



Doctorado en Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la
Educación

**La construcción social del respeto en la escuela.
Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y
los jóvenes estudiantes**

Lic. Verónica Soledad Silva

Directora: Dra. Carina V. Kaplan

Co-director: Dr. Pablo Vain

Mayo de 2018

Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito central la comprensión de la perspectiva de los/as jóvenes estudiantes sobre los vínculos de respeto que se despliegan en escuelas secundarias urbanas periféricas de las ciudades de La Plata y Posadas, Argentina. Para ello se indagan sus percepciones en torno al respeto en las tramas vinculares que construyen entre pares y con los/as adultos en el contexto de dos instituciones educativas que atienden a sectores populares.

La estrategia metodológica es cualitativa. Las técnicas de recolección de datos utilizadas son: encuestas, observaciones y entrevistas en profundidad con los/as jóvenes estudiantes de ambas instituciones, durante los años 2013 y 2015.

A partir del análisis del material empírico en diálogo con las herramientas conceptuales de nuestro marco teórico -principalmente la sociología figuracional de Nobeit Elias- y la literatura existente sobre la temática, destacamos los siguientes aportes:

En la búsqueda de respeto los/as jóvenes actualizan en actos y en palabras la imagen de sí en un proceso complejo de construcción de sus identidades. Ponen en juego su valía, al tiempo que construyen redes de identificación y de diferenciación. Los vínculos de respeto entre pares están atravesados por modalidades de relación donde predomina un “trato simétrico” caracterizado por la reciprocidad y el reconocimiento positivo del otro/a; y un “trato asimétrico” determinado por la búsqueda de imposición, donde se niega la existencia del otro como extremos de un abanico de sentidos y acciones en la búsqueda de hacerse respetar.

Los/as estudiantes valoran positivamente la intervención activa de los/as adultos/as frente a situaciones de falta de respeto. Cuando esto sucede se favorece el desarrollo de la confianza hacia la institución y hacia la figura adulta. Por el contrario, la omisión del adulto/a frente a los conflictos entre estudiantes, genera una sensación de desprotección y desconfianza.

Las relaciones intergeneracionales se caracterizan por la solicitud de reciprocidad en un marco relacional asimétrico. Los/as jóvenes demandan reciprocidad pero reconocen el lugar diferencial del/ de la adulto/a y demandan que pueda sostener esa posición. Se trata de una demanda basada en la diferencia de roles y funciones que cada integrante ocupa en la institución escolar.

En contextos de violencia barrial la escuela representa un espacio de pacificación de los vínculos sociales que es reconocido por los/as jóvenes de ambas instituciones. Asimismo, el nivel de integración social al interior de cada configuración escolar cobra mayor peso en la promoción de vínculos pacificados que la pertenencia socioeconómica de sus integrantes. Este hallazgo permite poner en discusión las hipótesis que relacionan la emergencia de las violencias en las instituciones educativas con un proceso descivilizatorio vinculado al incremento de procesos de la vulnerabilidad social.

Finalmente concluimos que la exigencia de reciprocidad es la característica que define los vínculos de respeto tanto a nivel intra e intergeneracional. Interpretamos la demanda de reciprocidad como el desafío que adquieren las relaciones de respeto en nuestras sociedades modernas. Consideramos que el corrimiento de los umbrales de sensibilidad hacia tratos más igualitarios favorece la emergencia de una multiplicidad de situaciones que pueden ser vividas como faltas de respeto. Lo que da cuenta del pedido de ser querido y reconocido y de la fragilidad sobre la que se asientan los intercambios de respeto en nuestras sociedades actuales.

Palabras clave: respeto, emociones, jóvenes estudiantes, escuela secundaria

Dedico esta tesis a:

A mis padres Beto y Silvia, porque sus experiencias como maestros rurales allá en los pueblitos de La Poma y Abdón Castro Tolay (Salta) fueron siempre un gran ejemplo e inspiración para mí. Por transmitirme el compromiso con el otro desde la simplicidad, sin dogmatismos ni parafernalias...

A las mujeres de mi familia, a las que hubieran querido estudiar y no pudieron, especialmente a mis abuelas Teresa y Anita

A los/as jóvenes y educadores que día a día desafían el “no puedo”

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiese sido posible sin el acompañamiento y sostén de muchos/as otros/as. En estas breves líneas quisiera agradecer a todas las personas que me tendieron sus manos para que pudiera realizar este recorrido.

Conocí a Carina Kaplan- directora de esta tesis- en el año 2009 en unas Jornadas sobre Educación en la Universidad Nacional de Córdoba, cuando en el año 2010 me mudé a Buenos Aires tímidamente decidí escribirle un mail contándole mis intereses sobre la educación, los jóvenes y la investigación. Para mi sorpresa, Carina no solo respondió rápidamente ese mail, sino que muy generosamente me abrió las puertas de su valioso trabajo y me invitó a formar parte de su equipo, desde ese momento siempre me ha estado brindando oportunidades para seguir creciendo y avanzando profesionalmente con la generosidad, la pasión y la fuerza que la caracterizan, a Carina mi más profundo agradecimiento.

A Pablo Vain, co-director de esta tesis, por su paciencia y escucha atenta, por su compromiso y sus valiosos aportes.

A los/as estudiantes que hicieron posible esta investigación, por su generosa apertura, aprendí muchísimo de ellos/as y atesoro sus palabras.

A los/as directivos, que me abrieron las puertas para trabajar en sus escuelas, a los/as docentes, preceptores y equipos de orientación de las escuelas que me dejaron escuchar y conocer sus puntos de vista.

Al equipo de investigación del programa Transformaciones Sociales Subjetividad y Procesos Educativos con sede en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Un agradecimiento especial a Ines Gabai por facilitarme el acceso a la escuela de La Plata.

A mis compas becarios porque sin ellos difícilmente hubiera podido llegar hasta aquí. Un especial agradecimiento a Agustina Mutchinick, con quien compartí los momentos más difíciles y lindos de este trabajo, por su aliento constante, múltiples lecturas y aportes. A Pablo di Napoli y Virginia Saez, por ser lectores, testigos y grandes compañeros en todo este proceso de “hacer tesis”, por aprender junto a ellos el valor del

trabajo colectivo. A Ezequiel Szapu y Darío Arévalos por las lecturas compartidas, las ayudas y las consultas cotidianas.

A Lelia Schewe y Graciela Vuotto porque la experiencia en Misiones hubiese sido muy difícil sin su presencia, por las hermosas conversaciones y valiosos intercambios que tuvimos.

A Andrea Iglesias porque no hubieran sido lo mismo tantas horas de silla, compu y fines de semana sin su presencia y acompañamiento, por su garra y empuje. A Javier Schargorodsky por la generosidad con la que siempre se hizo un tiempo para leer varios capítulos de esta tesis, por la compañía, el humor y el constante el aliento.

A mis compañeros del grupo de revisión entre pares, Pablo Jaruf y Daniela Bruno, por las lecturas de aquellos primeros borradores de esta tesis. Agradezco a Violeta Colombo por fomentar y acompañar estos espacios.

A Valentina Faggi, Dana Sokolowicz y Florencia Faireman por estar, acompañar y compartir gratos momentos.

A mi familia por su amor y apoyo incondicional. Un agradecimiento especial a mi hermana María Silva por ser además de hermana, amiga. Por bancarme y escucharme en las alegrías y en las tristezas, por estar en todo, siempre. A mi hermano Jorge Silva, por enseñarme a pelear por lo que quiero, por el constante aliento y afecto.

A mis compañeros del Grupo Comunitario del Instituto del Máscara por el placer de compartir y creer en el poder transformador del arte, por ser red y sostén.

A mis entrañables amigas de la universidad Anita Martínez y Mariana Quiroga por estar cada vez que las necesite.

A Eleonora Umansky por su escucha y sostén cotidiano.

Esta tesis doctoral fue económicamente posible por el otorgamiento de una beca de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) años 2013-2018.

A todos/as y cada uno/a...GRACIAS!!!!

