ponés la nota?*

Virginia: *Yo evalúo con la parte escrita.*

Guido: *Y las notas que van a la libreta entonces ¿corresponden exclusivamente a las evaluaciones escritas?*

Virginia: *No, ha habido veces que yo digo: “Mirá esto, tenés un aplazo”, y si tenían un 2, hay veces he puesto un 4. Porque hay chicos como por ejemplo Juarez, hacía todo bien en clase y en la evaluación [le iba] mal. Y era un chico que trabajaba bien en clases, entonces no se equilibraba eso. Él decía que se taraba y que no podía resolverlo. Entonces le dije: “Bueno, tenés que acostumbrarte a resolver lo escrito también”, porque el día que él tenga una evaluación en otro lado, es eso lo que va a valer, pero bueno, trato ahí de hacer un mix.*

Guido: *Y ese mix ¿lo hacés discrecionalmente en relación a la situación de cada alumno o a todos les ponés nota por el trabajo en clases?*

Virginia: *No, o sea, yo veo. Suponte, este grupo jamás trabajó [(se refiere a un grupo de varones a quienes señaló previamente como malos alumnos del curso)], o sea, la nota de concepto va a seguir siendo 1. Porque no quieren trabajar en clase, no quieren escribir, no traen la carpeta, no hacen nada. Si traigo figuritas de casualidad la pegan, a veces la pierden también, entonces bueno, el que tiene un 1 ya es 1 porque no quiere hacer nada.*

[Entrevista con Virginia – Docente de 1° año]

Virginia dice evaluar a sus estudiantes en función de los aprendizajes, cuestión de la que darían cuenta las evaluaciones formales (los exá-

menes escritos que toma al finalizar cada tema). No obstante, cuando un joven que *trabaja* fracasa en un examen, ella realiza un “*mix*”; suma puntos a su evaluación teniendo consideración por el empeño puesto en el trabajo áulico. De este modo hace que el alumno tenga una calificación mejor a la que le correspondería por el examen, a pesar de que sabe que el joven no ha podido aprender los contenidos adecuadamente. Sin embargo, cuando los jóvenes que *no trabajan* (los *malos* tal como ella los nombra) fracasan en el examen, sus calificaciones no experimentan modificación alguna, precisamente porque en clase *no trabajan*. Nos encontramos así ante idénticos desempeños académicos que sin embargo obtienen distintas calificaciones escolares.

¿Qué evalúan Lidia y Virginia en sus evaluaciones? A juzgar por lo que de sus relatos puede inferirse, evalúan la predisposición de las y los jóvenes para el trabajo áulico. Si bien sus evaluaciones formales intentan medir los aprendizajes, luego las calificaciones responden en mucha mayor medida a la imagen que se han forjado acerca de cada estudiante, cuestión de la que sólo nos informa la evaluación informal. De este modo, si los alumnos que *trabajan* logran un buen desempeño en la evaluación, el resultado no es más que una confirmación de algo que se anticipaba. En el caso de que fracasen, la evaluación informal parece ingresar “equilibrando” aquello que se vislumbra discrepante. El siguiente fragmento nos permitirá apreciar que esta cualidad de la evaluación informal no siempre constituye un aspecto imperceptible para el actor. En la conversación que sigue, otra docente, Claudia, expresa las dificultades que encuentra para trabajar con Leandro, un alumno “problemático”:

Claudia: *Leandro debe tener un déficit atencional...*

Guido: *Generalmente un joven con atención dispersa tiene dificultades para aprender, no me parece que sea el caso de Leandro...*

Claudia: *Tenés razón, lo que ocurre con Leandro es que es muy inteligente entonces vos lo retas y él en 2 minutos te resuelve todas las actividades, las hace bien y después se pone a molestar de nuevo. Yo ya no sé cómo hacer con un alumno como Leandro, en mi materia tiene 8 y 9, y te digo que debería tener 10; yo le busco en la evaluación hasta los mínimos detalles porque no me parece que un alumno con ese comportamiento tenga que tener un 10, me parece que es como premiarlo.*

[Registro de una conversación informal con Claudia, docente de 4° año]

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

presa prescripción de ignorarlo en el momento de evaluar. De este modo, mientras que la normativa parece ser clara, en la práctica los actores poseen ciertos márgenes de libertad en los que consiguen implementar estrategias compensatorias en pos de lo que consideran prácticas evaluativas “justas”. Asimismo es posible advertir que en ellas se deslizan concepciones de justicia o igualdad que podríamos denominar junto con Dubet (2005) “meritocráticas”, en tanto a partir de ellas se afirma de modo implícito y recurrente (por ejemplo a través de la metáfora del “premio” que Claudia utiliza) que “si se quiere, se puede” (p. 33). No obstante, a diferencia de lo que el citado autor observa para el contexto francés, en nuestro caso el mérito parece medirse fundamentalmente a partir del empeño que las y los jóvenes puedan poner en juego y no tanto en función de sus desempeños efectivos.

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

En un pasado reciente parecía responsabilizarse a los criterios de evaluación por las determinaciones arbitrarias. La situación actual sin embargo da lugar para pensar que la persistencia (a contramano de lo prescripto) de ciertas modalidades evaluativas, constituyan tal vez materializaciones de concepciones acerca de la educación en las que los aprendizajes no parecen ocupar el centro de la escena y que aparentan encontrar quizá mayor resonancia en el ideal “normalizador” al calor del cual la escuela argentina fue fundada.

## La insolencia ¿un rasgo de época?

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

(Diccionario Espasa Calpes, 2005)

En las instancias de entrevista con algunas profesoras la *insolencia* constituyó un atributo denunciado de modo recurrente como rasgo distintivo de ciertos estudiantes en los tiempos que corren:

Guido: [Refiriéndome a un grupo de jóvenes] *Vos habías dicho que eran como “los malos”...*

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

[Entrevista con Virginia – Docente de 1° año]

Guido: *¿Tenés alumnos que preferís por sobre otros?*

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

[Entrevista con Lidia – Docente de 1° año]

Al comienzo de este capítulo introduje a las transformaciones que estarían experimentando los vínculos intergeneracionales. Norbert Elías (1998) señalaba que la transición de una relación entre adultos y jóvenes “más autoritaria a una más igualitaria genera [...] para ambos grupos una serie de problemas específicos” (p. 412).

La insolencia juvenil, modo como estas docentes nominan a la actitud contestataria que identifican en algunos jóvenes, parece imprimir un matiz conflictivo en las relaciones entre educadores y estudiantes. No obstante es posible señalar que el carácter conflictivo de estas relaciones no constituiría una novedad. Como apuntan Míguez y Gallo (2013) lo que distingue a esos vínculos en la actualidad sería más bien “la relativización de las formas tradicionales de respuesta” a los conflictos (p. 200). Cuestión que contribuye a que actualmente, en contraste con un ancestral e incuestionable modelo docente delineado como “sacerdote laico” y figura ejemplar (Pineau, 2001), las docentes sean a veces objeto de interpelaciones juveniles de una legitimidad otrora inconcebible:

Mónica: *En una clase estaba dando geografía argentina y un chico constantemente me pinchaba, me pinchaba, me pinchaba [se refiere a que la desafiaba]. Le digo: “¿Qué estás haciendo? ¿Querés saber si yo sé? ¿Si te digo el libro?” y me dice “Ah pero no sea histérica”. Le contesto: “¿Histérica decile a tu mamá! A mi no me vengas a decir histérica”. Y ahí nomás mandé a llamar a la preceptora, vino y me dijo: “Profe quedate tranquila, este chico es así con todos, no es con vos solamente”, y yo como que me sentí respaldada por la escuela.*

Horacio (Entrevistador): *Vos lo interpretaste como...*

Mónica: *Que me estaba evaluando. ¿Viste? Eso no me gustó mucho...*

[Entrevista con Mónica – Docente de 1° año]

Mónica intenta hacer inteligible ante el entrevistador el desconcierto resultante de haberse sentido evaluada por este joven. Un dato relevante lo constituye el hecho de que se haya sentido “respaldada por la escuela” solo cuando una colega, la preceptora, acudiera “a su rescate”. La investidura del rol docente en sí misma no respalda a Mónica, cuestión que se evidencia además en el hecho de que el alumno de su relato se haya permitido poner en duda sus conocimientos acerca de la asignatura que imparte.

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

Lidia: ...y te repito; [al maltrato] lo traen de la casa. En la casa no le fomentan el respeto, por la gente adulta, sea profesora o no sea profesora, eso me molesta, la insolencia.

[Entrevista con Lidia – Docente de 1° año]

Susana: Tenemos padres que son más jóvenes que yo, entonces no están preparados para ser padres, traer chicos al mundo, porque no hay cultura para decidir. Yo elegí tener dos hijos.

[Entrevista con Susana – Docente de 4° año]

Virginia: El tema de tener padres jóvenes, padres que son adolescentes, no tienen experiencia me parece a mí, para educar. Porque todavía estás transitando una etapa y no te das cuenta de las cosas. Si uno mismo a veces dice: “Qué tonto era cuando tenía 20”, ciertas cosas que hasta los 30 estás en otra historia y bueno...

Guido: Pero digamos... la paternidad adolescente no sería un fenómeno novedoso.

Virginia: No, pero me parece... mi mamá fue madre a los 18 pero digamos, tenían más capacidad cultural. Me parece que había otro tipo de códigos, de información, de comportamientos, más respeto había. El respeto me parece que es fundamental.

[Entrevista con Virginia – Docente de 1° año]

Así, el hogar de procedencia de estos jóvenes y la edad de sus padres se constituyen en explicaciones de una socialización deficitaria de la que la insolencia sería subsidiaria. Virginia, sin embargo, enfrentada a un señalamiento que intenta polemizar con la linealidad de su explicación “etaria” de los malestares, apela a la *capacidad cultural*, rasgo que parece añorar:

Guido: *¿Ese cambio en la “capacidad cultural” a qué se lo atribuirías? ¿Con qué crees que tiene que ver esa modificación en las formas de respeto?*

Virginia: *Yo no sé si son las bajadas del gobierno de tanta contención, o si de pronto es la evolución en sí de la sociedad que se deja estar y están las tecnologías y ya no están los valores, qué se yo...*

[Entrevista con Virginia – Docente de 1° año]

Los sucesivos pedidos de explicitación de las “teorías implícitas” con las que Virginia explica la irrupción de la insolencia, conducen a la aparición de otros actores que van asumiendo la responsabilidad por una culpa que parece no encontrar culpable. Primero los jóvenes padres, luego el “deterioro cultural”, pasando por la irrupción tecnológica y conduciendo finalmente hacia las políticas gubernamentales de inclusión educativa<sup>5</sup>. Estas últimas son enunciadas también por sus colegas como una presión que las intima a retener a los jóvenes en la escuela a cualquier costo, cuestión que parece tramitarse con resignación:

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

[Entrevista con Susana – Docente de 4° año]

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

[Entrevista con Lidia – Docente de 1° año]

---

5 La Ley Nacional de Educación 26.206 sancionada en 2006 establece la obligatoriedad del sistema educativo para todo el trayecto de escolarización secundaria y acentúa el carácter inclusivo que la escuela debe tener al establecer como uno de los fines y objetivos de la política educativa Nacional “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

Ante la incertidumbre generada por la ausencia de estrategias institucionales para el afrontamiento de la situación de jóvenes con escolaridades de “baja intensidad” (Kessler, 2004), aparecen tentativas de resolución proyectadas sobre trayectos educativos alternativos que resultarían vías más promisorias en el afán por no “dejar a los chicos en la calle”:

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

[Registro de campo – conversación informal con docente de Biología de 1° año]

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

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

[Entrevista con Lidia – Docente de 1° año]

Que los jóvenes deben recibir algún tipo de educación parece constituir un supuesto que opera entre las docentes de modo axiomático. No obstante, la calidad y el formato que esta deba asumir para aquellos jóvenes que “no están preparados”, constituyen aún asuntos enigmáticos. Llama la atención que, frente a la genuina preocupación generada por el hecho de que muchos estudiantes no aprendan, las soluciones propuestas se erijan sobre presuntos *handicaps* en la *educabilidad* de los jóvenes. Sin realizar miramiento alguno por los *regímenes académicos*. Siendo que, como señalan Baquero, Terigi, Toscano, Brisciol y Sburlatti (2009) “los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos” (p. 293). Volveremos por un momento a los testimonios juveniles para conocer qué opinión les merece la escuela a los “insolentes”.

## Docentes con “la gorra puesta”

Marcos, Armando y Leopoldo son amigos. En instancias de inter-

locución (entrevistas y conversaciones informales) los tres fueron señalados por sus docentes como “problemáticos”, “insolentes”, “mal educados” y “revoltosos”, entre otros calificativos peyorativos. Por tal motivo decidí sostener una entrevista grupal con los tres. Aceptaron de buen grado realizarla ya que ello implicaba la oportunidad de escapar de la clase en que se encontraban. Sin embargo, inicialmente mi guión de entrevista quedó al margen en el festival de risas, chistes obscenos y gritos en que comenzó tornándose nuestro informal encuentro. Ciertamente poco parecía importarles que yo fuera un adulto y dejaban en claro con su actitud que no tenían el más mínimo interés en conversar acerca de lo que les proponía. Llegado un punto debí recordarles que la entrevista era voluntaria y que, de no tener interés en realizarla, podían regresar a clases sin que ello implicara que yo me ofendiera. Así fue como pudimos comenzar a conversar, con algunas intermitencias, acerca de sus relaciones con las y los docentes:

Guido: *¿Cómo dirían que son las relaciones con los profes?*

Marcos: *Para atrás*

Leopoldo: *Mal, mal... se ortiban<sup>6</sup> todos.*

Guido: *¿Por qué?*

Armando: *Porque no hacemos nada. Este no hace nada* [señala a Leopoldo y se ríen]

Guido: *Cuando no hacés nada ¿sí o sí te llevás mal con los profes?*

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

[Entrevista grupal – jóvenes de 1° año]

Ellos saben que su actitud hacia las tareas en clases no propicia lazos de simpatía con sus profesores. Sin embargo, también algo en sus docentes parece no predisponerlos para la tarea; el hecho de que eventualmente “*se ortiben*”:

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

Leopoldo: *Que se enoja.*

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

Marcos: *Que se pone la gorra.*

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

Guido: *Sí, les iba a preguntar eso...*

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

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

[Entrevista grupal – jóvenes de 1° año]

Los tres perciben que sus docentes intentan ejercer sobre ellos un control para conminarlos a la obediencia; “se ponen la gorra”. Sin embargo, señalan también unas pocas excepciones:

Guido: *¿Con todos los profesores se llevan mal?*

Marcos: *Menos con el de Educación Física*

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

Guido: *La profe Bianco ¿no se pone la gorra? ¿cómo es con ustedes?*

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

Leopoldo: *La única materia que estudio es Geografía*

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

[se quedan en silencio durante varios segundos]

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

[Entrevista grupal – jóvenes de 1° año]

La permisividad que atribuyen a esta docente no tiene un objeto preciso. Argumentan que les “deja hacer de todo”, sin embargo también reconocen que los reprende cuando hacen algo malo. Pude asimismo constatar a partir de mis observaciones de clase que la mayoría de los docentes, incluso los que “se ortiban”, adoptan frecuentemente la modalidad de trabajo grupal, que no sería entonces lo que distingue a la profesora Bianco. Quizás más que la habilitación para hacer ciertas cosas (que no logran especificar) lo que estos jóvenes valoren sea más bien una relajación en el control y la regulación de la disciplina áulica que parece comportar implicancias favorables en el trato que esta docente recibe de parte de ellos:

Guido: *¿Con todos los profes se portan igual?*

Marcos: *Yo por ahí, si estoy haciendo algo que me interesa, me pongo y lo hago.*

*Vós también [le habla a Armando]*

Leopoldo: *Yo cuando hago algo bien, me porto bien...*

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

Leopoldo: *... y cuando me ponen que está todo mal, no hago nada.*

Guido: *¿Ustedes se refieren a las notas?*

Marcos: *Sí, cuando te ponen “mal” ya no lo hacés más.*

Guido: *¿Dirían que respetan a los profes?*

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

[Entrevista grupal – jóvenes de 1° año]

Escuchando el testimonio de estos jóvenes, la insolencia, que inicialmente aparecía en las voces de las educadoras como rasgo juvenil a “extirpar” por la vía educativa, parece abandonar dicha condición para constituirse como una pauta de interacción que rige en el contacto con la mayoría de sus docentes, aunque no con todos. Me refiero a una *fachada*, concepto que Goffman (1989) define como una “dotación expresiva [...] empleada intencionalmente o inconscientemente por el individuo durante su actuación” (p. 34).

La profesora de Geografía, a través de un trato que los jóvenes perciben como más permisivo, consigue de parte de ellos un reconocimiento que repercute favorablemente sobre el tenor de las interacciones que con ella establecen. Los “insolentes” también esperan el reconocimiento de sus docentes y se alegran si obtienen una buena calificación en su boletín. No obstante, luego de conocer el modo en que algunos educadores de manera subrepticia (aunque a veces explícita) proceden “haciendo diferencias”, podemos pensar que queden pocas posibilidades para que estos alumnos abandonen la insolencia como fachada. Todo parece indicar que se trata más bien de prácticas que reproducen indefinidamente sus condiciones de posibilidad.

## **A modo de reflexión final**

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

hacia estos aspectos “no-cognitivos” de la escolaridad (“portarse bien”, “no contestarle”, “no faltar el respeto”, “traele/hacerle las cosas”).

En Argentina, frente a las políticas de inclusión que emergen junto con la relativamente reciente Ley Nacional de Educación, los educadores se encuentran ante el desafío de “construir” dicha inclusión posicionados desde un rol docente que históricamente ha sido delineado para que la inclusión y permanencia estuvieran en gran medida supeditadas al “mérito” de los estudiantes. Por tal motivo no sorprende que este desafío encuentre en la práctica más obstáculos que habilitaciones, conduciéndonos a interrogar cómo debería ser el oficio docente frente a las nuevas exigencias.

Considero que, en aras a contribuir en dicha dirección, pudimos jerarquizar la importancia de recuperar la dimensión interactiva presente en las prácticas evaluativas, cuestión de relevancia al contemplar como hipótesis la probabilidad de que “los alumnos tengan una capacidad creciente para influir sobre sus maestros en la medida en que se va modificando el equilibrio de poder [entre las generaciones]” (Tenti, 2004, p. 131). Es posible entonces pensar que aquello que los agentes educativos perciben como actos de insolencia en los jóvenes puede más bien ser un derivado de las nuevas configuraciones que asumen las relaciones intergeneracionales. Transformaciones que tienen lugar en un marco institucional que, en parte como resultado de los procesos de *masificación y modificación de la morfología social* de los estudiantes (Tenti, 2000) a partir de las décadas intermedias del siglo XX, es también blanco de interpelaciones (Dussel, 2009; Tiramonti, 2009).

El contexto parece entonces coadyuvar para que la mera “intención de aprender”, como si de un rasgo psicológico se tratase, constituya un aspecto a valorar por las y los docentes. Recordemos una vez más que en toda valoración hay una evaluación. Y como pudimos apreciar, la evaluación informal docente no constituye un invisible a las evaluaciones informales juveniles, a partir de las cuales estos últimos construyen oficio.

Me interesa enfatizar en la idea según la cual el carácter conflictivo de las relaciones entre adultos y jóvenes no constituiría un elemento novedoso. La novedad residiría, dijimos, en las configuraciones en que se enmarcan estas relaciones: un contexto argentino de ampliación de derechos de niños, niñas y adolescentes que puede evidenciarse en la sanción de otros cuerpos normativos además de la Ley de Educación; la ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005), la Ley de Educación Sexual Integral (2006), entre otras legislaciones que se encuentran vigentes desde hace relativamente pocos años.

Las voces de algunas educadoras nos muestran que lo que podría ser ponderado como un avance en materia de derechos conquistados, es vivenciado en la práctica como un avasallamiento de la tarea docente, imputado a la impunidad de la que gozarían los estudiantes en parte como resultado de las políticas educativas. Vimos también que frente a las dificultades que el panorama ofrece, las soluciones vislumbradas se proyectan de modo “eufemizado” sobre recortes del acceso a la educación: establecimientos de menor exigencia, trayectos formativos no escolarizados, agencias de socialización primaria que suplan ciertos déficits atribuidos a las familias de procedencia.

El desconcierto que lo novedoso genera se expande también hacia la tecnología. Resulta notoria la renuencia ante la reciente incorporación en la escuela de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. La irrupción de objetos tecnológicos en el salón de clases (teléfonos celulares, *netbooks* del Programa Nacional “Conectar Igualdad”<sup>7</sup> y otros dispositivos electrónicos como *tablets* y cámaras digitales) genera en algunos educadores la percepción de que a su llegada se inauguran fuentes de distracción para el alumnado, cuando podríamos pensar ciertamente que la fuente de distracción es una sola y ligada quizá con la falta de atractivo que el régimen académico pueda tener para muchos jóvenes. Cuestión que nos conduce al actual y controversial debate acerca de la *educabilidad*.

Vimos el caso de algunos jóvenes cuya educabilidad parece agotar las estrategias y recursos escolares. Ante estas situaciones emergen explicaciones de los flancos de procedencia que los *déficits* atribuidos a ellos tendrían, acompañadas de retóricas que “militan” por el retorno a un estado anterior recordado como más armónico. Lo que debería llevarnos a interrogar sus fundamentos ideológicos toda vez que puedan constituir demandas de una vuelta a la escuela para las minorías (Kaplan, 2009).

Bernard Charlot (2007) afirma de modo contundente que “el fracaso escolar no existe [sino que] lo que existen son alumnos que han fracasado” (p. 27). El autor aclara que dicha afirmación implica un rechazo hacia un modo de pensar “bajo el cual se deslizan, subrepticamente, las ideas de enfermedad, tara congénita, contagio, suceso fatal” (p. 28). En este sentido, tal como señala Ricardo Baquero (2001), debemos “ponderar cómo las

---

7 El programa Conectar Igualdad, creado a través del decreto 459/10, tiene el objetivo de entregar una *netbook* a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente. Se propone, además, capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

concepciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo” (p. 72). Así, las jóvenes familias, el “trastocamiento” cultural, el interés volcado hacia las tecnologías, se erigen en chivos expiatorios que asumen la culpabilidad por la presunta pérdida de un interés que parecía estar antes naturalmente dado.

Considero que frente a los desafíos a los que nos conduce la ampliación de la cobertura educativa, una orientación para su asunción pueden aportarla las *evaluaciones informales* que realizan los jóvenes. Ellas y ellos valoran positivamente ciertas modalidades de reconocimiento; “ser ayudados”, sentirse bien tratados, ser incentivados con una calificación (cuestiones que atribuyen a los profes “buenitos” o “*pulenta*”). Así, del mismo modo en que algunos adultos dicen sufrir los malos tratos juveniles, también los jóvenes, al renegar de quienes “se ponen la gorra”, “se ortiban”, “se envenenan” o son “*brígid*”<sup>8</sup>, denuncian no estar sintiéndose bien tratados.

Existe en Argentina una línea de estudios (Baquero et al., 2009) que asume el desafío por la búsqueda de nuevos formatos escolares y la generación de lineamientos para la creación de nuevos regímenes académicos, más sensibles a las necesidades de los jóvenes y su contexto. Un trabajo conducido en un contexto similar al nuestro (López, Paulín y Tomasini, 2008), señala al componente del “trato docente” con una fuerte vinculación tanto con los modos de relacionarse de los alumnos como con las posibilidades docentes de construir posiciones de autoridad. En ese marco considero necesario atender a la evaluación informal que los jóvenes llevan a cabo en tanto que parece proveernos de claves acerca de elementos de las prácticas docentes presentes en los actuales formatos, que deberíamos revalorizar preguntándonos ¿Qué modalidades de trato docente parecen favorecer los procesos de aprendizaje y convivencia escolar desde la perspectiva juvenil?

El análisis que he realizado sugiere que se deberá atender especialmente a las demandas juveniles de *reconocimiento* y gestionarlas como condición necesaria para llevar adelante el *conocimiento*. En esta dirección, sugiere Rascovan (2013) que “para conocer se necesita ser reconocido bajo la forma de la confianza en la mirada del otro” (p. 47). Lo que en palabras de Leopoldo se traduce como: “*Cuando hago algo bien, me porto bien [...] y cuando me ponen que está todo mal, no hago nada*”.

---

8 “Brígido” es un término que utilizan los jóvenes cordobeses para referir a personas (generalmente docentes) que son muy estrictas en el cumplimiento de las normas.

## Referencias bibliográficas

- BAQUERO, R. (2001). La Educabilidad Bajo Sospecha. *Cuadernos de Pedagogía Rosario, IV* (9), pp. 71–85.
- BAQUERO, R.; TERIGI, F.; TOSCANO, A.; BRISCIOL, B. y SBURLATTI, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7 (4), 292–319.
- BERTELLA, M. (1996). Los conflictos disciplinarios en el nivel medio: su incidencia en la evaluación psicológica. *RIICE*, 9, 45–63.
- BLIEM, C. y DAVINROY, K. (1997). Teacher's beliefs about assessment and instruction in literacy. *National center for research on evaluation, standards, and student testing (CRESST)* University of California, 1–38.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- CAMILLONI, A. (2010a). La validez de la enseñanza y su evaluación. En ANIJOVICH, R. (Comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (2010b). La evaluación de trabajos elaborados en grupos. En ANIJOVICH, R. (Comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLI, S. (2006). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTORINA, A. KAPLAN, C. (1995). *La Inteligencia Escolarizada. Un estudio sobre el sentido común en los maestros y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el Saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DI FRANCO, G. (s/f). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. Tesis de maestría inédita.
- DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- DUSSEL, I. (2009). La escuela media y la producción de desigualdad: continuidades y rupturas. En TIRAMONTI, G. Y MONTES, N. *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas actuales desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial.
- DUSSEL, I. FINOCCHIO, S. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, N. (1998). *La Civilización de los Padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- GALLO, P (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- GALLO, P. (2008). “De cuando las maestras eran Bravas”: un apunte sobre la violencia en las escuelas. En MÍGUEZ, D. (comp.) *Violencia y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires : Paidós.
- GOFFMAN, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos

Aires : Amorrortu.

- KAPLAN, C. (2007). *La Inteligencia Escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. (2008). *Talentos, dones es inteligencias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- KAPLAN, C. (2009). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LOPES LOURO, G. (2000). Pedagogías da Sexualidade. En LOPES LOURO, G. (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- LÓPEZ, J. PAULÍN, H. TOMASINI, M. (2008). Perspectivas de Alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista. En PAULIN, H. y TOMASINI, M. (Coords.) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: UNC.
- MANCOVSKY, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación Informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTINEZ RISO, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en la educación básica. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 10(23), 817–839.
- MÍGUEZ, D. (2009). Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En KAPLAN, C. V. & ORCE, V. (Coords.) *Poder, prácticas y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires: Noveduc.
- MÍGUEZ, D. y GALLO, P. (2013). Conflictividad Escolar y modelos de autoridad. Tensiones desde los años 60. En KAPLAN, C. y BRACCHI, C. (Comps.) *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: UNLP.
- MOTTIER LÓPEZ, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En ANIJOVICH, R. (Comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- PINEAU, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PRIETO, M. CONTRERAS, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos XXXIV*(2), 245–262.
- RASCOVAN, S. (2013). Entre Adolescentes, jóvenes y adultos. En KORINFELD, D.; LEVY, D. y RASCOVAN, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980). *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y del desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Ediciones Marova.
- TENTI FANFANI, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IPE, [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario\\_internacional / panel4\\_fanfani.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional / panel4_fanfani.pdf)
- TENTI FANFANI, E. (2004). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- TIRAMONTI, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas. En TIRAMONTI, y G. MONTES, N. (Coords.) *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas actuales desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO y Manantial.

## 4

### **“Hacerse respetar”. Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela.**

*Horacio Luis Paulín y Soledad Martínez*

La falta de respeto genera una pérdida de sentido y desconfianza en sí mismo y en los demás. En la escuela esto se traduce en una fuerte crisis de identidad, tanto entre los alumnos como entre los profesores y el término más nodal en los discursos es el “respeto”, sin el que no existe ni prestigio, ni identidad social sólida.

(Debarbieux, 1996, p.3)

### **Introducción**

El interés por comprender las dinámicas relacionales en jóvenes en el ámbito de la escuela secundaria nos convoca desde hace tiempo. El abordaje de la convivencia escolar que venimos construyendo ha ido analizando incidentes críticos y conflictos desde nuestras lecturas, como también desde la escucha atenta a las voces de sus protagonistas. Por ello, el análisis de los sentidos que se ponen en juego en los conflictos observados en distintos momentos de la sociabilidad juvenil, ha puesto en evidencia que la construcción del respeto es un proceso clave que se pone en juego en la escuela. En razón de esto, nos interrogamos acerca de cuáles son los significados y los modos de construcción de respeto sostenidos por los y las jóvenes, tratando de identificar cuáles son las demandas de respeto que realizan en el ámbito de la escuela. No es nuestra intención agotar la multiplicidad de sentidos construidos sobre el respeto entre los jóvenes, sino aproximarnos a comprensiones situadas acerca de su construcción y de aquello que se convoca en su ausencia (como “faltas de respeto”) a partir de la perspectiva de los sujetos que habitan la escuela en tensión con un marco de interpretación que venimos construyendo sobre estos procesos.

La procuración del respeto personal emerge como cuestión central en la sociabilidad juvenil como un proceso intersubjetivo de conocer, *reconocer* y *ser reconocido* (Tomasini, 2011; García y Madriaza, 2005). Las relaciones entre jóvenes en las que tienen lugar estos procesos, pueden ser significadas como amistad, compañerismo, amor y se encuentran atravesadas por la heterogeneidad propia de las condiciones juveniles (como edad, género, posición social y etnia).

En el caso de los y las jóvenes, las luchas por el reconocimiento se dramatizan a diario en sus relaciones, e incluso en ocasiones llegan a adquirir el carácter de un enfrentamiento cuerpo a cuerpo. En este sentido, desde nuestras investigaciones hemos advertido que ciertas *violencias situacionales* (Duarte, 2005) ejercidas por los y las jóvenes responden a la necesidad de sentirse existentes y válidos, logrando reconocimiento de sí mismo o de sus grupos de referencia y territorio (amigos, pareja, familia, barrio) frente a otros, que son construidos como adversarios antagónicos (Paulín, et al., 2010; Paulín, 2013).

Las modalidades que adquieren estas luchas, y los recursos que en ellas se emplean, son múltiples y variadas. Como ya hemos enunciado en otra oportunidad (Paulín et al., 2010), éstas se ponen en juego en las relaciones entre jóvenes en el ámbito escolar a través del despliegue de diversas prácticas relacionales (juegos, “jodas”, miradas, usos de la corporalidad). Pueden tramitarse tanto desde afectos como el amor y la amistad o desde el odio y el temor. Así, los intercambios entre los y las jóvenes parecerían atenerse a una regulación microsocia que opera a través de una permanente lectura de la corporalidad, el movimiento, la postura, la voz y la mirada (García y Madriaza, 2006).

En este sentido, es de nuestro interés presentar en este capítulo algunos análisis sobre aquellas prácticas a partir de las cuales los y las jóvenes buscan “hacerse respetar”, es decir, aquellas acciones destinadas a evitar el menosprecio y/o a interpelar a otros sobre quién es quién en el espacio escolar.

En primera instancia presentamos un marco conceptual de referencia sobre el respeto, para luego reconstruir los significados y procesos de construcción de respeto desde la perspectiva juvenil que hemos planteado en nuestras investigaciones<sup>1</sup>. Por último analizaremos una situación con-

---

<sup>1</sup> La tesis doctoral en Psicología realizada por Horacio Luis Paulín (2013) se titula *Conflictos en la sociabilidad entre estudiantes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias*. La tesis de licenciatura en Psicología realizada por Soledad Martínez (2012) se titula *Significados y Procesos de Construcción de Respeto. Una aproxima-*

creta entre jóvenes que ha sido significada como *abuso* para intentar comprender cómo se juegan allí los procesos de reconocimiento de sí y del otro.

## Herramientas conceptuales para el análisis del respeto

Los desarrollos de Richard Sennett, Axel Honneth y Danilo Martuccelli han resultado ser herramientas teóricas fértiles a la hora de realizar análisis y lecturas de los acontecimientos y discursos que reconstruimos en nuestra investigación. Provieniendo de marcos disciplinares y conceptuales distintos como la Sociología y la Filosofía Política, sus teorizaciones confluyen en nuestra propuesta de análisis aportando distintas dimensiones, a partir de las cuales intentamos comprender los relatos y experiencias juveniles sobre la construcción del respeto en la escuela media.

### Axel Honneth: el respeto como expresión de la lucha por el reconocimiento

Axel Honneth publica en 1992 su teoría del reconocimiento partiendo de la tesis de Hegel que postula que la autoconciencia del hombre depende de la experiencia de reconocimiento social, es decir del respeto y la apreciación de los otros en la interacción social. Para Hegel el progreso moral se desarrolla a lo largo de una progresión de tres esferas de reconocimiento, de menor a mayor complejidad, entre los cuales se plantea cada vez una lucha intersubjetiva entre las personas para hacer frente a las demandas y reivindicaciones de su identidad. Estas tres formas de reconocimiento recíproco incluyen al *reconocimiento jurídico* que proveen las leyes y los derechos consagrados, al *amor y los afectos* que proveen reconocimiento mutuo entre los sujetos y una seguridad emocional, y la *esfera estatal de la moral*, como reconocimiento que les permite a las personas la valoración positiva de cualidades en los otros favoreciendo la solidaridad y la aceptación social (Honneth, 1997 y 2011).

---

*ción exploratoria a la perspectiva de los jóvenes en la Escuela Media.* Ambas tesis enmarcadas en el paradigma de investigación interpretativa–cualitativa (Vasilachis 2007), ubican la mirada en la comprensión de las significaciones de la práctica escolar a fin de recuperar la perspectiva de los/as participantes y comprender criterios y fundamentos de legitimidad social de algunas de sus prácticas cotidianas. Para ello se combinaron observaciones participantes, grupos de discusión a alumnos y entrevistas a profesores y directivos. Las dos tesis se realizaron en la misma institución pública provincial de nivel medio de la ciudad de Córdoba, con una población de clase media y media baja (En la tesis de doctorado se trabajó además de estudiantes de sectores populares, con otros provenientes de clase media alta, aunque en el presente capítulo se retoma el análisis referido a los primeros).

Honneth sostiene que para Hegel los individuos transitan cada una de estas tres esferas de reconocimiento a través de una lucha que mantienen entre sí por procurarse el respeto desde la consideración que de sí mismo tiene cada uno. Desde una perspectiva crítica esto conlleva a un conflicto intersubjetivo incesante porque cada vez más las personas se procurarán dimensiones más amplias de reconocimiento.

Propone un análisis fenomenológico de los daños morales para establecer desde el concepto de reconocimiento una concepción de la moral social. Como su enfoque es en principio *negativista*, el análisis de las circunstancias vividas como injustas por las personas abre el camino a conexiones entre moral y reconocimiento.

Un daño físico pues, se convierte en una injusticia moral si la persona afectada ve en él una actuación que lo menosprecia intencionalmente en un aspecto esencial de su bienestar; no es ya el dolor físico como tal, sino la conciencia resultante de no ser reconocido en la propia concepción que uno tiene de sí mismo lo que constituye la condición del daño moral (Honneth, 2011, pp. 23 y 24).

Las formas del menosprecio que Honneth analiza son:

a) La humillación y el maltrato físico, que, como la violación o la tortura, son prácticas de desprecio a los que se les opone el amor como relación humana de reconocimiento. Este se corresponde con una actitud positiva hacia sí mismo: la *autoconfianza* que para Honneth es el estrato más básico de seguridad emocional y física en la exteriorización de las necesidades y los sentimientos propios. Además, constituye la premisa psíquica para el desarrollo de todas las otras formas de autoestima.

b) La privación de derechos y la exclusión social, que son formas de menosprecio porque implican considerar a alguien no imputable moralmente como miembro de una comunidad jurídica. El reconocimiento recíproco opuesto a esta forma de menosprecio es aquel que desde el punto de vista intersubjetivo le permite considerar al sujeto en tanto titular de derechos. Honneth lo vincula al concepto de *otro generalizado* de Mead, como proceso que permite, desde la constitución del sí mismo, la adhesión normativa al grupo social de referencia y garantiza al yo la satisfacción de ciertos derechos a la vez que lo enlaza en determinadas obligaciones. El *autorespeto* elemental es el resultado en tanto actitud positiva que el individuo proyecta hacia sí mismo en función de verse respetado en sus derechos en el trato de los demás.

c) La devaluación valorativa de formas de estilos de vida o formas del vivir ancladas culturalmente en las personas, es el tercer tipo de menos-

precio en tanto se trata de una discriminación negativa que involucra a un conjunto estereotipos superiores del vivir frente a otros considerados inferiores. Su contrario, como reconocimiento recíproco, es la solidaridad y aceptación de capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente. Desde la óptica medeana, Honneth considera que en este tipo de reconocimiento el yo no solo se autoafirma como ser autónomo, si no como *ser individualizado* y puede colocarse en la perspectiva de un otro generalizado que le dé la aprobación intersubjetiva de su valor como único e irremplazable. La experiencia de una interacción nutrida de la aprobación entre pares permite la vivencia de *autoestima* como producto de la valoración intersubjetiva que recibe el individuo, y a su vez es capaz de prodigarla a los otros (Honneth, 1997 y 2011).

En resumen, la violencia del maltrato, la exclusión del acceso a derechos y la injuria discriminatoria asociada al sentimiento de indignidad son los tres mecanismos del *menosprecio* que Honneth establece como contrariedades del reconocimiento. Por el contrario, este se consolida en las relaciones de *confianza*, (como sujeto de amor y amistad), *respeto* (como sujeto de derechos) y la *estima de sí* (como sujeto de la comunidad), estableciendo una *gramática moral* que incluye la atención tanto a las formas de reconocimiento como a las heridas físicas y morales que reciben las personas.

La posibilidad del encuentro social tiene su base en el reconocimiento recíproco de los yo y sus identidades.

La formación del yo práctico está ligada al presupuesto del reconocimiento recíproco entre los sujetos; solo si los individuos se ven confirmados, en el establecimiento de su identidad, pueden llegar a un entendimiento complementario de sí, en tanto que yo individualizado y autónomamente activo (Honneth, 1997, p.87).

## **Richard Sennett: el respeto como reconocimiento de la autonomía del otro**

En el análisis del significado del respeto, Sennett (2003) postula que no es suficiente asociarlo a prestigio ni a estatus, sino que el sentido de reconocimiento de los otros es lo que lo define. Si el respeto tiene que ver con la forma en que se ve y se trata al otro, la *falta de respeto* será lo que impide que los individuos se procuren de reconocimiento. Esto es, que consideren su respectiva presencia con dignidad recíproca y se traten entre sí de forma integral y autónoma<sup>2</sup>.

---

2 En este sentido, la indiferencia puede ser significada como falta de respeto a lo que

La tesis central que Sennett presenta en su ensayo de 2003 es que la desigualdad social complica la experiencia del respeto. En sus análisis muestra cómo las condiciones de desigualdad existentes en países occidentales de Norteamérica y Europa impiden la expansión de las relaciones basadas en la reciprocidad porque bloquean las tres formas fundamentales a través de las que, según él, se gana el respeto: el desarrollo de un *carácter propio* que alimiente la autoestima y la estima social; la capacidad para cuidar de uno mismo y evitar el *estigma del parasitismo*<sup>3</sup>, y la posibilidad de *retribuir a los demás* en una relación de intercambio solidaria y altruista sin hacerlos víctimas de una piedad que fácilmente puede interpretarse como desprecio.

El respeto si es producto de una relación en la que hay acciones que lo expresan, que lo confirman y reconocen, puede ser mutuo. A modo de un ritual de intercambio entre actores situados en posiciones asimétricas y desiguales, la *reciprocidad de intercambios* es el fundamento del respeto mutuo. Sin reciprocidad hay una relación unilateral que no amerita respeto entre los yoes.

El tratamiento respetuoso de los demás también se define por *la capacidad de concesión de autonomía a los otros*. Pero la concesión de autonomía para Sennett al ser relacional, no es definitiva sino que cambia constantemente en la vida subjetiva dependiendo de las condiciones sociales. Influenciado por los desarrollos de la psicología de la autonomía de Winnicott, Erikson y Bowlby, considera que ser autónomo, más que saber separarse de los demás, significa que somos capaces de aceptar lo que no podemos entender de los otros:

Al hacerlo tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones como la nuestra. La concesión de autonomía dignifica a los débiles o a los extraños, los desconocidos, hacer esta concesión a los demás fortalece nuestro carácter (Sennet, 2003, p.264).

---

uno supone que es o a lo que tiene derecho. *Desconocer* o *ningunear* son algunas de las categorías que suelen emplearse para referirse a esta ausencia de reconocimiento, y tal como el poeta Octavio Paz (2000) expresa para el contexto latinoamericano “El ninguneo es una operación que consiste en hacer de Alguien, Ninguno.” (p. 48), se trata de un disimulo radical de la existencia de nuestros semejantes.

- 3 Para Sennett (2003), obtienen respeto quienes pueden cuidar de sí mismos porque pueden eludir la vergüenza de ser dependientes. La vergüenza de la dependencia estaría asociada a cierta infantilización de los adultos pobres o inactivos, y a una absolutización a-histórica del valor del trabajo y el tiempo productivo sobre el ocio, todo lo que ha contribuido a asociar la dependencia con la inmadurez cuando no con el simple estigma del desprecio.

Queremos subrayar esta distinción de raíz winnicottiana que adopta Sennett al enfatizar que la relación de respeto no solo es comprensión del otro sino una consideración subjetivante que supone capacidades y habilidades que favorecen un modo de vincularse desde la autonomía sin arribar a la subestimación y dependencia. De ahí que no pueda imponerse el respeto genuino, sino que debe negociarse en la interacción social.

Sennett entiende que los actos que vehiculizan al respeto son exigentes y oscuros, y bajo esa consideración lo define como un *comportamiento expresivo*.

Tratar a los demás con respeto no es siempre algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no solo sentirlo, sino sentirlo con convicción (Sennett, 2003, p. 213).

En síntesis para Sennett el desafío del respeto mutuo consiste, en el fondo, en construir una peculiar relación de intercambio basada en la comprensión y la concesión de autonomía mutua.

## **Danilo Martuccelli: el respeto como categoría social para comprender la sociabilidad contemporánea**

Martuccelli (2007) plantea que si bien “la necesidad de aceptación intersubjetiva es un elemento constante de toda vía de individualización, toma (...) una forma particular en la condición moderna” (p. 207). Desde la perspectiva teórica de una *sociología de la individuación*, plantea que las formas de conseguir respeto se pueden analizar en determinados *órdenes de interacción*<sup>4</sup> (como el escolar, el familiar y el de grupos de pares) y de acuerdo a tres *regímenes políticos de interacción*<sup>5</sup> como son el de la jerarquía del estatus, la igualdad democrática y el reconocimiento de las diferencias.

---

4 En este eje analítico el autor, siguiendo a Goffman, sitúa una serie de dimensiones como lo son la situación de enfrentamiento, la identificación, las convenciones, los márgenes de maniobra de los actores y las informaciones que los individuos poseen sobre los otros.

5 Retomamos el concepto de *regímenes de interacción*, porque consideramos que para el abordaje analítico del objeto de estudio que hemos construido resulta fundamental no perder de vista esta dimensión que se caracteriza por ser dependiente de un contexto social amplio (que excede a las relaciones cara a cara) en tanto incluye a lo político y está presente en toda interacción además de los procesos y acciones postulados por el análisis gofmaniano.

El régimen de la jerarquía precede al de la modernidad pero atraviesa nuestra época como ficción política que naturaliza el rango y las diferencias de status entre personas y grupos sociales. El individuo es parte de un todo colectivo, y en cuerpo y alma se debe a su sociedad estamentaria y/o comunidad. Las relaciones se conciben naturalmente entre superiores e inferiores y justifican tanto el respeto y el honor de los primeros, como la subordinación dominante de los segundos (Martuccelli, 2007, p. 208).

El régimen de la igualdad se consolida para Martuccelli cuando al calor de las revoluciones del siglo XVIII se articulan dos principios fundamentales como lo son la igualdad y la libertad para la sociedad moderna. Aquí la representación de lo universal y la figura del ciudadano suspenden (aunque sin ignorar) el lenguaje de las diferencias personales y sociales porque lo que se pretende es construir la ficción política de la equivalencia a través de un lenguaje universal de derechos civiles, sociales y políticos.

Finalmente en el régimen de la diferencia ya no se trata de afirmarse como individuo bajo la figura del ciudadano sometido a un estándar democrático, sino que el proceso de individuación se complica porque las dimensiones personales e identitarias del sexo, la edad y la etnia “encuentran una parte de su significado en la oposición a la división entre lo público y lo privado” (p. 210). Para Martuccelli los actores buscan afirmar su especificidad cultural y personal pero sin conformarse a relegarla al ámbito privado sino como expresión genuina en el espacio público. El individuo, siendo reconocido “por lo que es” emprende la búsqueda de una “armonía existencial entre nuestro interior y nuestra percepción por los otros” (p. 212).

Las formas de demandar respeto y las prácticas relacionales en pos de su obtención, atraviesan distintos espacios de interacción social desde estas lógicas políticas que indican demandas diferentes: de rango, de respeto igualitario o de reconocimiento singular, respectivamente. Martuccelli, considera que actualmente “la sociabilidad, comprendida como en el sentido estricto de un sistema de reglas para construir una relación con otros, se encuentra recorrida por numerosas grietas” (2007, p. 204). El autor propone un análisis de la sociabilidad para llegar a comprender las formas del respeto que dan confirmación social al individuo y sus demandas, en un contexto social contemporáneo que extiende y amplifica las dificultades de convivencia con los otros. En ese sentido emergen nuestros interrogantes por las distintas demandas de respeto que los jóvenes expresan en sus prácticas relacionales en la escuela y cuándo se corresponden con algunos de los regímenes políticos de interacción señalados.

Pero si, con la diferencia, entramos en otra fase histórica, muy inestable, es porque, en lo sucesivo, no pedimos solamente el respeto de un rango social, o de un respeto social general, sino también la confirmación social de nuestra estima personal (...) En realidad, en ese régimen de interacción uno de los mayores problemas proviene del hecho de que el cuidado del respeto es invadido por consideraciones de autenticidad. (...) El problema no consiste solamente en no haber sido tratado de la misma manera que los otros, sino sobre todo en el haber sido negado (p.244).

En la escuela, la sociabilidad juvenil se expresa en un conjunto de intercambios entre unos/as y otros/as referidos a la diversión, la gestión del tiempo escolar y la construcción de un código compartido de significados y normas que les permiten relacionarse y conocerse (Paulín, 2013). Entendemos a la sociabilidad como espacio de prácticas relacionales en donde se gestan procesos de subjetivación (Weiss, 2009). La construcción de identidad no se da sino en el vínculo con *otros*, en tanto que es mediante prácticas relacionales que se generan nuevas significaciones de los otros y de sí mismos. En este espacio de la sociabilidad, los y las jóvenes construyen relaciones de amistad y de amor en base a semejanzas sociales identificaciones subjetivas, como así también tramitan con las diferencias en asumir la sexualidad, los estilos culturales y las adscripciones barriales y comunitarias. De aquí se derivan conflictos en torno al respeto igualitario y a la expresión de la autenticidad como sujetos singulares.

## ¿Qué es el respeto para los y las jóvenes?

Uno de los objetivos de nuestra investigación ha sido reconstruir la perspectiva juvenil en torno al respeto, abordando los significados y procesos de construcción que se despliegan en el marco de la escuela media. Hemos realizado entrevistas grupales y observaciones de jornadas escolares, a las cuales nos remitimos con el propósito de abordar de manera comprensiva y situada las construcciones que realizan.

Las prácticas de sociabilidad que abordaremos adquieren ciertas particularidades por verse inscriptas en la institución escolar, que funciona no sólo como marco o escenario de sus experiencias, sino que las atraviesa y las condiciona. En otras palabras, las experiencias escolares que vivencian los y las jóvenes se diferenciarán de experiencias que pueden desarrollarse en otros de los escenarios sociales por los que transitan (la calle, el barrio, los bailes o boliches, la casa, etc.). Siguiendo a Tenti Fanfani (2000), entende-

mos a la *experiencia escolar* como una frontera que permite el encuentro y a su vez el enfrentamiento, entre las características del proyecto fundacional de la escuela moderna (homogeneidad de los sujetos, movilidad social ascendente y lógica de disciplinamiento) y las características de las nuevas generaciones culturales (diversidad, flexibilidad y discontinuidad). Dubet y Martuccelli (1998) definen a la experiencia escolar como:

La manera en que los actores individuales y colectivos, combinan las lógicas de la acción que estructura el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia (...) Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de competencia y educación. (p.79)

En el entrecruzamiento de estas tres lógicas es que los jóvenes construyen sentidos y significados sobre las vivencias que experimentan en su cotidianidad escolar, de allí que resulta importante prestar atención a los modos en que van afrontando estas pruebas o desafíos. Las significaciones, que se construyen caso a caso, varían en función de múltiples y entramados criterios, por lo que carece de sentido intentar predecir cómo serán interpretados los variados acontecimientos cotidianos, y aún más, cuál será el desenlace de ellos. Con todo, hemos podido identificar algunas de las dimensiones que resultan importante para ellos/as al momento de interpretar y responder a los gestos, las verbalizaciones y las actuaciones de sus compañeros/as, y nos permiten acercarnos comprensivamente a su perspectiva sobre los acontecimientos cotidianos que ponen en cuestión sus aspiraciones y demandas de respeto.

Para ellos y ellas resulta clave la consideración de los *vínculos* existentes entre quienes intervienen en las escenas, ya que por ejemplo no se le permite lo mismo a un amigo, que a alguien con quien no se tiene una relación de confianza. Además, realizan una lectura de los gestos en términos de *intencionalidad*, y en cuanto perciben un intento de imposición de respeto por medio de la fuerza física (dominación) esos gestos dejan de ser tolerados. En estos casos, aunque existiera una amistad consolidada entre

las partes, las significaciones serían en términos de maltrato, como algo que “*molesta un montón*”. Para mantener un trato respetuoso, y para que alguien sea respetado, resultaría importante que las actuaciones no sean percibidas como despóticas, en el sentido de intentar dominar, puesto que esto implicaría ubicar a los/as otros/as en una posición inferior a la propia, lo cual no se condice con la igualdad que la mayoría intenta sostener en sus relaciones.

Guillermina y Sabrina pasaron gran parte del año siendo buenas compañeras, siempre se sentaban juntas y junto con Lucía conformaban un trío fácilmente identificable en el curso. La pelea entre ambas resultó evidente, aun sin haber estado presente como observadora en el momento del hecho que marcó el quiebre en su relación, porque cambió la ubicación espacial de Guillermina y cambiaron también sus actitudes y comportamientos. Ambas participaron de entrevistas grupales por separado y relataron el episodio de ruptura de manera prácticamente idéntica: Sabrina estaba parada en medio de la puerta impidiendo el paso, Sabrina quiere salir y su compañera no se corre: “*Entonces la peché y salí y le dije: Oh, tené cuidado que me arrugas la hoja! y de ahí se enojó y de ahí no me habló más...*” comenta Guillermina. Sabrina explica que: “*No es eso, es que ya venía de antes. A mí no me gusta que me griten, y ella se quería hacer la líder y eso me molestaba un montón. [...] Y yo le dije yo dos veces dejé de hablar con vos por eso, o sea, dos veces me hiciste eso y te hablé, ya la tercera no*”. (Diario de campo y entrevistas grupales, 4to año: 2011, escuela estatal).

Abundan los registros en los que estas dos compañeras se gritaban mutuamente, y les gritaban a otros/as compañeros/as también, pero la ruptura de la amistad no se produce sino hasta que una percibe en el grito de la otra la intención de marcar una diferencia de posición en la relación establecida. La figura de líder que incomoda a Sabrina es la de un líder autoritario, propio de un sistema jerárquico, puesto que es alguien que se impone y que vendría a señalar una posición diferenciada y superior respecto del resto del grupo. Es el grito de esta figura lo que no es tolerado por Sabrina.

En este sentido, el planteo de Martuccelli acerca de los regímenes de interacción resulta fértil, como clave de lectura para pensar y volver inteligibles algunas cuestiones referidas a la sociabilidad juvenil, que claramente exceden las interacciones concretas que pueden establecerse entre jóvenes y que van más allá de sus historias personales y vinculares.

Varias investigaciones sobre jóvenes en la escuela dan cuenta de la

importancia que reviste el establecimiento de una igualdad de posición en sus relaciones. Entre ellas se encuentra el trabajo realizado en Chile por García y Madriaza (2006), quienes sostienen que los modos de adquisición de respeto y reconocimiento, para los jóvenes, no deberían ir en contra del mantenimiento de cierta igualdad en sus relaciones. En este sentido, analizar cómo se juegan las tensiones entre los regímenes políticos de interacción, nos permite complejizar la comprensión acerca de los modos de construcción de respeto en la sociabilidad juvenil.

La escuela como institución colabora con el sostenimiento de “la igualdad entre compañeros” como sentido que reglamenta las relaciones entre estudiantes, en tanto forma parte de su proyecto fundacional la pretensión de lograr homogeneidad cultural en la identidad y formación ciudadana en las nuevas generaciones. Este sentido de igualdad se pone de manifiesto a través de múltiples prácticas (por ejemplo, la exigencia del uniforme y otras reglas comunes) pero al mismo tiempo se tensiona porque prevalecen otras lógicas propias de regímenes jerárquicos o de la diferencia, como por ejemplo, en la aplicación idiosincrática de normas y reglas escolares, establecimientos de status diferenciados entre los distintos claustros y sujetos, prácticas discriminatorias a jóvenes de sectores populares, abusos de poder y desconocimiento de derechos de los estudiantes.

Tal como ya hemos expuesto antes, Martuccelli (2007) sostiene que la igualdad, pretendida en este caso por los/as jóvenes, no es más que una ficción, pero que esta ficción opera efectivamente en las relaciones intersubjetivas, aunque las mismas sean inherentemente desiguales. Es decir, más allá de su carácter ficcional, la igualdad puede ser enunciada, reclamada y defendida, y de hecho a diario los y las jóvenes intentan establecer regulaciones tendientes a sostenerla, debido a que la misma se vería desafiada por múltiples intentos de establecer un régimen jerárquico.

Para describir lo que entendían por respeto los y las jóvenes apelaban a verbos que caracterizaban un modo activo en que consideraban que lo obtenían. “Hacerse respetar”, “ganarse el respeto” e “imponer el respeto” son algunas de las frases recurrentes que los/as jóvenes utilizan para designar los motivos personales en la participación de incidentes y para justificar las prácticas violentas a través de insultos y/o agresiones entre quienes intervienen.

Coordinador.: *¿y entre varones por qué se pelean?*

Fernando: *Por bronca, la mayoría de las veces por bronca...*

Coord.: *¿Y pero de dónde? las chicas por ejemplo me hablan de los novios... ¿la*

*bronca de los varones por qué es?*

Dalma: *La bronca de los varones es que se quieren hacer respetar, que ellos no se quieren dejar llevar por delante, no se quieren dejar decir nada, y como son todos iguales, todos con el mismo carácter, entonces se desconocen entre ellos.*

(Grupo de discusión 6, mixto, 4º año: 2011, escuela estatal)

Estas categorías locales hacen referencia a un modo de frenar los avasallamientos reales o supuestos al reconocimiento de sí mismos, y ponen de manifiesto el carácter dual (conservación e imposición) de las prácticas que intentan salvaguardar su dignidad en sus experiencias escolares. La presencia del otro, que en el contexto actual se configura como un otro desconocido y peligroso, como un otro que amenaza a la propia subjetividad y que parece exigir de manera constante el resguardo del respeto propio. En otras palabras, al estar las subjetividades juveniles atravesadas por el temor a la otredad –como miedo social contemporáneo– “un sentido del respeto como resguardo de su honor” (Duarte, 2005, p. 5) se hace presente en las relaciones cotidianas.

El análisis de las emociones y sentimientos es clave para el análisis de la construcción del respeto. Martuccelli (2007) propone enfocar en los celos, la envidia y la humillación pero los sitúa en distintos regímenes de interacción.

Si bien, en el régimen de interacción igualitaria, la fuente central de inestabilidad es la de los celos y el desprecio, aquí la pareja es mucho más la del reconocimiento y de la negación (p. 244).

Los gestos de menosprecio y avasallamiento (expresados generalmente a través de las miradas) y las pretensiones de superioridad (manifiestas por medio de actuaciones corporales) son algunos de los motivos más frecuentemente enunciados por los y las jóvenes como desencadenantes de sus conflictos. En ambos casos se ve puesta en cuestión la consideración del otro de manera íntegra, y en ese sentido se abre juego a una lucha por el reconocimiento.

Las miradas que se constituyen como gestos de menosprecio o avasallamiento son aquellas a las que los y las estudiantes se refieren como “miradas que rebajan” o situaciones en las que “te miran cruzado”. Son recurrentes las expresiones “me miró mal”, o “me miró feo” y el consiguiente: “¿Qué mirás?” para explicar el origen de las peleas en la salida del colegio o los arrebatos en los recreos. Se pueden comprender como miradas insis-

tentes en las que uno se siente objeto de una invasión a su subjetividad, y en algunos casos, dentro de un código que hace referencia a una señal de provocación para la pelea. El que sostiene la mirada frente a dicha señal expresa su resistencia, y el que la evita acepta esa pretendida superioridad (García y Madriaza, 2006).

No todas las miradas adquieren este carácter. En sus relaciones se ponen en juego también intercambios de miradas que constituyen en modos de reconocimiento positivo y se significan como aval y confianza. Le Bretón (2009) recuerda que la mirada tiene un carácter táctil que a veces se olvida. Metonímicamente, las miradas de los otros nos tocan, nos acarician, nos penetran o nos golpean. Arma o caricia, “la mirada apunta al hombre en lo más íntimo y más vulnerable” (Le Breton, 2009, p. 196).

Por ello, en las relaciones se dan en el sentido de la primer esfera de reconocimiento hegeliana: el de la amistad y aprobación, se habilita a las relaciones de confianza (Honneth, 1997). Si la interpretación de la mirada es “que te miran mal”, “te miran feo”, “cruzado” o “por lo bajo”, el que es observado entiende que es desaprobado socialmente ya sea en el contexto de la calle, del baile o de la escuela. De esa manera, se ubica al otro en una desigualdad en virtud de una relación de poder que tiende a la dominación. La vivencia del menosprecio cobra sentido como negación real o supuesta de un reconocimiento igualitario.

Los y las jóvenes rechazan tanto las expresiones de menosprecio y avasallamiento, como las expresiones de soberbia y pretendida superioridad en la convivencia con sus compañeros. Las primeras, como hemos visto, resultan manifestaciones de *ninguneo*, de *no reconocimiento* del otro. Las segundas, también conllevan, aunque de manera más solapada, un sentido de descalificación, en tanto se ubica al otro en un lugar de inferioridad. La convergencia de sentidos en este punto, viene a señalar por un lado la importancia del establecimiento de relaciones igualitarias entre ellos y ellas, y al mismo tiempo indica la dificultad que lograrla y mantenerla.

Nos referimos con “expresiones de superioridad” a los múltiples y variados modos de presentarse y dirigirse a los otros buscando la envidia y el miedo. Los y las jóvenes nominan de distintas maneras este tipo de actuaciones corporales, entre las cuales se encuentran el “hacerse la humienta” o el “hacerse el choro”. Expresiones locales que denotan que lo que no se tolera es la ostentación de aquello que el otro no es o no tiene (“se hace ver”). Se interpreta que su actuar busca generar envidia en los demás (Paulín, 2013).

Por ende, esta pretensión establecería un principio de jerarquización (“querer ser más”) en la igualdad pretendida por los otros, y allí la violencia que puede surgir para restablecer la supuesta simetría (como en el caso de las peleas entre estudiantes mujeres cuando se infringen heridas en el rostro a las que se consideran las “humientas”) se vería justificada desde esta perspectiva.

Las ostentaciones de la belleza (“hacerse las lindas”), de recursos económicos que les permiten consumir objetos de mucho valor (los “chetos”) o formas de presentarse ante los otros como estilos culturales no populares (*emos, floggers, darks*), se interpretan como actitudes de desprecio a las cualidades personales y procedencias sociales de aquellos que siendo de condición social más humilde se verían menospreciados, ya que las cualidades aludidas se presentan como superiores frente a las de “todos”. “Te quiere dar envidia” es la interpretación recurrente de quien se siente ofendido por aquel que se muestra y “se hace” superior en ese actuar desde la belleza, el dinero o la distinción estética.

En el caso de las chicas la envidia se juega con respecto a los atributos de belleza y capacidades sociales de atracción erótica y amorosa que cada una posee y que despliega en las relaciones de sociabilidad en la escuela. En el caso de los chicos se suma la presunción de ser menospreciados por aquel que al mostrarse dotado de una masculinidad hegemónica posee cualidades pretendidamente mejores o superiores frente a los otros varones.

Por ejemplo, la expresión “llevarte por delante” es muy recurrente en los y las estudiantes. Narran situaciones en las que vivencian imposiciones, en el marco de relaciones de poder en los grupos que pueden derivar en relaciones de dominación / sometimiento. Así por ejemplo, expresan que cuando alguno o alguna se “hace el choro o la chora” significa que se muestran así para ver si te “pueden llevar por delante”, “pasar por encima”, es decir ver quién manda en el grupo o en la escuela y de lograrlo el que fuera sometido es significado como “al que tienen de perro”, de “siervo” o de “criado” y puede ser objeto de burlas y humillaciones. Los y las estudiantes indicaban que esto sucedía cuando ingresaba un alumno nuevo al curso o cuando empezaban la escuela en el primer año porque que no se conocían todavía. Aquel que se interpreta como víctima de “ser llevado por delante” asume la necesidad de reaccionar y de defenderse como imperativo cultural relacionado con la masculinidad hegemónica pero también con la actitud defensiva frente a la humillación social que se reedita en los estudiantes de sectores populares.

La observación de las relaciones entre estudiantes permite considerar que los incidentes no pueden tomarse como aislados sino que forman parte

de un conjunto de prácticas y modalidades de comunicación que, como vimos, incluyen un repertorio de lenguajes, miradas y todo un conjunto de corporalidades juveniles en juego. Es decir, los diversos modos de presentarse y dirigirse a otros buscando la aprobación grupal, la admiración y la complicidad o la envidia y el miedo, se entranan en la sociabilidad escolar, configurando distintas búsquedas de respeto. La construcción intersubjetiva de la estima social resulta central en la búsqueda de reconocimiento personal (Paulín, 2013).

### **Cuando el respeto se ve puesto en cuestión como formas de “abuso” entre “grandes” y “chicos”**

Los gestos, actitudes y posturas que se ponen en juego en las interacciones entre jóvenes en la escuela media pueden ser decodificadas de muy distintas maneras. Su carácter polisémico, pone en cuestión la creencia adultocéntrica de que cualquier insulto o golpe se corresponde necesariamente con una falta de respeto, y señala la necesidad de un abordaje compresivo que intente reconstruir los sentidos que se despliegan en cada situación particular. Muchas veces estas actuaciones adquieren la cualidad de juego o complicidad, y en ese sentido colaboran con el sostenimiento de lazos de amistad y compañerismo, aunque en otras ocasiones resultan rechazadas por ellos/as e incluso llegan a generar sufrimientos.

La referencia a experiencias de “abuso” en los vínculos entre jóvenes en la escuela media con que hemos trabajado forma parte del lenguaje cotidiano. Sin embargo alude a distintas situaciones en las que se interpreta un mayor o menor desbalance de reconocimiento de derechos y/o aspiraciones personales entre los estudiantes. En este caso nos remitiremos a una situación que fue definida explícitamente como “abuso” por los mismos participantes:

“Siento un ruido en el pasillo y veo que uno de los chicos de sexto año tiene agarrado a Pedro (de primero) de la campera contra la pared, luego lo suelta y lo empuja. Pedro cae, quedando acostado en el piso. Se levanta [la expresión de su cara parece a punto de llorar], se agarra la cabeza y se va al baño. Los compañeros que estaban con él lo siguen, al igual que el chico de sexto, quien desde la puerta del baño lo continua insultando (desde que lo agarró contra la pared que no deja de hacerlo), le dice: *“Me tenés los huevos por el piso pendejo, me tenes requeté contra remil cansado pendejo de mierda.”* (Registro de campo N° 3, 1er año: 2011, escuela estatal).

Este hecho desencadenó el despliegue de distintas dinámicas relacionales entre los jóvenes de primer año. En primer lugar los amigos de Pedro se quedaron con él en todo momento, a pesar de que se podía notar una clara expresión de miedo en sus rostros. Todo el curso en general se mostró preocupado por lo que había sucedido y por el estado de Pedro. Algunas de las chicas llegaron a hablarle a la preceptora, denunciando de algún modo los “antecedentes” del joven de sexto año. Incluso algunos de los compañeros de este último se mostraron solidarios con Pedro, acercándose al curso a preguntarle si había recuperado el celular que al parecer extravió en aquel episodio.

La construcción de un mismo sentido, compartido por la mayoría de los y las jóvenes, parece ser posible por las características del hecho: se trató de un enfrentamiento entre desconocidos (no había vínculo de amistad, ni compañerismo), en donde la distribución de poder era claramente desigual (Pedro era menor en edad, físico y trayectoria escolar). Así, el hecho fue significado por Pedro explícitamente como “un abuso”, y también para sus compañeros/as parece haber adquirido ese sentido.

A través de múltiples actitudes (quedarse a su lado, hablar con la preceptora, preocuparse por su estado, mostrarse solidarios, etc.) ellos/as intentan de alguna manera empoderarlo restableciendo el equilibrio que se vio perturbado por ese “abuso”. Estas prácticas de sociabilidad que se despliegan a partir del acontecimiento, le permiten a Pedro reafirmar y quizás acrecentar el respeto por parte de sus pares, aunque él no haya “ganado” la pelea, ni haya podido “contestarle” a su adversario. Quizás, si el empujón hubiese provenido de alguno de los varones del curso y Pedro hubiese actuado de igual manera, las significaciones construidas variarían considerablemente, porque no resultaría tan evidente el tipo de vínculo entre ellos, ni la cualidad de dominación en la situación.

Las actuaciones que denotan un saber hacer con el cuerpo (despliegue de tácticas y demostraciones de fuerza) y que implican la construcción de fachadas valoradas grupalmente (“hacerse el/la malo/a”, “hacerse el/la choro/a”), en algunas situaciones de enfrentamiento físico pueden dar lugar a que alguien gane respeto por medio de la demostración de sus capacidades<sup>6</sup> (Sennet, 2003), pero resultaría condición indispensable que dicha actuación no sea percibida como abusiva. En otras palabras, pelear para defenderse, para dar respuesta a un otro que me agrede, sería significado

---

6 Uno/a podría demostrar que puede “valerse por sí mismo” y ser respetado en función de ese saber, que es personal pero se pone en juego en lo relacional.

de manera positiva por el grupo; pero pelear a alguien que se encuentra en una situación de indefensión, o al menos en cierta desventaja, sería significado como algo abusivo y en ese sentido valorado negativamente por el grupo, que intentará intervenir en esa situación de maltrato, para detenerla o evitarla. Así, en los enfrentamientos también se pone en juego el respeto que el grupo tiene por quienes se enfrentan, en tanto se tejen lazos de solidaridad y redes de apoyo que dan cuenta de la posesión de un capital social que, sobre todo en la juventud, es muy valorado. Contar con alguien que esté dispuesto a defenderte es para muchos/as de ellos/as una manera de sentir, y de confirmar, que son respetados por sus pares. Esta situación de abuso, fue narrada por los y las jóvenes ante la profesora y la preceptora que se encontraban a cargo del curso en ese momento. La primera se mostró preocupada y decidió interrumpir por un instante la clase que estaba por comenzar para ayudar de alguna manera a Pedro, aunque finalmente no llevó a cabo ninguna intervención.

“Entra la preceptora pide los cuadernos de comunicaciones y le dice a Pedro: *¿Qué pasa López?* Pedro contesta: *Ese chico de sexto dice que yo lo toqué* (hace un gesto como extendiendo el brazo hacia adelante) *y me empujó y me tiró al piso.* Una de las chicas dice: *Preceptora, ese chico una vez agarró a (fulano), y lo llevo hasta las rejas y le empezó a pegar, refuerte le pegaba* (hace el gesto de pegar piñas con las dos manos). La preceptora no emite sonido, agarra los cuadernos y se va. Su actitud es calma, de indiferencia, como si no hubiese escuchado nada.” (Registro de campo N° 3, 1er año: 2011, escuela estatal).

La indiferencia por parte de quienes son representantes de la institución escolar es un segundo acto de violencia hacia Pedro, agravado en este caso porque proviene de actores que deberían defenderlo e impedir que esa clase de situaciones de violencia y abuso sucedan entre estudiantes.

Pedro comentó en una entrevista posterior, que en esa situación sintió ganas de irse de la escuela, y aunque no lo haya hecho (quizás para quedarse a intentar recuperar su teléfono móvil), queda claro en sus expresiones su sentimiento de vulneración. Comentó también que sabía que su agresor había sido expulsado de la escuela, aunque no tenía en claro por qué lo habían echado. En este sentido, la inacción de la escuela no se habría visto reparada en tanto que la expulsión en sí misma no es una medida de protección. No ponerle palabras a la postura adoptada por la institución deja un vacío de sentido, que puede ser llenado de diversas maneras por los actores. En este caso Pedro interpretó que la reiteración de actos de vio-

lencia física es lo que hizo echar al chico de sexto año, y en ese sentido él se siente participe de esa expulsión en tanto de alguna manera son las víctimas las que hacen a la decisión.

Milton: *¡Y a ese chico que lo echaron porque te pegó a vos! Se fue a la bosta ese... estaba en sexto año culiado*

Pedro: *Chomazo. Y yo lo hice echar*

Coordinadora: *¿Qué pasó ese día? Yo vi la situación*

Pedro: *Salí yo del baño y estaba él parado [el chico de sexto] y este [Damián] me pechó (empujó), hice así [un movimiento con los brazos para atrás como para no perder el equilibrio] y lo toqué*

Milton: *Un roce*

Pedro: *No le pegué en el brazo, lo toqué*

Coord.: *Lo rozaste ¿y?*

Pedro: *Y agarra, se dio vuelta y me dice “¿qué es lo que te pasa? ¿qué te andas metiendo con un loco como yo?” “¿qué te pinta?” le digo. Agarró y me hizo así, me pechó, y me empezó a faltar el aire...*

Milton: *Está re loco*

Pedro: *No. Se quería hacer el loco, se quería hacer ver. Lo iba a agarrar mi hermano y lo iba a hacer un nudo, yo le dije “No, ya está, ya lo echaron”, pero no le llegaban a hacer nada y lo iba a agarrar mi hermano y lo iba a hacer un nudo*

Milton: *Mi hermano también, viste que llegó después*

Pedro: *Sí*

Coord.: *Y a ese chico lo echaron después... ¿y cómo fue para que lo echaran? ¿vos le dijiste a la preceptora?*

Damián: *No, porque después le pegó a un chico de la tarde*

Coord.: *¿Ese chico era de sexto no?*

Damián: *Sí, estaba en los últimos meses, que chomazo.*

Pedro: *Los últimos meses y lo hice echar, qué perro.*

Coord.: *Pero ¿lo echaron por lo que pasó con vos?*

Pedro: *Claro, me robaron el teléfono y ¿quién fue el que me pechó? Él. ¿y quién estaba ahí? Él nomás. Estaba yo él y el chico que volvió, el Ciro.” (Entrevista N° 1, 1er año: 2011, escuela estatal).*

La expulsión del *agresor* permitió que la situación sea resignificada: el *desamparo institucional* sentido en aquel momento mudó a su contrario, como una *conquista personal* o una valencia por sus propios medio (es él, y no la escuela, quien lo echa). Así, ante una *falta de respeto hacia su persona* (ejercida tanto por el joven de sexto, como por las autoridades de la escuela) este joven apela a acrecentar el reconocimiento de sus pares por medio de la auto-atribución de acciones que denotan autoridad y poder cuando

en realidad está ausente un modo de regulación de los conflictos que asuma la interlocución con los estudiantes y el cuidado de las relaciones de convivencia.

Pedro poseía cierta autoestima, un grupo de amigos fuertemente consolidado dentro del colegio y hasta se sabía poseedor de una red de personas que estarían dispuestos a defenderlo (hermanos y otros amigos). Estos recursos subjetivos, grupales y sociales le han permitido tramitar la situación de abuso vivida de manera airada. Sin embargo, la salida del conflicto se sustenta en un marco de relaciones de ataque–defensa–represalia entre los estudiantes que configura formas de construcción del respeto ligadas a violencias situacionales para evitar el abuso pero que luego pueden ser orientadas a la dominación de los otros. Si bien la escuela interviene expulsando al “agresor” no hay una intermediación que le dé algún sentido normativo al conflicto sino que queda significado ilusoriamente como un acto de justicia personal: “Lo hice echar”.

## Reflexiones finales

Hemos intentado mostrar que las distintas prácticas juveniles a través de las cuales los estudiantes de escuelas secundarias buscan ser respetados resultan ser una construcción tanto subjetiva como social. Construcción subjetiva porque son respuestas a la pregunta *¿quién soy?* ante los demás, a un conflicto por el reconocimiento personal; a veces por vía de la imposición, el maltrato o la solidaridad. Construcción social porque se conforman coordenadas de poder en las relaciones al mostrar cada joven en qué y cómo demanda ser estimado y de qué es capaz frente a los otros para procurarse la satisfacción de dicha demanda en sus relaciones grupales en la escuela.

El sentido de *“hacerse respetar”*, que prevalece en la perspectiva de los estudiantes, revela una noción del respeto que está restringida por el miedo y que opera como salvaguarda de sí mismo y de los cercanos. Como contracara, cuando se presenta como intención de *“imponer el respeto”* o como *“abusos”* a los demás se obtiene un enaltecimiento personal y social mediante la estigmatización o la exclusión de los otros. Pero este pseudo reconocimiento es frágil, porque deberá ser reactualizado con operaciones recursivas de violencia simbólica y/o física toda vez que los otros se resistan a ser desestimados en sí mismos o reclamen un derecho buscando la retaliación o la justicia escolar.

El respeto genuino es un comportamiento expresivo como vimos con Sennett (2003), que transmite el reconocimiento de unos a otros. Sin reciprocidad no habría respeto mutuo ya que este es producto de una relación en la que hay acciones que lo expresan, lo confirman y reconocen sin necesidad de su imposición. La emergencia de maltratos y discriminación entre los estudiantes forma parte de los conflictos diarios por obtener reconocimiento al tener que compartir la experiencia escolar a como dé lugar. Salvo que se contemplen (como parte de un proyecto institucional o desde la iniciativa personal), intervenciones pedagógicas de tipo *corresponsables y subjetivantes* como hemos analizado en varias instituciones educativas (Paulín, 2013).

“Ganarse” el respeto de una u otra forma parece ser, entonces, un imperativo internalizado a ser resuelto que ese renueva entre los jóvenes de distintos sectores sociales. Este respeto es una construcción que se “re- pone en escena” al situarse en la escuela; institución de la modernidad que pretende respeto igualitario para todos sus miembros pero que es ambigua en su sostenimiento. Esta “reposición” del problema social del respeto en la escuela está atravesada por jerarquizaciones sociales, raciales e imperativos de género y da cuenta de cómo las personas jóvenes se enfrentan a la prueba social de vivir con otros. Coincidimos con Martuccelli (2007) que en la sociabilidad se definen para los sujetos las disputas de la estima social como afirmación de sí mismo por otros. Por ello las búsquedas por ser reconocidos de alguna manera no pueden dejar de procurarse entre los jóvenes sobre todo si los adultos de las escuelas no lo consideran parte de su proyecto educativo.

La consideración de esta problemática tanto en las políticas educativas como en los proyectos particulares de cada escuela, como eje que atraviesa las relaciones intersubjetivas resulta imperante. Tal como ya hemos sostenido en este trabajo, consideramos que los análisis y abordajes de las situaciones deben realizarse de manera situada, en tanto no existe un modo único de construir y significar las relaciones de respeto. Con todo, los abordajes que hemos presentado aquí nos permiten señalar que la generación de modos de convivencia donde se propicie el despliegue de relaciones de confianza, donde prime el respeto de los derechos de los jóvenes y se promueva la aceptación de la diversidad de estilos –favoreciendo la estima de sí mismos como sujetos de su comunidad– sostendría de manera considerable la construcción de reconocimiento de quienes forman parte de la escuela.

## Referencias bibliográficas

- DEBARBIEUX, E. (1996). *International Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire*, Burdeos: Observatorio Europeo de la Violencia Escolar.
- DUARTE, K. (2005). *Violencias en Jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social*. En: Revista PASOS, N° 120, Julio – Agosto. San José de Costa Rica: DEI.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- GARCÍA, M. Y MADRIAZA, P. (2005). *Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos*. Psyche, N° 14 (1), pp. 165–180.
- GARCÍA, M. Y MADRIAZA, P. (2006). *Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile*. Estudios de Psicología, N°11(3), pp. 247–256
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica
- HONNETH, A. (2011) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- LE BRETON, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires: Nueva visión.
- MARTÍNEZ, S. (2013). *Jóvenes en la escuela media: De–construcciones acerca del respeto. Sentidos y procesos desde la perspectiva juvenil*. Editorial Academica Española. [www.eae-publishing.com](http://www.eae-publishing.com). Publicación del trabajo final para la licenciatura en psicología.
- MARTUCELLI, D. (2007). *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- PAULIN, H. (2010) *Enfrentamientos y peleas entre jóvenes escolarizados: un análisis de emociones encontradas por el reconocimiento*. Actas II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Psicología Social y Comunitaria, 153–155.
- PAULIN, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre estudiantes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias* Tesis de Doctorado en Psicología (inédita), Facultad de Psicología, UNC.
- PAULÍN, H.; TOMASINI, M.; LEMME, D.; LÓPEZ, C.; ARCE, M.; D’ALOSIO, F.; (2010). *Miradas, voces y acciones diversas sobre la conflictividad en la escuela Secundaria: aportes investigativos desde un enfoque psicosocial de la problemática educativa*. En Aportes de la Investigación en Psicología Social, Premio Psicología (pp. 83– 108). Buenos Aires: Facultad de Psicología de UBA.
- PAZ, O. (2000). *El laberinto de soledad*. México: Fondo de Cultura Económica. (1° ed. 1950). Relaciones de Género, Buenos Aires.
- SENNET, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- TENTI FANFANI, E. (2000). (Comp.) *Una escuela para adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires: Unicef– Losada.
- TOMASINI, M. (2011). Jóvenes en la escuela: hacer género en las peleas. *IV Coloquio*

*Interdisciplinario Internacional: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*,  
Buenos Aires.

VASILACHIS, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos  
Aires: Gedisa.

WEISS, E. (2009). *Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el  
encuentro con otros y la reflexividad*. Propuesta Educativa N° 32, pp. 83–94.



## 5

# **Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento.**

*Horacio Luis Paulín*

### **Introducción**

En este capítulo, presento parte de los resultados de un trabajo de tesis doctoral titulado “*Conflictos en la sociabilidad entre estudiantes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias*”<sup>1</sup>. Dicho estudio tiene por objetivo conocer las construcciones de sentido y prácticas de jóvenes y educadores sobre las relaciones de sociabilidad y los conflictos que en la convivencia se despliegan entre alumnos. En esta comunicación abordo cómo se construyen y significan las prácticas relacionales de amistad entre estudiantes, de 15 a 17 años, así como también, un conjunto de incidentes críticos recurrentes en sus relaciones. En un primer momento, presento las referencias teóricas sobre sociabilidades juveniles y conflictividades, para luego plantear cómo los sujetos participan en la construcción de la confianza en las relaciones de sociabilidad amistosas y que allí la alteridad se asume como un *otro hermenéutico*. Posteriormente, postulo que en los incidentes de los estudiantes relacionados con la *discriminación* como expresión nativa que refleja distintos enunciados estigmatizantes y prácticas de exclusión, operan conflictos por el reconocimiento de sí y de los demás donde las prácticas de “hacerse respetar” conllevan sentidos fuertemente naturalizados en sus prácticas relacionales. Aquí la construcción de la alteridad es asumida como un otro “radical” o

---

1 Tesis de Doctorado en Psicología, Facultad de Psicología, Directora Ana Alderete, Co-director Pablo Di Leo. Realizado con apoyo de Beca Finalización Estudios Superiores 2013 Secretaría de Ciencia y Técnica, UNC.

antagónico y puede ameritar la emergencia de maltratos y ejercicios de la fuerza como formas de construir estima social que reproducen un ciclo de violencias recursivas.

Finalmente, aludo a los desafíos que se pueden plantear en las prácticas educativas a partir de estas conflictividades teniendo en cuenta el contexto actual de políticas de inclusión educativa en la enseñanza secundaria.

## Contextos educativos, sujetos y abordaje investigativo

El abordaje investigativo se asienta en una estrategia cualitativa centrada en reconstruir y comprender las perspectivas o puntos de vista de los actores puestos en juego en sus prácticas sociales y procesos cotidianos para comprender el sentido de la acción en el marco de las relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 2007). Desde un diseño comparativo se trabaja “a partir de casos” (Stake, 1998) es decir, contextos socioeducativos específicos escogidos intencionalmente por su posibilidad de expresión de los procesos objeto de análisis. Como considero que en la conflictividad entre estudiantes intervienen de forma distinta las perspectivas de sujetos de diversa posición social involucrados en marcos institucionales situados, el diseño inicial incluye un muestreo intencional de dos contextos escolares diferenciados<sup>2</sup>, según el *tipo de gestión*, (estatal y privada) y según la *condición social* de la población que asiste a cada uno, (sectores populares y de clase media–alta). También tuve en cuenta un criterio ético de inserción en el campo que favoreciera una relación mutuo compromiso con los participantes en pos de la mejora de las prácticas educativas con jóvenes.

La inserción en cada escuela fue progresiva y en base al vínculo de confianza que fui construyendo con sus actores<sup>3</sup>. En cada caso se realizan

---

2 Una es una escuela provincial de nivel medio de gestión estatal a la que asisten unos 600 alumnos nivel socio económico medio bajo y de sectores populares. Las ocupaciones de las familias de los alumnos en su mayoría son de baja calificación y provienen de barrios cercanos a la zona sur de la ciudad y de barrios periféricos más alejados por fuera del Camino de Circunvalación de la ciudad de Córdoba. La otra escuela es de gestión privada, de 400 alumnos de nivel socioeconómico medio y alto aunque por razones de pérdida de matrícula han aceptado en los últimos años a alumnos con trayectorias escolares menos exitosas y de sectores sociales más populares. Las ocupaciones de las familias son de media y alta calificación profesional en su mayoría y provienen de barrios residenciales de la zona sur y centro de la ciudad. El trabajo de campo se realiza entre 2010 y 2011 en la primera escuela en el turno tarde con dos divisiones de alumnos mientras cursan el 3º y 4º año. En la segunda se trabaja durante 2011 con dos divisiones de alumnos de 4º año.

3 Con las dos instituciones había sostenido vínculos previos de colaboración desde proyec-

observaciones etnográficas de jornadas escolares completas en divisiones de 3º y 4º año, entrevistas con agentes educativos, observación de reuniones docentes, grupos de discusión con jóvenes y análisis de documentación institucional. Asimismo, se realizaron operaciones de triangulación<sup>4</sup> entre las observaciones y las técnicas conversacionales como las entrevistas y los grupos de discusión<sup>5</sup>.

La decisión de incluir a un mismo grupo de edad de alumnos entre 15 y 17 años obedece al criterio de incluir sujetos jóvenes que ya tienen cierto recorrido en la experiencia escolar y que se han adecuado a ciertos imperativos institucionales. Además, tenía la intención de trabajar con grupos de alumnos/as y sus respectivos profesores durante el tránsito por tercer y cuarto año de su escolaridad con la finalidad de a) observar el proceso de configuración y reconfiguración grupal de los alumnos y las vicisitudes de su convivencia entre sí y con los docentes y b) incluir un

---

tos de investigación y extensión universitaria. En ambas escuelas existían un conjunto de acciones para abordar el problema de la convivencia, como diversas sanciones, reuniones con alumnos y talleres docentes. A medida que transcurría mi estadía iba relevando esas acciones y solicitando permisos para participar en las reuniones. La decisión de observar y registrar dichas instancias fue parte del encuadre del trabajo de campo porque se consideran espacios de interacción cotidianos donde se expresan y debaten significados situados sobre la conflictividad de las relaciones en la escuela y permiten un acceso a representaciones y descripciones de situaciones de profunda relevancia para el estudio. Además, la participación en estos contextos naturales de discusión me permitió triangular y complementar con la información provista en las entrevistas individuales de los docentes y en los grupos de discusión de los alumnos.

- 4 García y Casado (2008) sostienen que el material producido por la observación favorece: a) descripciones detalladas y contextualizadas de procesos, b) nos permite observar el uso de conceptos claves y categorías “locales” en la vida cotidiana de los participantes y c) comprender cómo se construyen *razones e intencionalidades* porque atiende en forma conjunta a las formas de hacer y dar sentidos que los agentes sociales activan en su cotidianeidad. Agregamos un cuarto aspecto, que es que al trabajar luego con dispositivos técnicos conversacionales como la entrevista y los grupos de discusión permite al investigador referir a situaciones y eventos presenciados en la observación para ser objeto de análisis con los participantes lo cual potencia la capacidad de ambas técnicas y favorece miradas más integrales y contextualizadas de los procesos.
- 5 El grupo de discusión fue concebido como un espacio grupal generador de significación y no solo de información. Por ello la directividad del coordinador de grupos de discusión es menos acentuada que en el *focus group*, aunque haya una orientación preliminar del tema ocupada en sostener las conversaciones entre los participantes, la escucha activa, el registro y las intervenciones destinadas a ampliar las perspectivas y conocimiento de los sujetos. Las entrevistas fueron asumidas como encuentros conversacionales en los que el participante es “portador de una perspectiva elaborada y desplegada en diálogo con el investigador” (Alonso, 1995: 295,296).

momento clave en el proceso de la escolaridad secundaria como es el pasaje del 1º al 2º ciclo en el que se da la reconfiguración de los grupos por la elección de orientaciones del Ciclo de Especialización y al potencial ingreso de alumnos/as de otras escuelas en dicho momento. Este momento es particularmente importante para el problema de investigación debido a que ciertas relaciones de convivencia “conquistadas” se vuelven a reconsiderar con la llegada de “otros” nuevos integrantes y ya habíamos comprobado que era un criterio de muestreo significativo en estudios anteriores (Paulín y Tomasini, 2008).

En cuanto al análisis de los datos me orienté con los pasos de la *Teoría Fundamentada* siguiendo los pasos del *método comparativo constante*: codificación abierta, axial y selectiva, construcción de *memorandos* sobre categorías y elaboración de matrices para el análisis parcial y de síntesis del conjunto global de datos (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002)<sup>6</sup>. Esta opción teórica–metodológica busca ser coherente con el propósito general del estudio: construir proposiciones conceptuales afinadas en el análisis de datos situados que permitan comprender los conflictos en la convivencia entre pares a partir de los sentidos y prácticas que construyen alumnos/as y educadores/as en distintos contextos socioeducativos.

## Sociabilidades y conflictos entre jóvenes en escuelas urbanas

Distintos enfoques de investigación en Psicología, Sociología y Antropología vienen señalando la importancia del estudio de la sociabilidad juvenil para comprender las relaciones entre jóvenes y las instituciones educativas (Dubet y Martuccelli, 1998; Cerda, Assaél, Ceballos y Sepúlveda, 2000; Saucedo Ramos, 2006; Gil Moreno, 2008 y Weiss, 2009).

La *sociabilidad* tiene diversos sentidos asignados y su origen se remonta a los desarrollos de George Simmel. Con sociabilidad se refiere a los procesos de socialización en proceso, es decir, las relaciones entre sujetos, como modos de ser y estar con otros, analizando los múltiples efectos del dar y recibir y suponiendo un abanico de relaciones sociales más estables y más fugaces. En su visión el conflicto no es un accidente en estas relaciones de la vida social sino que es un componente constitutivo. Además, el con-

---

6 Para favorecer mayor sistematización en el análisis utilicé el programa informático ATLAS.ti 6.2., elaborado especialmente para trabajar con la estrategia de la *teoría fundamentada* (Flick, 2004; Chernobilsky, 2007) sobre todo en el paso de la codificación abierta y primeros análisis de los datos.

ficto para Simmel puede ser un proceso integrador, en el sentido de una forma de socialización que incluye al antagonismo (Simmel, 2003).