INTRODUCCIÓN	12
Capítulo 1	18
ESTADO DEL ARTE.....	18
Introducción	18
1.1 Estudios sobre el respeto en los márgenes de las instituciones.....	18
1.2 Estudios sobre violencias, conflictividad y respeto en las instituciones educativas	23
1.3 Estudios sobre respeto y subjetividad en la escuela	40
Capítulo 2	48
MARCO CONCEPTUAL.....	48
Introducción	48
2.1 La sociología figuracional como punto de partida: estructura social y estructura emotiva	48
2.2 Respeto y procesos civilizatorios	58
2.3 Los vínculos de respeto en las sociedades contemporáneas	61
2.3.1 Respeto y desigualdad social.....	70
2.3.2 El respeto como expresión del sentimiento de individualidad	74
2.3.3 El respeto como modo de reconocimiento.....	78
2.4 Respeto y sociabilidades juveniles	80
Capítulo 3	86
METODOLOGÍA.....	86
3.1Objetivos de la investigación	86
3.2 Estrategia metodológica, trabajo de campo y técnicas utilizadas	87
3.3. Procedimientos e instrumentos de recolección de datos.....	90
3.3.1 La observación.....	90
3.3.2 La encuesta	91
3.3.3 Entrevistas en profundidad	92
3.4 Estrategia de análisis de datos.....	97
CAPÍTULO 4.	100
CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL	100
DE LAS ESCUELAS Y SUS ACTORES	100

Introducción	100
4.1 Transitar la escolaridad en la periferia de la ciudad	100
4.2 Las configuraciones escolares	105
4.3 La escuela de la ciudad de Posadas	106
4.3.1. La escuela y el barrio, un origen conjunto.....	106
4.3.2 Los/as estudiantes y las familias	110
4.3.3 La institución y sus actores.....	113
4.3.3 Sobre las normas escolares: “Acá no podes hacer lo que quieras”	120
4.4 La escuela de La Plata	124
4.4.1 Su ubicación y los barrios que la rodean	124
4.4.2 Los/as estudiantes y las familias	126
4.4.3 La institución y sus actores.....	130
4.4 Sobre las pautas de convivencia en la escuela. “Hay reglas pero no se respetan”	136
CAPÍTULO. 5	141
EL RESPETO EN LOS VÍNCULOS INTRAGENERACIONALES	141
Introducción	141
5.1 Relaciones donde predomina el trato simétrico	142
5.3 Relaciones en tensión: entre la igualdad y la asimetría	149
5.4 Relaciones donde predomina el trato asimétrico.....	156
5.4.1 Los insultos.....	156
5.4.2 La discriminación.....	163
5.5 Modos de enfrentar el menosprecio.....	176
5.5.1 Marcar un límite.....	177
5.5.2 Ignorar la ofensa.....	179
5.5.3 La violencia física como recurso	184
5.6 Las intervenciones de los/as agentes escolares frente a los conflictos	188
5.7 Hacerse respetar en el barrio. Diferencias y similitudes con el contexto escolar	192
CAPÍTULO.6	195
EL RESPETO EN LOS VÍNCULOS INTERGENERACIONALES: LA PERSPECTIVA DE LOS/AS JÓVENES ESTUDIANTES.....	195
Introducción	195

6.1	Sobre los modos de forjar respeto entre generaciones: la reciprocidad y la asimetría.....	195
6.2	Prácticas y disposiciones de los/as profesores que forjan u obstaculizan relaciones de respeto en el aula.....	203
6.3	Las faltas de respeto de los/as estudiantes hacia los/as profesores	219
CONCLUSIONES		225
BIBLIOGRAFÍA		234
Anexos		247
Cuestionario para los y las jóvenes		247
Guión de preguntas para entrevista a jóvenes de ambas escuelas.....		252
Guión entrevista a directivos y docentes		257

PRIMERA PARTE:
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

...soy un ser humano, estoy aquí, quiero ser respetado
(Martín, estudiante de 5to año)

INTRODUCCIÓN

“...nuestra tarea no es ponerle un límite a la violencia, sino construir sujetos que sean capaces de definir los límites de la propia violencia y capaces de articular su individualidad con el conjunto” (Bleichmar, 2008, p. 61)

Preguntarse por los vínculos de respeto en la escuela es interrogarse por las modalidades que adopta el convivir con los/as otros/as en tanto sujetos semejantes y diferentes a uno/a mismo/a. La escuela como lugar de subjetivación es un espacio central en la construcción de vínculos de respeto. Entendemos el proceso de subjetivación como la formación de sujetos para la socialización. Este proceso se realiza dentro de coordenadas socio-históricas donde cada sociedad define aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior (Bleichmar, 2008).

Por esta razón subrayamos la importancia de ahondar en las condiciones que la escuela - en tanto ámbito de interacción en el que se plasman las vidas concretas de los sujetos- ofrece para que los/as jóvenes puedan construir vínculos basados en el respeto y el reconocimiento mutuo. Lejos de un planteo ingenuo, entendemos que estos procesos no están exentos de conflictos, desencuentros y contradicciones. Precisamente, por la multiplicidad de aristas del fenómeno, consideramos que ahondar en el respeto como dimensión de análisis favorece la comprensión de los vínculos y los procesos de subjetivación que se tejen en el cotidiano escolar. Carina Kaplan (2008) señala que la inclusión de los/as jóvenes en el sistema educativo es a condición de la comprensión de su subjetividad entendida como “un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan en o con relación a la institución escolar” (p. 100).

En las últimas décadas, hemos asistido a un proceso de transformación de la escuela secundaria en la región Latinoamericana. En materia legislativa, por ejemplo, no han sido pocos los países que se pronunciaron por la obligatoriedad de este nivel de enseñanza¹. En el caso argentino, la Ley Nacional de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. En este

¹ En este sentido países como Uruguay, Chile y Brasil, en los últimos años, han sancionado legislaciones que establecen la obligatoriedad del nivel medio. (Para mayor información, véase Ruiz, M. C., Schoo, S. (2014).

contexto de ampliación de la matrícula escolar, se hace necesario atender a un sector poblacional que históricamente fue excluido de este nivel educativo (los sectores populares) y que, además, naturalizó que este espacio no era para ellos (Bracchi & Gabbai, 2013; Montes & Ziegler, 2012).

La escuela pública hoy recibe un grupo heterogéneo de jóvenes cuyas familias no atravesaron o no pudieron finalizar la experiencia escolar del nivel medio (en tanto ámbito de socialización y de construcción de identidades). Estos/as jóvenes, que en muchos casos representan la primera generación de su familia con posibilidad de terminar el nivel secundario, deben compartir largas jornadas en compañía de otros/as compañeros/as, lo que puede traer aparejado conflictos de diversa índole: desde malos entendidos en la convivencia cotidiana, hasta episodios de violencia física.

Las dificultades que presenta la convivencia en la escuela es una preocupación que en los últimos años ha adquirido mayor presencia en la agenda pública². En el ámbito de las políticas de estado se han desarrollado una serie de iniciativas tendientes a abordar el fenómeno en cuestión.

En nuestro país, en el marco de la “Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes”, N°26.061, la “Ley de Educación Nacional”, N° 26.206, en el artículo 123 propone que las instituciones educativas desarrollen prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos. En esta línea, en el año 2013 se aprobó la “Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”, N° 26.892, la cual tiene como propósito establecer las bases para la promoción, intervención institucional, investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Entre sus

² Uno de los puntos de inflexión sobre esta temática fue la *Masacre de Carmen de Patagones* sucedida en el año 2004 en Argentina, en el cual un alumno de 15 años llevó un arma de fuego y disparó contra sus compañeros de aula provocando tres víctimas fatales y cinco heridos. Este hecho conmocionó a todo el país y tuvo una repercusión social muy grande, no solo por su persistencia en la prensa nacional, sino también porque a partir de dicho acontecimiento, en el ámbito de las políticas públicas se creó el Observatorio de Violencias en las Escuelas dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Este organismo está dedicado a la investigación, la enseñanza y la difusión de temas vinculados con la violencia, la capacitación de profesionales del ámbito educativo y la elaboración de políticas públicas que tiendan a la prevención. Cabe destacar que con la asunción de la nueva gestión presidencial en Diciembre de 2016, este organismo discontinuó sus investigaciones.

objetivos se propone “Garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica”, y la promoción de “vínculos pluralistas, basados en el reconocimiento y el respeto mutuo, que impulsen el diálogo y la interrelación en lo diverso”.

Por su parte, en el año 2014, por resolución N° 217 del Consejo Federal de Educación, se aprobó la “Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”. La misma tiene por objeto ofrecer a los/as docentes de todo el país una orientación que les permita diseñar estrategias para una convivencia democrática que respete el cuidado de todas las personas. La guía se concibe como una herramienta que permita a los equipos docentes reflexionar colectivamente sobre las condiciones institucionales que hacen posible construir un espacio de aprendizaje y de cuidado.

La preocupación acerca de los modos en que se despliegan los vínculos escolares ocupa un lugar importante, no sólo en la agenda política, sino también en el campo académico. En nuestro país, hace poco más de una década comenzaron a desarrollarse investigaciones sobre la conflictividad y violencias en la escuela (Di Leo, 2008; di Napoli, 2015, 2016; Duschatzky & Corea, 2009; Kaplan, 2006, 2009, 2013; Kaplan & di Napoli, 2017; Kaplan, Krotsch, & Orce, 2012a; Míguez, 2009; Míguez & Tisnes, 2008; Mutchinick, 2013, 2016; Noel, 2007; 2009; Paulín et al., 2012; Paulín & Martínez, 2014; Tomasini, 2013). Otras investigaciones han centrado su indagación en las condiciones en las que se construyen las experiencias y subjetividades de los/as jóvenes en la escuela, la experiencia juvenil y las culturas estudiantiles (Aloisio, 2010; Bastán, 2015; Martínez, 2015; Kaplan, 2013b; Kaplan & Sarat, 2014; Kessler, 2004; Maldonado, 2005, 2006; Nobile, 2014; Núñez, 2010).