Por otra parte, el concepto de *socialidad* acuñado por Maffesoli (1990) se presenta como opuesto al concepto de socialización. La socialidad destaca un revivir de la comunidad, un actuar juntos guiado más por la emoción que por la razón, el predominio de un *paradigma estético* en la sensibilidad colectiva y la importancia de elementos lúdicos y dionisiacos en el *vibrar juntos* de un neo-tribalismo (Weiss, 2009).

Para Martuccelli, la sociabilidad, definida como un sistema de reglas para construir una relación con otros, actualmente se encuentra resquebrajada por diferentes grietas: desde las múltiples discusiones y procesos que expresan renovadas tensiones entre la adhesión comunitaria y la expresión de la individualidad y “desde los debates entre ‘comunidades’ hasta las relaciones entre géneros pasando por un malestar cultural difuso que se expresa a menudo por la afirmación de una crisis del sentimiento de solidaridad (o de deuda o de responsabilidad) hacia los otros” (Martuccelli, 2007:204). El análisis de la sociabilidad hoy pasa para Martuccelli (2007) por comprender las formas del *respeto* que dan confirmación social a los sujetos, como también entiendo personalmente, por el análisis de las formas de *hacerse respetar* que las personas ensayan, reproducen y construyen en distintos contextos de incertidumbre y desconfianza social.

En ese sentido recobra relevancia el análisis de las sociabilidades pensadas como procesos múltiples, a partir de relaciones, intercambios y significaciones sobre el “estar juntos” y convivir donde los participantes, jóvenes en este caso, son considerados sujetos activos participando en dichos procesos.

En un contexto de particulares cambios educativos y sociales <sup>7</sup> se destaca la búsqueda de democratización de las relaciones sociales, reflejada en nuevas reconfiguraciones de las relaciones de autoridad familiar y educativa y la inclusión de la diversidad de identidades como discurso legítimo para debatir en la regulación de la vida social.

Por otra parte, varios analistas sociales, en coincidencia con los supuestos de la *desinstitucionalización de lo social* y la *destradicionalización*,

---

<sup>7</sup> Me refiero a los procesos de *destradicionalización* (Giddens, 1993) y *desinstitucionalización de lo social* (Dubet y Martuccelli, 2000) planteados para analizar la modernidad tardía. Por cambios institucionales en educación y particularmente en la educación secundaria en el contexto nacional aludo a los procesos de *masificación*, *segmentación* y *fragmentación* desde Tenti Fanfani (2000) y Kessler (2002) que impactan en las relaciones de convivencia escolar.

señalan que en la actual organización social capitalista y globalizada se presentan impactos en la subjetividad que tienden hacia lógicas de desubjetivación para los jóvenes.

Para Wacquant (2000), el pasaje de un *Estado Providencia* a un *Estado Penitente*, es una forma de gobernar la miseria a través de las políticas precarizadas del trabajo y la intrusión de un aparato penal de control social destinado diferencialmente a los sectores más pobres, y podemos agregar, a ciertos sectores juveniles. Para Di Leo (2009) esta condición desubjetivante del capitalismo condiciona la crisis de la experiencia escolar moderna. Para Orce (2007), los procesos descivilizatorios, generan nuevos espacios de transición en la configuración de la autoridad escolar que impacta en los procesos de vinculación de los maestros y docentes con sus alumnos operándose distancias y desencuentros entre éstos y aquellos. A su vez, se postula un proceso social de nuevos equilibrios de poder entre generaciones que posibilita comprender las relaciones de tensión entre jóvenes y adultos en el escenario escolar.

La *desinstitucionalización de lo social* ha sido presentada como tesis para interpretar el agotamiento del programa institucional de la modernidad. Por desinstitucionalización podemos entender también la menor capacidad y competencia de las instituciones para “contrarrestar la fuerza de los determinismos sociales y para ‘moldear’ subjetividades conforme a un proyecto de ciudadanía. Por el contrario, son cada vez más débiles y permeables a la influencia de los sectores sociales a quienes se dirigen” (Tenti Fanfani, en Kessler, 2002:14).

Este proceso no significa la extinción o declinación de las instituciones sino fases de transición y cambios en nuestras sociedades reguladas por lógicas de acción disciplinarias a lógicas de control. En ese sentido, esta tesis es potente para pensar los procesos de crisis de autoridad familiar y pedagógica con respecto a la socialización en los jóvenes.

Por ello decimos que en este contexto de desinstitucionalización y fragmentación de lo social es posible pensar en algún despliegue más activo de las personas jóvenes hacia la sociabilidad para hacer frente a este panorama de desafíos e incertidumbres. También es posible considerar el repliegue hacia formas menos solidarias que reproduzcan “cierres sociales” desde los sectores más vulnerables entre sí y hacia otros sectores más favorecidos socialmente.

Atender a los *modos de estar juntos de los jóvenes*, entonces, recobra sentido ya que en ellos se observa la importancia que adquiere la cons-

trucción de una sociabilidad particular para hacer frente a los desafíos de construir la relación *con otros* en estos tiempos.

Algunos estudios en Argentina (Maldonado 2000, Kessler 2002, Paulín y Tomasini, 2008; Núñez, 2009; Di Leo, 2009) y en otros países latinoamericanos (Cerdeira, *et. al*, 2000; Saucedo Ramos, 2006; Hernández González, 2008; García y Madriaza, 2005; Weiss, 2009) ilustran estas nuevas búsquedas en los modos de abordar la relación entre escuela y juventudes desde el análisis de sus sociabilidades.

Como plantea Weiss (2009) se puede destacar el papel de la *experiencia* de la sociabilidad juvenil en la escuela como un espacio de búsqueda, a veces de encuentro con otros significativos, y en los que se construyen regulaciones y reflexividad sobre sus preocupaciones, además del aprendizaje de conocimientos, roles y del establecimiento de estrategias escolares. Mediante ciertas *prácticas relacionales* los adolescentes participan en estos encuentros con otros significativos en tanto *otros hermenéuticos*<sup>8</sup>, que despertan afectos e intereses por ser atractivos para el encuentro y la comunicación. García y Madriaza (2005), por otro lado, han analizado que en las relaciones juveniles cuando el otro es construido como adversario (en conflictos por el reconocimiento y la estima personal) las resoluciones mediante ciertas violencias adquieren un sentido regulador.

A partir de estas referencias teóricas considero que la perspectiva de la sociabilidad es central para analizar las relaciones entre adolescentes y jóvenes en la escuela porque recupera la construcción de prácticas relacionales como ensayos lúdicos orientados a la búsqueda de confianza y respeto incluyendo la presencia de conflictividades. Estas últimas pueden abordarse mediante diferentes violencias que desde un enfoque crítico en Psicología Social (Domenech e Iñiguez, 2000) no pensamos alojadas en los sujetos como rasgos psicológicos y restringidas a la agresión mediante la fuerza sino desde diferentes niveles como el estructural, el institucional y el situacional (Duarte, 2005). A su vez, hay que considerar que los jóvenes de diferentes posiciones sociales están expuestos en forma diferencial a un *continuum de violencias* (Bourgois, 2010).<sup>9</sup>

---

8 Para Weiss el *otro hermenéutico* hace referencia a las relaciones de ensayo, exploración y conocimiento de un otro de a quién se busca comprender y que a la vez permite la comprensión de sí mismo.

9 Bourgois (2009) indica tres procesos *invisibles* involucrados, además de la violencia física: la *violencia estructural*, la *violencia simbólica* y la *violencia normalizada* en los conflictos sociales. Su concepto de *continuum de violencia* intenta dar cuenta de las relaciones entre el padecimiento de los sujetos de éstas violencias y aquellas que éstos

## La alteridad como otro hermenéutico: ayudarse, contar y confiar en los amigos de la escuela

En los estudios de Cerda, *et al.* (2000), Saucedo Ramos (2006), Hernández González (2008) y Mejía Hernández y Weiss (2011) se destacan distintos *mundos figurados* en la construcción de la sociabilidad de los adolescentes; el mundo familiar, el mundo escolar, el mundo del romance y del erotismo y el mundo de las relaciones entre pares.

Por mundos figurados se refieren, siguiendo a Holland *et al.* (1998) a “ámbitos de interpretación en los cuales son reconocidos determinados caracteres y actores y también se asigna un significado espacial a ciertos actos y unas actuaciones son más valoradas que otras” (Hernández González, 2008:53). Como son encuentros sociales sostenidos por la interacción coparticipante de los actores representan un “espacio de autoría” del sí mismo. Para los jóvenes, al involucrarse en las actividades relacionales cotidianas significándolas y significándose con voz propia, pueden construir un espacio social habilitante de sus identidades.

Las prácticas relacionales de la *amistad*, el *encuentro amoroso* y del *compañerismo colegial* incluyen esquemas de acción y de valoración que provienen de estos mundos figurados que en principio estructuran dicha participación. Pero a la vez interesa considerar cómo los sujetos pueden desempeñarse con cierta capacidad de decisión y reflexión como agentes que construyen su identidad<sup>10</sup>.

Dubet y Martuccelli (1998) han señalado agudamente cómo el amor y la amistad van a constituirse en relaciones de sociabilidad claves en sus análisis de la subjetividad adolescente.

En la amistad, a partir del pasaje de ciertas *pruebas*: la construcción de la confianza y la confidencia que establece un carácter conflictivo en las relaciones de aceptación y crítica del otro como amigo. En el amor, también las pruebas se juegan en la emocionalidad de *querer ser amado y*

---

ejercen sobre otros sujetos (Bourgois, 2010).

10 Las dimensiones de la amistad fueron tempranamente indagadas en los estudios de la psicología del desarrollo (Hartup, 1995) como *recibir ayuda, compartir actividades, lealtad y compromiso, vivencia de autenticidad, aceptación e intimidad*. Desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural se resignifican estas dimensiones en el conjunto de las prácticas relacionales y sus conflictos. Para este enfoque, más que ciertas rutinas de interacción, la “cultura de iguales” es un *complejo productivo – reproductivo*, en el cual están presentes tanto influencias estructurales del mundo adulto como aportes específicos de los niños y adolescentes con *otros significativos* para crecer juntos y subjetivarse (Hernández González, 2008).

*reconocido* versus *el temor al abandono o la indiferencia*. Por ello, la prueba de construir una intimidad con el otro amado, más allá o más acá de las presiones del grupo de amigos y compañeros, es parte del crecer juntos (Dubet y Martuccelli, 1998).

A continuación abordo tres significados dados a las relaciones amistosas en los relatos juveniles. Para estos estudiantes de 15 a 17 años ser amigos es: a) compartir vivencias participando de la *joda* y códigos en común que les permiten divertirse y atravesar la jornada escolar y compartir *salidas* y tiempos fuera de la escuela y del control familiar; b) obtener *ayudas* en situaciones críticas y vitales mediante intercambios como prestarse dinero, acudir en la defensa ante agresiones y darse *consejos* sobre ciertos cuidados en sus relaciones y c) compartir sentimientos e *información* sobre sus vidas íntimas y aprender a dar y recibir *confianza*.

En cuanto a la *“joda”* se refieren a saber “pasarla” juntos que incluye ciertas acciones posibles entre amigos como hacerse burlas, poner apodos, jugar y aprender a conocerse. Se “jode” entre los que se consideran de la “junta” marcando fronteras a quienes ingresan o se excluyen de los pequeños grupos que se conforman en el transcurso de la vida escolar.

—(Ser amigo es) *en las actitudes, la forma de ser del otro, cuando vos necesitás algo que él está ahí varias cosas... reírte con él todos los días. Así como estamos así siempre nosotros cuatro, o nosotros cinco, siempre nos cagamos de risa de todo, así... estamos siempre hinchando.*

—*Ser amigos es compartir todo.*

—*Salir afuera y tomar una gaseosa juntos así, que se yo o acá mismo en el recreo, varias cosas.*

—*Que te presten plata cuando te haga falta, cuando no tenés plata para el cospel si el otro quiere te presta, eso sería realmente un amigo.* (Grupo de discusión 1, Varones, 3º año: 2010, escuela estatal)

La amistad, además de *“pasarla juntos y divertirse”*, significado hedonista que recuerda la concepción de socialidad de Maffesoli, incluye un segundo conjunto de significaciones referidas a las relaciones de *ayuda e intercambios*. Por ejemplo, acudir en situaciones de defensa o desprotección como en problemas con la familia, en las peleas en la escuela y en los bailes y en la experiencia de la circulación urbana por la noche.

E— *¿Qué sería un amigo para ustedes?*

— *Que esté en las buenas y en las malas.*

- *Yo el año pasado tenía amigos, bien amigos, que saltaban cuando yo peleaba todos... ahora no...son hola y chau...*
- *Que estén siempre, porque si es amigo, si vos te tirás encima de alguien y te pasa algo malo, vos tenés que estar, porque si no... no es amigo.* (Grupo de discusión 2, mixto, 3º año: 2010, escuela estatal)
- *(Hablan de por qué hay que pelear por un amigo) Es porque hay que bancarse, yo le banco cosas a mis amigos y ellos me bancan a mí entonces si a uno le pegan yo tengo que salir por él, a defenderlo, no podés no salir.* (Grupo de discusión 1, varones, 3º año: 2010, escuela estatal)

Los jóvenes relatan muchas situaciones en que son objeto de violencia en la calle, especialmente durante y a la salida de los bailes a la noche y cuando se trasladan por la ciudad. En estas ocasiones es vital el grupo de amigos que puede ayudar en las agresiones.

- *Como ser, yo salgo con mis amigos y se largan a pelear, con otras bandas.*
- *Cuando salimos al baile.*
- *Claro, a la salida del baile... cada despelote... O adentro del baile, ahí mismo se agarran, se matan a golpes...*
- *A ellos le pegaron, a esos dos. (risas)*
- Coordinador– *¿Y a qué bailes van?*
- *A la Mona, a la Fiesta, a Damián... lo que pasa es que vos nunca tenés que andar solo a la salida del baile, porque te agarran y no es que son una bandita de 6, son como 50, 60 chicos que te agarran, no te tienen piedad...(Grupo de discusión 2, mixto, 3º año: 2010, escuela estatal)*

En estas relaciones el otro juega un papel como referente frente a los distintos riesgos de la circulación en la ciudad y, también, sobre cuestiones personales sobre las que chicos y chicas deben decidir. Aquí cobran valor los *consejos* en el marco de sus conversaciones sobre sus vivencias cotidianas expresados como “*dar consejos que no hagan algo malo, dar consejos para el bien y no para el mal. Aconsejarse.*”. Se trata de expresiones concretas dirigidas al otro sobre diversas acciones y decisiones vitales que implican opciones morales y juicios de valor asumidos en sus experiencias del crecer: “*No fumar, no tomar alcohol /–Cuidarse en las relaciones sexuales, no drogarse. / Que no se junte con gente que no debe, la “mala junta”.*”

Un tercer conjunto de significaciones recurrentes para referirse a la amistad se configura en torno del sentimiento de la *confianza*, que permite consolidar un vínculo de *comunicación* de aspectos personales que pasan a compartirse, es decir, una zona de intimidad recíproca. La sensación de

confianza forma parte de las propiedades de la amistad y es clave por la certidumbre que proporciona en la posibilidad de anticipar las conductas del otro. Pero esa confianza se construye en torno a una intimidad como registro de vivencias compartidas que no son públicas para todos sino solo para los amigos.

El tiempo compartido en la *joda* es la base para las relaciones de amistad que son de cualidad e intensidad diferente, por ejemplo, uno puede hacerse bromas y burlas con todos pero cuando se hacen con otros que no lo toman bien ello indica zonas de confianza que se van fijando o desplazando. Incluso la sensación de confianza marca un límite en las relaciones más próximas de las lejanas porque colabora en la delimitación de los grupos con los cuales se puede no solo estar y “joder” sino también pedir ayuda en situaciones límites.

*Dalma: nosotros, ponele, molestamos todos juntos, y si nosotros molestamos al grupito de ellas, ellas no lo toman bien, a la joda... Fernando: No hay confianza. / Dalma: No hay confianza.*

*Victoria: Un compañero es con el que vos vas al colegio y charlás y jodés. Un amigo es en el que confías y el que tenés siempre al lado tuyo, porque en un compañero no sabés si lo vas a tener al lado tuyo si a vos te llega a pasar algo malo/ Dalma: No, porque por ejemplo si yo me enfermo y vos sos mi amiga vas a estar al lado mío, en cambio en un compañero no sé, esa es la diferencia entre un amigo y un compañero (Grupo de discusión 6, mixto, 4º año: 2011, escuela estatal)*

El cuidado de la información y la confidencia es parte de las pruebas que se ensayan para ir pulsando quién es capaz de ser merecedor de una relación de amistad.

*Yo por ejemplo con la Camila a principio de año no me llevaba bien... y ahora estamos re juntas, ¿o no? Porque es la verdad... O sea, le conté un montón de cosas, de problemas de familia, yo le cuento un monto de cosas y ella me cuenta un montón de cosas. Ella me apoya en un montón de cosas y yo también, ¿me entendés? Sí se pueden hacer amigos en la escuela, porque sí nosotras pudimos... (Dalma 15 años, escuela estatal)*

La infidencia tiene consecuencias claras en las relaciones como el repliegue de la expresión de intimidad porque es mayor el miedo a ser traicionado nuevamente y puesto en exposición frente a una red mayor de relaciones en la escuela. En uno de los cursos se dieron situaciones de

este tipo. Brian de 15 años le cuenta a una amiga sobre quienes cree que le roban el celular y ella le cuenta esto a otros alumnos que son amigos de los supuestos ladrones. Brian luego es agredido físicamente al quedar expuesto por su amiga ya que se hace público en la escuela que podrá acusar del robo del que ha sido objeto. Maya, de 16 años, se enoja con una amiga porque se ha hecho, también, amiga de un ex novio y se da cuenta que éste conoce ahora cosas de sí misma que solo sabía aquella. Tanto Brian como Maya retiran la confianza a sus amigos y dicen sentir odio por ellos.

Podemos ver que con los amigos se van atravesando “*pruebas de confianza*” a partir de las cuales se consolidan los afectos y reciprocidades. Se puede, además de divertirse y resistir las obligaciones escolares, darse consejos, ayudarse, contarse cosas y confiar en alguien.

En ese sentido, al igual que otros investigadores locales, señalamos que el logro de la *confianza* en las relaciones de amistad juveniles constituye un sentido clave de la calidad de los vínculos adolescentes para sí mismos; como eje estructurador de la experiencia juvenil en la escuela media y como un capital preciado “que se otorga o se gana en raras ocasiones, pero que, al realizarse, es vivida como una verdadera experiencia de apropiación subjetiva del sí mismo, del otro y del entorno institucional ”(Di Leo, 2009: 74).

Por otra parte, para Núñez (2009) la confianza puede darse en un sentido restringido ya que lo que parece emerger en las relaciones juveniles es la restitución de un principio igualitario entre aquellos considerados iguales por ser parte de un mismo grupo. Reduciéndose a pequeños círculos de pertenencia se construye un *discurso particularista* “con que los jóvenes expresan las formas de estar juntos y en tanto expresión de las dificultades para establecer un horizonte universal” (Núñez, 2009:10). Esta última apreciación nos permite avanzar a otras construcciones de la alteridad que se expresaron de formas diferentes en cada contexto socioeducativo.

## **La alteridad como “otro radical”: estigmatizaciones y violencias en la escuela estatal**

En las conversaciones con los jóvenes de la escuela estatal se refirieron a incidentes no solo entre amigos y compañeros, como infidencias y engaños<sup>11</sup>, sino cuando hay problemas entre ellos que llaman “discriminación”. En las categorías usadas para clasificarse entre sí sobresalen las referidas a la “gente negra”: “negro y negra de piel”, “negro y negra de alma”,

---

11 Por motivos de espacio no abordo aquí las conflictividades en las relaciones amorosas y las distintas visiones de género implicadas en las mismas.

“negros de mierda” y “brasas”. Estas categorías ubican a la mismidad y a la alteridad en determinadas posiciones de una red simbólica que asume en principio, un esquema bipolar jerarquizado<sup>12</sup>.

El “negro de alma” o “negro negro” entre los estudiantes es el insulto más agravante porque designa al habitante pobre de la *villa* que delinque y que consume drogas, “es choro, choro”. Los chicos dicen que alguien puede hablar y vestirse como “villero” o ser de tez morena pero no ser por ello “negro de alma”. A su vez alguien puede ser “payo”, “gringo” y ser un “negro de comportamiento” o “negro de alma”. En un mismo sentido, “brasa” designa a aquel que tiene la presentación personal y los gustos de los “villeros” refiriéndose a la música de los cuartetos<sup>13</sup> y a sectores de la cultura urbana y popular cordobesa.<sup>14</sup>

Estudios locales han analizado esta conjunción entre posición social y prejuicios raciales (Maldonado, 2000; Blázquez, 2010 y Previtali, 2011) encriptada en categorías sociales en distintos contextos de la cultura de Córdoba y que es empleada por los jóvenes.

De esas producciones se destaca la noción de *prejuicios racializados* que construye Maldonado cuando analiza clasificaciones que unen prejuicio social con fenotipo.

La categoría ‘negro’, usada cotidianamente en la cultura urbana cordobesa y remarcada con esta concepción de ‘negro de adentro’, ‘negro de alma’, es siempre asociada a sectores populares, grupos subalternos y aplicada por

---

12 Míguez (2003), analizando las taxonomías *tumberas* de la cultura delictiva, advierte que para adentrarse en esas redes complejas de significaciones de unos y de otros se puede comenzar por indagar algunos de sus polos opuestos en términos de jerarquizaciones para luego ubicar dichos términos como lexemas dentro de una red más amplia que compone la taxonomía. Del otro lado de la “gente negra”, los jóvenes dicen, están los “normales”, los “gringos”, los “payos”, los “blanquitos” y la “gente cheta”.

13 Música y baile del folklore popular cordobés asociada a los sectores sociales más pobres, aunque es escuchada y aceptada por otras clases sociales en eventos y festividades diversas. En las narrativas de las canciones analizadas con los jóvenes en los grupos de discusión se destacan aquellas que refieren a la *discriminación social de los sectores populares y el maltrato policial* como las canciones “Quieren bajarme” o “El marginal”, de La Mona Jiménez.

14 Las villas son los asentamientos marginados y “villeros” es un apelativo peyorativo entre los jóvenes. Los “negros de la villa” remite a las categorías sociales de las clases dominantes como “los cabecitas negras”, “los patas sucias” durante la primera mitad del siglo XX para referirse a los sectores sociales empobrecidos que empezaban a tener movilidad social ascendente con la llegada del peronismo al poder en Argentina. Además, “negros de mierda” es uno de los insultos más graves en el lenguaje coloquial de Argentina.

quienes no se encuentran en ese lugar. De esta manera pareciera querer quitársele la connotación de prejuicio racial adjudicándoles la categoría de ‘negro de adentro’ a quienes son ‘malas personas’, pero el atributo sigue cabalgando sobre el negro. Es más, esa clasificación solo se utiliza para las persona de sectores socioeconómicos bajos (con o sin piel morena) o personas de piel morena de las que se duda su origen social. Sin duda, el sincretismo de lo social y lo físico se unen para estigmatizar al otro (Maldonado, 2000: 96,97).

La discriminación aunque pueda consumir un grado importante de marginación y exclusión, pensada como proceso y no como resultado, implica una *lógica elusiva* (Belvedere, 2002:149), que pretende, mediante la desvalorización de otros, la jerarquización de algunos.

En nuestro país no faltan “negros”, pero estos son ante todo “negros de alma”. Ello le da a los procesos discriminatorios (a diferencia del racismo, por ejemplo) una notoria movilidad y un carácter acomodaticio. No todo el mundo es negro en sentido literal, pero las posibilidades de ser negro en sentido metafórico son sumamente amplias” (Belvedere, 2002:21).

Esta movilidad en las clasificaciones estigmatizantes permite, a veces, la resignificación en términos de cierta identidad positiva de la cultura *villera*, por ejemplo las nociones de “negros de alma” y “brasa” se ponen en tensión por algunos jóvenes frente a sus usos dominantes del discurso social.

Victoria: *No, negro de alma decís porque es como negro de alma porque está la gente negra y la gente cheta.*

Camila: *Yo creo que es más insulto negro de piel, porque lo estás discriminando, que negro de alma, porque yo creo que un negro de alma es...*

Victoria: *Se siente orgulloso por ser negro de alma.*

Camila: *Claro, te sentís orgulloso porque...*

Victoria: *Decís negro de alma porque sos negro así como decir...te gusta la Mona, que se yo...*

Camila: *Te gusta la Mona, escuchas cuarteto, te vestís con...*

Victoria: *Y negro de piel es de piel oscura, negra.*

Camila: *Es como racista.(..) Y acá nosotros así entre nosotros si nos decimos “eh, che brasa”, pero no es que decimos...*

Gabriela: *No diciendo “este es un brasa, mirá que asco, brasa”.*

Carla: *Porque también todo depende la forma en que vos lo decís porque por ahí decís “Ay, sos brasa” pero se lo decís bien, o una chica re cheta “Ay! que brasa*

*de mierda que sos”.*

Camila: *Claro, porque le dan otro significado.*

Coordinador: *¿Lo podes usar discriminando o lo podes usar...?*

Camila: *Claro, los más chetos te dicen brasa como tratándote de negro de mierda y en realidad brasa es que te conocen. Si uno así que vive en una villa en realidad el significado de la palabra brasa es que estás braseado, que te conocen todos, que a dónde vas te conocen, por eso que sos una brasa, que te conocen en todos lados. (...) yo vengo acá al colegio y yo soy una brasa si yo vengo acá al colegio y me saludo con todos los de todo el curso, porque me conocen todos y está bueno (...) que estás quemado en realidad, te has quemado por todos lados.* (Grupo de discusión nº 8, mujeres, 3º año:2011, escuela estatal).

Así, la categoría “negro de alma” puede convertirse en rasgo identitario de cierto orgullo frente al estereotipo del “negro” como insulto racista. Por su parte, “brasa” se representa como alguien popular, que es conocido por todos y que tiene un capital de relaciones conocido por todos. Estas resignificaciones pueden pensarse como operaciones simbólicas de transformación de “*stigmas en emblemas*”, a modo de resistencias, como plantea Reguillo (2012:99) para hacer frente a la violencia que los subvalora como sujetos despreciables. Al tomar conciencia de que son objeto de estas nominaciones en el juego de diferenciaciones sociales en que participan, algunos jóvenes pueden desplegar otros sentidos sobre sí mismos.

A su vez, en la escuela los jóvenes se van posicionando en relaciones grupales en las que se pueden construir prácticas discriminatorias que modifican o conservan las relaciones de poder entre los pares. ¿Por qué? Porque al ponerse en juego en los procesos discriminatorios criterios jerarquizantes sobre la belleza, la sexualidad, la música, la estética, las formas de hablar y conducirse, aquellos que “dominan” el universo simbólico de referencia son los más dotados de las “virtudes” valoradas. Siguiendo a Giménez (2003) estos procesos pueden ser entendidos como *conflictos por el reconocimiento*, como disputas en la atribución de identidad, porque la discriminación social supone un reconocimiento desigual y no recíprocamente equivalente entre actores sociales que ocupan posiciones similares y diversas en la estructura social<sup>15</sup>. Por lo tanto implica un intercambio

---

15 En la escuela estatal la mayoría de los estudiantes compartía similares posiciones sociales de sectores populares aunque sus estilos culturales podían variar. En la escuela de gestión privada la mayoría compartía posiciones de sectores sociales medios y altos, aunque la presencia de jóvenes de sectores menos favorecidos socialmente en uno de los cursos permite analizar un proceso sociodinámico de construcción del otro como antagónico como planteo mas adelante.

desigual de *bienes de identidad* entre los mismos y desde allí se pueden comprender las acciones de los sujetos para ser reconocidos.

En algunas ocasiones observadas entre alumnos y alumnas que no eran amigos se daba un juego cruzado de enunciados estigmatizadores entre quienes se postulaban como más próximos a los “negros” o a los “chetos”. Para algunos era inadmisibile e insoportable que otros se posicionen fuera de cierta forma de *ser como todos* (“los negros”) en la música, en la ropa, en los modos de hablar y conducirse, es decir, en los estilos culturales y sociales, que de ser distintos supondrían una cierta amenaza a lo común y un altanerismo que debe ser nivelado.

En la observación de algunos enfrentamientos en las aulas, en el patio de la escuela, a la salida, y sobre todo en algunas fiestas escolares (donde se “liberaban” controles de la vestimenta para los alumnos permitiendo desplegar sus estilos y opciones estéticas más claramente) se daban cruces de miradas y corporalidades en escena que para algunos alumnos estaban relacionados a la discriminación y a las peleas en los patios o en las inmediaciones de la escuela.

Las miradas se interpretan como modos de reconocimiento aprobatorio o de desprecio entre los estudiantes, como aval y confianza, sumisión o menosprecio. Cuando “*son miradas que rebajan*”, que “*miran cruzado*” o que “*miran feo*” son causales de peleas para los alumnos y alumnas. La mirada, en estas insistencias, adquiere un *carácter táctil* al sentirse el sujeto invadido en su corporalidad y provocado a alguna reacción (Le Bretón, 2009).

Por ello, la interpretación de algunos chicos es que “estos otros” varones estaban buscando “querer ser más”, es decir, mostrarse distintos y mejores. Cuando “se quieren hacer los chetos”, los *emos* o los *flogger*, se muestran desde estilos culturales pretendidamente superiores frente al “cuartetero” y a la “gente negra”. En estos casos, la “invitación a pelear” entre varones es una forma de evitar el supuesto avasallamiento que otros imponen con su presencia a sus identidades.

Otras chicas eran señaladas negativamente porque “se hacen las lindas” o las “humientas”<sup>16</sup>, ya que se interpreta que al darse aires de distinción social, pecan de pretenderse superiores frente al resto de sus compañeras, sobre todo en los capitales simbólicos de belleza, erotismo y popularidad. En ambos casos, las chicas dicen que aquellas “debían” ser puestas en su lugar, por la burla o por la fuerza y se justificaban entonces las peleas y los

---

16 Humienta es la chica que “se da humos” y se considera mejor, más fina o más linda que las demás jóvenes.

“cortes de cara”.<sup>17</sup>

## Acerca de “establecidos” y “marginados” en una escuela de gestión privada

Una de las divisiones de 4º año de la escuela privada inicia el ciclo lectivo de 2011 con pocos alumnos del ciclo básico de la misma institución: los “nuestros” y una mayoría de alumnos varones provenientes de otras escuelas públicas y privadas: los “nuevos”<sup>18</sup>. A poco de transcurrir el año entre los jóvenes se expresan enunciados desvalorizantes que demarcan la procedencia social de los alumnos: los “nuevos” son categorizados como la “negrada” o los “brasas” por los chicos y chicas ya “establecidos”.<sup>19</sup>

La convivencia no es para nada armoniosa en el grupo y comienzan a tener varios enfrentamientos. Los “establecidos” se han quejado ante docentes y directivos porque no pueden seguir las clases debido a las interrupciones de los otros chicos. Dicen que los “nuevos” son “brasas” porque “no saben hablar”, que tienen “poco vocabulario”, “son analfabetos”, “no se les entiende lo que dicen”. Critican su fanatismo por el fútbol y por el cuarteto. Se burlan de los modos de habla de las clases populares de las cuales toman distancia porque implicaría identificarse y ser identificado con sectores sociales de “mal gusto” y de “mal ambiente” (Maldonado, 2000).

Los jóvenes “recién llegados” dicen elegir esta escuela porque consideran que hay un ambiente más relajado en la disciplina y menor exigencia académica. Al poco tiempo de estar en la escuela dicen ser vistos como “problemáticos” y siempre sindicados injustamente como los autores de “robos” y desapariciones de objetos personales en el aula. A su vez, ellos clasifican a sus compañeros como los *chetos*<sup>20</sup> y se burlan de sus gustos mu-

---

17 Blázquez (2010) en su etnografía de los bailes de cuarteto en Córdoba analiza los modos de subjetivación entre las chicas de sectores populares: las “normales”, las “negras” y las humientas”. Las heridas en el rostro que se producen en una pelea la interpreta como actos de ubicación a las “humientas” que no deben sobresalir del resto de las “normales”, dejando una marca / estigma en su cara para que todo el mundo la vea.

18 “Nuevos” y “Nuestros” eran nominaciones usadas por los adultos de la institución.

19 Recupero aquí el análisis de Norbert Elías (1998) en el texto *Establecidos y Forasteros* donde introduce el caso del pueblo *Winston Parva* (nombre ficticio) un pequeño poblado de Inglaterra tomado como ilustración empírica de un modelo teórico que permite analizar la capacidad de un grupo social “establecido” de estigmatizar a un grupo recién llegado “los forasteros” o “marginados”.

20 Chetos o conchetos es una expresión coloquial en Argentina que alude a las personas de sectores dominantes que en los años ochenta siguen la moda y los consumos “mo-

sicales. En las clases hablan incesantemente, interrumpen las clases y hacen bromas insistentes sobre las sexualidades de sus compañeros.

Elías (1998) analiza la sociodinámica de la discriminación en el pueblo de *Winston Parva* sosteniendo que un grupo afincado en un diferencial de poder mayor (por redes socio familiares con cierta tradición y estadía previa que asegura cohesión grupal y control normativo) poseía la capacidad de construir enunciados denigrantes sobre los recién llegados. A la vez, el grupo establecido se autoadjudicaba aspectos virtuosos y civilizados frente a los valores considerados inferiores que portaban los otros habitantes lo cual permite su exclusión. Elías aporta un modelo sociodinámico de la estigmatización evitando explicar la misma por la hipótesis de las diferencias de estatus económico entre grupos sociales o por la mera presencia de prejuicios raciales. Al hacer referencia a la relación que une a los distintos grupos, como *figuraciones* que determinan la capacidad de unos de considerarse mejores a otros, construye un modelo de análisis en el que, dados ciertos diferenciales de poder, el resultado es la exclusión de algunos considerados “ellos” por parte de otros que se construyen a partir de una imagen de grupo y desde un “ideal de nosotros” superior.

¿Qué llevó entonces a la gente que constituía el primero de estos dos grupos a postularse a sí misma como una clase de personas superior y humanamente mejor? ¿Qué recursos de poder los habilitaban para consolidar su superioridad y para crear la mala fama de gente de clase inferior a los de otros grupos? (Elías, 1998: 85).

En el grupo de alumnos y alumnas que venimos analizando, un primer diferencial de poder radicaba en las trayectorias económicas de las familias de los chicos “establecidos”. Los “forasteros” poseían menor capital económico que los “establecidos”, algunos de los cuales trabajaban como *delivery* de una pizzería o en pequeñas verdulerías de sus familias. Sus padres eran obreros o empleados de baja calificación que podían pagar una cuota de colegio privado considerada accesible, y que por su condición de repitentes, debían optar por esta escuela debido a los fracasos anteriores. Los otros eran hijos de profesionales universitarios y empleados calificados.

Los “establecidos”, además de tener posiciones económicas consolidadas, podían hacer uso de un diferencial de poder asentado en una histo-

---

dermos” exhibiendo su posición social de manera ostentosa y con menosprecio de los que consideran clases subalternas (Blázquez, 2010).

ria común: procedían del nivel primario de la escuela que cuenta con cierto prestigio académico. Además, eran considerados por muchos docentes de la escuela como los verdaderos alumnos representativos de la institución: los “nuestros”. En cambio, a esos adultos les costaba aceptar la inclusión de los otros chicos, vistos como ajenos a la institución.

Los estilos juveniles también eran diferentes. Los “establecidos” escuchaban música de rock, música industrial, algunos se identifican con estéticas *dark* y/o *punkies* y se autodenominan “oscuros”. Los “recién llegados” mayoritariamente iban a bailes de cuarteto y se vestían ostentosamente con ropa de marcas deportivas grandes remeras, gorras y buzos con capucha. La desvalorización que recibían de sus prácticas lingüísticas era un indicador claro de la diferenciación social entre los jóvenes de estos grupos.

Mujer1: *Nosotras decimos que en nuestro curso (los nuevos) te insultan y no les vas a entender porque no se entiende cuando hablan.*

Mujer2: *Te juro que no se entiende. Son unos analfabetos.*

Varón 1—*Entonces, como que tampoco les prestas mucha atención, porque como no les entendés.*

Mujer 1 —*Por ejemplo Fernando, no le entiendo nada cuando habla. [risas y comentarios superpuestos sobre Fernando ] Es muy gracioso, dicen todo el tiempo la misma palabra, y vos te quedás con una cara de what the fuck así, ¿no? ¡Aprendé a hablar!*

Coord. *¿Sobre qué cosas en las relaciones entre ustedes se toleran menos o se hacen diferencias?*

Mujer 1 —*Y por la ropa, o por el color de piel también a veces, o por como actuás.*

(Grupo de Discusión 1. Alumnos “establecidos”)

Además de la estigmatización del lenguaje popular, se sumaba la intolerancia a las diferentes formas de vestir, la denostación del “color de la piel” y las presunciones del comportamiento del otro “peligroso”, condensadas en la figura de los “brasas” y “negros” como sujetos potencialmente violentos.

Coord.— *¿Y qué otras cosas? cuando decían brasas ustedes, ¿a qué se referían?*

—*Bueno, son inferiores, bueno, no, inferiores, no.*

—*Brasa, a eso le decimos negro pero no negro de piel, por la forma de ser. Escucha cuarteto, la forma ser, la forma de hablar.*

—*La forma de ser tan atacante siempre. [Hace un gesto de agresión] Parece que*

*siempre están como diciendo: “Te voy a puntear”<sup>21</sup>, qué se yo.*

*–Claro, en actitudes. O en lo que hace una persona, uno sí y uno no..., nosotros con los brasas, se podría decir, somos muy diferentes y por eso nos criticamos tanto.*

*–Brasas, en realidad, son F y N. nada más.*

*–Y J. (Un alumno “nuevo”)*

*–J., sí es brasa.*

*–Son tres brasas, es verdad.*

*–Escuchándolos hablar son más (brasas) todavía.*

(Grupo de Discusión 1. Alumnos “establecidos”)

En el discurso de éstos estudiantes los apelativos “brasas” y “negros” adquieren peso específico como estigmatizaciones dirigidas a ciertas identidades (Goffman, 2006) con un alto grado de naturalización. Como venimos analizando, se agrega a la denostación de opciones estético culturales (la música de cuarteto, ciertos modos de vestir y de hablar), la presunción de una actitud violenta como parte de “la forma de ser” de los chicos de sectores populares los cuales son sindicados en varios episodios como los causantes de robos y del consumo de drogas.

Sin embargo, estos jóvenes son conscientes de que sus juicios son reprochables éticamente y tratan de relativizar el sentido del apelativo “negro” aduciendo que como ellos lo usan no se trataría de un juicio racista reservado habitualmente a los inmigrantes en la Argentina provenientes de Bolivia o Perú.

Coord.— *¿Cuál sería la diferencia entre ser negro de alma y negro de piel?*

Mujer 1—*Nosotros seríamos... bueno, nos dicen cada cosa a nosotros también..., pero bueno, para ellos nosotros somos emos, porque nos vestimos de negro. Nosotros decimos negro a los que se visten con ropa Adidas, escuchan cuarteto y hablan que no se entiende nada.*

Varón 1—*Por eso decimos negro de alma, pero no tiene nada que ver con negro..., no está bien dicho negro. Cada uno lo toma personal, distinto. Es como escuchar una señora en el colectivo que diga “está lleno de peruanos, es un negro, negro de mierda”(...)*

Mujer 1—*Pasa que la palabra negro es lo más asqueroso (...) que hay. Te baja mucho el alma.*

(Grupo de Discusión 1. Alumnos “establecidos”)

De esta forma, algunos jóvenes de clase media y media alta estigmatizan a jóvenes de sectores populares a través del uso naturalizado de

21 Puntear: agredir con un arma blanca, una “punta”.

enunciados negativos al condenar como “inferiores” y carentes del “buen gusto” a aquellos que son “negros de alma”. Por otra parte, el grupo de los “forasteros” a veces acepta estas nominaciones y otras veces contraataca mediante constantes burlas y calificaciones negativas destinadas a la sexualidad de los otros chicos y chicas. Impiden muchas veces el desarrollo de las clases, cuestionan a los alumnos que más estudian y generalmente son los primeros en ser sancionados. Desde su perspectiva, tratan de minimizar el impacto subjetivo de los enunciados negativos que reciben:

*–Para ellos nosotros somos tontos.*

*–Somos los rebeldes, los que nos queremos hacer ver.*

*–Los negros de mierda, así nos dicen.*

*–Claro, eso es otra cosa.*

*–Coord. No es solamente que tengan gustos distintos ¿qué sentís cuando te pueden decir así?*

*–Nada, no me molesta. Yo estoy conforme con como soy.*

*–No me importa que me digan negro de mierda, porque vos sabés que no lo sos. Te lo dicen por bronca.*

(Grupo de Discusión 2. Alumnos “recién llegados”)

Sin embargo, en el segundo semestre del año escolar, los conflictos se agudizan en esta división hasta que intervienen algunos profesores y directivos con distinta suerte. Un incidente muy importante ocurre cuando se pintan en las paredes del aula leyendas sexuales ofensivas a varias alumnas y alumnos del grupo de los “establecidos”. Esto provoca mucho desconcierto y preocupación entre los adultos. Luego de algunas intervenciones docentes disminuye la intensidad de los enfrentamientos y los alumnos finalizan el año con mucha indiferencia entre sí. Al año siguiente, varios de los “recién llegados” no continúan en la escuela.

En estos episodios de la vida escolar se construye al otro como “alteridad antagónica”, reproduciéndose diferenciaciones sociales que oprimen a unos y enaltecen a otros, lo cual no inhabilita a los mismos sujetos a ser solidarios con otros con los que la confianza ha sido establecida y el respeto no estaría en cuestión. Para muchos jóvenes, la vivencia actual de no ser respetados socialmente se reactualiza y vuelve a escena en la “con-vivencia” escolar. Muchas veces, también, en nuestras escuelas se supone que dicha convivencia es naturalmente esperable pero se olvida que se conquista socialmente mediante un trabajoso proceso de construcción de acuerdos y resolución no violenta de los conflictos en el que los adultos somos *jueces y parte* por acción u omisión.

## Comentarios finales

En este capítulo he presentado la perspectiva de estudiantes sobre sus relaciones de amistad entre compañeros en el cotidiano escolar a través del análisis de los significados de las mismas como también de algunos incidentes que dan pistas sobre las tensiones, conflictos y las interpretaciones que sus protagonistas construyen sobre estos últimos.

Para el análisis de la sociabilidad de los jóvenes he trabajado con la noción de prácticas relacionales centrándome en los lazos de amistad. En estas relaciones se identifican, en base a recurrencias, *tareas –actividades* propias que jugarían un papel diferencial en la construcción de identidad personal a la vez que son expresiones del trabajo subjetivo de chicos y chicas en pos de una diferenciación individual en tensión con un otro (compañeros/as, amigo/as o pareja/s). En las relaciones de *amistad* las tareas y actividades específicas que les permiten a los jóvenes construir un espacio de relación fraternal, se centran en la participación en la “*joda*” en la escuela y fuera de ella, los intercambios de ayuda y consejos frente a situaciones críticas de la vida adolescente, las acciones concretas de defensa mutua que permiten “contar con el otro” en situaciones de riesgo personal frente a agresiones y el espacio de intimidad compartida a partir del cuidado de la información personal y los secretos.

Contar y confiar, aprender los límites de la intimidad, reconocer los estados emocionales del otro y ayudarlo, saber escuchar y aconsejar, son *significados en acción*, remitidos a prácticas intersubjetivas que han construido acuerdos sobre como convivir con el otro. La amistad puede comprenderse, entonces, como un conjunto de “acuerdos” de confianza, como plantea Hernández González (2008:119). Más que principios universales en la interacción social, hay acuerdos construidos en la práctica y revocables en la misma. Pero entendiéndolos en acción, es decir, acuerdos que se ponen a prueba centralmente en torno de la confianza, por ejemplo, que el otro asumirá acerca del cuidado y discreción de una zona de intimidad compartida y de la ayuda esperada frente a ciertas amenazas. Así también, en un juego de lealtades y expectativas de defensa frente a los otros, e incluso, en algunos contextos sociales de mayor vulnerabilidad de derechos sociales, poniendo en riesgo la propia integridad física.