En gran parte de estos estudios, el respeto o su falta emerge como uno de los tópicos más frecuentes entre los diferentes actores escolares y también como una de las razones más usuales de conflictividad en las instituciones escolares. Cabe destacar que estas conflictividades no necesariamente desembocan en violencias físicas entre los/as estudiantes (Kaplan, 2009b; Míguez & Tisnes, 2008; Paulín & Tomasini, 2014). Como lo demuestran algunas investigaciones (Mutchinick, 2013; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2009, 2015), serían las violencias en sentido amplio como modo de incivildades (bromas, cargadas, discriminaciones, faltas de respeto) las que

tendrían más frecuencia en el ámbito escolar y no las violencias físicas (golpes y enfrentamientos).

Las diversas formas de inferiorización pueden generar en quienes las padecen un sentimiento de desamparo e impotencia y una sensación de no respeto (Mutchinick, 2013). Las razones principales por las cuales los/as jóvenes son excluidos por los demás o se autoexcluyen estarían vinculadas con procesos de inferiorización social, donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos (Kaplan, 2011, 2013). Los/as estudiantes buscarían potenciar aquellos atributos que les permiten proyectar una imagen de reconocimiento, mientras que buscan ocultar otros que pueden ser desacreditadores (Núñez, 2010)

La búsqueda de respeto cobra así relevancia entre los/as jóvenes y emerge como núcleo de conflictividad tanto en la lucha por obtenerlo como en las demostraciones cotidianas de falta de respeto. Los estudios realizados en el contexto latinoamericano son coincidentes sobre este punto (Abramovay, 2006; Abramovay, Cunha, & Calaf Pinto, 2009; Mauricio García & Madriaza, 2005; Tonelotto Barbosa & Trevisan de Souza, 2015; Viscardi, 2002, 2003; Viscardi & Alonso, 2013).

Esta tesis se inscribe dentro de un equipo de investigación que viene desarrollando desde el año 2005, bajo la dirección de la Dra. Carina Kaplan y con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, una línea de trabajo que busca comprender las posibles relaciones entre las transformaciones en las experiencias emocionales y la producción de las violencias en el ámbito escolar en contextos de estigmatización social (Kaplan, 2006, 2009a, 2009b, 2012, 2013a). En el marco de los sucesivos hallazgos, el respeto emerge como una línea necesaria para lograr una mejor comprensión sobre las relaciones entre violencias, subjetividad y convivencia escolar³.

³Las actividades académicas de nuestro equipo están encuadradas dentro del Programa de Investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" también dirigido por la Dra. Kaplan y con sede en el IICE (FFyL-UBA). Hasta la fecha se han desarrollado los siguientes proyectos:

- PICT 17339 (2005-2008): Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones
- UBACyT F014 (2008-2011): Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación.
- UBACyT 20020100100616 (2011-2014): Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad.
- PIP-CONICET 11220100100159 (2011-2013): La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas.

La presente investigación se propone comprender el modo en que se despliegan los vínculos de respeto en el espacio escolar a partir de la perspectiva de los/as jóvenes estudiantes de sectores populares. Recuperar la perspectiva de los/as estudiantes teniendo en cuenta los posicionamientos desde los cuales actúan posibilita acceder a un sistema de categorías e interpretaciones a través de las cuales otorgan sentido a una diversidad de situaciones y prácticas (Kaplan, 1997, 2008). La vía de entrada por las percepciones es un modo de acceso a los sentidos y prácticas sobre el respeto en la escuela, así como también a la construcción de imágenes de sí mismos y de los grupos de pertenencia.

Trazamos un vínculo entre las expresiones de respeto o consideración hacia el otro y los procesos de pacificación social de nuestras sociedades (Elias, 1987, 2009). Creemos que las demandas de respeto que solicitan los diferentes actores del espacio escolar pueden ser leídas como la manifestación de cierta sensibilidad de época. Consideramos que hay una interrelación entre las percepciones de los sujetos y sus umbrales de sensibilidad. Como advierte Kaplan (2011) la sensibilidad ante ciertos comportamientos y conductas es biográfica e histórica y lo es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo. Los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social donde se van entretejiendo los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas (Elias, 2009).

A continuación describimos el modo en que hemos organizado la escritura. La primera parte de la tesis consta de tres capítulos. En el primero se reseñan los antecedentes nacionales e internacionales (con especial foco en la producción latinoamericana), para mostrar el área de vacancia a la que pretendemos contribuir: la escasez de investigaciones abocadas específicamente al análisis de los vínculos de respeto en escuelas secundarias de gestión estatal a las que asisten jóvenes de sectores populares (Capítulo 1). El segundo capítulo presenta el marco conceptual, es decir, las herramientas teóricas y conceptuales de las que nos valimos para realizar el análisis de

- PIP-CONICET 11220130100289CO (2014-2016): La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas.

- UBACyT 20020130100596BA (2014-2017): Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias.

los datos (Capítulo 2). El tercer capítulo describe y fundamenta las decisiones metodológicas tomadas en el presente estudio (Capítulo 3).

La segunda parte de la tesis presenta los resultados y las conclusiones. Primero, se describe y caracteriza el contexto en el que se inserta la institución escolar y la población que reciben cada una de ellas. En este capítulo procuramos describir las particularidades de los contextos institucionales donde se despliegan las prácticas de los actores escolares (Capítulo 4). A continuación exhibimos el análisis de los vínculos de respeto entre los/as jóvenes estudiantes. Se caracterizan las percepciones de los/as jóvenes en torno al respeto y los modos en que se demuestra, se gana o se pierde ante los/as compañeros/as. También se analizan las intervenciones institucionales ante situaciones de falta del respeto entre pares (Capítulo 5). Examinamos las percepciones de los/as jóvenes sobre los modos de forjar el respeto en los vínculos intergeneracionales (Capítulo 6).

Finalmente, se presentan las conclusiones generales a las que arribamos y se puntualizan los alcances y limitaciones de los resultados, así como también hipótesis emergentes para futuras indagaciones. Por último, se incluyen los anexos: las guías de entrevista y los cuestionarios administrados a los/as estudiantes.

Capítulo 1

ESTADO DEL ARTE

Introducción

En este capítulo realizamos un recorrido por los principales estudios que abordan la temática del respeto, con especial foco en la producción latinoamericana.

Un primer eje de lectura está conformado por estudios que analizan los vínculos de respeto en los márgenes de las instituciones, donde la exclusión social y la violencia operan como telón de fondo de las experiencias de los sujetos. El segundo eje comprende investigaciones que abordan la problemática de la convivencia en la escuela, en estos estudios la cuestión del respeto o su falta, aparece como uno de los motivos de conflicto y/o violencias de mayor recurrencia. El tercer eje está conformado por investigaciones que indagan la cuestión del respeto en relación con las experiencias y subjetividades de los/as jóvenes en la escuela. La delimitación de cada uno de los ejes es producto de un trabajo analítico, lo que no significa que algunas investigaciones puedan incluir aspectos y dimensiones de más de un eje.

1.1 Estudios sobre el respeto en los márgenes de las instituciones

Una serie de investigaciones abordan la temática del respeto como dimensión central de las sociabilidades en situaciones de exclusión social. La etnografía realizada por Burgois (2010) en el suburbio neoyorquino de Harlem, tuvo por objetivo examinar la experiencia subjetiva de un grupo de seis jóvenes narcotraficantes atravesados por la pobreza, la segregación étnica y la violencia urbana. Los resultados del estudio señalan que el respeto se define culturalmente y las aspiraciones personales de los/as jóvenes se construyen en torno a la autonomía, la autoafirmación y la pertenencia a una comunidad. El autor concluye que la participación de los/as jóvenes en redes de la economía ilegal no sólo responde al rédito económico que estos circuitos representan, sino que, frente a un sistema que solo les ofrece la posibilidad de ocupar los estamentos más bajos del sistema productivo, la economía de las calles, les permite autonomizar sus demandas de respeto al interior del gueto. Las experiencias de estos jóvenes, sumergidas en carencias materiales y violencias cotidianas, tienen como contrapartida la construcción de una identidad que busca la reivindicación de respeto en torno a la violencia y la economía callejera.

La investigación desarrollada por Cerbino (2006, 2012) sobre las pandillas juveniles en Ecuador llega a conclusiones similares. El objetivo de su estudio fue indagar las lógicas de convivencia, organización, liderazgo y acción de los grupos pandilleros, como así también los modos en que los/as jóvenes construyen reconocimiento y conciben a la alteridad. Como estrategias de recolección de datos se efectuaron observaciones participantes y 80 entrevistas en profundidad, individuales y grupales a jóvenes que pertenecen a las llamadas *maras* o grupos pandilleros.