En otras situaciones, se construye a la alteridad como un *otro radical* (Reguillo, 2012) en relaciones de antagonismos como analicé en los incidentes de ciertas peleas donde algunos no toleran ciertos estilos y formas de ser diferentes y otros se sienten “discriminados”, como conflictos por el reconocimiento de identidades entre los jóvenes.

Sostengo que el espacio de las amistades juveniles es un espacio de reconocimiento del sujeto que no hemos considerado lo suficiente en la importancia de conocerlo y propiciarlo en la escuela en aras de una mejora de las prácticas educativas con adolescentes y jóvenes. Tanto la “apertura intersubjetiva” mediada por la confianza (Di Leo, 2009), como los enfrentamientos e invitaciones a pelear construidos en términos defensivos/ofensivos (para “hacerse respetar” mediante la imposición de la fuerza) pueden ser diferentes formas de luchar por algún *reconocimiento* para los jóvenes cuando son cada vez más ausentes otras fuentes de estima social y más agudo el sentimiento de desprecio.

Honneth propone un análisis filosófico y psicológico de la teoría del reconocimiento hegeliano, para destacar las formas negativas del mismo como *menosprecios* que se afirman en contra del *amor, el derecho y la eticidad*. La violencia del maltrato, la exclusión social y la injuria asociada a la indignidad son los tres mecanismos del menosprecio que establece contra el reconocimiento, anclado en las relaciones de *confianza*, (como sujeto de amor y amistad), *respeto* (como sujeto de derechos) y la *estima de sí* (como sujeto de la comunidad) respectivamente (Honneth, 2010).

Estos modos de obtener reconocimiento son útiles analíticamente para comprender estas sociabilidades y sus conflictividades: como *afecto amoroso y contención fraternal, respeto igualitario y aceptación de diferentes posiciones y opciones* (sexuales, de género, estéticas y sociales). Mientras que en las sociabilidades amistosas habría un reconocimiento a otros como sujetos semejantes desde el amor fraternal y la relación de interdependencia que se activa (ayudas, consejos, “aguantes”), en las relaciones atravesadas por maltratos, estigmatizaciones e intentos de exclusión entre los estudiantes emergen intentos de someter/detener a otros para reafirmarse personal o grupalmente en sus identidades.

En estos últimos casos se trata de una construcción del respeto como salvaguarda de un honor en relación con sentimientos de *temor e indefensión social* (Duarte, 2005). Este sociólogo sugiere que son dos los sentimientos claves para comprender los efectos de las violencias situacionales en las subjetividades juveniles: *miedos* (indefensión) y *respeto* (honor).

El *temor a la otredad* es parte de los miedos contemporáneos para los jóvenes porque condicionan las posibilidades de la convivencia social. Se evidencia que el miedo a lo no conocido y lo diferente genera su propio efecto de *indefensión* para todos aquellos que forman parte de la situación social de referencia. El que se ubica en una posición de pretendido poder está indefenso ante la diferencia y el que tiene que reaccionar a la violencia

recibida está indefenso ante el ataque. La *indefensión* es la contracara del *miedo social* contemporáneo y obliga a pensar que la dicotomía victimario/víctima es solo aparente en las violencias situacionales. En relación con ello ganarse el *respeto* para algunos jóvenes está connotado como defensa ante el miedo a ser maltratados de diversas formas: ofendidos, humillados (Duarte, 2005) o “ninguneados”.

A su vez, como en las escuelas, en tanto instituciones con no pocos declives, los educadores tienen dificultades de abordar la convivencia con lo diverso y en asumir posiciones de autoridad y referencia intergeneracional con nuevas legitimidades, es claro que ciertas violencias situacionales altamente naturalizadas por imperativos sociales y de género<sup>22</sup> ganen terreno entre los jóvenes. Identificar dicotomías y reduccionismos presentes en el discurso sobre la violencia que sostienen algunas personas jóvenes es una dirección prometedora siempre que asumamos la violencia institucional de la escuela y los matices presentes de la violencia estructural en las condiciones juveniles.

Desmontar el ejercicio de las estigmatizaciones y la fuerza como recurso para resolver conflictos es un desafío para los educadores pero para ello necesitamos, también, otras formas de construcción de las relaciones de convivencia y autoridad en las escuelas. Aquí será necesario analizar las corresponsabilidades estatales e institucionales en la generación de violencias y/o de reconocimientos en las instituciones escolares y barajar de nuevo como operan allí los vínculos intergeneracionales en un contexto de *tensiones sobrecivilizatorias* (Míguez, 2012:94) donde regulaciones sociales más horizontales y menos autoritarias son asumidas idealmente por nuestras culturas pero que no sabemos bien como practicarlas con las nuevas generaciones en los contextos urbanos, familiares y educativos.

---

22 Por razones de espacio no desarrollo otras expresiones de los estudiantes que remitían a la presencia de presiones sociales, sobre todo a los varones, a “hacerse respetar” y a responder siempre a las agresiones e invitaciones a pelear, demostrando cierta hombría centrada en imperativos de masculinidad hegemónica.

## Referencias bibliográficas

- ALONSO, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coord.) *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, 225–240. Madrid: Síntesis.
- BELVEDERE C. (2002). *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- BLÁZQUEZ G. (2010). De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina, *Sexualidad, Salud y sociedad*, nº 6 – diciembre – 10–40.
- BOURGOIS, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en el barrio*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CERDA, A.; ASSAÉL, J. CEBALLOS F. Y SEPÚLVEDA R. (2000). *Joven y Alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago: Lom/PIIE.
- CHERNOBILSKY, S. (2007). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En Vasilachis, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa.
- DI LEO, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias, *Tramas 31*, U.A.M. México pp. 67–100.
- DOMENECH I ARGEMÍ E IÑÍGUEZ RUEDA (2002). La construcción social de violencia, *Athenea* , nº2. 1–10.
- DUARTE, K. (2005). Violencias en Jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. *Revista PASOS*, Nº 120, Julio – Agosto. San José de Costa Rica: DEI.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires: Losada.
- ELÍAS, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En *La civilización de los padres*, pp. 79-138. Bogotá: Norma.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GARCIA, A. Y CASADO, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En Gordo López, A. y Serrano Pascual, A. (Coord.) *Estrategias y prácticas de investigación cualitativa en investigación social* , 47–72. Pearson: Madrid.
- GARCÍA, M. Y MADRIAZA, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14 (1), 165–180.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing.

- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- GIL MORENO M. (2008). *Aprender a vivir juntos*. Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Tucumán.
- GIMÉNEZ, G. (2003). *Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- HARTUP, W. (1995). Las amistades infantiles, en Palacios Jesús (Comp.) *Psicología Evolutiva, Vol. II, Desarrollo cognitivo y social del niño*, Alianza, Madrid.
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en los jóvenes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- HOLLAND, D.; LACHICOTTE, W.; SKINNER, D. & CAIN, C. (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE–UNESCO.
- LE BRETON, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires: Nueva visión.
- MAFFESOLI, M. (1990). *El tiempo de las tribus*, Barcelona: Icaria.
- 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.
- MÍGUEZ, D. (2003). *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*, Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- MÍGUEZ, D. (2012) Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de las violencias en las escuela, Elías y el equilibrio entre nominalismo y positivismo, en FURLÁN, A. (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en la escuela*, 72–101. México: Siglo XXI Editores.
- MARTUCELLI, D. (2007). *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- MEJÍA HERNÁNDEZ J. Y WEISS E. (2011) La violencia entre chicas de secundaria, *RMIE*, Vol. 16, nº 49, 545–570.
- NUÑEZ, P. (2009) La condición juvenil en la escuela. Demandas de respeto y percepciones de injusticia. *Congreso Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Río de Janeiro, Brasil.
- ORCE V. (2007). *Los docentes ante la problemática de la violencia en las escuelas. Algunas reflexiones acerca de los contextos y la formación*. XI Simposio Internacional Processo civilizador, Campinas, Brasil.
- PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2008) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- PREVITALI, M. (2011) *Representaciones y prácticas sobre la violencia y el delito. Una etnografía sobre trayectorias juveniles en una villa de Córdoba*. FFyH, U.N.C
- REGUILLO, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos

Aires: Siglo XXI Editores.

- ROCKWELL, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico, en Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (Coord.) *Para observar la escuela, caminos y nociones*, México: Dirección de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- SAUCEDO RAMOS, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, n° 29, 403–429.
- SIMMEL, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. España: Gedisa.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS – Universidad de Antioquía.
- TENTI FANFANI, E. (2000). (Comp.) *Una escuela para adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires: UNICEF– Losada.
- VASILACHIS, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa.
- WACQUANT, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- WEISS, E. (2009) Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad, *Propuesta Educativa* n°32, 83–94.



## 6

# **Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres**

*Paula Bertarelli*

### **Presentación**

En este artículo presento resultados de la investigación que estoy desarrollando como tesis doctoral<sup>1</sup>. En dicha investigación indago en la trama de sociabilidad de los y las jóvenes en la escuela desde una perspectiva de género, específicamente en las relaciones entre sus actuaciones de género y las tensiones y conflictos que se producen entre ellos y ellas.

Abordo en esta oportunidad los análisis realizados sobre los procesos de diferenciación y clasificación entre jóvenes mujeres, procesos en torno a los cuales las chicas (re)construyen sus identidades de género. Para ello me centraré en las diferenciaciones y jerarquizaciones entre las chicas consideradas “normales” o “chetas” y “las brasas”; analizo las tensiones entre las diversas prácticas corporales que las jóvenes producen en sus relaciones y las luchas simbólicas en torno a las feminidades legítimas que se juegan en dichas tensiones. A su vez, considero el modo en el que los discursos y prácticas de los agentes educativos operan en dichos procesos.

Para tal fin, en primer lugar, desarrollo los objetivos del proyecto de investigación del cual se desprende este capítulo, así como sus aspectos metodológicos y teóricos. En un segundo momento, realizo una breve caracterización del curso; a continuación profundizo en el análisis de la cate-

---

1 Doctorado en Ciencias Humanas UNCa. Proyecto *Relaciones entre actos de género y conflictos entre jóvenes en las tramas de sociabilidad en la escuela*, directora: Marina Tomasini, realizado por Paula Bertarelli con Beca CONICET de Postgrado Tipo II, directora: Ana María Alderete.

goría local “brasa”, para luego hacer hincapié, particularmente, en cómo se construye esta categoría entre las chicas. Finalmente, en los últimos apartados, tomo como analizador de los procesos de diferenciación y jerarquización de y entre las jóvenes, sus producciones estéticas, prácticas sexuales y posturas corporales. A modo de cierre, presento algunas reflexiones sobre las implicancias de las prácticas y discursos escolares en los procesos de cambio social en torno al género.

## Aspectos metodológicos

El objetivo principal de la investigación que estoy desarrollando es reconstruir los modos de hacer género en la escuela de jóvenes estudiantes con el fin de: (i) analizar su relación con la conflictividad cotidiana en el ámbito de la sociabilidad juvenil en la escuela; (ii) comprender las particularidades del escenario escolar en la producción de actos de género de las y los jóvenes; (iii) reconocer las tensiones entre las regulaciones escolares y las prácticas genéricas y sexuales que construyen las y los estudiantes.

Para abordar dicho objetivo, opté por un diseño de investigación cualitativa; este diseño posibilita reconstruir las perspectivas de los actores implicados, observar sus prácticas situadas y acceder a las categorías de clasificación que se ponen en juego en sus relaciones cotidianas. Trabajé con un diseño de estudio de casos porque buscamos la comprensión profunda del fenómeno en estudio y no la generalización de los resultados a otras unidades empíricas (Neiman y Quaranta, 2007).

Desarrollé el trabajo de campo en una escuela pública de la ciudad de Córdoba. Debido a la heterogeneidad de la población que asiste a dicha institución (los y las estudiantes pertenecen a distintos barrios de la ciudad, proceden de diferentes sectores socio económicos y desarrollan diversas prácticas de consumo cultural, entre otros aspectos) la elección de esta escuela posibilita complejizar la temática de las relaciones entre las y los jóvenes y atender a las articulaciones entre género y condiciones sociales, económicas, culturales. Seleccioné dos cursos de 4º año (en uno se realizaron actividades de indagación durante el 2011, en el otro se realizaron durante el 2012) porque debido a la elección de orientación del ciclo de especialización<sup>2</sup>, en este año, se reconfiguran los cursos (en la institución

---

2 El Sistema Educativo en la provincia de Córdoba en el Nivel Medio comprende los siguientes ciclos: Ciclo Básico Unificado (tres años de duración) y Ciclo Superior o Ciclo de Especialización (tres años de duración) este último período está caracterizado por la diversificación de la oferta pedagógica con el objeto de propiciar la formación

donde desarrollé el trabajo de campo, por lo general, ingresan alumnos y alumnas de otras escuelas y los cursos se constituyen con jóvenes que provienen de diferentes secciones de tercer año). Este es un momento propicio para observar los procesos y dinámicas relacionales entre los y las jóvenes, la constitución o reconfiguración de grupos, la construcción de códigos relacionales y de criterios de identificación y diferenciación. Para poder explorar la problemática en una gama más amplia de situaciones y condiciones, tomé como muestra dos cursos con características diferentes en cuanto a la especialidad y a las experiencias y trayectorias escolares de los y las jóvenes que asistían a los mismos.

En la estrategia de construcción de datos combiné las técnicas de observación participante, entrevistas y grupos de discusión. Utilicé la primera técnica mencionada para presenciar el fenómeno que se estudia de modo directo y en su complejidad, aproximarme al punto de vista de los sujetos en estudio y contrastar el discurso oral o escrito y lo que se hace en la práctica concreta. Llevé a cabo observaciones en el aula, en los recreos, en los ingresos, salidas y actos escolares. Las entrevistas individuales y grupales a los y las jóvenes y a las preceptoras de los cursos seleccionados se realizaron para acceder a información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador, mediante el uso sólo de la observación directa. Finalmente, desarrollé grupos de discusión con los y las estudiantes, dispositivo que permite, dentro de una situación de grupo, de interacción comunicacional, la reconstrucción del sentido social.

Estoy llevando a cabo un proceso de análisis interpretativo. Este proceso de análisis adquiere una modalidad dialéctica: es simultáneo al trabajo de campo en una recursividad mediada conceptualmente, supone la ampliación de la información desde diferentes procedimientos y no está disociado de la interpretación (Achilli, 2005).

## **Identities de género, cuerpos y juventudes en la escuela**

Diversas investigaciones, en los últimos años, (Nuñez, 2007; Dayrell, 2007; Weiss, 2009; Reyes Juárez, 2009; D'Aloisio, 2013) han mostrado la importancia que tiene la escuela para los y las jóvenes en tanto espacio para la vida juvenil, indican cómo los lazos de sociabilidad se constituyen en un espacio de aprendizaje social y uno de los ejes fundamentales en sus procesos de subjetivación. Algunas indagaciones han advertido que las prácticas

---

profesional del educando, y / o habilitarlo para el ingreso a los estudios superiores (Ley Provincial de Educación N° 8113, sancionada en 1991).

relacionales entre jóvenes en la escuela giran alrededor de la amistad, el compañerismo y el noviazgo pero que los conflictos están presentes en sus procesos de socialización y subjetivación (Mejía-Hernandez y Weiss, 2011; Dayrell, 2007). Maldonado (2000), desde una perspectiva antropológica, señala que los conflictos entre jóvenes en la escuela están ligados a procesos identitarios, búsquedas de diferenciación y luchas por las clasificaciones sociales. Algunos resultados de una investigación que se viene llevando a cabo en el contexto local, desde un enfoque psicosocial, indican que los conflictos entre alumnos se relacionan a procesos de diferenciación; cuestión que puede derivar en situaciones de dominación, confrontación, indiferencia o bien generar agrupamientos por relaciones de amistad y comunidad de intereses (Paulín y Tomasini, 2008). Además, se evidencia que en las peleas y en los intercambios cotidianos entre los y las jóvenes se dirime la necesidad de reconocimiento, de sentirse existente y válido para el otro (Paulín, 2010). Desde la investigación que estoy desarrollando, comienza a plantearse la inquietud de profundizar en los conflictos entre jóvenes analizando su trama de relaciones desde una perspectiva de género. En tanto aparato mediante el cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino (Butler, 2005), el género opera en las prácticas de socialización juvenil; siguiendo a Scott (1999) podemos decir que es un elemento constitutivo de las relaciones entre los y las jóvenes.

En las indagaciones sobre relaciones entre jóvenes en la escuela, por lo general, el género aparece como una variable para describir y comparar procesos; como plantea Tomasini (2013), describen o comparan procesos y prácticas de “chicas” y “chicos” como categorías binarias y relativamente homogéneas. El género no es abordado como eje de análisis en la producción de conflictos entre los y las estudiantes. Asimismo, las indagaciones que desde los años 70 vienen trabajando la relación género y escuela, no se han interesado, en su mayoría, en los procesos relacionales entre los y las jóvenes; más bien han hecho hincapié en los procesos de socialización de los y las estudiantes, en los modos en los que la escuela sostiene y transmite significaciones estereotipadas de feminidad y masculinidad. Sin embargo, como han señalado algunas autoras (Tomasini, 2013; Subirats, 1999) desde los años 90 se ha desarrollado una tradición investigativa sobre las formas hegemónicas y no hegemónicas de construcción de masculinidades en la escuela; desde dichos estudios se diferencian y visibilizan tipos de masculinidades, y se indaga en las implicancias de dichas diferencias en las relaciones entre los jóvenes; aunque no se ha indagado, del mismo modo, diferencias en los modos de construir las feminidades entre las chicas. Con

respecto a las jóvenes los estudios se han centrado, como dice Tomasini (2013), más en lo que la escuela hace con ellas que en lo que ellas hacen en la escuela.

Vale destacar que en el contexto local en los últimos años se han producido desarrollos que, en el análisis de las relaciones sociales en la escuela media, hacen hincapié en los procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres. Tomasini (2013) plantea la utilización de un sistema de clasificación fuertemente estetizado en la producción de diferencias y jerarquías en las relaciones entre chicas de primer año. A su vez, Molina (2012) analizó cómo grupos de alumnas de quinto año ensayan y disputan posicionamientos genéricos al calor de diversos avatares socioculturales y escolares.

En esta línea hago hincapié, en el presente capítulo, en los análisis realizados desde mi investigación sobre las diferenciaciones, clasificaciones y jerarquización que se ponen en juego entre las chicas en el proceso de devenir mujeres. Para ello recupero, por un lado, las perspectivas que ponen como eje de análisis de la conflictividad y las tensiones entre los y las jóvenes a los procesos identitarios; y por el otro, aquellas que consideran que las identidades, y particularmente las identidades de género, se construyen situacional y relacionamente.

Desde la perspectiva de Butler (2001), no existe una identidad de género esencial detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye performativamente por las mismas expresiones que parecen ser el resultado de esta.

El género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas –dentro del marco regulador muy rígido– que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser. (Butler, 2001, p. 67).

El género es una *construcción sostenida por actos*, para Butler (1990) una acción social requiere una *performance* repetida<sup>3</sup> que es a la vez reac-

3 Butler en el prefacio de 1999 de *El género en disputa* (2001) sostiene que la dimensión ritual de la performatividad, en tanto repetición y ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo, se vincula a la idea de *habitus* de Bourdieu. Desde la perspectiva de Bourdieu (1999) el orden social se inscribe en los cuerpos; a partir de los ritos de institución se inculcan los límites sociales, las clasificaciones sociales que se naturalizan en los cuerpos. Para este autor el *habitus* arraiga una manera de llevar el cuerpo (una *hexis*), una manera de ser del cuerpo que se perpetúa en su relación con el entorno. Si pensamos desde una perspectiva de género, para Bourdieu (1999), el aprendizaje de la masculinidad y la feminidad se inscribe en los

tuación y reexperimentación de las normas sociales. El género es una norma reguladora, es una forma de poder social que produce el campo inteligible de los sujetos. Esta norma es reproducida a través de su incorporación, a través de los actos que tratan de aproximarse a ella. De esta manera, las normas de género son reproducidas, son invocadas y citadas por prácticas corporales que también tienen la capacidad de alterar normas en su citación (Butler, 2006a). Para esta autora, el género y la sexualidad son un modo de estar desposeído, una manera de ser para otro, en virtud de otro (Butler, 2006b); el género supone una manera de vivir el cuerpo con y para otros (2009).

Recupero también los aportes de West y Zimmerman para indagar y analizar las actuaciones de género en procesos relacionales cotidianos y situados. Desde esta perspectiva el género es un logro rutinario, metódico y recurrente, un hacer situado que se produce en la interacción. El género es continuamente producido a la luz de conceptos normativos de hombre y mujer; hacer género significa crear diferencias entre varones y mujeres (West y Zimmerman, 1999). A partir de nuestras indagaciones podemos decir, que también hacer género significa crear diferencias entre los varones y entre las mujeres; los y las jóvenes no actúan de un único modo las masculinidades y feminidades, sus actos de género no son homogéneos.

Para analizar las diversas construcciones de género entre los y las jóvenes en la escuela es fundamental entender que el género se intersecta con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales, y regionales; no se puede desligar al género de las intersecciones políticas y culturales en las que se produce y mantiene (Butler, 2001). Asimismo, los y las estudiantes atraviesan experiencias de socialización en contextos sociales múltiples (Dayrell, 2007); la escuela, la familia, el grupo de amigos, las instituciones religiosas y las industrias culturales por su importancia en la construcción del sujeto juvenil (Reguillo, 2000), entre otras, se constituyen en espacios de pertenencia simultáneos donde ellos y ellas construyen sus identidades de género.

También, en las últimas décadas las transformaciones sociales, económicas, culturales y legales<sup>4</sup> han derivado en cierto cuestionamiento a los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad y en la producción y

---

cuerpos: en la ropa, en las maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etc.

4 En la última década en Argentina se han sancionado las siguientes leyes: Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150 (año 2006). Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, N° 26.485 (año 2009). Ley de Matrimonio Igualitario – modificación Ley Matrimonio Civil– N° 26.618–(año 2010). Ley de Identidad de Género, N° 26.743 (año 2012).

circulación de una diversidad de discursos, normas e imperativos en torno al género y la sexualidad. Las y los jóvenes citan y actúan, en este sentido, normas de género heterogéneas. Pensamos, siguiendo a Hall (2003), que las identidades están cada vez más fragmentadas y fracturadas; son construidas a través de múltiples maneras, de discursos, prácticas y posiciones diferentes, muchas veces antagónicas.

Estas transformaciones socioculturales atraviesan y se alojan poco a poco en las instituciones educativas. En tanto instituciones disciplinadoras, en las escuelas se continúan (re) produciendo estereotipos de género tradicionales, se regulan y controlan los cuerpos desde la norma heterosexual (Alonso y otros, 2009); sin embargo ciertas transformaciones ingresan a estas no sólo a través de los marcos legales<sup>5</sup>, sino también en la variedad de prácticas y discursos en torno al género y la sexualidad que despliegan los adultos y jóvenes en las instituciones.

Además, los y las jóvenes, particularmente, son agentes clave en los procesos de transformaciones culturales; son, siguiendo a Reguillo (2000), sujetos de discurso, con capacidad de negociar con las instituciones, de apropiarse y transformar los objetos sociales, simbólicos y materiales. Las prácticas genéricas, las normas y valores juveniles pueden entrar en tensión con la tradición escolar, desafiando y disputando sentidos en torno al género y la sexualidad.

En este sentido, considero a la escuela no solo como un espacio de reproducción sino también de producción, creación e innovación. Espacio donde los y las estudiantes se construyen como sujetos juveniles junto con otros jóvenes en el marco de ciertas condiciones institucionales, condiciones que no sólo imponen coerciones sino que también posibilitan la acción de los sujetos (Reyes Juarez, 2009).

## Aproximación al grupo/clase

Me centraré en los análisis realizados a partir de lo trabajado con uno de los cursos<sup>6</sup> en el año 2011. La mayoría de los y las estudiantes del curso provenía de diferentes secciones de tercer año de la escuela. Algunos y

---

5 Ver Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150.

6 Si bien recupero la categoría de curso, comparto los cuestionamientos de Mónica Maldonado (2000) a dicha categoría, el curso es un producto de la modernidad, remite a “un grupo”, parece hablarnos sólo de unidad, de un todo integrado y homogéneo; se pierde de vista así, la complejidad al interior del curso y el contexto sociohistórico. Esta autora propone para repensar el curso, reconocer que hay una historia incorporada social, cultural e institucionalmente y pensarlo en un escenario móvil y en mutación.

algunas habían realizado, hasta el momento, toda la escuela secundaria en la institución, una minoría desde nivel inicial o primario y otros/as pocos/as comenzaron a asistir durante el año 2011 o el 2010. La mayoría eligió la especialidad que estaban realizando. Casi todos y todas continuaron sus estudios durante el año, sólo una joven dejó de asistir a la escuela. Los y las jóvenes del curso vivían en diferentes barrios de la ciudad, realizaban actividades extraescolares disímiles y tenían diferentes grupos de pertenencia juveniles.

En general los y las docentes y la preceptora realizaban una caracterización, desde su perspectiva, positiva del curso; decían que los y las estudiantes “son *tranquilos*”, que “*es un lindo curso*”, “*que los chicos trabajan*”, que “*se interesan*”, que es una especialidad en la que “*hay un mejor nivel académico*” y en la que los y las estudiantes son “*muy dóciles*”. Sin embargo, para algunos y algunas ese año los y las jóvenes del curso eran “*buenos*” pero el nivel académico bajo, sólo algunas chicas eran señaladas por los adultos como problemáticas.

Pude observar, por la forma en la que se ubicaban en el espacio en las diferentes aulas en las que estuvieron a lo largo del año y en sus interacciones, que había, en general, separaciones en el curso según el género: cinco grupos de mujeres y dos de varones. Pero entre algunos grupos de chicas y chicos se producían intercambios cotidianos y se consideraban amigos. Además había algunos grupos claramente identificables (conformados por jóvenes que venían siendo compañeros/as desde hacía un año o más tiempo) y otros en los que, si bien pude observar interacciones cotidianas entre algunos y algunas estudiantes, no era tan visible la configuración grupal (jóvenes nuevos/as en la institución, que se quedaron de año o que provenían solos de un curso de tercer año); a lo largo del año, si bien entre algunas chicas hubo acercamientos, en general, los grupos se mantuvieron como al principio.

Las relaciones en el curso no fueron caracterizadas por ellos y ellas como conflictivas, mencionaban que, en general, se llevaban bien, que no había “*broncas*”. Sin embargo, para la mayoría, el curso estaba muy dividido, decían por ejemplo: “*cada uno está en su mundo*” o “*en su grupo*”; parece que para los y las jóvenes lo que predominaba era la indiferencia entre los grupos. Si bien fueron pocas las situaciones de confrontación relatadas u observadas, detrás de dichas divisiones e indiferencias se entramaban ten-

---

7 Todas las palabras o frases que a lo largo del texto se encuentre entrecomilladas y/o en cursiva pertenecen a los/las jóvenes o a algún adulto de la institución.

siones, enemistades, clasificaciones y diferenciaciones. Clasificaciones que recaían principalmente, en este curso, sobre y entre las jóvenes mujeres.

A partir del análisis de los relatos de los y las estudiantes reconstruí dos criterios de clasificación relacionados entre sí: a– lo escolar/académico, y b–sus condiciones socioculturales que se expresan principalmente en sus prácticas y estilos juveniles. La mayoría producía clasificaciones en función de este último criterio: “*las chetitas*”, “*las normales o neutrales*”, “*las brasas*” y las “*raras o chapitas*”. En menor medida se caracterizaba a los grupos según su nivel académico: en la fila de la ventana se sentaban “*las que estudian*” o “*las inteligentes*” (“*las chetitas*”), al medio las “*medianamente vagas*” o “*una mezcla entre las burras y las inteligentes*” (“*las neutrales*”) y en la fila de la pared “*los vagos vagos*” o “*los brutos*” (“*las brasas*”, las “*raras o chapita*”), según sus propias categorías.

### “Ser brasa”

“Brasa” era una categoría local de clasificación que aparece recurrentemente en el discurso de los y las jóvenes. Según el diccionario “brasa” es un trozo de carbón o de leña que arde y se quema sin hacer llama.

La primera vez que escuché este término cuando una joven se refería a otra, le pregunté:

PB: *¿Cómo?*

Karina: *Brasas, negras, gronchas.*

PB: *¿Brasas?*

Karina: *Brasas, como una brasa, con fuego, negra.*

En la reconstrucción de esta categoría local pude advertir que ellos y ellas en general, equiparaban el término “brasa” a “negro”<sup>8</sup>. Algunos mencionaban preferir utilizar el término “brasa” porque “*queda menos feo*”, es “*menos discriminatorio*” que decir “negros”. Lo que se ponía en juego en

8 Algunos diferencian al “brasa” del “negro”, para ellos, por una lado, “los brasas” son “un nivel más arriba de la negrada”, son “superfan” del cuarteto; por otro lado, “brasa” es el que cambió, al que le gustaba un tipo de música y ahora elige el cuarteto, en cambio “negro” es el que “nació escuchando cuarteto.” Si bien en la investigación que estoy desarrollando no reconstruí esta línea de sentido, Horacio Paulín, en el capítulo de este libro, nos muestra como entre los jóvenes con los que realizó su investigación, “brasa” se resignificaría como alguien popular, con capital de relaciones, conocido por todos frente a la discriminación que expresa la “gente cheta.”

la definición del “brasa” era la pertenencia a un sector socioeconómico, los modos de hablar y expresarse, y las prácticas juveniles que llevaban a cabo (modos de vestirse, lugares a donde salían, gustos musicales). Para los y las jóvenes, la combinación de una serie de indicadores llevaría a que un persona sea considerada “brasa”: son aquellas a las que les gusta el cuarteto<sup>9</sup>, “*viven en villas*”, se visten de determinada manera (diferente según el género), hablan un cordobés “*grotesco*” y tienen una personalidad agresiva (tanto las mujeres como los varones). En palabras de una joven:

*“Brasas son...los que escuchan cuarteto pero no solamente escuchan cuarteto porque escuchar cuarteto no te hace brasa...los que viven en villas pero no voy a generalizar y decir que todos los que viven en villas son malas personas porque en realidad no tiene nada que ver, pero son como factores comunes, viven en villas, son de carácter agresivos, escuchan cuarteto, porque lo miraste de cierta manera sacan una punta y te hacen quilombo y hablan bien así, un cordobés grotesco, se llevan bien con los que son como ellos y si no “que mira vos, que te haces el choro”, buscan lío, es lo que les gusta y al 100% le gusta el cuarteto, va a La Mona y a la salida se agarra y la mayoría viven en villas.”*

Como menciona Horacio Paulín en su capítulo de este libro, un conjunto de investigaciones que se desarrollaron en el contexto local en diferentes ámbitos (Maldonado, 2000; Blázquez, 2010 ;Previtali, 2011) dan cuenta de la conjunción entre diferencias sociales y prejuicios raciales en las formas de clasificación entre los y las jóvenes. Estas diferencias sociales, siguiendo a Blázquez (2010), son retrotraídas a unas diferencias raciales/ biológicas y, por lo tanto, “naturales.”

Lo que define el “ser negra/o” no es el color de piel, sino ciertos comportamientos, gustos y costumbres. A esto se referían cuando decían que sus compañeras tenían el “*alma negra*”.

PB: *¿A qué se refieren cuando dicen que son “negras”?*

Griselda: *Es una forma de decir*

Pamela: *El alma negra*

---

9 Los bailes de cuarteto son la forma predilecta de divertimento de los jóvenes de los sectores populares en la ciudad de Córdoba (Argentina). Están integrados en una industria cultural de base local que produce diversas mercancías relacionadas con un género musical denominado *Cuarteto*: discos, programas televisivos y radiales, imágenes, canciones, revistas, *souvenirs* (Blázquez, 2006).

Griselda: *Claro...por ejemplo a nosotras La Mona<sup>10</sup>, la banda de Carlitos<sup>11</sup>, todas esas cosas no nos gustan, nos dan asco a nosotras.*

Pamela: *Igual que esas zapatillas, esos resortes, esos verdes flúor, esos rosas, cada persona tiene sus gustos, pero hay que respetarlos, yo a ellas las respeto porque ellas me han respetado pero si ellas me dicen algo de la música que yo escucho... a mí no me gusta el cuarteto... Están todo el día escuchando La Mona, se ponen a cantar en voz alta.*

(...)

Griselda: *No es por discriminar pero son villeritas. Lo que significa negros, brasas.*

La clasificación del otro estaba marcada por altos niveles de prejuicios y estereotipos. Para ellos y ellas, los y las estudiantes “brasas” eran peligrosos/as. Ciertos comportamientos, actividades que llevaban a cabo, modos de vestirse, gustos musicales eran criticados y desvalorizados. Asimismo, ese conjunto de comportamientos parecían indicar como es esa persona y el vínculo que se podía establecer con ella.

Analia: *Ellas tienen una personalidad muy agresiva...es como el término que se le daba a las personas negras, exactamente ese término...*

PB: *¿Cómo ese término?*

Analia: *Como muy agresivas...te buscan pelea... “me mirás mal, ¿qué me miraste mal?” Y ya quieren pelear...como que provocan demasiado...*

PB: *¿Pero ustedes han estado en una situación así con ellas?*

Analia: *No...por eso no nos queremos involucrar mucho con ellas, no nos queremos meter en líos, porque vos les llegás a decir algo...son esas personas, son esas chicas que vos les provocás algo y son capaces de agarrarte con una trincheta a la salida...nosotras sabemos con quien meternos y con quien no...*

PB: *¿Pero qué han hecho ellas?*

Mónica: *...la personalidad, la forma de hablar, la vestimenta y porque sabemos que alguien que va a los bailes y todas esas cosas como que no es muy pasiva que digamos (risas) y porque ya las conocemos, el año pasado nuestras compañeras también iban a los bailes, fumaban, están en la misma onda que ellas y después a la salida si vos las miraste mal, “te voy a estar esperando y te voy hacer recagar”*

Ahora bien, estos preconceptos son aprendidos socialmente; los y las jóvenes construyen al otro, en el marco de discursos sociales hegemónicos. Como dice Silba (2011), socialmente se producen estereotipos que discriminan y estigmatizan su condición de jóvenes y pobres. Estos jóvenes son,

---

10 Carlitos “La Mona” Jimenez, cantante de cuarteto cordobés.

11 Grupo de cuarteto de Córdoba.

siguiendo a Hall (2003), sujetos marcados; se trata de sujetos desviados, carentes, en falta y principalmente peligrosos para el mantenimiento del orden social. De los varones pobres se dice que son “vagos”, “violentos”, “peligrosos”, “adictos.” De las chicas pobres que son “fáciles”, “rápidas”, “atorrantas”, “promiscuas”, que no saben hacerse respetar y que están empezando a adoptar prácticas masculinas como la utilización de la violencia física como forma de resolución de conflictos (Silba, 2011).

Sin embargo, en el caso estudiado, las posiciones en la estructura social eran similares entre muchos de ellas y ellos, no operaban como marcas distintivas. La ubicación de una joven en una categoría de clasificación dependía de un conjunto de indicadores; no parecía estar siempre claro quiénes pertenecían a cada categoría; como desarrollo más adelante dicha pertenencia se definía situacional y relacionalmente; por lo cual las jóvenes debían demostrar permanentemente su “normalidad” utilizando recursos simbólicos de distinción. En este sentido, Maldonado (2000) indica como la necesidad de diferenciación entre los y las jóvenes adquiere la forma de prejuicios racializados, el prejuicio es un recurso para diferenciarse cuando no hay otras maneras de hacerlo.

Pensar al prejuicio como recurso seguro, posibilita encuadrarlo como una herramienta a la que se recurre cuando no hay al alcance otras maneras claras de mostrarse diferente. Así, el actor expresa en el mismo momento y a través de las formas negativas de clasificación del otro, una autopresentación positiva que se manifiesta como innegable, transparente, natural (Maldonado, 2000, p. 95).

Como se ha señalado en una etnografía realizada en el contexto local (Blázquez, 2006; 2008; 2010), en mis indagaciones pude reconstruir que los y las jóvenes “negros” o “brasas” se constituían en seres devaluados y abyectos; formaban un exterior constitutivo (Butler, 2002), en oposición al cual, los y las otros y otras jóvenes afirmaban su propia “normalidad.” Para Stuart Hall (2003, p.18):

...las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado ‘positivo’ de cualquier término –y con ello su ‘identidad’– sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler, 1993).

Asimismo, algunos agentes educativos desplegaron discursos que (re) producían estereotipos y prejuicios, desvalorizando ciertas prácticas culturales juveniles.

Roxana: *Una vez uno [profesor] me dijo...no, no me hablé así que no estás en el baile*

Yanina: *Todos nos discriminan (risas)...*

Roxana: *No sé que me dijo la profesora que yo le contesté y ella me contestó y yo le contesté en voz más alta y después me dice: “No me hablé así que no estamos en el baile” “Ahhh, yo pensé que sí” le dije...y ahí se quedó callada.*

En este caso, la asociación de un modo de hablar considerado incorrecto y “el baile”, o por ejemplo, la prohibición de usar determinada vestimenta y/o maquillaje, no solo es un modo de violentación directa sino que también, este discurso, que sostiene jerarquías, pronunciado por un educador puede funcionar como un discurso legítimo, reforzando, de este modo, las clasificaciones y jerarquizaciones entre los y las jóvenes.

## **Prácticas corporales y categorías de clasificación entre jóvenes mujeres**

El género era constantemente producido en las prácticas de las jóvenes, ellas hacían género a través de sus posturas corporales (modos de caminar, de sentarse, de pararse, etc.), sus acercamientos corporales (modos de abrazarse, acariciarse, besarse, tocarse, acercamientos lúdicos y juegos de seducción), sus producciones estéticas (vestimenta, maquillaje, utilización de accesorios, peinados), los usos de determinados elementos, sus relaciones con el espacio (desplazamientos en el aula y en los recreos) y sus modos de hablar (las palabras que utilizan, el tono de su voz) (Bertarelli y Arcanio, 2011).

La lectura y valoración de tales prácticas corpóreas permitía ubicar a las chicas en una determinada categoría: “*las chetitas*”, “*las brasas*”, “*las normales*”, “*las raras o chapita*”<sup>12</sup>, tal como se señaló antes. A su vez, ellas

12 Con “chetitas” refieren a las chicas que salen a boliches y no les gusta el cuarteto, que se visten con ropas de determinadas marcas (que identifica a jóvenes de clase media) y que al hablar remarcan las “y” a diferencia de las brasas que utilizan las “i”. Mientras que con “chapitas o raras” designan a chicas que tienen comportamientos “raros”, como sacarse fotos, hablar lento o que se maquillan “mucho”, usan ropa oscura y de las que se cree que serían bisexuales. Finalmente, “normales” serían por un lado aquellas que no pueden ubicarse en las otras categorías, que no se visten ni hablan

se asumían de esa manera o rechazaban esa posición ubicándose como “normales”. Aunque estas demarcaciones presentaban cierta complejidad. Al interior de cada categoría también se producían diferenciaciones: se podía ser “chetita” y no “forra”, “brasa” pero más “normal”. Sin embargo, no indicaban necesariamente la conformación de grupos homogéneos, no todos los grupos de amigas o compañeras de jóvenes mujeres estaban conformados por personas que representaban una de estas categorías o como dice Blázquez estereotipos<sup>13</sup>. Por ejemplo algunas “raras o chapita” podían juntarse con “las brasas”; sin embargo, “las chetitas” o “las normales” si permanecían alejadas de “las brasas” o “las raras y chapitas.”

Asimismo, se ponía en juego permanentemente la tensión entre el “ser” y el “hacerse”, ya que lo que cobraba importancia eran las prácticas demostrativas, mostrarse ante los otros; así, alguien podía “*ser brasa*” pero “*hacerse la cheta*” o viceversa. Por último, la pertenencia de las chicas a una categoría parecía definirse situacional y relacionalmente, por ejemplo: en algunas situaciones las jóvenes actuaban como “brasas” y en otras no; en determinados grupos una joven se podía “hacer la brasa” y en otros no.

Podemos decir que las chicas (re) construían situacionalmente diferentes feminidades. Sin embargo, las prácticas de las chicas consideradas “brasas” eran permanentemente descalificadas por sus compañeros/as y adultos de la institución. En este sentido, se producían jerarquizaciones entre las diferentes feminidades, algunas eran devaluadas y otras se establecían como norma entre los y las jóvenes, y desde los discursos y prácticas escolares. Entiendo que en dichas jerarquizaciones se (re) producían valoraciones y normas sociales. Como dice Gúber (2004, p. 141):

Para reproducir el sistema, el esquema normativo hegemónico promueve determinados atributos de los grupos sociales, y desaprueba otros, trazando así el camino hacia el buen ‘sentido’ prevaleciente, camino que idealmente ‘pueden’ y ‘deben’ recorrer todos los miembros de una sociedad.

---

como las raras, las chetitas o las brasas, y por el otro, es una categoría identitaria que se construye por oposición a las “brasas” y/o “las raras o chapita”, en este sentido “las chetitas”, también se constituían en mujeres “normales”.

13 Blázquez analiza los estereotipos, utilizados por los asistentes a los bailes de Cuarteto, que distinguían a las mujeres (2006) y a los varones (2008). Para este autor, los términos utilizados por los jóvenes pueden entenderse como realizaciones prácticas de todo un complejo de valores y formas de concebir el mundo social; los diferentes estereotipos o categorías clasificatorias utilizados por los agentes vinculan una cosmovisión a una estética y una moral a un ethos.

En los siguientes apartados tomo como analizador de los procesos de diferenciación, clasificación y jerarquización de y entre las jóvenes mujeres sus producciones estéticas, sus acercamientos corporales y prácticas sexuales, y sus actitudes o posturas corpóreas.

## Producciones estéticas

En relación a la construcción de su estética, algunas jóvenes, “las normales”, respondían a la normativa institucional:<sup>14</sup> no se pintaban, usaban el pelo atado y vestían siempre el uniforme escolar (la remera o buzo de la escuela), jeans sueltos y zapatillas de lona.

En otro grupo, el de “las chetitas”, las chicas usaban el pelo sin tinte, la mayoría de las veces lo tenían suelto, se pintaban los ojos (se delineaban la parte de abajo) y las uñas, usaban jeans y zapatillas a la moda para jóvenes de clase media (de lona de colores, tipo botitas, acordonadas con suela baja, de diferentes colores). Podemos decir que estas jóvenes eran “moderadas” desde la lógica escolar.

“Las raras”, usaban ropa oscura, se pintaban las uñas y los ojos negros con una línea gruesa. Pude observar que la preceptora les señalaba el “exceso” de maquillaje y la utilización de elementos como cadenas.

Otras jóvenes, “las brasas”, usaban el pelo teñido, una de ellas cambió el color de pelo tres veces en el año y tenía extensiones. Se vestían con jeans ajustados, zapatillas tipo deportivas con resortes, remeras apretadas y/o con nudo a la cintura, camperas (tipo deportivas) cortas (a la cintura). Utilizaban delineador, se hacían una línea gruesa en los párpados y usaban rímel en las pestañas.

Los estilos corpóreos de “las brasas” se ponían en tensión con la normativa escolar. Las mujeres podían ir pintadas a la escuela “*pero no mucho*”, como decía la preceptora, y no se les permitía usar ropa ajustada. Se podría pensar que la institución educativa no acepta todas las formas culturales del cuerpo (Zattara y Skoumal, 2008). De esta manera, el control escolar recaía principalmente sobre “las brasas.” En varias oportunidades observé

---

14 En el reglamento interno de la escuela en el apartado “Alumnos. Indicaciones generales”, se establece que el alumno debe “presentarse adecuadamente vestido con el uniforme de la escuela: Todos los días, sin excepción... El uniforme significa pertenencia a la institución. Implica la práctica de normas elementales de aseo e higiene personal. No se permiten accesorios (*piercing*, aros, etc.). Si bien no especifica nada respecto al maquillaje, parecería que el uso “moderado” del mismo era una norma implícita.

como la preceptora les señalaba el exceso de maquillaje y les pedía que fueran a sacárselo.