Los resultados ponen de manifiesto que el significante *respeto* utilizado por los/as jóvenes apunta a definir una acción de compensación que se da por un permanente vacío de respeto que han ido experimentado a lo largo de sus vidas (indiferencia, escasez de afecto, descrédito social, miradas estigmatizantes, exclusión escolar, etc.). En este sentido, la respuesta que elaboran frente a esa invisibilidad⁴ busca corregir la falta de respeto mediante expresiones de violencia que actúan como recurso para la obtención de reconocimiento:

el recurso de la violencia (...), utilizado para actos diversos que van desde el robo y el asalto a la pelea callejera y el asesinato, tiene que comprenderse a partir de la idea de que los pandilleros aplican un complejo mecanismo imaginario simbólico que sostiene el tipo de afirmación necesaria para dar sentido a su acción y por supuesto a su existencia (Cerbino,2012, p.27).

Esta búsqueda se agudiza frente a un mercado de consumo que promete la satisfacción inmediata de los deseos. En los pandilleros, el respeto se manifiesta como el bien más apetecido por el grupo y representa para el autor la metáfora más significativa de las condiciones de desigualdad estructural de la sociedad, como así también el síntoma de una dificultad de los/as jóvenes de procesar por otros medios la falta de reconocimiento.

⁴ Los jóvenes buscarían mediante el acto violento, tornarse visibles ante los demás. Cerbino (2012) trabaja el problema de la invisibilidad como uno de las causas desencadenantes de la búsqueda de respeto entre los pandilleros. Según el autor, la modernidad se constituye bajo el régimen de visibilidad que estructura para el sujeto un modo de existir a través del *ser visto*. Esto obliga, a que los sujetos contemporáneos, se sostengan en una lucha permanente para proyectarse por medio de su visibilidad.

La investigación de Strocka (2008) explora también el fenómeno de las pandillas juveniles denominadas *manchas* en la localidad de Huamanga, Perú. Para esto la investigadora realizó un trabajo etnográfico a través de observaciones participantes, encuestas y entrevistas a jóvenes pandilleros. El objetivo fue conocer los motivos que los lleva a formar parte de las *manchas*. Los resultados destacan que la pandilla cumple una función social de sostén que resulta central para constitución subjetiva de los/as jóvenes.

Los muchachos mencionaron con mayor frecuencia el deseo de pertenecer a un grupo de pares valorado positivamente y el de “hacerse respetar” en su barrio. En cambio, las pocas muchachas a las cuales entrevisté sostuvieron que su motivación principal para unirse a una mancha era la violencia doméstica y la falta de cariño y afecto de parte de sus padres. De este modo, en Huamanga las manchas desempeñan diversas funciones sociales para sus integrantes (Strocka, 2008, p. 328).

Para la autora, estos grupos juveniles representan una estrategia colectiva de supervivencia para muchachos y muchachas que crecen en un entorno social caracterizado por la violencia cotidiana, la desigualdad económica y la exclusión social. En lo que refiere al tema de pertenecer a las pandillas como modo de obtención de respeto, los resultados delimitan que este es un motivo que se encuentra presente en la población masculina y no en las mujeres, la pertenencia a las *manchas* sería para los varones una manera de reafirmar su masculinidad. En este sentido los jóvenes construyen una imagen de hombría donde las marcas corporales como moretones, cicatrices derivados de las golpizas de la policía y de las peleas en la prisión, son una insignia de honor y una fuente de respeto. En coincidencia con las investigaciones de Bourgois (2010) y Cerbino(2012), la autora plantea que la pertenencia al grupo pandillero es la manera de obtener el respeto y reconocimiento que el resto de la sociedad les niega.

Desde Venezuela, los trabajos de Briceño León & Zubillaga (2000) y Zubillaga (2007) tuvieron por objetivo conocer cómo jóvenes que participaron en enfrentamientos armados gestionan las demandas de respeto. La metodología utilizada fue el análisis de los relatos de vida de nueve varones que habitan diferentes barrios marginalizados de Caracas. Se destaca que la demanda de respeto de los varones por medio de la violencia

física representa una forma de hacer frente a diferentes situaciones que pueden ser vivenciadas como amenazas a la identidad, amenazas a su integridad física, la humillación de ser pobres, la amenaza de desafiliación y la amenaza de no tener buenas razones para sentirse dignos de aprecio. Los autores consideran que las modalidades de construcción de respeto constituyen formas de elaborar identidades de género en contextos de exclusión social. Habría una estrecha relación entre los modelos de masculinidad hegemónica y el uso de la violencia física como modalidad de obtención de respeto. Los contextos de exclusión social signados por el desempleo y la deserción escolar, son vividos por los/as jóvenes como procesos que angustian, generan desesperanza y nihilismo, facilitando la acción violenta. Lo que los/as jóvenes ponen de manifiesto en la búsqueda de afirmarse como sujetos respetables ante los/as demás, es el reconocimiento de constituirse como sujetos autónomos libres de la pertenencia de clase y de los lazos de sangre⁵. Los autores interpretan que los jóvenes varones construyen una identidad de respetabilidad en oposición y como resistencia a un sistema social desigual que conmina sus identidades sociales a la inexistencia.

La investigación de Savenije & Beltrán (2005) sobre pandillas en San Salvador da cuenta de cómo la búsqueda de respeto es el núcleo del *código de la calle*. Los/as jóvenes rápidamente ganan respeto y prestigio frente a sus pares por medio de la violencia y la imposición. “Para el joven de la calle, las respuestas violentas constituyen uno de los instrumentos más eficaces para obtener y proteger el respeto adquirido y evitar que otros intenten dominarle” (Savenije & Beltrán, 2007, p. 59). Los/as jóvenes tienen que proteger constantemente el *respeto ganado* contra las posibles humillaciones y evitar ser sobrepassados por otros. Sin embargo, también entablan relaciones de amistad donde realizan actividades de disfrute como conversar, escuchar música y divertirse, pero también perjudiciales y delictivas como robos o golpizas. Hallan amistad, cuidado, apoyo emocional y protección, pero al mismo tiempo enemistades feroces.

La etnografía realizada por Garriga Zucal en Argentina (2010) tuvo por objetivo conocer y analizar el papel de la violencia física en la construcción identitaria de varones integrantes de una hinchada de fútbol. Los resultados señalan que la utilización

⁵ Los autores realizan una distinción entre la noción de respeto y honor- si bien el respeto y honor comparten la idea de un valor que se supone adherido a la persona- el sujeto del respeto, a diferencia del sujeto del honor está liberado de los lazos consanguíneos, no es la estirpe lo que se defiende sino el reconocimiento del sujeto autónomo.

de la violencia opera como marca de distinción y les permite demostrar a los demás que poseen *aguante*, lo que implica ser respetados por sus pares. “El *aguante* aprovecha la oportunidad de la vacancia identitaria dejada por el trabajo y la escuela para hacer de la violencia una marca de pertenencia” (Garriga Zucal, 2010, p. 163). El *aguante* es una experiencia corporal que organiza la identidad grupal y constituye una práctica de alto valor simbólico.

El trabajo de Vidal (2003) indaga el sentido de justicia de empleadas domésticas de Río de Janeiro, Brasil⁶. Por medio de observaciones etnográficas e historias de vida, concluye que el deseo de respeto y la denuncia de situaciones de humillación, aparecen como palabras clave en sus discursos sobre la injusticia social. Los resultados de su investigación sugieren que, para el ciudadano que pertenece a los sectores excluidos de las periferias de Río de Janeiro, la solicitud de respeto representa una respuesta práctica a la dominación social. Esa respuesta práctica insiste en la necesidad de confirmación social de quienes están en situación de inferioridad y, que en nombre de esa confirmación, reivindican el reconocimiento de su existencia hacia los dominantes. El autor acuerda con la postura de Honneth quien plantea que la lucha por el reconocimiento se apoya principalmente en una gramática moral de los conflictos sociales -en contraposición a los abordajes utilitaristas-. Vidal considera que los individuos no buscan una satisfacción material, sino ser respetados como seres autónomos e individuales

Los resultados de las investigaciones son coincidentes: allí donde se obtura la posibilidad de establecer vínculos de filiación y pertenencia con instituciones como la escuela o el trabajo, el grupo de pares se vuelve uno de los pocos ámbitos que posibilita construir experiencias autónomas de reconocimiento, identidad y autovalía.

En el mismo orden de ideas, los estudios nos ayudan a reflexionar acerca de cómo la búsqueda de respeto se configura en un intento de reivindicación frente al sentimiento de inferioridad social que se hace presente en sociedades altamente fragmentadas y desiguales como las nuestras.

⁶ Si bien no aborda la población juvenil, consideramos que los hallazgos a los que arriba resultan de interés para el presente estudio.

1.2 Estudios sobre violencias, conflictividad y respeto en las instituciones educativas

El pasaje por la escuela, en muchos casos, no hace más que reforzar o reproducir el circuito de exclusión social que los/as jóvenes transitan. Principalmente, debido al choque entre la cultura escolar y la cultural familiar y barrial, donde la escuela lejos de favorecer espacios de subjetivación, recrea el círculo de la repitencia, discontinuidad, expulsión y el abandono (Burgois, 2010; Cerbino, 2006, 2012). Nos interesa detenernos aquí, en la intersección entre sociabilidades juveniles e institución escolar en contextos de exclusión.

Auyero & Berti (2013) realizan un estudio etnográfico en tres escuelas públicas periféricas de un barrio marginalizado de la provincia de Buenos Aires, con estudiantes y habitantes del barrio. El objetivo fue comprender el fenómeno de las violencias en situaciones de exclusión social. Los autores argumentan que la experiencia de las violencias que sufren los/as estudiantes en sus barrios no son hechos extraordinarios, sino por el contrario, forman parte de su cotidianeidad siendo naturalizadas por quienes las sufren y silenciada y negada por el resto de la sociedad. Los autores problematizan los planteos que asocian únicamente el ejercicio de la violencia con la masculinidad, respeto, fuerza y dominio que habitualmente alienta a los/as jóvenes de la *inner city* a recurrir a la violencia física o arriesgar sus vidas, a los efectos de ser reconocidos. Los autores proponen la categoría *cadena de violencia*, para dar cuenta de “diferentes tipos de violencia que se concatenan formando una cadena que conecta la calle y el hogar, la esfera pública y el espacio doméstico” (p.118). Vale decir, los/as jóvenes que viven en contextos de marginalidad y exclusión estarían expuestos en mayor medida al padecimiento de violencias cotidianas (robos, tiroteos en el barrio, redadas policiales); en este sentido la violencia no sería únicamente monopolio masculino para la salvaguarda del respeto, sino una forma de supervivencia, también vinculado al trabajo y la economía informal en barrios marginalizados que amenazan constantemente la integridad física de sus habitantes.

En una línea similar Duschatzky & Corea (2009) realizaron una investigación mediante entrevistas en profundidad a adolescentes y jóvenes que viven en la periferia de la ciudad de Córdoba, y que asisten a escuelas urbano-marginales. Las autoras postulan la hipótesis de que los/as jóvenes en situación de expulsión social construyen su subjetividad en situación, frente a un cotidiano colmado de incertidumbre y

precariedad, la violencia se presenta como un modo de hacer lazo social frente a la imposibilidad instituyente de la familia y la escuela. Los resultados del estudio señalan la importancia que adquiere el grupo de pares como portador de modelos de identificación. Los relatos de los/as jóvenes revelan que les resulta de mayor gravedad violar las reglas construidas en el interior del grupo que aquellas que proponen las instituciones. En estas grupalidades lo que se transmite como valor supremo es el aguante y la fraternidad, ambos constituyen valores preciados. Hacerse respetar para formar parte del grupo, implica sostener valores tales como: no hablar, no delatar, valores producidos como efectos de la experiencia.

Estos resultados son coincidentes con la investigación de Kessler (2004) quien indaga las trayectorias educativas y las experiencias escolares de jóvenes de la Provincia de Buenos Aires, en conflicto con la ley. La muestra del estudio estuvo constituida por cuarenta y tres entrevistas en profundidad. El autor se pregunta acerca de las marcas que les ha dejado la escuela, los vínculos que establecen con sus maestros/as y compañeros/as para, por último, centrarse en la relación entre escuela y delito. La investigación da cuenta de que la participación de circuitos ilegales no necesariamente es excluyente de la participación en instituciones como la escuela o el trabajo. Los hallazgos de su estudio evidencian que los discursos acerca del lugar de la escuela para los/as jóvenes resultan polisémicos y contradictorios. Por un lado, aparece una gran dificultad para articular sus experiencias como estudiantes con otras esferas de su cotidianeidad, que en sus discursos emerge como una sensación de no entender nada de la escuela. Por otro lado, cuando se les pregunta por la escuela a nivel general, ésta es significada como importante para tener un futuro mejor, “para trabajar”. Asimismo, aparece una valoración positiva de la labor alfabetizadora de la escuela “saber leer y escribir aunque sea un poco” (Kessler, 2004, p. 23). Estos relatos dan cuenta de la presencia importante de la educación en el universo imaginario de los/as jóvenes, donde no se evidencia un discurso contracultural hacia la escuela, este hallazgo contrasta con las investigaciones de otros países como Estados Unidos o Centroamérica, donde la escuela ocupa el lugar de “los blancos, el lugar de la dominación (...) el lugar de otro con el que a lo sumo los une una relación de estigma y dominación” (Kessler, 2004, p. 24). Las experiencias estudiantiles de los/as jóvenes entrevistados, se caracterizan por una escolaridad de baja intensidad, un *desenganche*, que usualmente se presenta en dos modalidades: un desenganche sin problemas de convivencia, determinado por una

actitud ausente, donde no se realiza ninguna actividad escolar, pero donde tampoco se generan grandes interrupciones; otra experiencia de mayor conflictividad, denominada “desenganche indisciplinado” (Kessler, 2007, p. 294) caracterizado por la interrupción de las normas de convivencia que pueden o no involucrar la transgresión de leyes. Otro hallazgo es el referido al tipo de sociabilidad que edifican en la escuela, las relaciones que se entablan con los pares y con los/as adultos/as de la institución escolar, no constituyen espacios de sociabilidad de tanta importancia para ellos/as como sí lo representan los vínculos del barrio (Kessler, 2007).

A continuación recuperamos estudios que abordan las relaciones de conflictividad y/o violencias en la escuela ligadas a la cuestión de respeto. En función de nuestro eje de indagación, nos concentramos en estudios que abordan las incivildades (insultos, burlas, apodosos ofensivos, discriminaciones, humillaciones, etc.). Dicho concepto se encuentra en íntima vinculación con la vivencia de respeto y da cuenta de manera más pertinente de las violencias cotidianas presentes en las interacciones sociales del sistema escolar. Las incivildades resultan intolerables por el sentimiento de “no respeto que inducen en aquél que los sufre” (Debarbieux, 1997, p. 87). Asimismo, nos focalizamos también en investigaciones donde la violencia física entre pares aparece como una de las modalidades de conseguir respeto en la escuela.

En la región Latinoamericana, numerosas investigaciones indagaron la problemática de la conflictividad y/o la violencia en los ámbitos escolares. En Brasil, Abramovay llevó adelante tres investigaciones sobre estos temas: Abramovay & Rua (2002);⁷ Abramovay (2006)⁸ y Abramovay, Cunha, & Calaf Pinto, (2009).⁹ Nos detendremos en la investigación del año 2006 el objetivo de dicha investigación fue realizar una descripción de las violencias que se suceden en la escuela, centrándose en las

⁷*Violências nas escolas* en esta investigación se seleccionaron escuelas estatales y privadas de 14 capitales de Brasil. Fueron entrevistados 33.655 estudiantes, 10.255 padres, 3.099 profesores, equipos directivos y agentes de seguridad (Abramovay & Rua, 2002).

⁸ *Cotidiano das escolas: entre violências, en esta investigación* se seleccionaron escuelas públicas urbanas estatales y municipales de cinco capitales de Estado, se escogieron alumnos a partir de 6to grado de primaria y de todos los cursos de la escuela secundaria.

⁹ La tercera investigación titulada *Revelando tramas, descubriendo secretos: violência e convivência nas escolas* se realizó en escuelas públicas del Distrito Federal que tuvieran una matrícula mayor a 500 alumnos. Se seleccionaron estudiantes de 5to a 8vo grado de la escuela primaria y de 1ro hasta 3er año de la escuela secundaria. Se aplicó un cuestionario a 9937 alumnos y 1330 profesores de las 84 escuelas seleccionadas. A su vez, se realizaron entrevistas individuales y grupos focales a 470 personas entre alumnos, profesores, directivos e integrantes del plantel escolar. Asimismo se analizaron 215 redacciones de los propios estudiantes a partir de preguntas-preestablecidas

experiencias y percepciones de los/as jóvenes. El universo de estudio estuvo compuesto por quinientos estudiantes de cinco ciudades capitales de Brasil y el Distrito Federal. Como estrategias de recolección de datos se efectuaron cuestionarios, grupos focales, observaciones y entrevistas. Los resultados señalan que las agresiones verbales bajo la forma de burlas o cargadas, son una de las prácticas que tienen mayor frecuencia en la escuela, e involucran a altas proporciones de estudiantes, de hecho, dos de cada tres alumnos relató haber sido insultado o burlado en el transcurso del último año. Los testimonios de los/as estudiantes revelan que, si bien los insultos o cargadas forman parte del tratamiento diario entre pares, estos pueden resultar ofensivos para algunos. De hecho, mencionaron ser destinatarios de agresiones por variados motivos, como por ejemplo, poseer una determinada característica física que es considerada por el resto del grupo como defectuosa o alejada de los parámetros hegemónicos de belleza. Estas cuestiones pueden motivar burlas o agresiones, que evidencian intolerancia, y falta de respeto a la diversidad como elemento constitutivo de las relaciones sociales (Abramovay, 2006).