Asimismo, sus compañeras criticaban el modo en el que ellas se maquillaban:

*Con Yanina y Roxana no tenemos nada que ver... nosotras no somos guau que maduras, pero no andamos todo el día jijiji, no nos depilamos las cejas en el curso, tampoco nos andamos pinturrajeando todas como unas negras, parecen un apache, los ojos horribles... (risas)*

A su vez, para algunas y algunos de sus compañeras y compañeros el modo de vestirse de las brasas, “ajustarse”, “mostrar su cuerpo”, era incorrecto. Esas producciones estéticas indicaban que eran mujeres que “no se tienen respeto” o que “no se tienen autoestima.”

*Candelaria: Las brasas... se ajustan, se ponen cosas que les quedan chiquitas, para mostrarles el traste...*

*Julia: O se ponen pantalones bien ajustaditos y se ponen el cinto que les reaprieta así y se ponen la remerita, se la atan, que quede como una puperita.*

*Lorena: Eso hacen las chicas para mostrar su cuerpo de chica de 15 años y para tener más chicos atrás...*

*Martín: Pero eso es porque no se tienen respeto a ellas mismas*

*Julia: O digamos no se tienen autoestima.*

Las jóvenes entrevistadas se diferenciaban de aquellas mujeres que no se comportaban correctamente, ubicándose, de esta manera, en el lugar de la feminidad legítima; en la construcción de lo abyecto, simultáneamente, estas jóvenes se constituían en sujetos “normales.”

*Lucrecia: Nada más que las chicas... por ejemplo, las chicas negras usan pantalones muy apretados, digamos, o remeritas bien cortitas o... mostrando todo, en cambio las chetas no, son más... normales*

*Constanza: Como más decentes para vestirse*

Si bien sus compañeras ejercían ciertas formas de control social informal, a través de las miradas y murmullos, de los comportamientos de “las brasa”, parecía ser competencia de los varones la regulación explícita de sus prácticas. Las jóvenes “brasas” comentaron en una entrevista cómo un compañero varón ejercía cierto policimiento (Robinson, 2005) y control

sobre sus cuerpos:

Roxana: ...*el Marco por ahí es un poco metido*

(...)

PB: *¿En qué se mete por ejemplo?*

Roxana: *Por ahí nos retan por la pintura y siempre la bardea más para que nos reten más*

Yanina: *El otro día yo me enojé y le dije: “Qué es lo que te metes vos. Te voy agarrar a la salida”, se quedó calladito*

PB: *¿Quién las reta por la pintura?*

Roxana: *La prece [preceptora]*

Yanina: *Todos los días*

Roxana: *Y él siempre dice algo y la precep nos mira más y nos reta.*

En el proceso de consolidación de la burguesía se convertirá en un rasgo característico y valorado de la personalidad el “autodominio” del individuo en lo corporal y afectivo; en la modernidad los cuerpos son “confiados” al lugar de un objeto peligroso pero a la vez potencialmente útil que debe ser encauzado por la racionalidad de las instituciones sociales (Citro, 2010). Para esta autora debido a esa racionalidad que fue preponderantemente concebida bajo un signo masculino, los cuerpos femeninos fueron considerados aquellos que más necesitaban ser *encauzados*. Producción cultural del cuerpo femenino que se visibiliza, en este caso, en los sentidos que construyen algunos jóvenes sobre el cuerpo de las mujeres. Presento el siguiente fragmento de entrevista a modo de ejemplo:

Julia: *Yo diría que al mostrar todo su cuerpo se está entregando...*

Martín: *Claro, tenés que tener un límite de qué mostrar y una mujer se supone que si se tiene respeto se va a tapar bien y no se va a dejar ver todo...*

Sin embargo, “las brasas” también buscaban distinguirse de “las chetitas”. Para ellas, estas se vestían con “*muchos colores*”, de manera “*primaveral*” y “*todas iguales*”; de este modo parecían juzgarlas como inocentes. Podemos pensar que ellas también necesitaban diferenciarse de sus compañeras, de las feminidades tradicionales, para construir y sostener, en el ámbito escolar, otros modos de devenir mujeres, mujeres fuertes y seductoras. Esto último y su insistencia en no acatar las normas institucionales de presentación, a pesar de las reiteradas advertencias de la preceptora, puede dar cuenta de ciertos actos de resistencias y disputas en torno a sus identidades de género.

Además, siguiendo a Elías (2003), interpreto que el posicionamiento crítico de las jóvenes “brasas” respecto a las prácticas corpóreas de “las chetitas” eran un modo de presionar para disminuir los diferenciales de poder responsables de su posición degradada, ya que por cumplir con las normas imperantes de género y por constituir grupos más consolidados y numerosos en el curso, las jóvenes “chetas” o “normales” tenían un mayor grado de poder.

## Acercamientos corporales y prácticas sexuales

Las jóvenes consideradas “brasas” besaban y abrazaban a sus compañeros y hablaban públicamente de sus relaciones erótico–afectivas con los varones. Estas prácticas corporales y las expresiones acerca de sus experiencias sexuales eran sancionadas por preceptores, profesores y, también, por sus compañeros y compañeras.

En el siguiente relato de entrevista algunas jóvenes criticaban las prácticas de sus compañeras y mencionaban como para “*ser una chica*”, para tener “*un lugar respetable*”, no deberían estar con muchos chicos o al menos no tendrían que decirlo públicamente. Recupero los siguientes relatos de las jóvenes:

Luciana: *Un asco la verdad, la Roxana el otro día ponía “Manuel te amo” y después ponía mandá al no sé cuanto si querés que Roxana esté con Manuel y mandá al no sé cuanto si querés que Roxana esté con un tal Joaquín... Gonzalo*

PB: *¿Y por qué decís que son un asco?*

María: *Si sos una chica y estás con muchos chicos procurá que nadie se entere, tenés que ser una chica... tenés que ser una chica, simplemente una chica, ellas no, todo el tiempo están hablando de que anduvieron con varios, que hicieron esto...*

Candelaria: *Que lo vio en la plaza, que se lo chapó en la plaza...*

María: *A mí me da asco que una mujer no se dé un lugar, un lugar respetable, que no se tenga respeto ni ella misma...*

La regulación de ciertos mandatos de género tradicionales no les resultaba indiferente a “las brasas”, en cuanto percibían que su incumplimiento implicaba ser consideradas unas “*putas*” o “*unas fáciles*” hasta por sus propias amigas. Sin embargo, los chistes en torno a las relaciones con los varones parecían indicar cierto código entre ellas en el que se valoraría establecer relaciones con más de un chico; asimismo, para ellas, la edad, ser aún chicas, las habilitaba a tener variadas experiencias con los varones,

“disfrutar la vida”, poniendo en cuestión la pasividad erótica femenina y la idea del amor romántico (Fernández, 2009). Esto decían en un grupo de discusión:

Luciana: *No es lo mismo que para el hombre que dice: “Oy mirá yo me hice esta, me hice aquella”... vos no podés... poder podés, hay muchas mujeres que lo hacen, pero ¿qué significa?, significa no tenerse respeto a sí mismas, “anoche estuve con tal y a la tarde estuve con tal” quedás como la puta, la loca.*

PB: *¿Y ante quién quedás así?*

Todas: *Ante todos*

Roxana: *Aunque vos se lo contés a tu mejor amiga, tu mejor amiga en algún momento va a decir “Mi mejor amiga es una gata, una fácil porque como puede estar chapando o teniendo relaciones con dos chicos el mismo día.”*

María: *Con dos no, no es nada con dos (risas)*

Yanina: *La bocha es con cinco (risas)*

[...]

PB: *Para “la mayoría está mal”, pero para ustedes, ¿está mal que una chica esté con muchos chicos?*

Josefina: *Si, para mí sí, con muchos chicos a la vez sí*

Roxana: *Para mí depende la edad... tiene que disfrutar la vida*

Yanina: *Aparte tiene razón, no es lo mismo una mujer de 30 años, que esté con uno y con otro [...] como hay chicas que no, que les gusta tener un chico para ella sola, yo pienso que soy muy chica todavía para decir quiero un novio y algo serio.*

Las jóvenes consideradas “chetitas” también mantenían permanentemente acercamientos corporales con varones del curso y de la escuela. Si bien algunas estuvieron en pareja con compañeros del curso o con jóvenes de otras secciones, en la entrevista algunas me comentaron que tenían variadas y simultáneas relaciones con varones; sin embargo no hablaban públicamente de ello, como dice la joven en la entrevista “*procuran que nadie se entere*”. Ellas parecían cumplir con cierto equilibrio necesario entre dos imperativos, por un lado tener una sexualidad activa y por el otro no mostrarlo en exceso públicamente.

Tener acercamientos y relaciones con personas del otro género funcionaba como una demarcación entre la niñez y la juventud; sostener una sexualidad activa parecía posibilitar dejar de ser considerada “infantil” y ser parte de “la juventud.” Por otro lado, ser “chetita” implicaba ser popular en la escuela, lo cual parecía lograrse siendo linda, seductora y teniendo cierta actitud “ganadora” con los chicos. En más de una ocasión sus compañeros

y compañeras me comentaron situaciones en las que ellas, “las chetitas”, “dejan sufriendo” a los varones por irse con otro chico. En este sentido, parecía ser valorado mantener y mostrar una sexualidad activa, pero siempre dentro de ciertos límites. Exceder esos límites ubicaba a las chicas en el lugar de mujeres “fáciles” o “putas”, mujeres que “no se tienen respeto.”

Asimismo, la preceptora controlaba y vigilaba los acercamientos corporales de todas las chicas con los varones, pero señalaba a las jóvenes consideradas “brasas” como aquellas más “terribles.” En una entrevista me decía:

*“El varón, como yo les digo a las nenas, que usted se le siente encima, va a estar feliz, que usted le pase la cola...ellos van a estar felices, pero no corresponde, les digo, porque ustedes son nenas, dense el lugar, estas chicas son divinas, pero a estas que yo les hablo así es porque realmente son terribles...”*

Las chicas consideradas “brasas” me contaron de varias situaciones en las que chicos de la escuela las señalaban como “regaladas.” A su vez, al año siguiente, el padre de una de ellas la cambió de la escuela para, según la preceptora, “poder tenerla más controlada”, porque cuando ella salía de la escuela “se iba con uno o con otro...tenía como tres chicos.”

En este punto, podemos decir que parece haber un control y regulación constante, escolar, juvenil y familiar sobre las prácticas sexuales de estas jóvenes. Como plantea Marina Tomasini (2013), en las jerarquías juveniles tiene una alta valoración el cuerpo femenino que “se sabe hacer” *sexy* y atractivo pero aún ciertos excesos se condenan y muchas prácticas de las chicas siguen provocando “pánico moral” (Mitchell y Reid-Walsh, 2009, citado en Tomasini, 2013).

## **Posturas corporales. Ser brasa/hacerse la brasa: hacerse la mala**

Respecto a las posturas corporales también se establecían diferencias entre los grupos de mujeres, distintas maneras de actuar los cuerpos que se suponen femeninos. En el siguiente fragmento se explicita la percepción de una joven sobre los modos de caminar de las mujeres.

*A Constanza no le gusta mucho el cuarteto...yo me prendo con todo, no tengo drama, después dicen que ando brasiando, que ando caminando medio brasa...yo me río...medio negro...viste que van las típicas que tienen el pantalón todo apretado, con el cinto que les levanta así la cola, que tienen la campera acá*

*(se toca la cintura) y así caminan y que tienen los pantalones de gimnasia que van así (se toca los tobillos). Cómo la Roxana y Yanina...Una camina así (las manos al costado, paso lento) y las brasas así (camina con los hombros hacia atrás, pasó más rápido, moviendo los brazos y el cuerpo).*

Como ya vimos una de las características que se les adjudicaba frecuentemente a “las brasas” era buscar problemas, “*ser quilombras*”, “*hacerse las malas*”. Las posturas corporales y particularmente los modos de caminar y sus modos de expresión indicaban si ellas se “*hacían las malas*.”

Además, para ellas y ellos había cada vez más peleas entre las chicas, pero no entre todas las mujeres, las que pelearían o buscarían la pelea serían “las brasas” o “negras.”

Micaela: *Sí, antes se veían más peleas de hombre y ahora más de chicas*

Laura: *Más de negras que de chicas*

Lorena: *Es verdad, las peleas entre las chicas son de negras*

Laura: *Yo no veo dos chicas así, bien femeninas peleándose, ni me las imagino*

Lorena: *Nunca vas a ver a una pelea de chicas chicas...*

Micaela: *Bueno, pero que sean negras no significa que no sean chicas*

Laura: *Bueno no, pero a veces tienen más hormonas de hombres que de mujer.*

(Grupo de discusión, 2011)

Pelear ponía en duda la feminidad de “las negras”. Diferenciaban a “las negras” de “las chicas”, para ellas las que peleaban eran “negras”, no mujer o mujer con hormonas de hombre. Una mujer, desde las normas sociales de género tradicionales, no tiene que “*hacerse la mala*”, no tiene que pelear, ni provocar.

En cambio para “las brasas”, “*hacerse las malas*” tenía un sentido y objetivo muy claro: “*ser respetada*”, “*que no te pisen*.” En este sentido, algunas jóvenes desplegaron estrategias corporales ligadas a la violencia (que se suponen masculinas) en las relaciones con sus compañeras para legitimarse y “*hacerse respetar*.”

A partir de la conjunción del uso de la violencia y las producciones estéticas se generaba toda una serie de clasificaciones (algunas tendrían “*más pinta de negras*”, otras serían “*más normales*”), construidas en función de indicios ligados a su corporalidad que señalaban quienes eran capaces de “*pararse*” ante una situación de provocación; a partir de su producción estética y de sus actitudes corporales ellas demostraban que eran capaces de pelear. Las consideradas “brasas” decían en una entrevista:

Roxana: *La mayoría se las dan de choras ahora, quieren salir hacerse las choras...hacerse conocer...son locazas*

Yanina: *Las que siempre se agarran a pelear son casi siempre las negras y como tienen más pinta de negras que nosotras dicen: "Ah mirá estas no son tan negras, no se van a parar" entonces al no pararnos ellas ganan más respeto*

Roxana: *Ellas buscan tener más respeto, cada vez más respeto, entonces son conocidazas en el colegio... acá en el colegio las más conocidas son las de sexto, el curso al que va la loca X, todas esas son las más junadas, ¿por qué? Porque se hicieron respetar acá en el colegio...*

PB: *¿Qué quiere decir que se "hacen respetar"?*

Yanina: *O sea que si viene alguien y te dice algo, uno no se queda callado...o sea, ellas se le paran a cualquiera...también se suelen pelar por los novios... "abhh, vos me gorriaste con esta y se va y la agarra de los pelos"*

PB: *Yanina vos decías que eran las negras...*

Roxana: *Es que hay algunas que en realidad se hacen las negras...son más floguers por dentro pero se visten como negros... negro lo decís de una forma que si van a los bailes y que si tienen que pelear pelean...y que no se dejan pisar por nadie... nosotras no tenemos pinta de negras por ahí un poquito pero más normales...por ahí sí tenemos camperas Adidas o zapatillas con resortes pero no nos andamos haciendo las carteludas, bien villeritas en cambio ellas sí, se piensan que las vamos a ver y les vamos a tener miedo pero no".*

Hacerse la mala era una posibilidad situacional y relacional, dependía de las características del grupo y de las personas con las que se juntaban: se podían "hacer la mala" si no había algunas que fueran "más villera."

María: *El año pasado yo era compañera de ellas, de ellas y de Laura, nosotras teníamos compañeras que eran villeras, villeras malas malas...me juntaba con ellas porque estaba sola...Roxana les tenía miedo, era una más del curso, ahora ella quiere mandar el curso...*

PB: *¿Cómo?*

Las dos: *Quiere mandar, se quiere hacer la mala*

Candelaria: *Yanina hace lo mismo, pero si no está Roxana, ella no es nada, no se hace la mala con nadie, se lleva bien con todo el mundo pero si está Roxana busca problemas como ella, se quiere hacer ver todo el tiempo. (Entrevista grupal, 2011)*

En este sentido, ser negra parecía ser "un papel" que tenían que llevar a cabo a partir de las posturas corporales, había que aparentar, parecer "negra": "mala."

Griselda: *La Laura está calmada ahora, el año pasado era medio villera pero no, ahora está de novia, re cambió, se puso de novia y se re tranquilizó, por ahí quiere aparentar pero vos la ves en la calle cuando camina sola y camina re normal.*

PB: *Pero ¿quiere aparentar cuando está con quién?*

Griselda: *Cuando está en el colegio, camina haciéndose la mala...cuando estamos yendo a tomar el colectivo digo: "No puedo creer como camina la María" cuando estamos acá camina así como un hombre (pone grave la voz y levanta los hombros)".*

Las chicas consideradas "chetitas" o "normales" por otras/os compañeros/as decían "no rebajarse" a pelear; sin embargo, en más de una oportunidad me contaron situaciones en las que ellas también habían peleado, generalmente ante una provocación de alguna considerada "negra." En este sentido, se adjudicarían mayores situaciones de pelea a las "brasas" debido al estereotipo que relaciona el "ser negra" a la violencia física.

Pero también, podemos pensar que en un contexto social y particularmente en un escenario como la escuela en el que sus prácticas corporales eran constantemente juzgadas, inferiorizadas y/o controladas por sus compañeros y/o adultos de la institución, ellas, "las brasas", tenían que defenderse, "hacerse las malas". Además, expresaban sentir que algunas de sus compañeras las miraban "mal", las "rebajaban"; ante la inferiorización, al ser rebajadas, ellas tenían que "hacerse respetar". En un contexto en el que se devaluaban sus identidades, debían utilizar estrategias para, como decíamos antes, disminuir los diferenciales de poder responsables de su posición degradada.

## Comentarios finales

¿Cómo resisten los cuerpos de las mujeres que parecen no estar *encauzados* permanecer en instituciones como la escuela?

Se trata de cuerpos que entran en tensión con las normas tradicionales de género, con el propósito de homogenización y normalización de instituciones como la escuela; cuerpos que molestan, que irrumpen. Siguiendo a Grosso (2011) se puede pensar que estas prácticas corporales implican un choque con la materialidad del orden instituido y naturalizado, "operar *semiopráctico* que abre otras manera de la crítica, que hacen sentido en el curso mismo de la acción..." (Grosso, 2011, p.264). Estas mujeres, cotidianamente (re)producían pero, a la vez, transgredían y resistían normas tradicionales de género, producían en sus prácticas corpóreas

otros modos de devenir mujeres. Dichas resistencias generaban una descalificación constante de sus actuaciones por parte de ciertos agentes educativos y de compañeros y compañeras. Descalificaciones que interpreto como una búsqueda por restaurar y sostener un orden naturalizado, demarcando fronteras entre lo correcto y lo incorrecto, lo normal y lo abyecto. De este modo, a partir de la crítica a los modos “incorrectos” de “ser mujeres” se constituía una feminidad legítima.

Para las chicas “brasas”, permanecer en la escuela resultaba un desafío. Ellas sentían el rechazo y desvalorización de jóvenes y adultos de la escuela, como me dijeron entre risas en una entrevista: “*Todos nos discriminan*”. Podemos pensar en ciertas prácticas que llevaban a cabo como recursos para permanecer cotidianamente en la escuela. Por un lado, establecieron y mantuvieron una buena relación con la preceptora, lo que parecía facilitar la realización de ciertas negociaciones ante el control que la misma ejercía sobre sus cuerpos. Por el otro, como mencionamos en el desarrollo, utilizaban estrategias para disminuir los diferenciales de poder tales como posicionarse críticamente respecto a las prácticas corpóreas de las jóvenes consideradas “normales” o “chetas”; proyectar una imagen de sí mismas, “*hacerse las malas*”, para no “*dejarse pisar*” por sus compañeros y compañeras; así como, generar lazos de amistad o compañerismo con aquellas chicas que tampoco respondían a los modelos de feminidad imperantes, “*las raras o chapita*”. Sin embargo, y aunque esto merece un análisis más exhaustivo de sus causas, estas jóvenes al año siguiente se cambiaron de escuela, lo cual en algún punto nos indica que no pudieron resistir a las dificultades que implicaba permanecer en dicha institución.

Ahora bien, ¿cómo generar procesos de cambio que den lugar a que cuerpos como los de “las brasas” sean legibles y valorados en el ámbito escolar?

Desde la perspectiva de Butler (2002), los procesos de cambio estarían ligados a la resignificación de lo simbólico, esta autora entiende a lo simbólico no como una estructura casi permanente sino como una regulación de la significación que varía con el tiempo. Se trata de “desviar la cadena de citas hacia un futuro que tenga más posibilidades de expandir la significación misma de lo que en el mundo se considera un cuerpo valuado y valorable” (Butler, 2002, p. 47).

Si bien en la escuela cotidianamente se encuentran jóvenes que con sus prácticas desvían la cadena de citas y desafían las significaciones hegemónicas y tradicionales de feminidad, como ya vimos, desde y en la mis-

ma, se presentan resistencias a dichos desafíos. Considero que la escuela, en tanto institución socializadora y ámbito de sociabilidad de las juventudes, es clave en los procesos de cambio social. En este sentido, si se pretende generar una verdadera democratización de las relaciones en la escuela, es necesario que los adultos produzcan discursos y prácticas que promuevan la desnaturalización de los estereotipos y mandatos sociales hegemónicos de género, dando lugar a la expansión de las significaciones, para que entre los y las jóvenes ciertos cuerpos como los de “las brasas” comiencen a considerarse cuerpos valuados y valorables.

## Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- ALONSO, G.; HERCZEG, G. & ZURBRIGGEN, R. (2009). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia. En VILLA, A. (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*, 213–239. Buenos Aires: Noveduc.
- BERTARELLI, P. & ARCANIO, M. Z. (2011). Prácticas corporales y citaciones de las normas de género en los entramados relacionales de las y los jóvenes en la escuela. En *Actas del IV Coloquio Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de género*. Investigaciones, experiencias y relatos. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires 2011. Disponible en <http://www.iv-coloquio-2011.com.ar/ejecinco.html>.
- BLÁZQUEZ, G. (2006). Nenas cuarteteras: hegemonía heterosexual y formas de clasificación de las mujeres en los bailes de cuarteto. En M. T. DALMASSO & A. BORJA (eds.), *Discurso social y construcción de identidades: Mujer y Género*, 97–108. Córdoba: Programa de Discurso Social.
- BLÁZQUEZ, G. (2008). Nosotros, vosotros y ellos. Las poéticas de las Masculinidades Heterosexuales entre jóvenes cordobeses. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 12. Recuperado el 07 noviembre de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82201206>
- BLÁZQUEZ, G. (2010). De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 6, 10–40. Recuperado el 11 de septiembre de 2013, de <http://www.sexualidadsaludysociedad.org>
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BUTLER, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En Sue–Hellen Case (ed.), *Performing Feminisms: feminist critical theory and theatre*, 270–282. Johns Hopkins Press.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

- BUTLER, J. (2005). Regulaciones de género. *Revista La ventana*. N° 25. Reproducido de: “Undoing Gender”. Routledge/Taylor & Francis Group.Ilc.
- BUTLER, J. (2006 a). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- BUTLER, J. (2006 b). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Barcelona: Paidós.
- BUTLER, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (3), 321–336.
- CITRO, S. (2010). La antropología del cuerpo y los cuerpos en el mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar. En S. CITRO (coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- D`ALOISIO, F. (2013). La secundaria como espacio–tiempo de sociabilidad: aprendizajes para alivianar dificultades de vida y afrontar riesgos. En *Actas del VIII Jornadas de Investigación en Educación. Educación: derechos, políticas y subjetividades*. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Huerta Grande, Córdoba, 2013.
- DAYRELL, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educaçao&Sociedade*. Campinas, 100, 1105–1128.
- ELIAS, N. (2003). *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros*. *REIS*. 104, 219-255.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencia*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- GROSSO, J. (2011). Lo abrupto del sentido. La semiopraxis popular más acá del civismo de la modernidad. En J. L. GROSSO, M. E. BOITO Y E. TORO (coords.) *Transformación social, memoria colectiva y cultura(s) popular(es)*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- GÚBER, R. (2004). Identidad social villera. En BOVIN, M; ROSATO, A. & ARRIBAS V. (comps.), *Constructores de Otridad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, 139–152. Buenos Aires: Eudeba.
- HALL, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En S. HALL & P. du GAY (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires–Madrid: Amorrortu.
- MALDONADO, M. M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico de los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90s*. Buenos Aires: Eudeba.
- MEJÍA–HERNADEZ, J. M. & WEISS, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 545–570.
- MOLINA, G. (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 10. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4515/4322>
- NEIMAN, G. & QUARANTA, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, 153–173. Buenos Aires: Gedisa.
- NUÑEZ, P. (2007). Los significados del respeto en la escuela media. *Propuesta Educativa* 27, 80–87.

- PAULÍN, H. (2010). Enfrentamientos y peleas entre jóvenes escolarizados: un análisis de emociones encontradas por el reconocimiento. En *Actas del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de investigación. Sexto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo 4, 153–155. Buenos Aires.
- PAULÍN, H. & TOMASINI, M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- PREVITALI, M. (2011). Representaciones y prácticas sobre la violencia y el delito. Una etnografía sobre trayectorias juveniles en una villa de Córdoba. Tesis de Maestría en Antropología. FFyH, U.N.C.
- REGUILLO, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- REYES JUAREZ, A. (2009). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: Flacso.
- ROBINSON, K. (2005). 'Queerying' gender: Heteronormativity in early childhood education. *AJEC*, 30 (2) ,19–28.
- SCOTT, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. NAVARRO & C. STIMPSON (comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, pp. 37–75. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SILBA, M. (2011). Te tomás un trago de más y te crees Rambo: prácticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes. En S. ELIZALDE (coord..) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.
- SUBIRATS, M. (1999). Género y escuela. En LOMAS, C. (Ed.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, 19–31. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- TOMASINI, M. (2013). Identidades en ebullición. Experiencias escolares de un grupo de chicas de sectores populares de Córdoba. Manuscrito no publicado.
- WEISS, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad, *Propuesta Educativa*, 32, 83–94.
- WEST, C. & ZIMMERMAN, D. H. (1999). Haciendo género. En NAVARRO, M. y STIMPSON, C. R. (comps). *Sexualidad, género y roles sexuales*, 109–143. Argentina: Fondo de cultura económica.
- ZATTARA, S. & SKOUMAL, G. (2008). Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media. En ALONSO, G. y MORGADE, G. (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, 175–193. Buenos Aires: Paidós.



## 7

# **Juegos, disputas y enfrentamientos. Una narrativa sobre la gestión de la vida social en la escuela.<sup>1</sup>**

*Marina Tomasini*

### **Introducción**

En el campo de los estudios sobre juventud y educación se han ido incrementando en los últimos años, en la región, investigaciones sobre alumnos de escuelas secundarias desde su condición de estudiantes y a la vez adolescentes o jóvenes, sobre la escuela como escenario de construcción identitaria, de subjetivación, de sociabilidad y sobre la experiencia escolar, entre otros temas. Esto ha abierto interrogantes por la configuración de lo juvenil en la institución educativa, la construcción de identidades en este ámbito, las vivencias y significaciones de la relación con la escuela en momentos de transformaciones individuales, socio-culturales así como de la institución educativa. En suma, se comienzan a construir categorías para pensar “lo juvenil” en “lo escolar” (Falconi y Salti, 2009).

En simultáneo, la construcción de la violencia entre estudiantes como un problema social, su tratamiento mediático y las preocupaciones expresadas sobre el tema por parte de distintos actores del sistema educativo han sido una de las formas de visibilizar a las y los jóvenes en la escuela. En el campo académico, los intentos por comprender y explicar la violencia entre estudiantes se han ido acrecentando en las investigaciones en el contexto internacional, desde que hace más de tres décadas se iniciaron estudios sistemáticos sobre el tema (Olweus, 1998). El concepto de *mobbing*

---

<sup>1</sup> Este capítulo amplia y profundiza el esquema de análisis presentado en el artículo “Las violencias entre estudiantes desde el punto de vista de sus actores”. Publicado en *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, N° 58.

para definir este problema surge de las primeras investigaciones escandinavas, destacando el carácter de acoso y amenaza que tienen ciertas conductas entre pares. Luego, en el contexto anglosajón, el enfoque del *bullying*, que traducido al español refiere a hostigamiento, acoso o prepotencia entre compañeros, se ha centrado en un esquema de dominio–sumisión; esto es, la dominancia de unos y el sometimiento de otros se constituyen en pautas a seguir de las cuales es difícil defenderse. Se subrayan la intimidación y victimización que presentarían estas conductas entre escolares, con menor o mayor inclusión de aspectos organizacionales y sociales.<sup>2</sup>

Otra tendencia investigativa se ha centrado en la descripción de factores sociales, como las condiciones socio–económicas del alumnado o en características de la organización escolar. Esto último remite al estudio del ambiente social o clima escolar y a distintos aspectos organizacionales del centro educativo tanto como a las prácticas pedagógicas y disciplinarias, entendidos como factores influyentes en la ocurrencia de violencia (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

Una tercera línea de indagación ha atendido a los procesos genéricos de alteración de las relaciones intergeneracionales introducidas por la modernidad tardía, bajo el supuesto que reducirían la capacidad de construcción de autoridad de los adultos. En un plano más específico, esta mutación de las formas de autoridad se habría plasmado en reformas institucionales dentro del sistema educativo, acrecentando aún más estas tendencias generales, lo que afectaría la posibilidad de los agentes educativos de regular las interacciones entre jóvenes, volviéndolas más violentas (Gallo, 2009; Míguez y Tisnes, 2008). Al mismo tiempo, en los estudios del contexto latinoamericano hay trabajos que han indagado la desestructuración institucional por la pauperización y fragmentación social, lo cual genera mayor distancia entre nuevas condiciones de pobreza y la cultura escolar instituida (Duschasky y Corea, 2002). De modo que determinados grupos de jóvenes llevan al medio escolar ciertas pautas de interacción incorporadas en otros contextos, lo cual generaría nuevos grados de violencia en la escuela (Míguez y Tisnes, 2008).

Sin duda estos trabajos han ido configurando un conjunto de co-

---

2 Al respecto, en los desarrollos de la española Rosario Ortega (1998) encontramos un esquema que incluye los siguientes factores: *psicológico* (predisposiciones a ejercer dominio o bien a ser vulnerables a la presión externa), *interpersonal* (considera la moralidad de las redes de relaciones entre pares), *psicosociales y culturales* (tratamiento cultural del odio, la intolerancia, el sectarismo, la prepotencia, el despotismo), *organización escolar* (clima de relaciones entre docentes, directivos, preceptores y de éstos con familiares de estudiantes).

nocimientos de suma relevancia para comprender distintas dimensiones implicadas en el tema. Aunque en menor medida se ha explorado a las violencias como constitutivas de la conformación de un entramado de vinculación juvenil en la escuela, donde se juegan cotidianamente procesos de identificación y diferenciación a través de la reconstitución de taxonomías sociales. Es decir, tales procesos implican la activación local de clasificaciones sociales que distribuyen, jerarquizan y producen prácticas divisorias en un ámbito social determinado. Los sistemas clasificadores a través de los cuales se establecen diferencias y jerarquías operan como un marco regulador de las interacciones en la escuela. Esto incluye taxonomías sociales, como clase, género, edad, etnia o sexualidad así como otras categorías que se construyen localmente aunque remitan a un trasfondo socio-cultural.

En línea con lo planteado, y siguiendo a Di Leo (2012), este capítulo aborda las violencias como un analizador sociocultural desde el cual aproximarnos a las condiciones en las cuales los sujetos construyen sus experiencias sociales y sus procesos de subjetivación, en este caso, en la escuela. Se pretende aportar a una comprensión situada de las violencias a partir de la reconstrucción de las significaciones y explicaciones por medio de las cuales los actores estudiados les otorgan sentido. Además se busca reconocer las percepciones de las y los estudiantes sobre prácticas y acciones de los agentes educativos con el fin de proponer su incidencia en las dinámicas relacionales investigadas. Para dar cuenta de estos objetivos el escrito recupera un conjunto de análisis orientados por la perspectiva narrativa que fueron realizados en el marco de un estudio con estudiantes de primer año en dos escuelas de la ciudad de Córdoba.<sup>3</sup> El proceso analítico orientado por tal perspectiva ha permitido diferenciar contextos relacionales de emergencia de la violencia así como caracterizar distintas formas de manifestación y sentidos que adquiere para los actores que la vivencian, ya sea como protagonistas o como espectadores. Antes de presentar estos análisis se exponen algunas notas que expresan la lectura teórica de la problemática y luego se presentan los fundamentos del diseño metodológico así como una breve justificación de la utilización de la narrativa en el estudio de las violencias.

## **Las violencias entre estudiantes: las demandas de identidad en clave de género y edad**

En el transcurrir de la cotidianeidad escolar las y los estudiantes pue-

---

<sup>3</sup> “Género y violencia. Estudio de las relaciones y experiencias juveniles en el inicio de la escuela media”. IGEHCS – CONICET

den tejer relaciones significativas de complicidad, alianzas más o menos situacionales, solidaridades, amistades, seducciones así como pueden experimentar incomodidad, malestar, humillación, entre otras tantas emociones. Se trata de un espacio social donde la relación con el otro puede asumir diversas formas, como lo planteara el sociólogo George Simmel: “con otro, para otro, en otro, contra otro, por otro” (2002: 196). De esta simultaneidad de experiencias se recorta analíticamente para este trabajo un conjunto de actos heterogéneos en sus formas y contenidos que desde la perspectiva de la investigación son leídos como violencia.

A su vez las manifestaciones de violencias abordadas son entendidas como emergentes de un escenario de interacción cotidiana, como la escuela, que somete a las y los jóvenes a un doble estándar de valoración: la *mirada grupal* y la *mirada calificadora de lo escolar*, que no se agota en las acreditaciones sino que los y las cualifica en tanto sujetos singulares y sociales. Ambas instancias quedan objetivadas en un sistema de tipificaciones y categorizaciones que conllevan valoraciones y establecen jerarquías de atributos y, en consecuencia, jerarquizan a los individuos que los portan. De modo que lo está en juego incesantemente en estos intercambios son los procesos de *reconocer* y *ser reconocido* en un espacio de encuentro cara a cara con otros que interpelan, es decir, que ponen en situación de tener que dar cuenta de sí, usando términos de Butler (2009). En tales circunstancias el actor queda implicado en una relación con otro ante quien y a quien actúa y en esa relación se constituye, se hace a sí mismo, orientado por un conjunto de categorías sociales de clasificación y normas que preceden y exceden la situación de encuentro.

García y Madriaza (2005) proponen que la violencia entre pares aparece como instrumento de conocimiento, de reconocimiento y de jerarquización. Puede ser una herramienta que busca hacer desaparecer cierta amenaza en lo desconocido y apunta a reducir lo inaprensible del par, es decir de algún aspecto de la alteridad que se escapa y se oculta. A través de la pelea, el insulto o el golpe surge cierto conocimiento acerca de sí y de los otros y se esbozan respuestas a las preguntas: ¿quién soy yo? y ¿quiénes son los otros? en un grupo determinado. Como instrumento de reconocimiento, está ligada a la búsqueda de valoración en los otros, los testigos de la acción, que con su mirada hacen existir a alguien como reconocible, aun cuando sea a costa del temor u odio. Mientras que la jerarquización refiere a un fenómeno de ordenamiento social, frente al cual se van ubicando los diferentes actores de la violencia en posiciones de mayor a menor estatus. El criterio para este ordenamiento es la superioridad.

En los tres niveles considerados estamos ante procesos que remiten

a las dinámicas identitarias en un grupo, ya que como lo propone Stuart Hall (2011), las identidades son construcciones dinámicas que no solo se constituyen por referencia a un “otro”, sino que actúan a través de la diferencia y la marcación de límites simbólicos que excluyen, omiten y dejan afuera. Este autor recupera de Derrida la idea según la cual la constitución de una identidad siempre se basa en la exclusión de algo y el establecimiento de una jerarquía violenta entre los dos polos resultantes.

Como tempranamente lo planteara Mead en la Psicología Social, la identidad se construye necesariamente desde los otros, en y para las demandas que presentan las diferentes interacciones en las que estamos inmersos. Por eso la identidad está sujeta a transformaciones y matizaciones. Esto remite a pensarla como construcción en movimiento que se constituye en referencia a un “otro”, alteridad que también es dinámica y por lo tanto transforma la identidad tanto en lo personal como en lo colectivo (Heredia, 2009). Desde esta manera de concebir la identidad, como proceso anclado en las demandas de las interacción, es posible comprender la lógica demostrativa o el “trabajo de presentación ante los demás” (Goffman, 1997) que realizan cotidianamente las y los jóvenes en la escuela. Esto es, el esfuerzo por exhibir ciertos atributos y ocultar otros, por proyectar cierta imagen de sí a fin de ser considerados por los demás. Para Nuñez (2009) se juega la búsqueda del respeto, ya que hay cierta conciencia en quienes luchan por ganar respetabilidad de que hay atributos socialmente valorados para ganarlo o demandarlo y, como se verá en este capítulo, se perciben que hay determinados “medios” para lograr “ser respetado”.

En otras investigaciones se propuso que en las etapas iniciales de formación de los cursos se intensificarían los juegos exploratorios de conocimiento y reconocimiento (García y Madriaza, 2005; Flores *et al.*, 2005) consistente en mirarse, evaluarse, mostrarse, en una dinámica de vinculación que conjuga, entre otras cosas, seducción, simpatías, indiferencia, hostilidades y violencia. Por ello son especialmente relevantes las experiencias de estudiantes de primer año ya que en nuestro sistema el cambio de nivel educativo implica el armado de nuevos grupos o reconfiguración de grupos establecidos en la formación de un curso. En pleno proceso de cambio corporal y subjetivo inician la escuela media, incorporándose en un escenario de cierta novedad e incertidumbre. En el estudio que se presenta en este escrito el cambio era registrado por las y los jóvenes tanto a nivel de la relación pedagógica y vincular con docentes como de las prácticas de sociabilidad en la escuela con las compañeras y los compañeros.

Este momento vital, que socialmente se ha construido como de “pre adolescencia”, tienen como centro la cuestión de la sexualización y la ge-

nerización, tema que ha sido nodal en los discursos y prácticas de las y los actores estudiados. Se entiende, junto con West y Zimmerman, que ser una persona generizada implica un trabajo activo en las interacciones cotidianas. De allí que conciben al género como un hacer relacional y situado que tiene a otras u otros como referente constante. Es “el conjunto de actividades perceptivas, interactivas y micropolíticas socialmente guiadas que se constituyen como expresiones de la *naturaleza* femenina y masculina (West y Zimmerman, 1999: p. 111). Si bien esta perspectiva es productiva para analizar el género en la materialidad de las prácticas cotidianas quisiera destacar dos aspectos que no son suficientemente tematizados por estos autores.

Por un lado, el género es un hacer dentro de una matriz heteronormativa. Esto es, la heterosexualidad se presume como natural y se ubica en la posición de la “sexualidad verdadera” por su vinculación con el binarismo hombre/mujer para la procreación (Robinson, 2005). Como señala Butler (2002), la construcción cultural del género supone el dimorfismo y la coherencia: dos sexos/dos géneros, ideales y dominios de masculinidad y feminidad y la complementariedad heterosexual de los cuerpos: dos sexos/dos géneros/un deseo (heterosexual). Lo que se escapa a este binario sexo-generico suele ser motivo de burla, agravio o silenciamiento o bien se torna motivo de lucha por el reconocimiento identitario.

Por otro lado, quiero destacar que la comprensión de diversos posicionamientos genéricos, más allá del enfoque “de la diferencia sexual” que se basa en la oposición mujer/varón (De Lauretis, 1996), requiere considerar el “hacer género” como un proceso de producción de diferencias intragenéricas. En el mundo de las y los escolares, construido como un ordenamiento de dos sexos/dos géneros, se analizará no solo cómo las chicas buscan diferenciarse de los chicos, y a la inversa, sino además de qué modos producen diferencias y jerarquías entre chicas y entre chicos.<sup>4</sup>

## **Apuntes metodológicos. La perspectiva narrativa en el estudio de las violencias**

Este capítulo presenta un conjunto de análisis provenientes de un estudio que constituyó una de las líneas del proyecto *Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela*, tal como se mencionó en la

---

<sup>4</sup> Se utiliza en este trabajo el término “chicos”, “chicas” o “varones” siguiendo la nominación asumida por los actores en los grupos estudiados.

introducción de este libro. El estudio se realizó en dos escuelas secundarias de sectores populares de la ciudad de Córdoba.<sup>5</sup> En general las y los estudiantes residían en barrios alejados del centro de la ciudad que son precarios en sus condiciones de urbanización. Las dos escuelas donde se desarrolló el trabajo reciben principalmente estudiantes cuyos padres son trabajadores poco calificados o desocupados que cuentan con algún tipo de ayuda social del Estado. En los documentos institucionales se caracterizaba al estudiantado como “provenientes de sectores marginales” (caso A) y “familias de clase media baja” (caso B). En las conversaciones informales que se mantuvo con directivos y docentes hablaban de “*población urbano marginal*”, “*pasan situaciones socio-económicas muy difíciles*”, “*hay una realidad que no los favorece en absoluto*”.

El trabajo se centró en dos cursos de primer año conformados por estudiantes de entre 12 y 14 años. En ambos casos no venían de la misma escuela primaria y la mayoría no se conocían entre sí. A lo largo del ciclo escolar en cada establecimiento se realizaron observaciones y registros *in situ* de los intercambios en las clases y los recreos; luego se hicieron entrevistas en pequeños grupos de dos o tres estudiantes. Las observaciones permitieron reconstruir modos de vinculación entre compañeras y compañeros e identificar agrupamientos en cada curso estudiado. Luego, mientras se continuaba con las observaciones, se realizaron entrevistas en grupos según criterios de afinidad entre ellos/as; se buscó así evitar reunir a quienes manifestaban algún enfrentamiento y que por esta razón pudiera producir exclusiones de discursos (Valles, 1999).

Se diseñó un guión de entrevista con una primera parte extensa en la cual se les preguntaba sobre sus relaciones cotidianas en la escuela, en términos amplios y generales. Se les pedía que contaran cómo había sido el cambio de la escuela primaria a la secundaria, cómo les iba en la escuela, cómo se llevaban con los/as compañeros/as y con los profesores/as, cómo los/as trataban sus compañeros/as y cómo trataban ellos/as a sus compañeros/as, qué les gustaba y qué no les gustaba de la escuela, qué cosas les producían enojo. Luego, hacia el final de la entrevista, se les proponía la categoría violencia para que la definieran: “¿Qué es la violencia?” y se incluyó también una pregunta que buscaba indagar vivencias de violencia en la escuela: “¿Algo de lo

5 Siguiendo el criterio de Margulis y otros (2011) se utiliza la categoría “sectores populares” aunque la misma requiera tener en cuenta grandes variaciones que dependen de diferenciaciones no solo en el plano socioeconómico sino también de factores nacionales, étnicos, religiosos. De todos modos, en términos amplios refiere a sectores donde prevalece la pobreza, el trabajo asalariado, cuentapropista de bajos ingresos y desocupados así como reducidos niveles de escolaridad.

que vivieron o vieron en la escuela les parece que es violencia?”.

Cuando hablaban de las relaciones con las compañeras y los compañeros mencionaban aspectos agradables como “*conocer gente nueva*”, “*compartir*”, “*divertirse*”. Junto con esto, en los relatos emergían enfrentamientos, problemas o conflictos que remitían, en general, a situaciones puntuales en las que aparecían actuando o siendo receptores de una serie de actos nombrados como: “*tratarse mal*”, “*decirse cosas feas*”, “*burlarse*”, “*hacerse bromas pesadas*”, “*insultarse*”, “*pelearse*”, “*rebajarse con la mirada*”, “*discriminar*”. Tales incidentes fueron tomados como unidad de análisis ya que se presentaban – junto con episodios conflictivos con docentes – como parte de las situaciones problemáticas habituales en la vida escolar que requerían ser explicadas por sus actores para dotarlas de algún sentido. Tales eventos escenificaban la existencia de posiciones e intereses distintos, muchas veces contrapuestos, en relación con algún asunto. En toda narración es posible encontrar como pivote una estructura de *confrontación de sujetos*, que puede manifestarse como lucha, litigio o simplemente como intercambio (Greimas en Ynoub, 2002). En esas confrontaciones se ponen en juego *objetos de valor* codiciados por ambas partes que pueden ser materiales o simbólicos; entre estos últimos se cuenta el prestigio, el *estatus* en un grupo, el honor o la dignidad.

Los micro relatos de enfrentamientos o peleas se analizaron a partir de un conjunto de herramientas de la perspectiva narrativa. Esta designa un modo básico de comprensión humana, el procedimiento por el cual los individuos organizan su experiencia en las transacciones con el mundo social. En otras palabras, el discurso narrativo es una búsqueda de significación atribuible a la acción humana, un recurso para construir sentido y organizar las experiencias a las que nos enfrentamos (Bruner, 1991; Cabruja, Iñiguez, Vázquez, 2000; Gorlier y Guzik, 2002; Prieto Quesada y otros, 2009). Como dice Paul Ricoeur (1996), narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión de estos puntos de vista.

Jerome Bruner, en sus trabajos sobre narrativa en el marco de la Psicología Cultural, se plantea una preocupación fundamental: la construcción del significado, su conformación cultural y el papel que desempeña en la acción humana. Parte de una premisa ampliamente aceptada en la investigación cualitativa: los seres humanos interpretan su mundo y nosotros – los investigadores – interpretamos sus actos de interpretación (Bruner, 1991). Esto tiene particular relevancia para el estudio de la violencia; como sostienen Castorina y Kaplan (2009) en la investigación nos

encontramos con una realidad preinterpretada por los actores, con aquello que vivencian y “leen” como actos violentos. De modo que en esta perspectiva la violencia no es un observable o una conducta sino un modo de calificar una acción o una práctica social, que alberga un juicio sobre algo. Por ello no es posible pensar en consensos perfectos en cuanto a la diferencia entre lo violento y no violento. Lo interesante en la investigación social es atender qué cosas la gente considera como violencia para ver cómo juegan esas definiciones en su cotidianidad (Noel, 2006; Míguez y Tisnes, 2008). De hecho, como se dijo, en el estudio realizado la categoría violencia no fue casi utilizada para significar acontecimientos de la vida escolar; por lo cual se trata más bien de una reconstrucción a partir del registro de experiencias que “*molestan*”, “*dan bronca*”, “*hacen mal*” o “*avergüenzan*”.

Basado en el trabajo de Kenneth Burke, Bruner (1994) propone que el relato es una secuencia de acontecimientos e implica personajes con intenciones o metas que realizan acciones en un contexto o escenario y utilizan determinados medios o instrumentos. El drama se genera cuando se produce un desequilibrio en la proporción entre los elementos anteriores. El relato sucede conjuntamente en el plano de la acción y en la subjetividad de los protagonistas, es decir, lo que saben, piensan, sienten o no saben, piensan o sienten los que intervienen en la acción. En base a estos elementos se elaboró un esquema de análisis que contiene los siguientes componentes:

**Cuadro I. Esquema analítico**

**Unidad de análisis:** micro relatos de situaciones conflictivas: enfrentamientos, disputas, enemistades, peleas

<p><b>Protagonistas</b></p>	<p><i>¿Quiénes participan y cómo se posicionan en el relato?</i> (espectador, auxiliar de alguien implicado en una disputa o protagonista; a su vez como destinador/destinatario de la acción).</p> <p><i>Atribución de propósitos a los protagonistas:</i> ¿qué quieren lograr o se proponen los protagonistas de la situación relatada?</p>
<p><b>Acciones / Medios</b></p>	<p><i>¿Qué hacen los involucrados?</i></p> <p><i>¿Con qué recursos o mediante qué formas se escenifican las situaciones de confrontación?</i></p> <p>Se apunta a identificar usos del cuerpo, de las palabras, acciones con objetos, etc. como formas de hacer cargadas de sentido.</p>

<b>Contexto</b>	Refiere a los distintos contextos de actividad, como recreo, clase, entrada, salida de la escuela, que conllevan diferentes modos de regulación de los comportamientos.
<b>Motivos</b>	¿Por qué se dan los conflictos, los enfrentamientos o las peleas? Se busca identificar las justificaciones del actuar propio o de otros/as.
<b>Intervenciones de agentes educativos</b>	¿Qué dicen las/os estudiantes acerca de la actitud de docentes, preceptores, directivos cuando hay peleas o conflictos entre compañeros/as?; ¿cómo explican su accionar?; ¿qué intención o propósito le atribuyen a los agentes educativos?; ¿qué suponen que los profesores saben o no saben, creen o no creen, respecto de un conflicto entre compañeros/as?

Al sistematizar los fragmentarios y profusos microrelatos de enfrentamientos o peleas se advirtieron desde el inicio dos aspectos relevantes: a. que los incidentes se producían en el seno de diferentes tipos relaciones entre sus protagonistas que iban en un *continuum* entre *simetría y asimetría*; b. la emergencia de la violencia se ligaba predominantemente a las *dinámicas del grupo-clase* o bien a las *dinámicas de las relaciones entre grupos* como cursos, turnos o escuelas. En las secciones siguientes se desarrollan estos incidentes, profundizando en algunas líneas analíticas emergentes. Luego se plantean algunas consideraciones sobre las significaciones de las y los estudiantes sobre las actitudes e intervenciones de los agentes educativos.

### “Joder y molestar”. El costado conflictivo de la vida social en el aula

Un conjunto de incidentes conflictivos, que ocurrían predominantemente durante las clases, se han caracterizado por la emergencia de “microviolencias” (Abramovay, 2002), “formas leves de conflictividad” (Míguez y Tisnes, 2008) o “violencia de baja intensidad” (Castro Rubio, 2009), aunque eventualmente han dado lugar a peleas con agresiones físicas. La relación entre los protagonistas estaba marcada por la reciprocidad así como por cierta simetría en el poder de afectar y ser afectado por otro. Las acciones más frecuentes eran denominadas por sus protagonistas como “molestar” y “decirse cosas” y los medios habituales incluían darse palmadas suaves en la cabeza, el hombro o la espalda, mover insistentemente la silla de un/a compañero/a con el pie, esconder a alguien elementos personales, tirarse papeles, hacer burlas o “cargadas”.

Las burlas y “cargadas” referían en general a la vida sentimental, la sexualidad y a ciertos aspectos identitarios como rasgos físicos, el *look* o presentación personal, los gustos musicales o las pertenencias deportivas. Por ejemplo, entre chicos aparecían temas ligados con la *performance* de sus equipos de fútbol, con la virilidad y la sexualidad; decirse “gay”, “puto”, “maricón” constituía una forma de trato normalizada. Las chicas aludían más frecuentemente a temas vinculados con la vida amorosa–sentimental, como “meterse” o “hablar de más” sobre una relación entre otras personas y a las burlas sobre aspectos estéticos, como reírse del peinado o la ropa de alguien.

Algunas veces estos intercambios daban lugar a la intervención de un agente educativo, quien lo hacía por *motu* propio o por la demanda de algún o alguna estudiante; aunque por lo general se regulaban en el marco de las relaciones entre compañeras y compañeros. En ocasiones los actos de “molestar” sobrepasaban ciertos límites y esto podía registrarse en alguno de los siguientes niveles:

a) la intensidad: “*se ponen pesados*”, “*se zarpan*”, “*todos los días me hace lo mismo*”;

b) la inadecuación del contexto: “*no se dan cuenta que está el profe ahí esperando que se callen y joden igual*”, “*quiero copiar y sigue moviéndome la silla*”;

c) la ofensa a algún bien altamente valorado: “*se meten con la familia*”, “*se metió con mi mamá*”, “*cuando te metés con las madres se ponen locos*”.

Así es como explicaban que tales extralimitaciones han devenido en enfrentamientos donde actuaban con una considerable carga de violencia verbal e incluso física. La constitución de un marco regulatorio sería especialmente relevante ante cierta “zona gris” donde no siempre resulta sencillo discernir si es o no un “juego”; o bien ante ciertos actos que pueden ser significados como juego por algunos pero no por otros o que pueden iniciar como algo lúdico pero volverse molestos u ofensivos. En los casos estudiados, más imperiosa aún habría sido la necesidad de disponer de tales regulaciones en este ámbito de sociabilidad ante la percepción mayoritaria de que estos intercambios se sustraían habitualmente de la intervención de agentes educativos. Si bien se observó que algunas veces los/as profesores/as seguían con su clase sin hacer ni decir algo, muchas veces sus intervenciones incluían desde miradas de desaprobación, pedidos más o menos vehementes de desistir de un curso de acción hasta la solicitud de amonestaciones. No obstante en las entrevistas las y los estudiantes de-

cían recurrente que los profesores, ante este tipo de situaciones, “no hacen nada”, “no dicen nada”, “miran para otro lado”. Quizás, más que el “no hacer”, esto estaría indicando la ineficacia sentida en tales intervenciones como modo de regular ciertos intercambios.

Estas observaciones llevan a destacar las implicancias de constituirse como “alumno” y las tensiones con el “ser joven” y participar de un espacio de sociabilidad en la escuela. Cuando explicaban el porqué de los actos de “molestar” la diversión aparecía como el principal motivo atribuido, especialmente entre algunos varones en ambos cursos estudiados. Algunos de ellos se posicionaban como autores de actos como pegar, tirar papeles, sacar los útiles, cargar, reírse de alguien y en general decían que lo hacían “para divertirse”, “porque son chistosos”, “nos gusta joder”. Generaban así espacios de diversión en los resquicios del formato escolar tradicional que era construido como su opuesto: “No me gusta el aula, tengo que venir y sentarme a escuchar a la profe”; “no me gusta estar en el curso porque te dormís, hay clases que son aburridas”; “a mí me da sueño estar en el aula”.

Pero en estos intersticios de divertimento en el aula podían emerger insultos y/o enfrentamientos físicos ante el quebrantamiento de las reglas que orientaban los modos de vinculación permitidos. Por ello se vuelve relevante prestar atención a los mecanismos de autorregulación en las interacciones, orientados a preservar cierta cohesión grupal en un espacio de pretendida igualdad. Quien trasgredía las reglas funcionaba más en el registro de la búsqueda personal (“hacerse ver”, “ser mandamás”) que en el de la grupalidad. Decían al respecto que algunos molestaban para: “hacerse ver”, “hacerse el malo”, “mandar”:

[están hablando de un compañero]

- Ignacio: *Te viene a molestar*
- Williams: *Te pega o... estás escribiendo y te tira con papel*
- MT: *¿Por qué creen que lo hace?*
- Ignacio: *Por mandar nomás* (risas)
- Williams: *Sí, yo creo que es por eso... porque, porque es grandote*
- MT: *¿Por qué es grandote?*
- Williams: *Sí, porque es grandote y es abusivo, es como que quisiera ser él todo...*
- Ignacio: *Mandamás*

Para Simmel (2002), la sociabilidad como forma social no tiene un fin último, ni un propósito externo que aglutine, ni un contenido ni un

resultado. El proceso permanece ligado estrechamente a los participantes y sus autorregulaciones y todo está orientado a la asociación y su mantenimiento. Las personalidades no deben enfatizarse de manera individual y todo lo que ellas tengan de importancia objetiva (fuerza, belleza, prestigio) no debe interferir. Puede pensarse así que quien trasgredía las reglas por una búsqueda personal habría generado enojo y allí justificaban que un pretendido justiciero actuara de forma violenta en nombre del grupo para poner en su sitio a quien pretendía sobresalir:

- Sol: *¿Sabe qué? [dirigiéndose a la investigadora], le hace falta que alguien la haga cagar [que le pegue]*
- Brenda: *Si, una buena cagada le hace falta, en serio*
- Sol: *Es muy creída, muy... no sé qué se quiere hacer.*
- Matías: *“No, todos no, nosotros lo hacemos jodiendo, pero el que es muy, pero muy hartante, el que no me soporto es el Martín, siempre le pega a todos, ya me está haciendo enfermar [enojar] (...) y cuando hacemos que él se enoje en serio así, no soporta nada y ahí es para pelear en serio.*

Como se planteaba en el segundo apartado de este capítulo, poner un límite mediante un acto violento se constituiría en una herramienta de conocimiento de sí y del otro, de quien nada sé o que se presenta como un enigma en las relaciones entre compañeros y compañeras que poco se conocen (García y Madriaza, 2005). En los casos estudiados éste habría sido un fenómeno más densamente explicativo en aquellos instantes iniciales de formación de un curso:

- Andrés: *Pero no peleamos, él me metió un bollazo [puñete] acá así, él me metió una cachetada así, y después no sé quien entra al curso y yo me fui para afuera.*
- MT.: *¿Y esa vez por qué había sido?*
- Andrés: *No, porque eran los primeros días...* (Matías lo interrumpe).
- Matías: *Sí, vos también te hacías muy el malo, le decías ¿qué es lo que mirás, qué es lo que mirás?*
- Andrés: *Y más vale.*
- Matías: *No, pero a todos le decías lo mismo, hasta a mí me decías.*
- Andrés: *Si porque me miraban y me decían cosas y a mí me molestaba.*

Ciertos juegos a molestar, como los “juegos de manos”, eran definidos por sus actores como “cosa de hombres”. Algunas chicas, aun reconociendo que ellas también “jodían” en el aula, reprobaban el exceso en el

comportamiento de algunos compañeros y lo atribuían a una característica evolutiva: “*inmaduros*”. Este significante se entrama en una construcción más amplia que realizaban las jóvenes donde sus compañeros eran devaluados por ser “*chiquitos*”, “*enanos*” y “*hartantes*” [molestos]; de modo que planteaban una diferenciación intergénero en torno a binomios como “chico–grande” o “maduro–inmaduro” que les permitía constituirse discursivamente como “grandes” en un momento donde la tensión vital del crecimiento es particularmente intensa.

Junto con ello se advierte la construcción de posicionamientos intragenéricos. Por un lado, las luchas y los juegos corporales permitían establecer distinciones en una matriz de masculinidad entre dominantes, subordinados, periféricos (“*mandamás*”, “*abusivos*”, “*maricones*”, “*estudiosos*”). Tal como señalan los estudios sobre masculinidad y escuela, el comportamiento disruptivo en el aula y ciertas formas de abuso verbal hacia compañeros, en general aquellos que son percibidos en una actitud “pro-escuela”, serían parte de las variadas transacciones que realizan los jóvenes ante las tensiones entre la percepción de la feminización de sus actuaciones escolares (pasividad en el aula, “ser un buen alumno”) y la presión de la masculinidad hegemónica (Marsh *et al.*, 2001; Renold, 2001). En tanto las chicas, mediante burlas y comentarios desacreditantes, marcaban diferencias entre ellas en torno a categorías como “*lindas*”, “*feas*” y “*comunes*” o “*sexys*” e “*inocentes*”, a partir de las cuales pujaban por las definiciones de feminidades legítimas.

En ambos casos se trata de la utilización de las clasificaciones como prácticas de producción de diferencias y jerarquías en el establecimiento de relaciones intragenéricas. Estos procesos clasificatorios constituyen identidades a partir del trazado de unas fronteras que, aunque puedan ser ambivalentes e inestables, separan situacionalmente a unas/os de otras/os a partir del recorte de ciertos atributos activados de un contexto social específico.

### **“Por ser diferente”. El desequilibrio de poder en las relaciones.**

En otro conjunto de incidentes entre estudiantes del mismo curso algunos y algunas tomaban como objeto de agresiones a alguien en particular y esto se convertía en una pauta recurrente con características de uni–direccionalidad. Fenoménicamente se asemeja a lo que en la literatura especializada se denomina “*bullying*”, “hostigamiento” o “acoso” (Ortega, 2002). Las acciones más habituales referían a burlas, discriminaciones, in-

timidaciones o destrato mediante comentarios agraviantes, negación del saludo, gestos de desdén o de intimidación; también se observaron actos de exclusión como negarse a hacer a las tareas o a compartir el banco. El análisis de los *motivos* o *justificaciones* de tales actos indica que la construcción del destinatario de las agresiones como *diferente*, en algún aspecto significativo para la vida social en la escuela, justificaba los actos de los que era objeto. Se racionalizaba así la agresividad, enfocando la causa en lo que el receptor de la misma es o no es, hace o deja de hacer. De modo que no se trataría meramente de una desproporción de fuerza sino de desequilibrio de poder en las relaciones ya que la construcción del otro como diferente justificaba los actos de los que era objeto y esto se constituía en el entramado simbólico que sustentaba la violencia.

En los cursos estudiados los criterios de construcción de diferencia (devaluada) han tenido que ver con la nacionalidad (burlarse de una compañera peruana por sus formas de hablar, porque es “rara”, etc.), con la conjunción de atributos estéticos y psicosociales (“feas”, “mal vestidas”, “raras”, “inocentes,” “infantiles”) y con la excesiva adhesión al estudio (“traga”, “comelibro”), siendo este el único caso donde se puso en juego una categoría escolar. Estos contenidos, lejos de ser vistos como creaciones *ex nihilo*, actualizaban taxonomías sociales de un contexto determinado. Los discursos xenófobos, determinado modelo cultural de masculinidad y las normas de identidad de época (Goffman, 1998), son sistemas clasificadores que se activan en el establecimiento de valoraciones y jerarquías entre posiciones y en la producción de prácticas divisorias generadoras y sostenedoras de distintas formas de violencia.

En Argentina los inmigrantes de los países limítrofes son un blanco para los prejuicios. Como lo indica un estudio del INADI<sup>6</sup> del año 2010, entre las principales causas de discriminación se encuentra la nacionalidad, en su mayoría orientada hacia inmigrantes de países limítrofes. El modelo de masculinidad hegemónica, por su parte, supone la subordinación de masculinidades alternativas, tal como se ha estudiado respecto a varones que asumen una actitud proescuela que se expresa en la dedicación al estudio y el buen comportamiento en el aula (Marsh *et al.*, 2001; Renold, 2001; Dumais, 2002). Aparece, además, cierto estándar identitario de época que se presenta cada vez más estetizado. Según distintos estudios la belleza permite asignar valor, especialmente a las mujeres, en un sistema organizado jerárquicamente a partir de un estándar físico impuesto culturalmente (Blázquez, 2012). Las diferencias de orden físico aparecen como

6 Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.

signos distintivos que marcan la posición en la cual se ubica cada quien en un grupo (Pérez y Piñero, 2011). En las investigaciones sobre violencia entre estudiantes en el contexto latinoamericano se viene señalando que entre los motivos de las burlas, las opciones mayoritarias refieren a las interpretaciones de indicios corporales: formas de hablar o caminar, apariencia física y la forma de vestir (Mejía Hernández y Weiss, 2011; Tomasini y otras, 2013).<sup>7</sup>

Desde los supuestos investigativos asumidos, tales procesos clasificatorios serían la cara más dramática de las *dinámicas identitarias* que se van articulando en torno a los procesos de diferenciación y que adquirirían mayor vigor en los momentos iniciales de conformación de un curso, cuando se intensifican los juegos exploratorios de conocimiento y reconocimiento. La proyección y cristalización de atributos devaluados en algunas chicas o algunos chicos serían procesos constitutivos de las identidades, que se construyen relacionamente, en referencia a un “otro”, en un juego de oposiciones. La exclusión es parte del proceso de construcción de identidad porque define su contorno, sus límites, su exterior constitutivo. Lo abyecto, lo excluido, es constitutivo de lo legítimo e incluido (Butler, 2002). Puede pensarse que la encarnación de una *anormalidad* en algunas o algunos permitía, por oposición, constituirse a sí mismo como “normales” y “legítimos”, tal como se ha analizado en otros estudios (Renold, 2001). Esto, además de estar en el corazón de las dinámicas identitarias, concurre al logro de cierta forma de cohesión de subgrupos, en la medida que participa en la formación de un sentido de iguales (“nosotros”) y diferentes:

[Algunas citas recogidas sobre Nicole y Betsabe, estudiantes del caso A]

– MT.: *¿Por qué Nicole y Betzabeht están siempre solas en los recreos?*

– Abril: *Porque son... de otra clase, bah!,... no son de otra clase, sino que no están acostumbradas a esto*

– Camila: *No, la Nicole la soporto más que a la Betzabeth, porque la Betzabeth es buenita, buenita pero muy mentirosa, porque ella dice que en Perú vive en una casa de cuatro pisos, que ella tiene.*

[Algunas citas recogidas sobre Pablo, estudiantes del caso A]

– Sol: *Él no se junta mucho con nadie, pero a los varones no le dice nada, y los hombres lo pelean, lo quieren ir a pegar, todo*

---

<sup>7</sup> Según un informe del INADI, en las denuncias recibidas, la discriminación por aspecto o caracteres físicos mostró un leve aumento en 2011 con respecto a años anteriores en nuestro país.

–Brenda: *Claro, porque son así como más tímido, como más inocentes... así como la Nicole, no sé por qué son así*

–Sol: *No, para mí...nada que ver, para mí que... que como él no se sabe defender los chicos le quieren pegar, todo así, se hacen los malos*

–MT.: *¿Qué cosas le hacen, los chicos?*

–Sol: *Lo molestan, no sé le dicen cosas y como el otro no se defiende*

[Algunas citas recogidas sobre Milena, una estudiante del caso B]

– Jacqueline: *“Porque nosotras la tratamos mal, yo he estado..., no trato mal, o sea... me molesta como es ella, la Milena, porque te rebaja así... no sé como que nos quiere hacer la contra y con nosotras no va a poder porque nosotras somos más que ella... ohh!! (se ríen). No, pero me enferma, no me la banco por ahí... oh... me estoy desahogando (se ríen)*

– Alexia: *Claro, porque supóngase, se pelea con la Milena y después yo salto a defenderla, entonces nos metemos todas a defender una... por eso.*

Las posiciones portadoras de una “diferencia devaluada”, sustentadas por un contexto socio-cultural que habilita tal construcción, se constituyeron en referencias simbólicas relevantes en las dinámicas relacionales de los cursos. Allí se depositaba lo rechazado y adquiría rostro la diferencia ante la cual los demás se constituían en aceptables y parecidos. Tal posición habría sido catalizadora<sup>8</sup> de ciertas conflictividades inherentes a la sociabilidad juvenil en la escuela. Concretamente, la escuela era vivida como un escenario cotidiano de exposición a la alteridad y esto suscitaba temores: “*El primer día de clase tenía miedo, me sentí como si estuviera en otro mundo*”; “*al principio tuve miedo, porque era una escuela nueva, cuando llegue a la escuela tenía miedo de que todos, o sea de que te caiga mal, todos, que no me reciban bien*”. En la medida que alguien habitara los lugares devaluados, aunque sea situacionalmente, se habrían aliviado en otras/os las tensiones que genera el temor a ser rechazado.

Si esta hipótesis es plausible se entendería también la encrucijada de difícil resolución en la que quedaban las y los jóvenes hostigadas/os, que no les permitía salirse de la posición adjudicada. Si recurrían a los agentes educativos esto podía fragilizarlos aún más porque, según decían, los acusaban de “*buchonear*” [delatar]. Ciertas reacciones de autoafirmación, como replicar un agravio o contestar con vehemencia, podían ser leídas

8 Uno de los usos del concepto “catalizador” alude a personas que, con su presencia o intervención, son capaces de hacer reaccionar un conjunto de factores o de atraer y agrupar fuerzas, ideas o sentimientos (en <http://www.wordreference.com/definicion/catalizador>)

como insubordinación y esto podía intensificar el maltrato. Si se replegaban y evadían los contactos terminaban, performativamente, confirmando lo que “eran”: *solitarios, aislados, raros, antisociales*, en fin, *diferentes*.

Estos intercambios acontecen en relaciones que desde la escuela se piensan como simétricas – lo que se construye como ámbito de “pares”, “iguales” o “compañeros” – aunque a todas luces se plantean desequilibrios de poder en la medida que individuos o grupos pueden retener o monopolizar lo que otros necesitan. Y aquí la necesidad de *reconocimiento* parece clave, como expresaba una de las jóvenes hostigada:

- Nicole: *Yo con mis compañeros, me gusta que confíen en mí y también yo en ellos, me gusta que me crean que soy divertida, no que crean que soy aburrida, amargada; en realidad no soy así, soy divertida, todo, pero no me gusta mostrar mucho como soy porque no los conozco y no quiero que sepan mucho de mí (...)*
- MT: *¿Y por qué decís que no querés que piensen que sos aburrida, amargada?.*
- Nicole: *Sí, todo el curso piensa así, menos algunos chicos, se les nota bastante, hablan a tus espaldas, dicen cosas malas y eso no me agrada mucho (...)*  
*Que no le gusta andar con las de otro país, no les gusta andar con feas, que son tontas, les gusta que sean como ellas que sean creídas y que sean como... agrandadas*

La humillación intenta hacer sentir inferior al sujeto que se constituye en objeto de la burla, señala Kaplan (2009), y el silencio en ocasiones es una de las respuestas adoptadas por quienes se sienten humillados: “*A mí me gusta el aula, y cuando los chicos se van al recreo a mí me gusta quedarme ahí solita. A veces me duermo y después me despiertan*”, decía Nicole cuando la entrevistamos.

### **“No tan grandes”. Primer año en la escuela secundaria**

En las relaciones entre estudiantes de cursos superiores y de primer año estos referenciaban diversos intercambios, destacándose un trato degradante, prepotente e intimidatorio por parte de las y los más grandes de la escuela. Aunque también entre los mismos encontraban un espacio de inserción relacional, en general con familiares o conocidos del barrio, donde podían obtener apoyo y ser defendidos ante determinados hechos de maltrato.

El sentirse afectados por el curso de los acontecimientos narrados, estando a merced del otro, se constituía en el principio organizador de

los micro-relatos: *“hay algunos chistosos que siempre vienen y te pegan una patada ahí atrás”*; *“te pegan una patada cuando estás meando”* [orinando]. Se advierte un cambio en la relación entre destinador y destinatario de la acción ya que quienes decían “molestar” a sus compañeros de curso, resultaban ser “molestados” por estudiantes más grandes. En términos de Ricoeur (1996), se invertían los lugares en la disimetría entre el que “hace” y “el que sufre”. Estos incidentes dan cuenta de relaciones asimétricas ya que por lo general las y los de primer año experimentaban estar a merced y voluntad de estudiantes más grandes. Pese a tal asimetría la capacidad de reaccionar y replicar parecía ser mayor que en los episodios analizados en el apartado anterior.

De modo que, aun cuando no se asumían como protagonistas en la búsqueda de pelea sino que más bien reaccionaban ante una incitación, una vez que el desafío estaba lanzado parecía muy alto el costo de escaparse o negarse a pelear. La pelea era una ocasión donde disputaban bienes simbólicos, aquellos ligados con el prestigio y el respeto grupal, aun cuando se trate de lugares precarios o posiciones que para su mantenimiento necesitan de un trabajo continuado. En las jerarquías de status que permitía conquistar el resultado de la contienda figuraban: el que gana, el que pierde y en último lugar el que huye o se escapa. Pero como eran conscientes de un desequilibrio de fuerza en las relaciones con las y los estudiantes de cursos superiores, se planteaban determinadas estrategias como “mantenerse al margen de los problemas”, “no pelear con cualquiera” o “hacerse amigo de los más grandes”.

Estos intercambios, cuyo contexto privilegiado era el recreo, se tramaban en base a un lenguaje predominantemente sensorial, donde la gestualidad y la mirada cobraban suma relevancia en la escenificación de un enfrentamiento. En coincidencia con estos análisis, en un trabajo de Di Leo (2012) se plantea que el “mirar mal” ocupaba un lugar central en los relatos de los jóvenes, como causa y/o como una de las principales formas de violencia entre pares. Para Sartre (1998) la relación que llama “ser-visto-por-otro”, es una relación concreta y cotidiana de la que hacemos experiencia a cada instante. Basta con que otro me mire para que sea lo que soy, no para mí mismo ciertamente, sino para el otro. La aparición del otro hace emerger en la situación algo de lo que no soy dueño; ser visto me constituye como un ser sin defensa para una libertad que no es la mía.

El cruce de miradas representa el primer “intercambio simbólico” (Goffman, 1970) por el cual las personas pueden estimar la orientación de la interacción. En las formas de mirar se indican intenciones y, a su

vez, la interpretación de la mirada del otro permite atribuir propósitos o inferir significados gracias a la cualidad indicial de los actos realizados. Ciertas miradas parecían ser vividas como desafío y provocación (“*mirar mal*”, “*provocar con la mirada*”, “*rebajar con la mirada*”), es decir, como una conminación y el posicionamiento resultante era planteado en la modalidad enunciativa del “deber ser”. De modo que “tenían” que responder agresivamente como parte de una lógica demostrativa: “*si te rebajan o provocan hay que ir a trompadas*”. De lo contrario: “*te agarran de queso* [tomar por tonto], *te molestan, te pegan, te empujan*”. En el plano de la interacción como en la comprensión subjetiva, *el no obrar* (“no pelear”, “no poner el pecho”, “no pararte”) es también un obrar y en esta lógica se convierte en el riesgo de mantenerse uno mismo bajo el poder de obrar de otro (Ricoeur, 1996). Quedar bajo el dominio del otro es quedar en una posición con riesgo de hostigamiento y humillación:

- Marcos: *Si no te agarras a las trompadas, después te agarran de queso*
- MT: *¿Te agarran de queso?*
- Marcos: *Sí, te están pegando siempre*
- Tomas: *Se te hacen los malos después, todo el tiempo (...)*
- MT: *¿Y por qué lo agarraron de queso?*
- Tomas: *No sé, porque lo tienen así...*
- Marcos: *Porque es muy buenito*
- José Luis: *Como muñequito, lo empujan por todos lados*

El *respeto* es el bien en juego y se define a partir de la figura negativa: “*tomarte por tonto*”, “*ser agarrado para la cagada*”, “*ser agarrado de queso*”. Ciertas formas de corporalidad parecían ser formas de mostrar quién es quién en la grilla del espacio social que se reactualiza en la escuela. Se puede pensar así que los recursos de la corporalidad y los usos verbales y gestuales indican emocionalidades puestas en juego para participar en las relaciones por la lucha del reconocimiento de la identidad singular y social (Paulín y otros, 2012). De acuerdo a la literatura específica podría pensarse en la importancia otorgada al empleo de la fuerza física y la actitud intimidante en la construcción y demostración de masculinidad (Gilmore, 1994; Connell, 1997; Montesinos, 2002; Lomas, 2007; Adasko y Kornblit, 2008). Aunque también la lógica de ganar o no perder respeto parecía válida entre algunas chicas:

- MT.: *¿Y ustedes que creen? Si alguien las incitara a pelear ¿irían?*

- Rocío: *Si es mano a mano sí, si es por alguien que me molesta sí.*  
(...)
- MT: *Pero supónete que te invitan a pelear, y vos escapás, ¿Qué pasa?*
- Rocío: *Nada, te dicen cagona. Te empiezan a insultar, te dicen cagona.*  
(...)
- Rocío: *Con una de segundo “c”, no quería y yo le digo ‘Bueno, vamos a pelear o yo me voy’ y me fui...*
- MT: *¿Y eso dónde fue? ¿en la salida?*
- Rocío: *Sí, en la salida. Y me fui, y después me dijo a mí... porque se dan cuenta, se paran y si vos te parás, se van; y si o te parás se quedan y te empujan, todo. Y yo dije para que no me peguen yo me les voy a parar...*

Muchas chicas se enfrentarían con la necesidad de mostrarse como fuertes o no vulnerables, imperativo que puede pensarse en relación a los modos contemporáneos de subjetivación de varias mujeres jóvenes. La exhibición de poder y dominio quizás se haya convertido en normativa para algunas y esto puede coexistir con la vigencia de estereotipos de género sobre los que se fundamenta una visión restrictiva e inferiorizante de las mujeres. De este modo cobra sentido pensar que las chicas recurrirían a la violencia no sólo para hacerse respetar y posicionarse en cierta jerarquía grupal sino también como modo de diferenciarse de las “buenas chicas”, aquellas que se ajustan más fácilmente al estereotipo tradicional de feminidad (docilidad, pasividad, recato). Desde el punto de vista *emic* esto era expresado con la categoría “*santita*” y daba cuenta de un lugar repudiado en el cual muchas chicas no querían ser ubicadas: “*no quiero que se piensen que soy santita*”, “*yo no soy santita*”.

La complejidad de las transformaciones en los modos de subjetivación de las chicas puede analizarse también en el relato de otras situaciones que se suscitaban en los recreos con estudiantes más grandes y eran generadoras de conflictividad. En coexistencia con el imperativo de mostrarse fuertes y no dejarse avasallar, algunas asumían sus cuerpos como *locus* de seducción para ofrecer como producto en un “mercado heterosexual” (Gill, en Gonick y otras, 2009) escolar. Esto es, producían una exhibición visual de sí hipersexualizada en ciertas *performances* de feminidad normativa. En los modos de caminar, de mirar y de sonreír se implicaban en juegos de seducción con chicos de cursos superiores. Esto, según la lógica reconstruida en los casos estudiados, podía ser interpretado por otras chicas como provocación y derivar en una pelea física. Aparecían de modo denso referencias a “*hacerse la linda*”, “*hacerse la chora*”, “*ser una para culo*”, como formas de hacer con el cuerpo que se inscribían en el binomio agrandarse–in-

feriorizar. Se motivaban así disputas ligadas con la dignidad (“no dejarse rebajar”), con el prestigio logrado por la posesión de capital estético (“ser la más linda”, “hacerse la linda”) o con la rivalidad (“pelearse por un chico”).

Estas observaciones son coincidentes con lo señalado en otros estudios (Silba, 2011) donde indican que tanto los chicos como las chicas participan de las peleas para disputarse a otras mujeres u otros varones, como para “hacerse ver” y llamar la atención. En el caso de las chicas, se puede pensar en tendencias coexistentes a pelear o mostrarse intimidantes cuanto a producir actuaciones de feminidad normativa, como los rituales de seducción. Esto nos habla de los desplazamientos posibles en cada contexto y de la identidad como sutura narrativa de sí ante una complejidad de tendencias conviviendo en un mismo cuerpo (Vila citado en Silba, 2011).

Además de pensar estos intercambios en términos de la producción del género se vuelve relevante la condición de ser estudiante de primer año en la escuela media. Dubet y Martucelli (1998) señalan que la disparidad de tamaño habla de las jerarquías subjetivas de madurez. Para los más grandes de la escuela, los de primero pueden ser “demasiado pequeños” y el grado de desarrollo juega como un signo de distinción personal en el seno de un universo colegial. Los relatos producidos por las y los estudiantes dan cuenta que las situaciones conflictivas y ciertas manifestaciones de violencia se producían predominantemente con los del mismo ciclo (segundo y tercer año), no así con los del segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto año):

- Florencia: *Con las chicas de segundo o tercero siempre pasan y te rebajan.*
- Rocío: *Sí, te rebajan.*
- MT: *¿Por qué?*
- Florencia: *Porque el primer día estábamos en la puerta yo, la Abi, ella, la Lourdes y la Yamila, y como piensa que las de primer año somos tontas, ellas pasan y te empujan...*
- Andrés: *No, pero lo más grandes que nosotros, no hacen tanto como segundo o tercero, de cuarto para arriba ya no joden tanto.*
- MT: *¿Pero segundo y tercero sí?*
- Andrés: *Porque ya somos casi de la altura.*
- MT: *¿Y qué les hacen los de segundo o tercero, cómo los joden?*
- Matías: *Un día me dí vuelta y le metí un bollazo [puñete] en el estómago y yo le dije “La última vez que me sacás la capucha”, porque se creen... porque ellos son grandotes así, y yo le dije... cuando me peleé con ese chico de tercer año, yo le dije “Qué te pensás que porque sos grandote te voy a tener miedo”.*

Quizás sea necesario marcar las diferencias mediante ciertas actua-

ciones allí donde las distinciones más objetivables (como el tamaño) no son tan claras como criterio de diferenciación. Entre estudiantes de primero y de segundo o tercer año puede no haber diferencias de tamaño. Mientras que los más grandes podían funcionar en mayor medida como red de apoyo y defensa. De modo que la conflictividad sería más intensa con quienes están más cercanos en la trayectoria escolar.

Finalmente, emerge en el análisis de estos incidentes la contraposición entre la perspectiva de los adultos y los códigos juveniles, ya que la actividad de dar sentido aparece involucrando voces que componen nuestra cotidianeidad y que se confrontan (Spink, 2000):

– Ignacio: “*Todos [en referencia a familiares y docentes] dicen que tenés que hablar, pero no es así, porque si vas a querer hablar te toman por cagón*”.

(...)

– Marcos: *Mi mamá, mi hermano, todos siempre me dicen que tenés que ir a hablar... pero no, ya fue*

– MT: *¿Por qué?*

– Marcos: *Y sí, porque no te hacen caso... te siguen jodiendo*

Puede advertirse que en esta cita se plantea la relación entre las “micro violencias” (humillaciones, sojuzgamientos, burlas) y la violencia física. La mayoría de las veces el enfrentamiento quedaba en el plano del juego táctil de miradas y gestos, por medio del cual se exploraban, producían demarcaciones y se indicaban propósitos; algunas veces emergía la violencia física como reacción impulsiva ante el enojo que provocaba el intercambio sensorial, aunque muchas veces aparecía significada como parte de un juego de cálculos. Cuando las miradas y los gestos se volvían muy amenazantes, era preferible el golpe ante que la lesión a la imagen de sí. En esta lógica parecía construirse como más efectivo el recurso a la violencia física o la actitud temeraria que apelar al diálogo como sugerían los adultos.

### ***Mirando las peleas. La violencia como espectáculo***

En los relatos sobre peleas mencionaron una serie de episodios de confrontación física protagonizados por estudiantes de otros cursos (en general de los cursos superiores) que se plantearon como eventos excepcionales respecto de los cuales se posicionaron como espectadores. Se trata de peleas producidas en los recreos, a la entrada o salida de la escuela, en las clases de educación física o en cercanías del establecimiento educativo; al-

gunas de estas situaciones han ocurrido con estudiantes de otras escuelas o con jóvenes que no estaban necesariamente identificados con algún colegio (conocidos del barrio o de otros barrios).

La inminencia de este tipo de enfrentamientos con golpes y agresiones físicas hacía que se armara un escenario de pelea, ya que tan relevante como “*sacarse las broncas*” o “dirimir un conflicto” era montar un espectáculo con testigos, de quienes dependía la relevancia que la pelea pudiera adquirir. Así, ciertas manifestaciones de violencia podrían no tener el mismo sentido cuando no existan testigos que sepan de la acción, en tanto se perdería la posibilidad del reconocimiento que sus protagonistas lograrían con ella, como “*ser más fuerte*”, “*más hábil*”, “*ganar la pelea*”.

La pelea montada como espectáculo muchas veces podía ser armada haciendo circular rumores para luego divertirse mirando:

– Matías: *Por ejemplo cuando estaba la Fiama, el Matías le decía a la Rocío que la insultaba.*

– Diego: *“Hay chicos que inventan, y que uno le dice al otro, y ahí se arma pelea”.*

– Matías.: *Y se terminan peleando.*

– Diego: *Después se dan cuenta que era todo mentira.*

– M.T.: *¿Y ahí por qué harían eso?*

– Diego: *Es porque algunos siempre quieren ver pelear a los otros, algo así, algo así.*

– Matías C.: *Lo arman para poder ver.*

Aun cuando una pelea se concretara afuera del establecimiento educativo, el espacio de sociabilidad juvenil en la escuela cumplía un rol relevante en su *armado* y *difusión*, destacándose el papel de las tecnologías de comunicación en la circulación de información sobre horario y lugar de la pelea.

Si bien algunas peleas se definían como “*todos contra todos*”, aludiendo a indiferenciación de género, cursos, edades, en general se producían entre chicas o entre chicos y diferenciaban los motivos y los medios. Tanto los chicos como las chicas confrontaban físicamente, y en este punto no sería una propiedad exclusiva del modo de pelear entre varones. Sin embargo, no se trata de un comportamiento homogéneo sino que más bien diferían en las formas de agredirse físicamente. Esto lleva a pensar en normas diferenciales respecto al uso de violencia física. Los chicos, que generalmente peleaban “*por chicas*”, se “*agarraban a las piñas*” y “*se empuja-*

*ban*” pero no hacían cosas que eran consideradas como típicas de las chicas como “*agarrarse de los pelos*”, “*rasguñarse la cara*” o, de forma más extrema, “*cortarse la cara.*” En las peleas “*se hacen hombres*” y “*se hacen mujeres*” no sólo en un plano simbólico sino fundamentalmente de la materialidad de los cuerpos. Allí las representaciones y concepciones se encarnan o corporifican. El “logro de género” (West y Zimmerman, 1999) depende de la competencia para llevar a cabo un conjunto de actividades que se toman como expresiones de la “naturaleza” de la identidad, de su índole “esencial y profunda”. En este sentido la pelea pone a disposición conjuntos discretos y definidos de conductas:

–Pablo: *Las chicas son muy hábiles con eso* [trincheta: cuchillita]

Nacho: – *O sea por los miedos tienen que pelear, pelean sí o sí con algo en la mano*

–MT: *¿Por qué creen que las chicas se cortan la cara?*

–Natanoel: *Porque es lo más débil*

–Tomas: *Porque son celosas entre ellas, porque unas se piensan las malas la otra también*

–Natanoel: *Claro, o hay algunas que usan la manopla para desfigurarle la cara*

–MT: *¿Y por qué desfigurarle la cara?*

–Natanoel: *Porque son más lindas que ellas... ¡qué no! (dice, como contestando un gesto de su compañero)... también! porque los chicos se fijan más en eso*

Tomas: *Claro*

La visibilización creciente de que las chicas también ponen el cuerpo en la pelea, junto con la legitimación de esta situación, haría que algunos chicos vean interpelada su masculinidad, asentada fuertemente en el uso de la violencia como prerrogativa de hombres (Gilmore, 1994; Montesinos, 2002; Burín, 2004; Lomas, 2007). En esta línea se pueden entender algunos mecanismos de diferenciación que planteaban los chicos para explicar las confrontaciones entre mujeres, dejando en claro que el coraje es un bien masculino; no sólo consideraban que los medios son diferentes sino que las chicas “no se la bancan solas” por eso “se agarran en patota” o “usan la trincheta” porque tienen miedo de pelear sin algo en la mano. Entre las chicas, por su parte, aparecían posicionamientos variados: desde quienes afirmaban que nunca le pegarían a nadie, por el motivo que fuera, hasta quienes asumían una estrategia de exacerbación de su capacidad intimidante de modo poco problemático (expresado como “hacerse las malas”). En el medio estaban aquellas que intentaban compatibilizar la violencia

con la feminidad y mostrar que podían “pararse y poner el pecho” cuanto pivotear sobre sus atributos de belleza para “hacerse las lindas”, mostrarse y seducir.

## ¿Y los profesores?

Se registraron varias menciones a actitudes e intervenciones de los docentes consideradas favorables, como “buscar el diálogo” para abordar alguna situación conflictiva o intervenir efectivamente para separar a las partes en un enfrentamiento físico. No obstante, se encontró un predominio de referencias que daban cuenta de dos modalidades de acción: la *sanción* o *punición*, orientadas a castigar un acto pero sin interiorizarse por la situación; la *omisión de intervención*, diferenciando según el nivel de conciencia atribuido al docente entre los que “no ven”, “no se dan cuenta” de aquellos que “no quieren ver” o “miran para otro lado”. Mayoritariamente, la percepción de las/os estudiantes se constituía en torno a los polos de *sanción* y *vacío* de los adultos en la escuela:

- MT.: *¿Dónde pelean, adentro o afuera de la escuela?*
- Rocío: *Afuera y adentro, en los dos lugares.*
- MT.: *¿Y los profesores qué hacen?*
- Rocío: *Van y le acusan a la Mery [preceptora], o los separan, pero muy pocas veces lo separan porque dicen “Nosotros no queremos salir lastimados, somos profesores, no tenemos porque andar separando”.*
- Matías: *Cada vez que hay peleas los profes no están o no hacen nada, cuando yo estaba en el otro colegio se agarraban a pelear y allá adelante estaba la directora y un profesor y no hacían nada, no hacían nada y entonces, ¿para qué están? Para nada más dar clase y que los otros se estén matando, se estén pegando con la silla.” (...) “Los profesores ven lo que ellos quieren nada más, saben que las chicas nunca pudieron hacer eso y nos echan la culpa a los varones, son así los profesores, casi yo me llevo mal con la de Biología”.*
- Nicole: *“...porque la profe de gimnasia... es que siempre cuando hay problemas la profe de gimnasia no sabe qué hacer porque ella solamente tiene que dar su clase y no solamente no tiene que estar ayudando a las personas que se pelean...”*

En estas citas aparecen matices en las interpretaciones del “no hacer” de profesores y directivos, cuestionando desde la definición de lo que incluye o excluye la función docente, la discrecionalidad en su mirada de las distintas situaciones de la vida escolar hasta la falta de recursos o herramientas para poder intervenir.