Existe una correlación entre la agresión verbal y la posterior ocurrencia de enfrentamientos físicos, aunque no necesariamente la violencia verbal deriva en violencia física. Es preciso no minimizar la gravedad de las agresiones verbales, ya que usualmente una agresión física es precedida por una agresión verbal. En muchas ocasiones, las burlas o cargadas son significadas como faltas de respeto generando una reacción violenta como modo de defensa. “Tal encadenamiento es recurrente en la dinámica de la vida escolar, la escuela se caracteriza por ser un espacio de manifestación de conflictos asociados a las formas de tratamiento entre los sujetos que en ella conviven” (Abramovay, 2006, p. 129). En numerosas situaciones, la pelea es una reacción explosiva a las agresiones verbales sufridas durante un largo período de tiempo.

Los resultados de esta investigación nos permiten reflexionar acerca de que la violencia física emerge como único modo de poner un límite al tratamiento que se vivencia como inferiorizante, estableciéndose un círculo vicioso en el cual una agresión verbal es respondida con una agresión física, reiterando un patrón de acción basado en la agresividad como forma de resolución de conflictos (Abramovay, 2006).

En la misma línea, desde Uruguay, Viscardi (2002, 2003) y Viscardi & Alonso (2013) se propusieron investigar sobre las prácticas y representaciones del fenómeno de la violencia de estudiantes, profesores, funcionarios y directores de dos Liceos públicos de Montevideo. Para ello realizó observaciones participantes, lectura del cuaderno de sanciones disciplinarias y entrevistas semiestructuradas grupales para el caso de los/as estudiantes, e individuales para las autoridades, funcionarios y docentes. Los resultados ponen de manifiesto que los fenómenos de violencia se caracterizan principalmente por la presencia recurrente de agresiones verbales y físicas, actos de destrucción del patrimonio escolar y ruptura de normas sociales y de convivencia.

Retomando la noción de incivilidad de Charlot (1998) y Debarbieux (1999) la autora señala que en los liceos uruguayos, la mayoría de los hechos observados responden en realidad a incivildades:

(...) es decir, agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, y esto tanto por parte de los alumnos hacia el personal docente como a la inversa. La definición permite entonces salir de un concepto de violencia restringido al de crímenes y delitos para acercarse a una definición que toma en cuenta las pequeñas violencias cotidianas. (Viscardi & Alonso, 2013, p. 90)

En este sentido los sucesos habituales de la escuela lejos están de homologarse a delitos graves, por el contrario, lo que la autora observa es ante todo una crisis de convivencia, una dificultad para socializar a los/as jóvenes en el marco de los valores que la institución tiene por objetivo impartir.

En un estudio posterior Viscardi & Alonso (2013)¹⁰ centran su indagación en la comprensión del conflicto más allá del paradigma de la *violencia escolar*, analizando como éste proviene tanto de las situaciones de convivencia como de la propia institución educativa. Para ello los autores buscaron comprender la cultura contemporánea de las escuelas a partir de analizar lo que los actores piensan y se representan respecto del orden escolar. “Al incorporar la perspectiva de la vida cotidiana se focaliza la experiencia escolar de los diferentes actores que integran el centro

¹⁰ La investigación se desarrolló en el marco del Proyecto Central “Promoción de Convivencia Saludable”, que lleva adelante la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay

educativo” (Viscardi & Alonso, 2013, p. 30). La muestra estuvo constituida por veintinueve instituciones de nivel primario, liceos, y escuelas técnicas, agrarias y superiores, que pertenecen a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Se realizó un diagnóstico institucional de cada centro educativo desde la indagación de las percepciones de los actores respecto de los procesos de participación, del sentimiento de integración y de los procesos de exclusión en la escuela. También se relevó de cada establecimiento el tipo de normas vigentes, su modalidad de validación y de construcción. En un segundo momento, se recurrió al análisis de datos estadísticos¹¹ en vistas de triangular la información obtenida.

En la indagación acerca de las percepciones sobre cómo es la convivencia en la escuela, la exigencia de respeto aparece como una demanda de todos los actores.

La convivencia existe cuando existe “el respeto”, marcando un clima en el que los integrantes se sienten reconocidos. Es el respeto que percibe la directora de un centro que ella describe como “violento” en cuanto señal de una brecha en la espiral de violencia de los alumnos, es el respeto que los alumnos esperan sentir entre ellos. Sobre todo es el respeto que esperan los estudiantes de los docentes –moneda de cambio igualitaria más allá de las distancias de edad y de posición– y el que ansían recibir. (Viscardi & Alonso, 2013, p. 167)

Los autores se preguntan acerca de cómo leer esta exigencia de respeto que aparece en los diferentes actores institucionales. En el caso de los/as adultos/as se vincula con los valores conservadores y autoritarios que han estructurado el mundo escolar y que han entrado en crisis y enmascara una sospecha por los avances en materia de libertades y derechos que adquirieron los/as estudiantes en los últimos años, irrumpiendo sobre un orden jerárquico que la escuela garantizaba.

¹¹ Censo Nacional Docente ANEP – 2007, realizado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística (ANEP. CODICEN. DSPE. DIEE). Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA1), en su edición 2009, desarrollado a instancias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD2) y materializado a nivel nacional a través de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (ANEP. CODICEN. DSPE. DIEE). Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos, elaborada en 2009 en el marco del Programa de Apoyo al Fortalecimiento de Políticas Educativas, Componente 2, Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizajes (Barbero, Bentancor y Bottinelli, 2010).

En el caso de los/as estudiantes, la demanda de respeto es una de las principales fuentes de malestar debido a las diferentes *faltas de respeto* de las que son objeto por parte de sus compañeros/as, al no sentirse reconocidos ni integrados por sus pares. Sin embargo, los/as estudiantes también reclaman respeto de quienes tienen la obligación de educarlos, mencionando varias actitudes que perciben como faltas de respeto por parte de los/as directivos/as, docentes y funcionarios/as como por ejemplo: *hablar mal, insultar, faltar, maltratar*. “A estas faltas de atención o de debido tratamiento a su persona, suelen oponer la violencia física o verbal como respuesta” (Viscardi & Alonso, 2013, p. 173)

Como puede observarse en el cotidiano escolar se entablan conflictos que involucran búsqueda de respeto (insultos, burlas, bromas humillantes). Asimismo, cuando se indaga sobre los episodios de violencia física entre pares las investigaciones señalan que las disputas vinculadas a la obtención de respeto y/o reconocimiento son las razones más frecuentes.

Rescatamos los resultados del trabajo que desde Chile, efectuaron García & Madriaza, (2005a) quienes realizaron una investigación con estudiantes que participaron en hechos de violencia en la escuela y que fueron señalados por sus instituciones educativas y/o sus compañeros/as como agresivos/as o violentos/as. Mediante entrevistas en profundidad y grupos focales, analizaron los discursos de estos estudiantes, con el objetivo de entender la violencia en el ámbito escolar desde aquellos/as que la actúan y viven, y así comprender el sentido que le otorgan a ésta.

Entre los principales hallazgos se destaca que la necesidad de reconocimiento surge como una problemática nuclear de la violencia en la escuela. La búsqueda de sentirse validado socialmente, ya sea bajo la forma de ser amado, valorado o temido, sería una de las modalidades más frecuentes en que se manifiesta esta necesidad, especialmente bajo el imperativo de ser respetado o *imponer respeto* a través de la violencia o la amenaza. En otro trabajo García & Madriaza (2005b) se preguntan ¿Qué hace que la violencia pierda sentido para los/as jóvenes entrevistados/as? Concluyen que los/as estudiantes aluden a que *maduran* y que ya nos les importa tanto la mirada de los/as demás la disminución de la necesidad de reconocimiento pareciera ser un factor que aminora las expresiones de violencia física.

En el contexto argentino contamos con una extensa producción académica que se ocupa de la cuestión de las conflictividades y violencias en el ámbito escolar. Como señalan Kaplan & García (2006), a partir de la década de los 90 empieza a abrirse paso en el campo de la investigación la temática de las violencias en la escuela, desde formas indirectas, abordajes y campos disciplinarios que se focalizan en temas específicos, transversales o laterales al fenómeno. Al igual que en el contexto internacional existen coincidencias en que los puntos de conflicto más usuales en la escuela están relacionados con problemas de integración social entre estudiantes, expresados en tratos descalificatorios entre pares. Los hechos de mal trato más frecuentes estarían vinculados a: las burlas, el ser ignorado, la ridiculización, las faltas de respeto y el mirar mal. Nos interesa detenernos en estos hechos porque consideramos que son el puntapié para el análisis de los vínculos de respeto, en tanto nos permiten reflexionar acerca de las relaciones de poder que se tejen en las sociabilidades juveniles y que esgrimen lugares valorizados y devaluados en las tramas escolares.

El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (para facilitar la lectura en adelante se utilizará la abreviatura OAVE)¹² realizó cuatro estudios cuantitativos basados en un relevamiento de incidentes de violencia en las escuelas desde la perspectiva de los/as estudiantes. Los tres primeros estudios, llevados a cabo en los años 2005¹³, 2007¹⁴ y 2010¹⁵ respectivamente, se enmarcaron en el Operativo Nacional de Evaluación que realiza la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la

¹² El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas se creó en el año 2004, a partir del suceso conocido como *La Masacre de Carmen de Patagones* en el cual un alumno de 15 años llevó un arma de fuego y disparó contra sus compañeros de aula, provocando tres víctimas fatales. El propósito del Observatorio es estudiar la problemática de la violencia en las escuelas y contribuir a la consolidación de prácticas democráticas y a la construcción de espacios de ciudadanía en el ámbito escolar. A partir de investigaciones sistemáticas en escuelas de todo el país, el observatorio se propone generar estudios sistemáticos sobre el fenómeno que permitan establecer comparaciones a largo de varios años para poder determinar las variaciones del mismo. El organismo depende del Ministerio de Educación de la Nación y trabaja en conjunto con la Universidad Nacional de San Martín (Convenio N°366 del 2004). Para más información ver <http://www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html>. Cabe destacar que desde la asunción de la nueva gestión presidencial en el año 2016, el Observatorio ha discontinuado sus investigaciones no habiendo una información clara acerca de la continuidad o no de este organismo.

¹³ Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2008

¹⁴ Corresponde al informe de Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas de 2010

¹⁵ Corresponde al informe del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, de 2013

Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación en forma regular y sistemática¹⁶.

El cuarto informe correspondiente al año 2014 establece la necesidad de ampliar la mirada en vistas a indagar la convivencia escolar, vale decir, analizar también el conjunto de dimensiones que hacen al funcionamiento institucional y al modo en que se dan los vínculos en la escuela. La modificación del abordaje asumido en la investigación de 2014 llevó a la utilización de un instrumento de recolección de datos diferente del usado en las investigaciones precedentes. A pesar de que esto significó perder cierto grado de comparabilidad con los estudios anteriores, el organismo decidió priorizar las posibilidades del un nuevo instrumento así como su uso y validación a nivel internacional (OAVE, 2014).

Procederemos a describir los principales resultados de los tres primeros informes y posteriormente mencionaremos algunos resultados del informe 2014. Nos centraremos en las incivildades o malos tratos entre pares.

Respecto de las incivildades¹⁷, los estudios señalan que la forma más habitual es la rotura de útiles u otros elementos que se llevan a la escuela (34,9%), le siguen los gritos, las burlas y los insultos (entre el 12% y el 15% aproximadamente de los/as estudiantes dice haber pasado por esas situaciones) y en última instancia se ubica el haber sido dejado de lado por parte de los/as compañeros/as (7% de los casos), (OEAVER, 2008). Estos porcentajes se sostienen con algunas leves variaciones en los informes de 2010 y 2013.

En lo referido a nivel de escolaridad y malos tratos, los resultados delinean que a medida que aumenta el nivel de escolaridad las incivildades disminuyen, es decir que

¹⁶. Dichos estudios se hicieron sobre muestras representativas de secciones educativas, y se aplicaron en todas las provincias del país en 2° y 5° año del nivel secundario. En ellos se indagaron situaciones (vividas durante el último año al momento de realizar la encuesta), vinculadas a lo que denominamos malos tratos o incivildades (gritos, exclusiones, burlas, insultos) y violencia propiamente dicha (golpes o lastimaduras, amenazas de daño, amenazas o lesiones de patotas, robo por la fuerza o con amenazas), tanto por parte de otros estudiantes como de adultos; haber visto o presenciado los alumnos situaciones de malos tratos y de violencia propiamente dicha que no los involucren directamente pero que sí involucran a otros estudiantes o a adultos de la escuela, percepción de la propia escuela como violenta o no violenta según los alumnos y por último, percepción sobre la presencia de los docentes durante episodios de violencia.

¹⁷Cabe destacar que los informes 2008 y 2010 utilizan el término *incivildades* y el informe 2013 usa el término *malos tratos*, pero en ambos casos se designan los mismos hechos, nosotros los usamos como sinónimos.

los/as estudiantes del Ciclo Básico experimentan una mayor victimización que aquellos/as que asisten al Ciclo Superior.

Sobre diferencias en cuanto al género, es mayor el porcentaje de varones que dice haber sufrido o haber sido participes de episodios de maltrato. Esta situación se da particularmente en cuanto a burlas, insultos y rotura de útiles. En relación con gritos y exclusiones los porcentajes son similares y no son significativas las diferencias por género.

En lo que respecta al nivel socioeconómico, los/as estudiantes de sectores sociales excluidos manifiestan haber sido víctimas de incivildades con mayor frecuencia que aquellos/as que no presentan necesidades básicas insatisfechas.

Si se compara a las escuelas de gestión estatal y privada, los reportes de haber sufrido malos tratos son levemente superiores en las primeras. Esta tendencia no se sostiene cuando se trata de reportes de haber sufrido episodios de violencia propiamente dicha, ya que en algunas categorías tales como *amenazas de daño y golpes o lastimaduras por parte de un compañero* en el Ciclo Básico son levemente superiores en las escuelas de gestión privada.

En síntesis, las tres formas de victimización correspondientes a gritos, burlas e insultos exhiben valores similares entre sí, y pocas diferencias por sexo o nivel socio económico, aunque se mantiene la diferencia por nivel de estudios. En lo que hace al tipo de gestión, no hay mayores diferencias entre las distintas formas de victimización. La exclusión como forma de maltrato reporta menores niveles que las restantes formas de incivildad del tipo verbal/social (OAVE, 2010).

El informe 2014, como dijimos, introduce nuevas dimensiones de análisis, como las percepciones de los/as estudiantes sobre: las normas de la institución, las clases, las relaciones interpersonales y las condiciones de participación y escucha. La muestra se compuso de 26.626 estudiantes que asisten a segundo y quinto año de nivel secundario de escuelas de gestión estatal y privada de los principales centros urbanos de las 24 jurisdicciones de la Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las 23 provincias. En cada escuela se encuestó a todos/as los/as estudiantes de 2° y 5° del secundario (ciclo básico y ciclo superior u orientado) -o su correspondiente en el caso de tratarse de

la estructura de nivel medio de 6 años. Respondieron a esta encuesta estudiantes de la totalidad de las jurisdicciones del país.

Destacamos los resultados del estudio referidos al índice de victimización de los/as estudiantes. El mismo se construyó en torno a las siguientes preguntas: ¿se burlaron de vos por alguna característica física?, ¿se dijeron en público cosas feas de vos?, ¿te sentiste discriminado por cuestiones raciales, religiosas o de nacionalidad?, ¿te sentiste discriminado por tu condición social?, ¿se burlaron de vos través de la Web? De total de estudiantes encuestados/as, más del 24%, reporta un alto índice de victimización.

En lo que respecta a la violencia sufrida por ciclo de estudio las tendencias se mantienen, en tanto el 28,5% de estudiantes del ciclo básico reporta haber sufrido algún tipo de violencia contra el 17,20% del ciclo superior. En lo referido al tipo de gestión de la escuela no se encuentran diferencias estadísticamente significativas un 26,13% de las escuelas públicas contra un 21% de escuelas de gestión privada. Las diferencias por sexo del alumno señalan que los varones presentan una tendencia mayor a sufrir victimizaciones que las mujeres.