Por otra parte, es interesante reparar en la relación que las y los estudiantes establecían con las *amonestaciones*, forma prototípica de la sanción escolar, lo cual podría indicar su poca eficacia como sistema regulador. En algunos relatos manifestaban el desconocimiento respecto a la propia situación con la cantidad de amonestaciones recibidas así como ponían en duda que se hubiera efectivizado la aplicación de amonestaciones anunciada por un docente: “*no sé si me puso, creo que no me puso*”, “*no sé cuántas tengo*”. Pero más aún, daban cuenta de la pérdida de credibilidad en la palabra de los agentes educativos ya que decían que la cuestión de las sanciones quedaba en una amenaza de concreción difusa y minimizaban la importancia, discursivamente al menos, de recibir amonestaciones:

– Lourdes: “*Supuestamente le pusieron una amonestación a todo el curso, pero no puso ni bosta*”

– MT.: “*¿Por qué no les pusieron?*”

– Yamila: “*No, porque la Mery [preceptora] habla por hablar, y habla para que no, para que no hagamos nada, para que nos quedemos quietos (...)*”

Yamila: “*Yo no lo había terminado bien... entonces yo me quedé ahí adentro dos minutos, con ella creo, la Brenda, y no me acuerdo quien más era, el viernes, nos dijo que nos iba a poner media sanción a cada una y le digo si me quiere poner media sanción, que me lo ponga*” [dicho con tono de desdén].

Estos aspectos no son menores para el tema que nos ocupa ya que entre los factores que, según distintos estudios (Noel, 2009), contribuyen a aumentar la conflictividad escolar se cuentan la inconsistencia, falta de claridad o las operaciones ambiguas en torno a la disciplina. El desacuerdo entre los agentes del sistema escolar en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas, la falta de respuestas a la conducta persistente y la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos, la arbitrariedad en las reglas o en su aplicación, gravitarían en las manifestaciones de violencia en la escuela.

Así, la ausencia de los docentes o la ineficacia percibida en los intentos de regulación puede vincularse con la crisis de los principales mecanismos de la institución escolar destinado a regular y contener el conflicto (Noel y Brawer, 2009). Distintas investigaciones en el tema señalan que, si bien es cierto que no se puede negar la relación entre escuela y contexto social, también lo es que las formas que asumen las interacciones en el interior de las comunidades escolares tienen una notable incidencia en los grados y niveles de violencia que existen en ellas (Gallo, 2009; Noel, 2009; Míguez, 2008).

En función de lo analizado en el estudio, puede decirse que había una expectativa – aunque ambigua – de los estudiantes sobre las intervenciones adultas. Si bien esperaban que “hagan algo” también se mostraban reticentes a una posible intromisión docente en sus relaciones; de hecho el código de “*no buchonear*” [alcahuetear] iría en ese sentido. De todos modos, las expectativas de “contar con los adultos” cuando ciertas situaciones desbordaban las regulaciones entre pares no se veían satisfechas (“*no hacen nada*”) y ello habría generado sensaciones de malestar e incluso desprotección, sobre todo cuando las relaciones de fuerza entre compañeros/as estaban desequilibradas.

Sin embargo, habría que complejizar esto que desde la perspectiva de las y los jóvenes aparecería como *desimplicación, desinterés o discrecionalidad*. Para las y los docentes la cuestión se planteaba más en términos de cansancio, falta de herramientas adecuadas para intervenir y ausencia o déficit de mecanismos institucionales para resolver situaciones de violencia. Como señala Míguez, (2008) las escuelas no siempre poseen mecanismos para resolver los casos de violencia física que irrumpen en ellas y se producen escaladas en la misma por falta de mecanismos apropiados para regularla. Los viejos instrumentos de disciplina como la expulsión o la sanción se encuentran cuestionados por las actuales políticas en educación y no aparecen sustitutos consensuados que logren suplantarlos.

En una de las escuelas se observaron de modo más visible procesos de socavamiento de la autoridad docente. Por un lado, una profesora justificaba sus negativas a dejar salir del aula a las/los alumnas/os diciendo que “*después la directora me va a retar*”. En una ocasión se observó que la vicedirectora reprobaba una actitud docente delante de las y los estudiantes. Asimismo solía culpabilizar – públicamente, en la sala de profesores – a las o los docentes diciéndoles que “*no tenían manejo del curso*”, lo que era significado por parte de algunas docentes como “*falta de respaldo*”. A esto se suma lo que registramos en conversaciones informales con profesoras donde decían que la disciplina en la escuela “*está muy relajada*”; “*pedís amonestaciones y nunca te informan si las pusieron o no*”; “*te desautorizan mucho en esta escuela*”.

Nuevamente no se trata de depositar en los directivos la responsabilidad sino de pensar en circuitos institucionales que parecen tener dificultades para afrontar eficazmente la conflictividad y la violencia. Las directoras de las escuelas estudiadas aludían, a su vez, a la diversidad de ámbitos en los que debían intervenir, ante problemáticas muy variadas, con una alta fragmentación en sus tareas y desde un cierto “lugar de soledad” desde el cual desplegaban su actividad cotidianamente en el cruce de demandas

múltiples: de estudiantes, de docentes, de las familias, del supervisor y del personal de la escuela.

## Comentarios finales

A lo largo de este capítulo se vio que las violencias se expresan de distintas formas, en diferentes contextos, adquieren diversos sentidos entre sus protagonistas y entre sus espectadores y emergen en dinámicas relacionales específicas. Como eje analítico que cruza los distintos tipos de incidentes, las violencias suponen alguna forma de “vulneración del sí mismo” en aspectos sustantivos como el cuerpo, la imagen, la expresión de sí, el valor como persona, de la cual resulta difícil rehuir dado que cada quien está expuesto a la mirada y el obrar del otro en la cotidianidad de la escuela. Aunque podemos pensar en formas diferenciales de distribución de la vulnerabilidad que hacen que algunas y algunos estén más expuestas/os que otras/os a una violencia más intensa y persistente, si consideramos dinámicas relacionales de cierta paridad e intercambiabilidad entre destinatador/destinatario y dinámicas que expresan asimetría en tales lugares.

La violencia como un “modo o recurso para marcar una diferencia” es un hilo conductor que atraviesa el análisis de los distintos incidentes caracterizados, pero esto adquiere un sentido específico en cada caso. En las situaciones conflictivas entre compañeras y compañeros del mismo curso, la tensión entre individualidad/grupalidad adquiere relieve (“ser distinto”, “agrandarse”, “querer ser más”, etc.), mientras que en los episodios entre estudiantes de distintos cursos, la violencia parece más orientada a marcar diferencias entre grupos (los “chicos” y los “grandes”, “los de una escuela y los de otra escuela”, etc.). Junto con ello se mostró la relevancia de otras dinámicas subyacentes como la conformación de cohesión grupal que, en parte, adquiere su fuerza en torno a una diferencia construida y la construcción de respeto, donde la violencia física y la actitud desafiante es vista como un modo de evitar caer en lugares devaluados.

En la interpretación de los procesos de diferenciación el género fue una de las categorías claves, asumiendo, con West y Zimmerman (1999), que tal categoría refiere a un *hacer* o actividad orientada por conceptos normativos de hombre y mujer que se realiza con cierta conciencia de que seremos juzgados de acuerdo con tales parámetros. Según lo analizado, en los modos de *hacer género* está comprometido un proceso de diferenciación tanto inter como intragénera. Es decir que las chicas no sólo construían feminidad oponiéndose a los chicos (más “inmaduros” que ellas), sino que

también disputaban la construcción de identidades legítimas en un juego de diferenciaciones entre ellas (“*lindas*”/“*feas*”, “*agrandadas*”/“*inocentes*”). Los chicos no sólo construían masculinidad oponiéndose a las chicas sino también estableciendo posicionamientos entre ellos (“se la banca”/no se la banca”, “machos”/“maricones”, etc.). En tal sentido, algunas violencias han aparecido como un *recurso para hacer género*; las burlas, las cargadas, los comentarios desacreditantes o los gestos de desdén funcionaban como marcadores de diferencias en un escenario de exposición a la alteridad que plantea demandas identitarias en las interacciones. Es decir, lo que en las interacciones escolares se plantearía es la necesidad de “dar cuenta de sí” en relaciones donde se nos demandan respuestas a las preguntas sobre quiénes somos y cómo debemos relacionarnos con el otro (Butler, 2009). En este sentido “hacer género” sería una actividad en torno a la cual se juegan las disputas por las definiciones de personas legítimas en un discurso particular, en contextos situados.<sup>9</sup>

Finalmente, las explicaciones de las/os estudiantes sobre ciertos eventos de la vida escolar expresaban no sólo una racionalización de ciertas agresiones como acto de protección o defensa (propia o en nombre de un grupo) ante una situación que molestaba, sino que aparecían diversos sentidos para sus protagonistas que se han nombrado como: diversión, forma de resolver un conflicto, modo de ganar respeto, búsqueda de visibilidad o de reconocimiento. Cualquier sea la racionalidad que los sustente, lo cierto es que muchos de estos eventos, concebidos como violencia desde la perspectiva de la investigación, se construían para sus protagonistas como formas de “regulación de conflictividad entre pares” y de “gestión de la identidad” ante situaciones que agraviaban la imagen o la dignidad. Quizás, en los casos estudiados, la falta de un abordaje institucional claro de las “micro violencias” y cierta dimisión de los agentes educativos en su función reguladora de la conflictividad entre estudiantes (consideradas por las y los estudiantes como *desinterés y desimplicación*) haya incrementado la necesidad de auto regularse en los intersticios de la sociabilidad juvenil en la escuela.

Más allá de la intencionalidad que pueda guiar el *hacer* o el *no hacer* de las y los docentes, la impresión que me queda a partir del trabajo de campo en las escuelas se puede caracterizar, tomando palabras de Brener (2008), como situaciones en las que “los adultos están allí sin sentirse alu-

---

9 Desde el punto de vista de Butler es inescindible el género de la definición situacional de sí, puesto que nuestra matriz cultural no concibe una existencia humana viable por fuera de las categorías genéricas.

didos”. Y, como planteaba Bourgois (2009), la violencia normalizada tiene que ver con la producción social de indiferencias ante ciertas hostilidades y la invisibilización de ciertas violencias interpersonales. Aunque no pienso esto en el registro del desinterés o como una actitud individual del docente, sino más bien como parte de una práctica que se va naturalizando en un contexto institucional de ambigüedades y contradicciones en la regulación disciplinaria. Esto es, la omisión de intervenciones docentes en muchos de los episodios analizados requiere ser pensada en el marco de la ausencia de mecanismos eficaces, mínimamente consensuados en una cultura institucional democrática, para el abordaje de los conflictos.

## Referencias bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. (2002). *Escola e Violencia*. Brasilia: UNESCO.
- ADASZKO, A. & KORNBLIT, A. L. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En D. MÍGUEZ (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* pp.73–111 Buenos Aires: Paidós.
- BENBENISHTY, R. & ASTOR, R. (2005). *School violence in context. Culture, neighbourhood, family, school and gender*. Oxford: Oxford University Press.
- BLÁZQUEZ, G. (2010). De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina. *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*. N° 6, 10–40. Disponible en: [www.sexualidadsaludysociedad.org](http://www.sexualidadsaludysociedad.org)
- BLÁZQUEZ, G. (2012). Hacer belleza. Género, raza y clase en la noche de la ciudad de Córdoba. En MARTÍNEZ, A. y MERLINO, A. (Comps). *Género, Raza y Poder*, 99–131. Villa María: Eduvim.
- BOURGOIS, P. (2009). Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas. En J. LÓPEZ GARCÍA, S. BASTOS Y M. CAMUS (Eds.), *Guatemala: Violencias desbordadas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, España.
- BRENER, G. (2008). Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios–sociedad. En Kaplan, C. (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, 199–240. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1994). *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Barcelona: Paidós.
- BUTLER, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- BURÍN, M. (2004). Construcción de subjetividad masculina. En BURÍN, M. & MELER, I. *Varones. Género y subjetividad masculina*, 123–146. Buenos Aires: Paidós.
- CABRUJA, T; ÍÑIGUEZ, L; VÁZQUEZ, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi* 25, 61–94.
- CONNEL, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés & J. Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*, 31–47. Santiago de Chile: Isis Internacional.
- CASTORINA, J.A. & KAPLAN, K. (2009). Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En Kaplan, C. (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, 29–54. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTRO RUBIO, A. (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Estudios de Juventud*, Septiembre 09, N° 86, 49–64.
- DAYRELL, J. (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educaçao & Sociedade*, Vol. 28, nº 100, 1105–1128.
- DE LAURETIS, T. (1996). La tecnología del Género. *Revista Mora*, 2, 6–34.
- DI LEO, P. (2012). Juventudes, violencias y discriminación: un análisis de sus vinculaciones con los procesos de subjetivación en contextos urbanos. En Mendes Diz, A.M y Schwarz, P. (Coords.), *Juventudes y género. Sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy*, 145–162. Buenos Aires: Lugar.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUMAIS, S. (2002). Cultural Capital, Gender, and Scholl Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75, 44–68.
- DUSCHATZKY, S. & COREA, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- FALCONI, O. & SALTÍ, P. (2012). Educación y Juventud. *Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado*. Salta: Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina y Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- FERNANDEZ, A. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FLORES, L.; GARCIA, M. & MADRIAZA, P. (2005). Informe Preliminar Proyecto Fondecyt N1040694: “Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la Subjetividad” Educativa”. Santiago de Chile.
- GALLO, P. (2009). Transformaciones en las relaciones Intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las escuelas. En Noel, G. (Coord.) *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, 7–20. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- GARCÍA, M. & MADRIAZA, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé*, Vol. 14, N° 1, p. 165–180.
- GILMORE, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.

- GOFFMAN, E. (1970). *Rituales de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- GOFFMAN, E. (1997[1959]). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1998[1963]). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GORLIER, J. Y GUZIK, K. (2002). *La política de género en América Latina. Debates, teorías, metodologías y estudios de caso*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- GONICK, M.; RENOLD, E.; RINGROSE, J. & WEEMS, L. (2009). Rethinking Agency and Resistance. What Comes After Girl Power?, *Girlhood Studies* 2(2), Winter 2009: 1–9.
- HEREDIA, L. (2009). Identidad social y fragmentación identitaria. En Correa, A. (comp.). *La fase borrosa de las representaciones sociales*, 289–306. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- HALL, S. (2011). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En Hall, S. y du Gay, P. (comp.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires–Madrid: Amorrortu.
- Informes INADI. *Migrantes*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación, Argentina. Año 2010. Disponible en: <http://inadi.gob.ar/comunicacion/informes/migrantes>.
- Informes INADI. *Discriminación por aspecto físico*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación, Argentina. Año 2011. Disponible en: <http://inadi.gob.ar/comunicacion/informes/aspecto-fisico>.
- KAPLAN, C. (2009). Las violencias en la escuela desde adentro. En Kaplan, C. (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, 13–28. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KORNBLIT, A., ADASZKO, D. & DI LEO, P. (2008). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. En KORNBLIT, A. (Coord.), *Violencia escolar y climas sociales*, 59–81. Buenos Aires: Biblos.
- LOMAS, C. (2007). La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, N° 342. Enero–abril, 83–101. España.
- MARGULIS, M. (2011). *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- MARSH, H., PARADA, R., SEESHING, Y.; HEALY, J. (2001). Aggressive School Troublemakers and Victims: A longitudinal Model Examining the Pivotal Role of Self–Concept. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411–419.
- MEJÍA–HERNÁNDEZ, J. & WEISS, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*. Abril–Junio de 2011. Vol. 16, n° 49, p. 545–570.
- MÍGUEZ, D. Y TISNES, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En D. MÍGUEZ (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* ( 33–64. Buenos Aires: Paidós.

- MÍGUEZ, D. (2008). ¿Violencia en escuelas? La cuestión en perspectiva. En Míguez, D. (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, 13–31. Buenos Aires: Paidós.
- MONTESINOS, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad, ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa.
- NOEL, G. (2006). Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, 39–45. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- NOEL, G. (2009). Violencia en las Escuelas y Factores Institucionales. La cuestión de la Autoridad. En Noel, G. (Coord.). *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, 37–49. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- NOEL, G. Y BRAWER, M. (2009). Prólogo. En Noel, G. (Coord.) *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, 7–8. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- NUÑEZ, P. (2009). La condición juvenil en la escuela. Demandas de respeto y percepciones de injusticia. *Congreso Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Río de Janeiro, Brasil.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Revista Perspectivas*, UNESCO 28(4), 587–599.
- ORTEGA, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las relaciones de iguales: juego conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 44, 93–113. España.
- PAULÍN, H.; TOMASINI, M.; BERTARELLI, P.; D'ALOISIO, F.; ARCE, M.; MARTINENGO, V.; GARCÍA BASTAN, G.; MARTÍNEZ, S.; TORRES, G.; VALLEJO, A. (2012). Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. En *Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales* (CD). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Diciembre de 2012.
- PEREZ, F. & PIÑERO, J. (2011). Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche. En Margulis, M. (Coord.). *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*, 109–124. Buenos Aires: Biblos.
- PRIETO QUEZADA, M. T; CARRILLO NAVARRO, J. C.; CASTELLANOS GUTIERREZ, J.A. (2009). Violencia escolar: narrativas de maltratos en jóvenes de bachillerato. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>
- RENOLD, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22, Nº 3, 369–385.

- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- RIVAS FLORES, J.I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, J. I y Pastor, D. (Coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, 17–36. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- RODIGOU, M. (2011). Violencia hacia las mujeres: entre la visibilización y la invisibilización. En Domínguez, A. y Morcillo, A. (Comps.). *Derechos humanos, género y violencias* 35–49. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- SARTRE, J. P. (1998[1966]). *El ser y la nada. Ensayos de ontología fenomenológica*. Buenos Aires: Losada.
- SILBA, M. (2011). Te tomas un trago de más y te creés Rambo: prácticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes. En Elizalde, S. (Coord.). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*, 229–267. Buenos Aires: Biblos.
- SIMMEL, G. (2002). *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- SPINK, M. J. (2000). *Praticas discursivas e producao de sentidos no cotidiano. Aproximacoes teóricas e metodológicas*. Sao Paulo: Cortez.
- TOMASINI, M.; DOMINGUEZ, L.; PERALTA, H. (2013). Las violencias entre estudiantes desde el punto de vista de sus actores. Una narrativa de la sociabilidad juvenil. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, n° 58 [Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/tomasini.pdf>].
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Barcelona: Síntesis Sociológica.
- WEST, C. & ZIMMERMAN, D. (1999). Haciendo Género. En M. NAVARRO & C. STIMPSON (Comps.). *Sexualidad, género y roles sexuales*, 109–143. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- YNOUB, R. (2002). *Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial. Elementos narrativos, lógicos y retóricos para describir la conducta normativa en la primera infancia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- YOUNGER, M., WARRINGTON, M. & WILLIAMS, J. (1999). The Gender gap and Classroom Interaction: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), 325–341.



## 8

# La toma de escuela como acontecimiento: un análisis desde la participación juvenil

*Valentina Arce Castello, Lucía Angélica Arias  
y Erika Soledad Vacchieri*

## Introducción

A partir del nuevo milenio las juventudes reaparecen en el espacio público, las políticas estatales y en los medios masivos de comunicación, con lo que se ha comenzado a denominar *reencantamiento de lo público* (Núñez, 2013). Organizaciones juveniles y prácticas políticas alternativas han alcanzado relevancia a nivel internacional, tales como el “Movimiento de los Pingüinos” (Chile)<sup>1</sup>, “#YoSoy132” (México)<sup>2</sup>, “Los indignaos”

- 1 En el año 2006, el Movimiento de los Pingüinos agrupó a casi el 90% de las escuelas secundarias municipales y privadas de Santiago de Chile; sumándose al reclamo las universidades y diversos institutos profesionales y contando con un gran apoyo por parte de la mayoría de la sociedad civil. Eran dos los motivos principales por los cuales reclamaban: por un lado, las inadecuadas condiciones de infraestructura de las instituciones educativas, y por otro, consideraban necesaria una mejora de la calidad educativa, así como una mayor implicación del Estado en cuanto regulador de la educación. En relación a esto último, exigían la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) –aprobada por la Junta Militar en 1990– en la que casi se anula la responsabilidad del Estado en cuanto a la regulación del sistema educativo, dejándolo en manos del mercado. En el año 2012, los estudiantes con el autodenominado “Movimiento Estudiantil Transversal”–que reconoce como su antecedente inmediato a los Pingüinos– siguieron demandando por la injerencia y responsabilidad del Estado frente a la educación.
- 2 En el año 2012, el presidente de México, “Enrique Peña Nieto y un grupo de políticos del Partido Revolucionario Institucional (PRI), rechazó la protesta que un grupo de estudiantes de la Universidad Iberoamericana había realizado durante su visita a esa institución acusándolos de no ser estudiantes o de estar manipulados” (Vommaro, 2013:19). Frente a ello, los 131 jóvenes difundieron un *youtube* un video en el que mostraban sus credenciales universitarias para legitimar su protesta. Este video alcanzó gran popularidad y el resto de los estudiantes en solidaridad y apoyo, comenzó a

(España<sup>3</sup>). Y en Argentina a través de las tomas de escuelas (en Córdoba y Buenos Aires principalmente), Justicia por Callejeros y víctimas de Cromagnón<sup>4</sup>, el Colectivo de Jóvenes por sus derechos y la Marcha de la Gorra<sup>5</sup>, entre otras.

A su vez, desde diversas investigaciones se ha hecho hincapié en que no se trata de “concebir a los procesos históricos a partir de sujetos universales, abstractos y constituidos por una finalidad fundada de antemano. Indagar ahora la experiencia política implica revelar la estructura y la constitución del sujeto que la comporta y es responsable de la misma” (Alemán, 2012:8). En consonancia con estas últimas palabras, es que decidimos investigar sobre las tomas de escuelas como ocupación del espacio público en reclamo de los derechos educativos, a partir de las voces de quienes protagonizaron estos hechos. De allí se desprende el siguiente análisis en el esfuerzo constante de dar cuenta de nuestros lineamientos teóricos y

---

difundir por *twitter* la frase “yo soy el 132”. Así, este movimiento fue creciendo y sostiene el objetivo de “construir lazos de solidaridad y respeto con la ciudadanía a través de los cuales sea posible articular un plan de acción para la transformación” (<http://www.yosoy132media.org/quienes-somos/>, en Vommaro, 2013:20).

- 3 El movimiento de los Indignaos comienza en el 2011 en varias provincias de España, pero se extiende a diferentes países del mundo y está compuesto por jóvenes, pero con un fuerte apoyo de la sociedad civil. Toman su nombre de un libro homónimo escrito por Stéphane Hessel, ex miembro de la resistencia francesa durante la Segunda Guerra Mundial. Los motivos de reclamo apuntan directamente a una modificación profunda en el sistema económico capitalista que domina al mundo entero. Se llevaron a cabo intervenciones varias, entre ellas, la más popular fue la del acampe en las ciudades españolas más importantes.
- 4 El 30 de Diciembre de 2004, en la ciudad Autónoma de Buenos Aires, tuvo lugar la tragedia de Cromagnon. Durante un espectáculo de la banda de rock Callejeros, se incendió el local, dejando alrededor de 194 víctimas, la mayoría jóvenes, y cientos de heridos. Si bien el local estaba habilitado, no tenía con la infraestructura necesaria para la cantidad de gente que se permitió entrar ese día, además de contar con materiales altamente inflamables. Desde ese entonces familiares, amigos, sobrevivientes y ciudadanos luchan por que “Nunca Más otro Cromagnón”, porque se haga justicia, esclarecimiento de la causa y algunos de ellos reclaman la excarcelación de los integrantes de la banda al considerarlos también víctimas. Para mayor información consultar en <http://www.quenoserepita.com.ar/links>
- 5 La Marcha de la Gorra se realiza en la ciudad de Córdoba anualmente cada 20 de noviembre, día de los Derechos del Niño, desde hace siete años. La misma se organiza desde el Colectivo de Jóvenes por sus Derechos con el objetivo de derogar el Código de Faltas, por considerarlo inconstitucional, en especial por la figura del merodeo y escándalo en la vía pública que afecta principalmente a los/las jóvenes de sectores populares y trabajadoras sexuales. Para mayor información consultar en <https://es-la.facebook.com/MarchaDeLaGorra>

respetar las miradas juveniles que reconstruimos.

En este capítulo abordaremos las experiencias de participación que tuvieron las y los jóvenes en la toma de una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Córdoba. Este análisis surge de una tesis de grado<sup>6</sup> en la que nos propusimos desde una mirada retrospectiva, reconstruir los sentidos que le atribuyeron a dicha práctica.

En el año 2010 estudiantes secundarios, terciarios y universitarios recurrieron a diversos modos de reclamo, siendo la toma de escuelas la de mayor repercusión a nivel social, político, mediático y subjetivo. Los motivos de reclamo principales eran las inadecuadas condiciones edilicias en las que se encontraban los establecimientos educativos y el desacuerdo en relación al anteproyecto de modificación de la Ley de Educación Provincial 8113 (LEP 8113).

En primer lugar, contextualizaremos algunos puntos del escenario en el que se origina este movimiento, sus singularidades y dinámicas. Luego profundizaremos en los modos de participación como clave de lectura para entender los sentidos que le atribuyeron a la toma de su escuela. Por último, analizaremos a este movimiento y a las tomas a partir de los conceptos de *movimiento político y acontecimiento* (Badiou, 2000).

## Puntualizaciones metodológicas

La investigación realizada tuvo como objetivo indagar los sentidos que las y los jóvenes estudiantes le atribuían a la toma de su escuela. Trabajamos desde una perspectiva cualitativa puesto que en la misma interesa comprender las diferentes miradas de los sujetos, posibilitando la comprensión en profundidad de los grupos y las realidades culturales y subjetivas diversas (Guerrero Salinas, 2000). El tipo de investigación utilizado fue un estudio exploratorio, ya que se trataba de un fenómeno social reciente.

En un primer momento, realizamos una contextualización para visualizar y comprender el complejo escenario donde se desarrollaron las tomas; más aún al tratarse de un hecho social poco investigado dada su proximidad histórica. Para ello, recurrimos al análisis de documentos ofi-

---

<sup>6</sup> *Tomar la escuela. Experiencias de subjetivación y sociabilidad juvenil*. Autoras: Arce Castello, Valentina; Arias, Lucía Angélica y Vacchieri, Erika Soledad. Co-Asesores: Lic. Lemme Daniel y Lic. D'Aloisio Florencia (2012). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

ciales –blogs de escuelas, de agrupaciones juveniles y noticias periodísticas– y personales –cartas de docentes, directivos y estudiantes–.

El trabajo de campo lo llevamos a cabo en una escuela de nivel medio, que fue tomada por sus estudiantes en el año 2010<sup>7</sup>. Trabajamos con jóvenes que seguían concurriendo a la misma institución, de ambos géneros, de distintas edades y cursos, que hubieran asistido o no a la toma. Dieron su consentimiento informado oral para participar en la investigación tras conocer los objetivos de la misma, la confidencialidad de los datos recabados así como su libertad plena para no responder preguntas y dar por terminada su participación en el momento deseado. Realizamos entrevistas semiestructuradas<sup>8</sup>, observaciones<sup>9</sup> y grupos de discusión con estudiantes<sup>10</sup>.

---

7 Es una escuela pública, mixta y de población socioeconómicamente heterogénea. Asistían aproximadamente 1.200 estudiantes y contaba con un Centro de Estudiantes, Coordinación de Curso, Gabinete Psicopedagógico y Centro de Actividad Juvenil (CAJ). Está ubicada en el centro de la ciudad y sus estudiantes provenían de diversos barrios aledaños al mismo.

8 Las entrevistas “pueden considerarse prácticas discursivas en tanto los sujetos construyen allí versiones de la realidad (Spink y Medrado, 2000), tendiendo a producir una valoración, generalmente una que es aceptada socialmente, incluso pueden desplegar-se sentidos allí que no se sostienen en las prácticas. Para ir más allá de ese plano valorativo (...) es posible recurrir a estrategias de interpelación” (D’Aloisio; García Bastán y Sarachú Laje, 2010:106). Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas principalmente durante la inserción institucional, a los fines de poder entender las particularidades de la toma en esa escuela. Se realizaron, en su mayoría, entrevistas individuales para poder acceder en mayor profundidad a la perspectiva de las/os entrevistados/as respecto a sus experiencias y vivencias. Fueron flexibles en la medida en que los sujetos pudieron responder de manera extensa y fluida. Es decir, si bien se hizo un guión de entrevista, se seguía el hilo lógico que iba desarrollando la/el entrevistada/o (Guerrero Salinas, 2000).

9 Se utilizó la observación ya que tal como lo precisan García de Ceretto y Giacobbe, esta permite, además de conocer al objeto observado, elaborar un saber acerca de él. Proponen que debe ser: *panorámica*, “para captar el conjunto del campo perceptivo”, y *analítica*, “distinguiendo cada elemento particular del campo perceptivo” (2009:88). Las observaciones en esta investigación fueron en la institución educativa, simultáneamente a las entrevistas y grupos de discusión. Se realizaron en diversas oportunidades –como recreos, previo a la entrada a la escuela, formación, salida de clases y en actos patrios– y diferentes espacios –patio, escaleras de entrada, gabinete psicopedagógico, etc.–. En algunos casos, la observación también tuvo lugar fuera del establecimiento –kiosco donde se reúnen las y los estudiantes y marcha por la educación–.

10 Se eligió al grupo de discusión porque es una estrategia intensiva de investigación, que permite el acceso en profundidad al conocimiento de determinados procesos socioculturales y porque posibilita a partir de la planificación de la discusión “generar significados, percepciones y/o expectativas sobre determinada problemática” (Achilli,

A los datos recogidos los analizamos descriptiva y analíticamente desde una perspectiva teórica psico–socio–educativa. Trabajamos con una lógica circular, es decir, a medida que ingresamos al campo analizábamos los datos y construíamos categorías provisionarias, estableciéndose así un proceso dialéctico entre el relevamiento y la interpretación como plantea el método de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967).

## Acerca del movimiento estudiantil y sus reclamos

En el año 2010 las y los estudiantes acompañadas/os de algunos padres/madres y agentes educativos reclamaron por ciertos derechos educativos, llevando a cabo marchas, comunicados de prensa, intervenciones artísticas, acampe en la plaza Vélez Sarsfield y toma de 30 escuelas<sup>11</sup> e instituciones terciarias y universitarias.

Demandaban por las inadecuadas condiciones edilicias de los establecimientos educativos –paredes electrificadas; techos, ventanas y baños rotos– y por el anteproyecto de modificación de la LEP 8113 sancionada en 1991. Por un lado, criticaban la casi nula participación de la comunidad educativa en su elaboración, evidenciándose así “la configuración de un sentimiento de injusticia vinculado al desconocimiento y negación de los estudiantes como actor social” (Hernández, 2013:32). La siguiente frase lo ilustra:

“Querían que en cuatro horas discutamos una ley, sin previo aviso para que la hubiésemos discutido. Y teníamos que poner las opiniones en un cuadrado que nos mandaron, teníamos que poner sí/ no, en qué estábamos en desacuerdo y encima no teníamos la ley”<sup>12</sup>.

Por otro lado, cuestionaban y planteaban alternativas para varios de sus artículos, especialmente en relación a:

---

2005:73). Las pautas de los grupos de discusión, se constituyeron a partir de lo recuperado durante la inserción institucional, a los fines que desde la coordinación se pudiesen aportar datos recogidos, generar quiebres y contra interrogantes en los discursos ya establecidos, posibilitando el surgimiento de una nueva voz individual y colectiva.

11 De estas 30 escuelas solo dos eran de gestión privada. Las tomas no fueron ni simultáneas ni constantes entre sí –algunas duraron entre uno y dos días, y otras llegaron a durar 20 días–.

12 Las frases así citadas, son recuperadas del registro del trabajo de campo donde se realizaron entrevistas, observaciones y grupos de discusión.

- la inclusión de la educación religiosa opcional en las escuelas públicas (Art. 11 y 35) al considerar que la educación pública estatal debe ser laica y que no es responsabilidad del Estado garantizar la formación religiosa<sup>13</sup>;
- que no se planteara como obligatorio el derecho a asociarse en Centro de Estudiantes (C.E) para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas (Art. 12). A su vez, reclamaban que debían ser independientes y con espacios físicos destinados a su uso: *“Centros de Estudiantes de los estudiantes y para los estudiantes, sin ingerencia de docentes ni profesores. Con estatutos de los mismos elaborados por nosotros y un espacio físico garantizado dentro de las instituciones así como los docentes y los directivos hoy en día lo tienen”*<sup>14</sup>;
- la intervención del mercado en la educación (Art. 19, 46, 89, 95 y 107) y exigían mayor presupuesto para la educación pública y pasantías laborales pagas;
- y la disminución de horas cátedras destinadas a la educación artística (Art 74) ya que planteaban: *“el pensamiento crítico y el ejercicio de una visión sensible sobre el mundo (es) desde el arte”*<sup>15</sup>

Las y los jóvenes entrevistados, consideraban que la modificación del anteproyecto era improbable pero aún así sostenían el reclamo en tanto era un motor para la transformación social: *“desde que salió la ley en un principio sabíamos que no la íbamos a poder cambiar”*.

Sugerimos que fueron tres las razones principales por las que el movimiento estudiantil estalló en el 2010. Primero, un “hartazgo” por la falta del cumplimiento de las promesas por parte del Gobierno Provincial y un agotamiento de los mecanismos “formales” que generalmente se utilizaban para reclamar por las condiciones edilicias. En segundo lugar, enfatizaban la contemporaneidad a nivel nacional de ciertas prácticas juveniles de reivindicación de derechos –movimiento estudiantil bonaerense<sup>16</sup>– manifes-

13 En “Carta declaratoria de la Asamblea de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano”, del 1º de octubre de 2010. Extraído de <http://www.juventudproyectosurcordoba.blogspot.com>, el 5 de julio de 2010.

14 Extraído de <http://secusarriba.blogspot.com>, el 24 de noviembre de 2010.

15 Comunicado de Prensa de la Asamblea Interestudiantil, 17 de octubre del 2010, disponible en <http://www.interestudiantilcba.blogspot.com>.

16 Exclamaban que las y los jóvenes de Buenos Aires eran *“el actual ejemplo de lucha para todos los estudiantes del país”*; materializándose un apoyo mutuo a través de acciones concretas –cortes de calles, cartas abiertas, etc.– A su vez existía una contem-

tando que se encontraban en una “oportunidad histórica” para demandar. Por último, consideraban al anteproyecto como un “agravante” de la situación en la provincia de Córdoba.

De un modo generalizado, junto a Kriger (2013) podemos pensar que las condiciones políticas de la Argentina no fueron ajenas a ese estallido de politicidad estudiantil. Fueron jóvenes que transitaron su escolaridad en la Argentina post-2001, que permitió pensar *otra historia posible* a partir de un mayor protagonismo del Estado en las condiciones y construcciones sociales, culturales, económicas e identitarias, un mayor afianzamiento de la democracia y una fuerte reivindicación de los derechos de los ciudadanos, particularmente en la educación. Y en un plano más local, el mismo año en que sucedieron las tomas, las y los estudiantes cordobeses reclamaron por el derecho a un boleto estudiantil accesible que permitió que se consolidase una organización colectiva de reclamo (Beltrán y Falconi, 2011).

El movimiento estudiantil no fue homogéneo: las y los jóvenes pertenecían a diferentes instituciones educativas y a su vez, se nucleaban en diversas agrupaciones juveniles que se diferenciaban respecto a los sectores con los que unificaban su lucha –universidad, partidos políticos–, las medidas de reclamo y principalmente en cuanto a la prioridad que le asignaban a las demandas –condiciones edilicias o anteproyecto<sup>17</sup>– (Aizicson, 2011)<sup>18</sup>. En la institución que trabajamos, priorizaban las refacciones edilicias y firmaron el acuerdo con el gobierno provincial en el que se establecía la discusión del anteproyecto en las escuelas y las modificaciones de infraestructura exigidas<sup>19</sup>.

A pesar de los diferentes reclamos y movilizaciones estudiantiles, el miércoles 15 de diciembre de 2010 el Poder Legislativo aprobó –con 43 votos a favor y 25 en contra– la Ley N° 9870 que regula la Organización y Administración General del Sistema Educativo Provincial y deroga la LEP 8113, sin tener en cuenta las modificaciones propuestas. Al respecto,

---

poraneidad y acompañamiento con el autodenominado “Movimiento Estudiantil Transversal” de Chile.

17 Al establecer puentes con otras organizaciones políticas, las demandas iban más allá de lo “educativo”, tocando temas y problemáticas sociales de gran relevancia en la actualidad, tales como: identidad de género, matrimonio igualitario, cuidado y preservación del medio ambiente, entre otros.

18 Por otro lado, un número reducido de escuelas fueron tomadas por sus estudiantes, según sus propias palabras, en “solidaridad” para con el movimiento.

19 Esta posición fue compartida por varias escuelas y agrupaciones. En cambio, otro grupo priorizaba el anteproyecto, exigiendo su anulación y postergación para el año siguiente. Quienes no continuaron con las tomas, realizaron un acampe en la Plaza Vélez Sarsfield del centro de la ciudad y siguieron con las marchas públicas.

algunas agrupaciones juveniles expresaron: “*El día de hoy los legisladores del gobierno y sus aliados se disponen a votar la reforma de la Ley de Educación Provincial sin ningún tipo de modificación sería a pesar del masivo y generalizado repudio*”<sup>20</sup>. A su vez, las refacciones edilicias llevadas a cabo no satisficieron las expectativas de las y los estudiantes, quienes las denominaban “*obras cartón*” y en otras escuelas los acuerdos al respecto no fueron cumplidos.

Aún así, el movimiento estudiantil cordobés adquirió trascendencia a nivel público desde el momento en que, a través de las tomas de escuelas y las diversas medidas llevadas a cabo –marchas y cortes de calles principalmente– *se apropiaron de manera directa del espacio público* irrumpiendo el movimiento cotidiano de la ciudad y particularmente de las instituciones educativas (Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro; 2010).

Además, los medios masivos de comunicación hicieron rápido eco de las tomas. Construyeron diversos discursos e imágenes sobre las y los jóvenes, posibilitando un modo de conocer el reclamo<sup>21</sup> e imposibilitando otros: “*los medios de (in)comunicación en general cumplieron su ya conocido papel de desinformación masiva*”<sup>22</sup>.

Este impacto en el seno de la opinión pública permitió visibilizar a las y los estudiantes y sus prácticas, poniendo en tensión algunas *representaciones adultocéntricas* (Paulín, 2004) que frecuentemente les son atribuidas –acríticos, apolíticos, desinteresados, hedonistas, etc.– y que por supuesto tienen efectos significativos en las prácticas juveniles. Después de las tomas, no solo continuaron con la lucha por los reclamos iniciales sino que cobró mayor importancia la participación juvenil y dio lugar a la apertura de nuevas intervenciones y demandas.

---

20 Comunicado de Prensa conjunto de No Pasaran y Tesis XI–PTS, 15 de diciembre de 2010. Disponible en <http://www.no-pasaran-cba.blogspot.com>

21 El juego de los medios de comunicación puede pensarse como *perverso* (Reguillo, 2000) ya que frecuentemente las y los jóvenes aparecen relacionados/as a las drogas, la violencia y la delincuencia (Reguillo, 2000; Urresti, 2000; Bacher, 2009) y en el momento en que demandaron por la efectivización de sus derechos educativos, los/as tildaron de “*influenciados*” por partidos políticos, por lo que pareciera que esta vez les estaban atribuyendo las características de *nobles, inocentes, naturales* (Reguillo, 2000). Si bien las y los estudiantes reconocían esta relación conflictiva con los medios, en el recorte poblacional con el que se trabajó, también se manifestó que existía una “*necesidad mutua*” con los medios, relacionada con la idea de informar–se: “*nosotros necesitábamos a los medios y ellos nos necesitaban a nosotros, ellos para tener la información y nosotros para que se dé a conocer la toma, porque si no, no sirve de nada, porque si vos tomas un colegio y los medios no lo transmiten, al gobierno no le hace ningún ruido*”.

22 Extraído de <http://www.raicesenmovimiento.blogspot.com>, el 7 de septiembre de 2011.

## Acerca de la participación en la toma de la escuela

Pensamos a la participación en su doble dimensión: singular, ya que el sujeto participa de acuerdo a su trayectoria particular y capitales diferenciales, y las implicancias subjetivas son diversas. Y colectiva, en tanto es con otros y por ende se construye y reconfigura en relaciones situadas socio–históricamente. Con esto no queremos plantear un binarismo entre individual y colectivo, sino plasmar que la singularidad implica necesariamente a la intersubjetividad.

Al mismo tiempo, coincidimos con Kropff y Núñez, en que resulta necesario “interrogarse sobre los significados que los jóvenes otorgan a sus prácticas políticas, en lugar de imponer preconceptos adultocéntricos” (2009:45). En la escuela donde trabajamos la participación asumió diversas formas que denominamos, siguiendo fines descriptivo–analíticos, del siguiente modo: participación pasiva y activa<sup>23</sup>.

### *Participación pasiva*

Refiere a aquellos/as estudiantes que no asistieron a la toma y no fueron incluidos/as previamente en la decisión y organización de la misma. Sin embargo, su cotidianidad escolar y su condición de estudiante se vieron atravesadas por aspectos que denominaban como “positivos” –“mini–vacaciones”, refacciones edilicias<sup>24</sup>– y “negativos” –acumulación de exámenes: “*vinieron todas las pruebas, nos mataron por el tiempo que se había perdido*”–.

La Real Academia Española define al adjetivo pasivo del siguiente modo: “se dice del sujeto que recibe la acción del agente, sin cooperar con ella”. Creemos que este dejar hacer al otro durante la toma, fue consecuencia de las relaciones previas entre representantes del C.E y sus representados/as. Así, el C.E llevó a cabo la toma en “secreto” por, entre otras

---

23 Con esta distinción no pretendemos ubicar a las y los jóvenes de manera excluyente. Entendemos que la participación fue compleja y tuvo diferentes matices, pero esta clasificación posibilita realizar algunas distinciones entre las implicaciones/posiciones ante la toma. Se estableció una relación dinámica y dialéctica en los modos de participar porque que hayan existido formas de participar caracterizadas como pasivas, se dio porque otros/as lo hicieron de manera activa, y viceversa. Además, no hablamos de sujetos pasivos y activos, sino que la participación fue de uno u otro modo.

24 En general, quienes participaron pasivamente reconocían como “positivo” los cambios edilicios; no así, quienes lo hicieron de manera activa que, como se dijo anteriormente, las describían como “obras cartón”.

cuestiones<sup>25</sup>, caracterizar a los/as representados/as como desinteresados/as en cuanto a las prácticas políticas. Y por parte de éstos/as últimos existía cierta naturalización acerca de que la política y la participación estudiantil es necesariamente desde el C.E. A la vez que lo caracterizaban como un pequeño grupo que no tenía en cuenta las opiniones del estudiantado: “ellos están en su mundo (...). Es como que no prestan atención a lo que yo o ella vaya a pedir o opinar (...) son ellos y ellos opinan y deciden por ellos solos”.

Consideramos que la falta de información y participación en el proceso de decisión y organización anterior a la toma y la relación previa entre representantes y representados/as, fueron factores decisivos en que la mayoría del estudiantado no se apropie de la medida y no pueda expresar sus ideas, generando un sentimiento de indiferencia y desinterés. Así, el tipo de participación en la toma dependió principalmente de la mirada y relación que se tuviera con el C.E, sus objetivos y modos de accionar<sup>26</sup>.

### *Participación activa*

Tiene que ver con aquellos/as estudiantes que organizaron y sostuvieron la toma; siendo la característica excluyente, la *actitud épica de poner el cuerpo* (Kropff y Núñez, 2009), lo cual refiere al “cuestionamiento a la posibilidad de delegar la representación del propio cuerpo y la propia voz” (Vommaro, 2013:22). El sacrificio como clave de las prácticas tradicionales es actualizado y resignificado: ya no es exagerado, imparcial, extremo, sino que existían ciertas libertades –por ejemplo, ir al baile de cuarteto y volver a dormir en la escuela, comer asados, jugar al metegol–, lo cual fue duramente criticado por algunos agentes educativos de esta institución. Este tipo de participación asumió al menos dos formas:

- Participación “organizadora y militante”: describe a las y los estudiantes cuya participación refiere a una fuerte reivindicación de los derechos educativos, por lo que relataban a la toma desde un discurso y posición gremial. Fueron quienes se encargaron previa y durante la misma, de los aspectos organizativos, esta-

---

25 El motivo principal que manifestaron quienes participaron activamente respecto a mantener en secreto la decisión de tomar la escuela, fue el miedo frente a la posibilidad que la policía los reprimiese, imposibilitando llevarla a cabo.

26 Otros motivos manifestados por las y los estudiantes que participaron pasivamente, tenían que ver con un desacuerdo con la toma como medida –por las consecuencias indeseadas que hubiese aparejado: pérdida de clases, represión policial–; sus padres no los/as dejaban participar y no creían que el cambio fuera posible.

bleciendo vínculos con sectores externos a la escuela –medios de comunicación, gobierno, otras instituciones–. Núñez (2010b) describe a este tipo de participación en los C.E como *ideológicamente comprometida*, que en este caso se corresponde justamente con aquellos/as que tienen una mayor trayectoria de participación en ese organismo y en agrupaciones políticas varias.

Estos/as jóvenes pudieron poner en juego los conocimientos y contactos obtenidos en sus trayectorias y principalmente transferir el “sentimiento de lucha”. El posicionamiento político–partidario no refiere únicamente a ideales y reflexiones de tipo “conscientes”, sino que también está en las experiencias, el cuerpo, en lo incorporado como aprendizaje en las prácticas de militancia.

- Participación por “vinculación afectiva”: hace referencia a aquellos/as estudiantes que no tenían una trayectoria de participación político–partidaria y que asistieron a la toma principalmente por una cercanía afectiva con diferentes integrantes del C.E –amistades, noviazgos, referentes de lucha, compañerismo– y algunos/as de ellas/os se habían integrado recientemente al C.E. Aquí “se articula la política con otros aprendizajes y búsquedas identitarias” (Núñez, 2010b:17) por lo que recordaban a la toma principalmente a través de lo experiencial y lo anecdótico. Durante esta práctica se ocupaban de las tareas que tenían que ver con el adentro de la toma, por ejemplo cocinar o encargarse de la seguridad.

### *Distribución de tareas y organización interna*

Si bien la toma se llevó a cabo en el espacio donde habitualmente se desarrollan la experiencia escolar y convivencia intergeneracional, fue significado de manera diferente. En tanto eran otras las acciones y objetivos a seguir, los espacios eran utilizados para otros fines y las relaciones también variaron, ya que primaba la relación horizontal entre ellas/os y el vínculo con los agentes educativos se jugó por fuera de la relación pedagógica, existiendo mayores márgenes para las voces de las y los estudiantes.

Las y los jóvenes expresaron que las decisiones y la distribución de quehaceres se llevaron a cabo de manera horizontal. Al respecto manifestaban que

“Antes de tomar el colegio hacíamos reuniones y decíamos ‘Bueno, tal persona va a ser la que va a hablar al frente de las cámaras, tal persona va a estar de guardia de día y tal persona de guardia de noche’, así nos dividimos las tareas todos juntos y el que decía ‘No, yo a la noche no puedo’ bueno se quedaba otro”.

Estas distinciones en los modos de participar permiten dos lecturas que no se suprimen, sino que se complementan. Podemos decir que previo a y durante la toma, se siguieron reproduciendo las lógicas de poder que circulaban en el adentro del C.E como organización ya consolidada, así como con el afuera, en tanto las decisiones fueron tomadas a puertas cerradas sin dar lugar a la opinión de los supuestos representados.

Observamos una paradoja en el posicionamiento del C.E ya que a través de esta práctica promovían un acto participativo y de horizontalidad en tanto sujetos y ciudadanos de derechos; pero para llevarlo a cabo reprodujeron la representación democrática formal y tradicional, la cual deja por fuera las diversas voces y opiniones. Así, podemos pensar que siguieron ocupando entre sí las mismas posiciones en las relaciones de fuerza que caracterizaban su cotidianeidad escolar. Además, nos preguntamos si esta práctica fue realmente horizontal, y a nivel general, si es posible lograr una horizontalidad plena en este tipo de acciones, más allá de que exista una tendencia y aspiración a este modo de organización.

La segunda lectura tiene que ver con que la distribución de quehaceres fue una acción estratégica: reconociendo los diferentes capitales, delegaron en aquellas/os que tenían una trayectoria de militancia la función de dialogar con el afuera –medios masivos de comunicación, gobierno– por su capacidad y experiencia discursiva, ya que el mostrarse con una postura “fuerte” era realmente importante para ellos/as. A la vez que, podríamos pensar que cada grupo tenía intereses diferentes de acuerdo a sus experiencias de participación co–construidas previamente.

Esta participación diferencial implicó un aprendizaje para todos las y los jóvenes, en la medida en que las/os militantes, pudieron poner en práctica sus saberes y enriquecerse con esta nueva experiencia, y a su vez, aquellas/os que no poseían trayectoria, aprendieron a desenvolverse en una práctica política y aprehender a la escuela como un primer espacio de ejercicio de ciudadanía.

## La participación y los sentidos atribuidos a la toma de su escuela

Las particularidades que adquirió la experiencia de participación en esta escuela, están directamente vinculadas con los sentidos<sup>27</sup> que le atribuyeron a la toma. Los agrupamos en cuatro principales y si bien puede establecerse una relación entre el modo de participar y el sentido principal atribuido, la mayoría de los sentidos fueron compartidos por las y los jóvenes.

### *La toma como ruptura/periodo de excepción de la vida cotidiana*

Este sentido fue atribuido por todos las y los jóvenes –tanto quienes participaron de manera pasiva como activa–. Reguillo (2002) plantea que puede pensarse a la vida cotidiana como un espacio donde los actores con sus prácticas subvierten las reglas reproducidas a través de ella, teniendo en cuenta dos condiciones: la *asociatividad* y el *desanclaje espacio-temporal*.

En relación al desanclaje espacio-temporal, para quienes participaron activamente la toma implicó una experiencia diferente en la escuela. Los once días que duró, transcurrieron sin horarios estrictos y por fuera de la jornada escolar, por lo que ese tiempo fue vivenciado como “eternidad”:

“Después cuando volví a mi casa habían pintado, la esquina de mi casa habían pintado me acuerdo la senda peatonal, estaba diferente el barrio (...) había hojitas en los árboles porque justo fue la época de la primavera (...) parece que hacía dos años que me había ido, y fueron dos semanas”.

Por el contrario, para las y los estudiantes que participaron pasivamente, ese mismo tiempo fue significado como unas “mini-vacaciones”.

---

27 Entendemos que los sentidos refieren a la producción de significaciones y a los procesos de interpretación a través de los cuales los sujetos organizan y atribuyen sentido a las diferentes experiencias y situaciones de la vida cotidiana (Paulín y Tomasini, 2010; Spink y Medrado, 2000; en D’Aloisio y otros, 2010). Tanto la construcción como la interpretación, son procesos situados socio/históricamente (D’Aloisio y otros, 2010). Cuando se investiga acerca de estas construcciones hay que tener en cuenta, por un lado que, muchas veces los sentidos no son transparentes y hasta contradictorios entre sí para los propios sujetos, por lo que no puede esperarse una interpretación lineal que busque la correspondencia significante-significado (Paulín y Tomasini, 2010) y por otro lado, el conocimiento que se constituye a partir de una investigación, es una construcción de sentido sobre los sentidos construidos socialmente (Vizer, 2006; en D’Aloisio y otros, 2010).

Se apropiaron del territorio de la escuela en tanto espacio público, utilizando este recurso y transformándolo para realizar sus *demandas políticas* (Beltrán y Falconi, 2011). Reorganizaron los diversos espacios institucionales de acuerdo a las necesidades que implicó vivir y convivir en la escuela. Por ejemplo la sala de profesores se convirtió en el dormitorio mixto; la cocina fue utilizada por estudiantes y organizada como almacén y espacio de elaboración de las comidas, y a los patios se le asignaron diferentes funciones: al externo de esparcimiento –jugar a la pelota, hacer asados– y al interno de trabajo –se hacían las asambleas, carteles para las marchas–.

Este desanclaje implicó también una ruptura de la cotidianeidad extraescolar, ya que varios/as renunciaban a ciertas actividades –practicar deportes, ir a los bailes de cuarteto– mientras que otros/as amalgamaron sus actividades cotidianas con las de la toma –por ejemplo, salían a bailar los fines de semana y volvían a dormir a la escuela–. No obstante, el proceso de involucramiento en la toma fue progresivo, ya que a medida que pasaron los días una mayor cantidad de jóvenes optó por renunciar a sus actividades habituales y permanecer más tiempo allí. Esto da cuenta de que esta ruptura no fue de manera abrupta y que aún centrados/as en el reclamo por sus derechos, no dejaron de vivenciar su condición de joven y sus prácticas juveniles.

La asociatividad como segunda condición, refiere a cómo los sentidos de un grupo interpelan a otro, rompiendo sus certezas, abriendo nuevos y contra sentidos. Para quienes participaron activamente, el movimiento bonaerense parece haber operado como una interpelación a su propia posición y una consideración de la toma de escuela como medida eficiente para reclamar: “*Antes de la toma del colegio que fue un miércoles hicimos una reunión, el lunes o el martes y nos preguntamos cómo puede ser que en Buenos Aires estén haciendo algo y nosotros nada*”.

Además, se pusieron en tensión los sentidos de aquellos/as que participaron pasivamente; ya que en un comienzo tenían una posición naturalizada respecto a las condiciones edilicias de la escuela, por lo que no creían que tal situación pudiese modificarse. Pero a partir de la toma en sí y sus repercusiones explícitas –refacciones edilicias– reconocieron la efectividad de ciertas prácticas reivindicativas y de hecho, participaron en marchas posteriores y por primera vez disputaron la conducción del C.E en las elecciones.

Si bien una vez terminada la toma, algunos/as jóvenes participaron de otras instancias –debate del anteproyecto de ley, marchas, acampe–, la

vuelta al dictado normal de las clases y a sus respectivos hogares les generó aburrimiento y extrañamiento asociados con el “*volver a la rutina*”, “*por ahí te pinta el bajón, decís ‘uh de nuevo volver a la normalidad y todo eso’*”. Podemos suponer que once días de este habitar diferente el espacio escolar bastaron para modificar la percepción que hasta el momento tenían de la escuela, construida durante sus aproximados doce años de escolaridad. Así, esta práctica permitió visibilizar la vida cotidiana en la escuela al operar como *período de excepción* (Reguillo, 2002).

Varios sujetos de la institución describieron que la vuelta a clases fue casi como si nada hubiese pasado: “*fue como si hubiese empezado un año de nuevo*”. La sensación de extrañamiento podemos leerla desde este otro ángulo complementario, a saber, que en el retorno a las clases la toma quedó como un período de ruptura que no se incorporó significativamente a la cotidianeidad escolar. Si bien esta acción tuvo carácter instituyente en los modos de posicionarse de las y los jóvenes, podemos pensar que el hecho que se haya retornado a la cotidianeidad escolar “como si nada”, evidenciaría la fuerza del dispositivo escolar –sus rutinas, pautas, normas– y las prácticas de los sujetos –principalmente adultos– que parecieron no verse interpelados/as por esta experiencia.

### *La toma como práctica de reivindicación de derechos*

Este sentido fue atribuido principalmente por jóvenes que participaron desde una posición organizadora–militante. La toma fue un acontecimiento que les permitió tener una mirada más reflexiva de lo que es su realidad social, en tanto sujetos de derechos, ciudadanos/as y estudiantes; como así también una mayor percepción acerca de cuáles son las prácticas que podrán utilizar en un futuro mediato e inmediato para modificarla (Núñez, 2010a).

Estas/os estudiantes con trayectoria de militancia, marcaron ciertas estrategias a seguir, siendo acompañadas/os y respaldadas/os por el resto. Se comportaron como estrategias frente a los diferentes actores sociales involucrados: reclamaron al gobierno lo que consideraban posible de efectuarse; decidieron qué decir, cómo, cuándo y a qué medios de comunicación; utilizaron medios alternativos para transmitir sus ideas y autoconvocarse; no se vincularon con partidos políticos pero su militancia político–partidaria sirvió como herramienta y motivación para el resto; se dejaron ayudar y proteger por las/os adultas/os, sin aceptar consejos relacionados a aspectos organizativos; eligieron con qué escuelas vincularse durante el reclamo de

sus demandas; no unieron su lucha con estudiantes terciarios y universitarios por considerarlo poco conveniente y mantuvieron en secreto la decisión de tomar la escuela<sup>28</sup>. La toma en sí fue una medida estratégica y también lo fue la elección de llevarla a cabo en ese momento socio–histórico.

Explícitamente las y los estudiantes se resistieron<sup>29</sup> a lo que el Gobierno Provincial intentaba imponer –desoír pedidos de refacción, posponer mejoras edilicias y aprobar un proyecto de ley no consultado y controversial en varios de sus artículos–. Pero también hubo cierta resistencia implícita, que tenía que ver con ir en contra de las relaciones jerarquizadas y asimétricas con las/os adultos/as –que caracterizan al dispositivo escolar– (Kantor, 2011); como así también con su cuerpo pusieron en tensión las representaciones sociales que les atribuyen la sociedad en general y los medios de comunicación en particular.

En definitiva, esta práctica tuvo como eje central la lucha de poder por dar sentidos, imponerlos y visibilizar lo que otros intentaban ocultar. Las y los jóvenes ejercieron *ciudadanía política*, en un sentido amplio, ya que reivindicaban sus derechos ciudadanos a ser incluidos, escuchados y partícipes en la toma de decisiones respecto a cuestiones que los involucra directamente (Strumía, 2010). En sus propias voces, esta práctica representaba: “*Defender lo que por ahí... lo que es ahora nuestro y mañana puede ser de nuestros hijos*”, “*revolución*”, “*luchar*”, “*protestar por lo nuestro, por los derechos, la educación, donde venimos a estudiar*”, “*el hecho de querer luchar por lo que verdaderamente nos pertenece, por verdaderamente las cosas como tienen que ser*”.

Aún así, desde el gobierno se hicieron oídos sordos a varios de los reclamos, el dispositivo escolar verticalista al parecer no se modificó y las representaciones sociales, dada su fuerza, se siguieron sosteniendo. A pesar que las críticas y demandas estudiantiles más profundas no obtuvieron respuesta, es necesario tener en cuenta que el proceso posibilitó el fortalecimiento de “la construcción de un colectivo estudiantil al interior de las escuelas (... y) si bien se generaron ciertas rupturas por diferencias políticas,

---

28 Si bien en su mayoría las estrategias fueron pensadas por estos/as jóvenes, quienes participaron desde una vinculación afectiva aportaron y desarrollaron otras estrategias, por ejemplo, utilizaron la mentira frente a sus padres/madres para poder quedarse a dormir en la escuela.

29 Comprendemos junto a Foucault (2012) que solo se puede ejercer poder sobre sujetos libres y, en tanto son libres, siempre existe resistencia implícita o explícita, ya que la misma nunca ocupa una posición de exterioridad en cuanto al poder. Se trata de una resistencia no entendida en términos de negatividad, sino que por el contrario, implica una creación o reinención que intenta modificar esa situación de poder.

el proceso de reclamo les ha permitido a los jóvenes construir un discurso y un escenario de prácticas colectivas” (Bertarelli y D’Aloisio, 2011:5).

La toma les significó a estas/os jóvenes un fuerte aprendizaje y una mayor sensibilización: *“Aprendí lo que es el sacrificio humano de tener que luchar día tras día para conseguir lo que se merece. Luego de esto creo que cualquier cosa que me proponga lo voy a poder lograr con voluntad”*; *“Una enseñanza de vida que me demostró que nosotros podemos desde nuestro lugar defender nuestros derechos”*

“Comencé a valorar todo el sacrificio de conseguir nuestras cosas, de hacer respetar nuestros derechos, inculcamos valores entre todos nosotros, fue una experiencia única e inexplicable, que además de haber dado nuestra recompensa, (...) es hermoso luchar por lo que querés”.

### *La toma como espacio de sociabilidad juvenil*

Este sentido fue atribuido por todos las y los estudiantes que participaron activamente. Weiss (2009) plantea que la escuela es un *espacio de sociabilidad*, en tanto las y los jóvenes encuentran a *otros significativos* –amigos, novios– con los que mantienen conversaciones y diálogos que permiten conocer al otro y conocerse mejor a sí mismos, reflexionar–se y autorregularse.

Durante la toma, este espacio de sociabilidad cobró plena vigencia: las y los estudiantes al recordarla, hacían hincapié en la convivencia, los momentos vividos entre ellas/os, recuerdan cómo se entretenían, sus juegos y bromas, recuperan anécdotas, dan cuenta de cómo fueron creando una nueva rutina, como se cuidaban–protegían dentro y fuera de la institución: *“Lo que me gustó de la toma es el compañerismo que teníamos todos, más allá de las discusiones, estábamos bastante unidos, estábamos todos juntos con un solo propósito”*. Y otro estudiante manifestaba: *“Convivir con gente o sea, nada fácil (...) con gente que no conoces y convivimos un montón de tiempo o sea y si eso no te marca así, no sé qué si lo hace (...) dormíamos en las mismas aulas, o sea, creas un lazo”*.

Esta acción no solo implicó el apoderarse del espacio de la escuela, sino también ser protagonistas en los modos de vinculación allí acontecidos. Por primera vez en la escuela, fueron las y los jóvenes quienes construyeron las normas necesarias para organizar esta práctica en particular y las relaciones que en ella tuvieron lugar. Se socializaron de un modo diferente al que es planteado desde la institución escolar, pero al mismo tiempo

fueron estas normas aprendidas y la reflexividad para con ellas, lo que permitió generar una socialización diferente. Es decir, construyeron nuevas pautas de convivencia, como así también le asignaron otros sentidos a las ya existentes.

El hecho de que hayan construido normas cuando la escuela era sentida como *nuestra* pone en tensión ciertos discursos acerca de que las y los jóvenes no respetan las normas y carecen de *valores* (Paulín, 2004). Esta acción política permite pensar que tal vez de lo que se trata es que quieren normas construidas por toda la comunidad educativa, donde se tengan en cuenta sus opiniones, intereses y percepciones y que, en cuanto exista un involucramiento, es posible respetarlas en tanto se les puede atribuir un sentido (Duarte, 2002), dejando de ser meramente prácticas de vigilancia de los/as adultos/as de la institución (Tenti Fanfani, 2009).

Por otra parte, al igual que lo que indican D'Aloisio y Bertarelli (2012) pudimos ver que a partir de la toma, se reconfiguró el campo relacional estudiantil. Los movimientos tuvieron que ver con un pasaje de desconocidos/as a amigos/as, de compañeros/as a amigos/as, afianzamiento de las relaciones de amistad previas, rupturas de noviazgos, conformación de nuevas parejas, entre otras. A modo ilustrativo expresaban: “*Nos venimos a conocer acá en el cole y nos hicimos amigos en la toma*”, “*creas un lazo*”, “*no es lo mismo ser amigo de una persona con la cual no vivís y después convivir*”, “*se habían formado un par de parejitas, pero un día si otro no*”, “*se peleó con el novio por estar en la toma*”.

Al finalizar la toma, los motivos para sostenerla excedían a los reclamos por los que la iniciaron: no querían levantarla por lo que estaban viviendo allí juntos y porque en ese momento ya no querían volver a las clases normales. A la vez que durante la misma, estas nuevas experiencias y emociones vivenciadas era lo que los/as motivaba a sostenerla, a pesar de las dudas, miedos, sentimientos de frustración, etc.

### *La toma como experiencia subjetivante*

Esta resignificación de la toma fue realizada especialmente por aquellas/os que participaron activamente desde una vinculación afectiva.

Larrosa define a la experiencia como *eso que me pasa* (2009:14). Sugerimos que la toma fue eso que les pasó a las y los jóvenes como acontecimiento externo–ajeno a ellos/as en tanto sujetos. Tomaron su escuela y en ese instante el hecho se transformó en un acontecimiento, que si bien es

externo, a diferencia del autor creemos que no hubiese existido de no tener lugar una acción directa de las y los estudiantes que fue al encuentro de ese acontecimiento al que luego debieron significar.

La toma fue una experiencia que en algo los/as conmovió. Dejó huellas subjetivas que impactaron en sus modos particulares de mirar al mundo y posicionarse en él. Huellas que evidencian un proceso pasado, una marca que deja un hecho en alguien, que tuvieron que ver con significar a la toma como una acción política, permitiendo una mayor comprensión de su realidad social y la producción de nuevas representaciones acerca de su futuro como sujetos sociales, políticos, escolares, militantes, jóvenes y ciudadanos.

Así, manifestaban que la toma les posibilitó: *“Crecer como persona”, “estoy más segura de lo que hago y de lo que quiero” “más conscientes de la realidad”, “pensar en los otros”, “tener responsabilidades”, “como que estábamos encerrados en algo y como que no mirábamos alrededor nuestro y la toma nos enseñó a mirar alrededor nuestro, lo que nos rodea, lo que está bien y lo que está mal”*.

Las y los jóvenes se ex–pusieron a través de la manifestación pública de sus ideas, pensamientos, vivencias y reclamos. Y a su vez pusieron el cuerpo como lugar para que esa experiencia pase y eligieron a la escuela como el territorio<sup>30</sup> para que ocurra, pero más allá de ella en tanto dispositivo institucional.

La toma resultó un paso por algo nuevo y diferente que tuvo carácter de incertidumbre, relacionado con el desconocimiento de lo que podía suceder y de cómo actuar frente a las diferentes situaciones. Lo imprevisto, lo no–sabido, supuso riesgos, peligros, miedos y también “adrenalina”. Lo inesperado, que fueron los modos de relacionarse entre sí y los cambios subjetivos, fueron tan imprevisibles, inimaginados y significativos que los/as tomó por sorpresa. Esta experiencia estuvo cargada de alteridad, en el sentido que fue siempre con otros y para otros, posibilitándoles reflexionar–se a sí mismos/as.

“El sujeto hace la experiencia de algo, pero, por sobre todo, hace la experiencia de su transformación” (Larrosa, 2009:17). Comprendemos que la toma como experiencia supuso un recorrido anudado a trayectorias particulares y a la vez, un pasaje, una transformación en sí mismas/os, que no siempre es placentero: la experiencia también se padece –materializado

---

30 Entendemos al territorio “como un espacio socialmente construido, como una trama de relaciones sociales. No como el escenario” (Vommaro; 2013:10).

en la relación conflictiva con los medios de comunicación y el gobierno provincial, en la resistencia por parte de algunos adultos, la posible represión policial—. Lo *no sujetado* a la institución que *genera malestar*, llevó a las y los jóvenes a interrumpir ciertas lógicas de poder y les dio “la posibilidad de inventar, de imaginar radicalidad, de producir transformaciones que alteren lo instituido, de esto se trata la producción de subjetividad” (Fernández, 2007; en Correa, 2008:12).

## Repercusiones e impactos en la participación

La toma y el modo de llevarla a cabo —en secreto y sin darla a conocer previamente al estudiantado— produjo varias repercusiones *a-posteriori* de la misma. Principalmente, generó un gran impacto en los modos de participar e hizo que el C.E cobrara mayor visibilidad, en tanto hubo una resignificación de la agremiación juvenil en la escuela. Para algunas/os porque rompió con su cotidianeidad afectando su condición de estudiantes; lo cual implicó que tuvieran una mayor conciencia del C.E como un órgano político representativo y que por ende, tienen mayores derechos en cuanto a reclamar y demandar por una mayor participación y por las acciones que llevan a cabo.

Para otras/os, la toma hizo más interesante al C.E y generó movilizaciones en términos de participación e involucramiento, en dos sentidos: en el año 2011 hubo una mayor cantidad de estudiantes que se interesaron y formaron parte de la lista que conducía al C.E —pasando de ser veinte integrantes a ochenta—; y por primera vez, varias listas se disputaron en las elecciones por ocupar ese lugar, observándose una mayor pluralidad de voces y nuevas posturas representativas<sup>31</sup>.

Por otro lado, quienes no habían asistido a la toma comenzaron a participar activamente en marchas estudiantiles, reclamando por el cumplimiento de las refacciones edilicias pactadas con el Gobierno Provincial. Este cambio de posición también puede deberse a una mayor identificación con esta medida de reclamo, que es una acción política masiva, anónima y pública que no implicaba un compromiso a largo plazo (Núñez, 2010a), ni las cuestiones indeseadas que le atribuían a la toma —dormir en la escuela, alta posibilidad de represión policial—.

Además, la práctica de tomar la escuela generó en el estudiantado

---

31 Ganó la misma lista que conducía el C.E durante la toma. Aunque también hubo quiebres al interior de este grupo, ya que algunas listas estaban encabezadas por ex representantes del mismo, que habían estado en la organización de la toma.

de esta institución, una fuerte motivación por demandar por los derechos educativos y un reconocimiento de que estas acciones pueden ser efectivas; lo cual se relaciona con lo anteriormente dicho respecto a que esta práctica dio lugar al rompimiento de ciertas certezas y la construcción de nuevos sentidos.

## Reflexiones Finales

Teniendo en cuenta lo anteriormente relatado y tomando los aportes de Badiou (2000), se considera que el movimiento estudiantil puede ser entendido como un *movimiento político*, mientras que las tomas pueden ser significadas como un *acontecimiento*.

Para el autor el movimiento político se da bajo dos condiciones, la primera es que implica una acción de *ruptura* y por ende conlleva una acción nueva, inventada, que crea un tiempo y un espacio diferente al dominante. Y la segunda condición es que un movimiento tiene como horizonte a la *igualdad*. Los movimientos con sus acciones políticas producen acontecimientos, los cuales rompen el conservadurismo/orden social.

Teniendo en cuenta esas condiciones, las y los jóvenes de las diferentes escuelas, en algunos casos en asociación con terciarios y universitarios, formaron un movimiento político. Llevaron a cabo acciones políticas que no estuvieron previstas ni reguladas por el poder dominante. Generaron así una ruptura de lo que se venía dando, pudiendo posicionarse políticamente desde un lugar diferente al cual el Estado y los diferentes actores los estaban convocando.

En cuanto a la creación de un tiempo y un espacio, está relacionado al desanclaje espacio temporal ya mencionado (Reguillo, 2002). La toma implicó para las y los jóvenes, experimentar el tiempo y el espacio de una manera diferente al institucional que cotidianamente viven y les permitió reapropiarse de su escuela como espacio de lucha política.

En relación a la segunda condición que plantea Badiou (2000), se puede decir que este movimiento tenía como horizonte a la igualdad, en tanto cuestionaban la democracia formal que se basa en la representatividad<sup>32</sup>. En este caso, postulaban que a pesar de ser los representantes elegidos por la sociedad civil quienes estaban creando y votando esa ley, tenían el derecho de formar parte desde sus saberes, experiencias y concepciones

---

32 Más allá de la contradicción visualizada en el C.E del caso particular, debido al modo en que llevaron a cabo la medida.

de aquello que los implicaba directamente.

La acción política fue tomar su escuela, siendo un acto colectivo y organizado. La política para Badiou (2000) es “la afirmación de que otro mundo es posible” y no hace falta cambiar al mundo para que haya otro mundo, sino que cambiar algo, por más particular que sea, para acercarnos a una mayor igualdad y por ende crear un mundo distinto. Y si se trata de cambiar al mundo, la política al igual que el arte debe *inventar, crear y reinventar*. Se cree que la reinención política en este caso tuvo que ver con que las tomas de Buenos Aires no fueron copiadas, sino reconocidas como un modo posible de hacer política pero con modalidades propias. Modalidades donde se amalgamaron cuestiones tradicionales de hacer política con aspectos novedosos (Kropf y Núñez, 2009), implicando ello una reinención y una creación de nuevas relaciones entre jóvenes, con los adultos, con la sociedad civil, con los medios de comunicación y con el gobierno.

Este movimiento político llevó a cabo diversas acciones, pero se considera que la acción política de tomar las escuelas puede ser leída como un *acontecimiento* en tanto fue algo excepcional y público, que a pesar de ser organizado, implicó algo imprevisible. Lo público tiene que ver con que el acontecimiento puso al Estado frente a su “responsabilidad popular y pública” (Badiou, 2000:16); la apuesta estaba en hacerlo trabajar contra sí mismo. Inventando así, nuevos trayectos: del movimiento al Estado –sin intermediación de los directivos ni organizaciones civiles– a la vez que “buscaban llevar al estado al terreno del movimiento más que adaptar a la organización a las modalidades de negociación impuestas por las instituciones existentes” (Vommaro, 2013:21). Uno de los aspectos de lo imprevisible y que sorprendió de la toma a los y las jóvenes con los que se trabajó, tuvo que ver con la experiencia de sociabilidad y convivencia que se dio durante la misma y las reconfiguraciones vinculares que se produjeron.

La relación con la política y lo político es más fugaz, inestable, plagada de incertidumbres. Los comportamientos alternan muchas veces actitudes violentas e intolerantes con otras solidarias e igualitarias. Aprenden y practican la política un poco a tientas, lejos de los referentes de certidumbre con los que creían contar los colectivos políticos juveniles de antaño (Núñez, 2013:20–21).

Las y los jóvenes estudiantes de Córdoba politizaron las relaciones cotidianas, reclamaron por sus derechos, llevaron a cabo prácticas políticas,

habilitaron espacios como territorio de lucha y organizaron un movimiento político, estudiantil y social que posibilitó la producción de un acontecimiento que por su carácter rompió –al menos transitoriamente– con el orden social, con certezas y miradas descalificadoras de los adultos, agentes educativos, los medios de comunicación y el gobierno.

Los aprendizajes y experiencias que tuvieron lugar en la toma de la escuela donde investigamos, permanecieron aislados del dispositivo escolar y los conocimientos que transmite –al menos durante el año posterior a la misma–; ya que no se recuperaron los aprendizajes construidos, no se les dio lugar en la cotidianeidad escolar y áulica, y no se los articuló con los diferentes saberes escolares. Es decir, no se incorporaron significativamente en las prácticas y conocimientos.

Sin embargo, creemos que sí tuvo implicancias subjetivas en la mayoría de las y los jóvenes, marcando un antes y después en sus vidas. Algunos siguieron participando en posteriores reivindicaciones, otros se involucraron de manera más activa en ciertos espacios –colectivos estudiantiles, Centro de Estudiantes–, asumieron una perspectiva más crítica y reflexiva respecto a la realidad social, se posicionaron como sujetos de derechos en la escuela, frente a los agentes educativos y sus compañeros, y todo aquello que escapó a nuestra investigación.

La toma como acontecimiento permitió medir el poder de las y los jóvenes, que hasta el momento permanecía *indeterminado*, es decir, el poder circulaba pero era *no-mensurable* (Badiou, 2000): “*los secundarios hoy estamos con una oportunidad histórica con una situación nacional favorable con la cual los estudiantes nos estamos dando cuenta del poder que tenemos!!*”<sup>33</sup>.

## Referencias bibliográficas

- ACHILI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde
- AIZICSON, F. (2011). La política en el estudiantazo cordobés. En *Revista Topía*, abril 2011. Disponible en <http://www.topia.com.ar/autores/fernando-aizicson>. Consultado el 11 de mayo de 2011
- ALEMÁN, J. (2012). *Soledad: Común. Políticas en Lacan*. Buenos Aires: Capital Intelectual
- BACHER, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- BADIOU, A. (2000). Movimiento social y representación política. En *Revista*

33 Extraído de <http://secusarriba.blogspot.com>, el 23 de septiembre de 2010

- acontecimiento*, N° 19–20. Disponible en [www.grupoacontecimiento.com.ar](http://www.grupoacontecimiento.com.ar). Consultado el 15 de febrero de 2012.
- BELTRÁN, M. y FALCONI, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. En *Revista Propuesta Educativa*, Argentina, N° 35, Vol. 1, pp. 27–40. Disponible en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar>. Consultado el 15 de octubre de 2011
- BONVILLANI, A., PALERMO, A. I., VÁZQUEZ, M. y VOMMARO, P. A. (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina. En Alvarado, S. V. y Vommaro, P. A. (Comp.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960–2000)*. CLACSO. Rosario: Homo Sapiens.
- CORREA, A. M. (2008). Sociedad, Instituciones y subjetividad. *Ficha interna Cátedra de Psicología Social*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba
- D'ALOISIO, F. y BERTARELLI, P. (2012). Jóvenes estudiantes secundarios en defensa de sus derechos. El reclamo estudiantil en Córdoba (2010). *Novedades Educativas*, N° 257, 18–24.
- D'ALOISIO, F.; GARCÍA BASTÁN G. Y SARACHÚ LAJE, P. (2010). La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje. *Revista Electrónica Diálogos*, Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, Vol. 1, N° 2, 97–108. Disponible en <http://www.dialogos.unsl.edu.ar>. Consultado el 12 de abril de 2011
- GARCÍA DE CERETTO, J. Y GIACOBBE, M.S (2009). *Nuevos desafíos en investigación. teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens.
- GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- GUERRERO SALINAS, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*. Consejo mexicano de investigación educativa. Vol. 5, N° 10, 205–242. Disponible en <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001003.pdf> –. Consultado el 12 de abril de 2011
- HERNÁNDEZ, E. (2013). *No somos el futuro somos el presente –política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar*. Trabajo Final de Grado. Universidad de Villa María.
- KANTOR, D. (2011). Tomar la deuda. *Revista Propuesta Educativa*, N° 35, 53–56.
- KRIGER, M. (2013). La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección. Curso de posgrado *Juventudes en la Argentina y América Latina. Cultura, Política e Identidades del Siglo XX al XXI*. Área de Ciencias Sociales CONICET en CAICYT (<http://cursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- KROPFF, L. y NÚÑEZ, P. (2009). Eje Acción, participación, opciones y estrategias

- políticas. En Chávez, M. (Comp.) *Estudios sobre juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte 2007*. Disponible en <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/773/77315155041.pdf>. Consultado el 15 de abril de 2011
- LARROSA, J. (2009). Experiencia de alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. FLACSO.
- NÚÑEZ, P. (2009). La condición juvenil en la escuela. Demandas de respeto y percepciones de injusticia la condición juvenil en la escuela. *Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Río de Janeiro, Brasil. Disponible en <http://lasa.international.pitt.edu/esp/>. Consultado el 15 de noviembre de 2011
- NÚÑEZ, P. (2010a). Escenarios sociales y participación política juvenil. Un repaso de los estudios sobre comportamientos políticos desde a transición democrática hasta Cromagnon. *Revista SAAP*, Vol. 4, N° 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en <http://www.scielo.org.ar>. Consultado el 15 de noviembre de 2011
- NÚÑEZ, P. (2010b). Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la “participación juvenil” en el espacio escolar. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*. Disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/?q.../40>—. Consultado el 18 de abril de 2011
- PAULÍN, H. (2004). Psicología social y escuela: supuestos y líneas de trabajo en los “problemas de disciplina y convivencia”. Paulín, H. y Rodigou Nocetti, M. (Comp.) *Cuadernos del Campo Psicosocial. N°1 Hacerles en Psicología Social*. Córdoba: Editorial Brujas
- PAULÍN, H. Y TOMASINI, M. (2010) *Escuela media, Sujetos y Conflictos: relaciones y experiencias juveniles*. Proyecto de Investigación, períodos 2010–2011, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba.
- REGUILLO, R.(2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Norma.
- REGUILLO, R.(2002). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. *Revista Litorales*, Año 1, N°1, 2002
- STRUMÍA, G. (2010). Escuela tomada. ¿Qué aprenden los chicos cuando toman la escuela? Trabajo realizado en el marco del Curso de Posgrado: KRIGER, M. (Dir.): *Construcción de Ciudadanos Políticos en Ámbitos Educativos. Herramientas Conceptuales y Estrategias Didácticas para América Latina*. Buenos Aires CAICYT/CONICET.
- TENTI FANFANI, E. (2009). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Cuadernos Universitarios, Universidad Nacional de Quilmes
- URRESTI, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En TENTI FANFANI, E. (Comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Losada.
- VOMMARO, P. (2013). Relaciones entre juventudes, políticas y culturas en la Argentina y en América Latina actuales: Miradas desde las formas de participación política de los jóvenes en movimientos sociales y desde las políticas públicas. Curso de posgrado *Juventudes en la Argentina y América Latina. Cultura, Política*

*e Identidades del Siglo XX al XXI*. Área de Ciencias Sociales CONICET en CAICYT (<http://cursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.

WEISS, E. (2009) Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, N° 32, pp. 83–94.

#### Documentos consultados

Anteproyecto de modificación de Ley de Educación Provincial. Disponible en [http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu\\_anteproyecto.pdf](http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu_anteproyecto.pdf). Consultado el 18 de noviembre de 2010

Ley de Educación Nacional N° 26206. Disponible en [www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf). Consultado el 5 de febrero de 2011

Ley de Educación Provincial de Córdoba N° 8113. Disponible en <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes>. Consultado el 18 de noviembre de 2010

Ley de Educación Provincial de Córdoba N° 9870. Disponible en [http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu\\_Ley9870.pdf](http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu_Ley9870.pdf). Consultado el 8 de marzo de 2011

#### Blogs consultados

<http://www.interestudiantilcba.blogspot.com>. Se recuperó información el día 5 de julio de 2010.

<http://www.juventudproyectosurcordoba.blogspot.com>. Se recuperó información de los días 1 y 6 de Octubre de 2010.

<http://www.no-pasaran-cba.blogspot.com>. Se recuperó información el 23 de septiembre y 15 de Diciembre de 2010.

<http://secusarriba.blogspot.com>. Se recuperó información de los días: 29 de marzo de 2011

<http://www.rae.es/>. Se recuperó información el 15 de marzo de 2011.

<http://www.raicesenmovimiento.blogspot.com>. Se recuperó información el 17 de diciembre de 2011.

## **Autoras y autores**

### **Valentina Arce Castello**

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Cursa sus estudios de Maestría en Investigación e Intervención Psicosocial en la misma unidad Académica. Becaria de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU, UNC). Integra el grupo *Sociabilidades Juveniles, Género y Educación*, del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Actualmente se desempeña como Coordinadora de Curso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba.

Líneas de interés en investigación: participación política juvenil, movimientos sociales y estudiantiles.

Contacto: [arcecastellovale@gmail.com](mailto:arcecastellovale@gmail.com)

### **Lucía Angélica Arias**

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Cursa sus estudios de maestría en Investigación e Intervención Psicosocial en la Facultad de Psicología, UNC. Estudiante del Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología y Escuela de Ciencias de la Educación, UNC. Coordinadora de Curso en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Alta Gracia, Córdoba. Docente del Curso “Asistente de Nivel Inicial”, dictando la materia Inclusión/Integración Socioeducativa. Acerca del abordaje de niños con Necesidades Educativas Especiales. Centro Educativo Psicopedagógico Integral (CEPI).

Líneas de interés en investigación: participación política juvenil, relaciones y experiencias juveniles en la escuela media.

Contacto: [luciarrias2002@hotmail.com](mailto:luciarrias2002@hotmail.com)

### **Paula Bertarelli**

Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Doctoranda en Ciencias Humanas con mención en Educación en la Universidad Nacional de Catamarca. Becaria de CONICET desde el año 2010. Ha participado en numerosas actividades de extensión en el marco del servicio PRO CONVI (Programa de Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas), Facultad de Psicología, UNC. Integra el grupo *Sociabilidades Juveniles, Género y Educación* del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Se desempeña como colaboradora docente en el seminario: *Discriminación y Violencia de Género en la escuela* de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, FFyH., UNC.

Líneas de interés en investigación: Género, Jóvenes y escuela media. Actos de género y conflictos entre jóvenes en las tramas de sociabilidad en la escuela.

Contacto: paubertarelli@hotmail.com

### **Florencia D'Aloisio**

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba y doctoranda en Estudios Sociales de América Latina por el Centro de Estudios Avanzados (CEA, UNC). Docente Investigadora (Cat. IV) UNC. Se desempeña como Profesora Asistente de la Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Biológicas (FCEFyN, UNC). Becaria doctoral (2008–2013) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Integra el grupo *Sociabilidades Juveniles, Género y Educación* del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología.

Líneas de interés en investigación: sentidos juveniles de la escuela secundaria; prácticas relacionales y conflictos en el ámbito escolar.

Contacto: florenciadaloisio@gmail.com

### **Guido García Bastán**

Licenciado y doctorando en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Becario del CONICET. Ha sido becario de la Secretaría de Extensión Universitaria (SAE, UNC) y Coordinador de Curso en nivel medio. Integra el grupo *Sociabilidades Juveniles, Género y Educación* del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios en el Centro de

Investigaciones de la Facultad de Psicología. Participa en actividades de extensión en el marco del servicio PRO CONVI (Programa de Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas), Facultad de Psicología, UNC.

Líneas de interés en investigación: procesos de evaluación informal, relaciones juveniles e intergeneracionales en la escuela media.

Contacto: guidogarciabastan@gmail.com

### **Soledad Martínez**

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Integra el grupo *Sociabilidades Juveniles, Género y Educación*, del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Participa en numerosas actividades de extensión en el marco del servicio PRO CONVI (Programa de Promoción de la Convivencia Escolar en Instituciones Educativas), Facultad de Psicología, UNC. Ha sido becaria de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU, UNC). Actualmente se desempeña como docente en el Curso de Ambientación Universitaria (FCEFyN, UNC) y como docente de apoyo a la integración escolar en nivel primario.

Líneas de interés en investigación: relaciones y experiencias juveniles en la escuela media.

Contacto: lic.soledadmartinez@gmail.com

### **Horacio Luis Paulín**

Licenciado en Psicología, Magister en Ciencias Sociales y Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Investigador y Profesor Adjunto por concurso Cátedra de Psicología Social. Docente y Miembro Comité Académico en la Maestría de Intervención e Investigación Psicosocial. Integra el grupo *Sociabilidades Juveniles, Género y Educación* en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Coordina el Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios y el servicio de extensión Promoción de la Convivencia en Instituciones educativas (PRO CONVI) en la misma Facultad.

Líneas de interés en investigación: Sociabilidades juveniles, violencia, intervención y promoción de la convivencia escolar y de formación de posgrado en metodología de la investigación cualitativa.

Contacto: hlpaulin@gmail.com

### **Marina Tomasini**

Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Prof. Titular de la Cátedra “Elementos de Psicología Social”, Facultad de Artes (Dpto. de Cine y TV). UNC. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Proyecto: Género y violencia. Relaciones y experiencias juveniles en el inicio de la escuela media. Coordinadora del área Feminismos, Género y Sexualidades, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC. Integra el grupo *Sociabilidades Juveniles, Género y Educación*, del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Co-coordinadora del Servicio PRO CONVI (Programa de Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas), Facultad de Psicología, UNC.

Líneas de interés en investigación: Género y Juventudes. Relaciones y experiencias juveniles en la escuela media.

Contacto: marinatomasini@conicet.gov.ar; marinatomasini@hotmail.com

### **Guadalupe Torres**

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Integra el grupo *Sociabilidades Juveniles, Género y Educación*, del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Trabaja desde el 2012 en el nivel medio de enseñanza, actualmente como Coordinadora de Curso en una escuela de la ciudad de Córdoba.

Líneas de interés en investigación: autoridad y relaciones intergeneracionales en escuela media y familia.

Contacto: tguada2@yahoo.com.ar; tguada2@gmail.com

### **Erika Soledad Vacchieri**

Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU, UNC). Cursa estudios de posgrado y formación en Psicoanálisis. Adscripta de la Cátedra de Psicoanálisis, Facultad de Psicología. UNC. Se desempeña como docente de nivel medio y terciario en establecimientos públicos y como coordinadora del Centro de Actividad Juvenil en una escuela de nivel medio en la ciudad de Córdoba. Es además Acompañante Terapéutica y orientadora en espacios de trabajo con salud mental.

Líneas de interés en investigación: Participación Juvenil, Trabajo comunitario. Salud mental, inclusión y derechos.

Contacto: [eri\\_vacchieri@hotmail.com](mailto:eri_vacchieri@hotmail.com)

Impreso por Editorial Brujas • mayo de 2014 • Córdoba–Argentina