La investigación llevada adelante por Kornblit & Adazko (2008) tuvo por objetivo estudiar el clima escolar y la violencia entre estudiantes. Para ello se aplicó un cuestionario estructurado a 4971 estudiantes del nivel medio de 85 escuelas públicas de 21 provincias. A nivel conceptual se partió de la distinción entre violencia propiamente dicha (uso de la fuerza para ejercer dominio) y hostigamiento (incivildades y actitudes de transgresión a las normas de convivencia). Los resultados revelan que más de la mitad de los/as estudiantes reportó haber atravesado situaciones de hostigamiento, ya sea como víctimas, como agresores o ambas. No se presentan diferencias según el sexo, el nivel económico o el turno en el que estudian, aunque sí se verifica una disminución de estos episodios a medida que asciende la edad, en parte, por el cambio en el perfil de la población escolarizada en los años avanzados. A su vez, quienes repiten participan como víctimas en episodios de hostigamiento en menor medida que los que no repiten, pero no se verifican diferencias en lo que hace a su participación como agresores en estas situaciones. En relación con el estudio, quienes tienen peor desempeño están más involucrados en episodios de esta índole, a la vez que el disgusto con la escuela en general se muestra más en quienes agreden que en quienes son víctimas de hostigamiento. Dichas situaciones podrían ser las generadoras de la sensación de malestar e incivildad que sienten estudiantes y docentes dentro de la escuela y que

dificultan un escenario adecuado para una convivencia pacífica y el sentimiento de bienestar.

Las investigaciones que llevan adelante Paulín y equipo, desde la ciudad de Córdoba (Paulín, 2015; Paulín & Martínez, 2014) se proponen indagar los conflictos que emergen en las sociabilidades juveniles dentro del espacio escolar, a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y grupos de discusión con estudiantes de nivel medio de escuelas secundarias públicas y privadas.

Los resultados revelan que en las esferas de sociabilidad juvenil se despliegan conflictos específicos por la disputa del reconocimiento como parte de las pruebas y desafíos que la sociedad impone a las personas jóvenes. *Hacerse respetar* emerge como un imperativo internalizado en los/as jóvenes de las ambas escuelas sin distinción de nivel socioeconómico. Las diferentes prácticas juveniles a través de las cuales los/as estudiantes buscan ser respetados/as son el resultante de una construcción subjetiva y social. Subjetiva porque dichas prácticas significan una respuestas a la pregunta ¿quién soy? ante los/as demás dando cuenta de un conflicto por el reconocimiento, que se obtiene a veces por vía de la imposición, el maltrato o la solidaridad. Social porque se conforman coordenadas de poder donde cada joven demuestra en qué y cómo demanda ser estimado y de qué es capaz frente a los/as otros para procurarse la satisfacción de dicha demanda (Paulín & Martínez, 2014).

En las sociabilidades juveniles se construyen vínculos de amistad donde se reconoce al otro como semejante desde el amor fraternal y la interdependencia, muchas veces estas relaciones son atravesadas por conflictos en torno de rivalidades y traiciones y pueden derivar en resoluciones violentas. Vale decir que la práctica violenta sería el resultado de un conflicto anterior que desencadena en una práctica donde el otro es construido en relaciones de antagonismo. La violencia aparece como forma de ganar el respeto, y como forma de reafirmación del sí mismo, pero no como la única modalidad de obtención de respeto. Los/as estudiantes emprenden búsquedas de confianza y respeto por parte de sus pares, que pueden finalizar en diferentes violencias situacionales frente un “continuum de violencias estructurales, simbólicas institucionales y normalizadas que las distintas juventudes padecen en forma diferente (...) El respeto es una construcción que se repone en escena al situarse en la escuela” (Paulín, 2015, p.108).

El equipo de investigación dirigido por Carina Kaplan, viene desarrollando desde el año 2004 una línea de trabajo sobre las violencias en las escuelas haciendo hincapié en la dimensión simbólico-subjetiva del fenómeno. En el marco del proyecto PICT 17339 “Las violencias en la escuela media: sentidos, practicas e instituciones”, se aplicó un cuestionario administrado a 663 estudiantes secundarios que en el año 2006 cursaban los últimos años. Allí se indagaron sus percepciones sobre una serie de dimensiones asociadas a la cuestión de las violencias en la sociedad y en la escuela. El trabajo de campo se realizó en cuatro ciudades de la República Argentina (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Plata, Río Gallegos y Salta) a partir de una muestra intencional conformada por 16 escuelas secundarias de gestión estatal: en cada localidad se seleccionaron dos instituciones que atendían mayoritariamente a sectores socioeconómicamente bajos y dos a sectores medios.

En una de las secciones del cuestionario se les solicitó que, sobre un total de 38 situaciones, identificasen aquellas que considerasen violentas y que indicasen la periodicidad de ocurrencia dentro de la escuela. Las situaciones propuestas fueron construidas a partir de una concepción amplia de la violencia que incluía agresiones físicas y un conjunto de victimizaciones tales como humillaciones y discriminaciones (Kaplan, 2009c).

Ello permitió poner de relieve que en las instituciones estudiadas, las incivildades son los hechos más frecuentes en el espacio escolar. El análisis de las tipificaciones permitió dar cuenta de las variaciones acerca de lo que se considera violento y no violento.

A los fines de nuestra tesis, nos detendremos en aquellos resultados que refieren a los insultos y las faltas de respeto. Más del 60% de los/as estudiantes acordó en que el insulto era una situación violenta, y el 77,4% considera que es un suceso que ocurre de modo frecuente. En lo respectivo a las faltas de respeto más de 50% de los/as estudiantes cree que la falta de respeto es violencia y el 70,4% reporta que son prácticas de suceden casi siempre en la escuela, estos hechos expresan formas cotidianas de relación donde se pone en juego vínculos de superioridad/inferioridad. Por ello consideramos relevante analizar en profundidad la significación sobre el respeto desde la perspectiva de los/as estudiantes.

A partir de una investigación posterior, realizada en el marco del proyecto UBACYT 2011-2014: “Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad”¹⁸, y del proyecto PIP - CONICET 2011-2013¹⁹: “La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”, se analizaron los procesos y las experiencias de subjetivación que construyen los/as jóvenes escolarizados en torno a la violencia y sus relaciones con la desigualdad social. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de La Plata. Se efectuaron siete grupos de discusión a jóvenes de entre 13 y 19 años de edad. Entre los resultados más significativos para nuestra pesquisa se destaca que, en lo referido al trato recibido por parte de los/as docentes, los/as estudiantes mencionaron que muchos muestran desinterés y desgano frente a la tarea de enseñar lo que es vivenciado como una falta de respeto hacia ellos/as. Estas situaciones generan mucho malestar y se suman a situaciones en donde los/as estudiantes relatan haber sido maltratados/as, humillados/as o discriminados/as por parte de algunos/as docentes.

Otra cuestión que emergió fue que las razones principales por las cuales los/as jóvenes se excluyen entre sí o auto-excluyen estarían vinculadas con procesos de inferiorización social que involucran relaciones de poder entre estudiantes, donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos; lo que da cuenta de complejas dinámicas de aceptación/rechazo que se entablan en el cotidiano escolar (Kaplan, 2012). La autora plantea la profunda imbricación entre el sentimiento de rechazo, descrédito o falta de respeto que experimentan los/as jóvenes, como fuente de los comportamientos asociados a la violencia entre estudiantes.

El sentimiento de ser humillado queda circunscrito o tenderá a estar más reforzado en los dominados, en los excluidos, en los más débiles. No sentirse parte, no ser dignificados, ser inferiorizados o minimizados,

¹⁸ Proyecto UBACyT 20020100100616 (2011-2014): Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad. Resolución (CS) N° 2657/11.

¹⁹ Proyecto PIP-CONICET 11220100100159 (2011-2013): La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas.

permite interpretar ciertos comportamientos violentos hacia los otros e incluso contra sí mismos (Kaplan, 2013b, p. 113).

La investigación llevada a cabo por Mutchinick (2013)²⁰, enmarcada en el equipo de investigación que dirige Carina Kaplan, profundiza en este tipo de prácticas. Con el objetivo de comprender las relaciones de humillación entre pares, Mutchinick entrevistó a jóvenes de nivel secundario que pertenecen a dos escuelas de gestión pública de la provincia de Buenos Aires que atienden a sectores sociales contrastantes (sectores bajos y sectores medios altos). La indagación da cuenta de la recurrencia y persistencia de las prácticas de humillación en los grupos escolares, donde las diversas formas de inferiorización pueden generar en quienes las padecen un sentimiento de desamparo e impotencia y una sensación de no respeto. Tomando los aportes de Elias (2003), define a la humillación como una relación social entre una persona (o grupo) que trata a otra como inferior, y en donde esa otra persona (o grupo) se siente agraviada. Entre los resultados más significativos se señala que:

(...) los atributos que sustentan las humillaciones, antes que ser cualidades universales similares en los distintos contextos, están definidos por las particularidades de las configuraciones donde estas relaciones tienen lugar, por los recursos de poder de los grupos en cada configuración y por la diferencia de poder entre ellos. (Mutchinick, 2016, p. 22).

También señala la importancia de adoptar una mirada relacional para comprender el fenómeno, a los fines de evitar caer en el sesgo de perspectivas individualizantes que tiendan a generar estereotipos. De este modo, si bien la investigación pudo advertir que las humillaciones se manifiestan en cuestiones vinculadas a las diferencias socioeconómicas (*ser cheto, ser villero*), a la apariencia física (*ser linda, ser gordo, ser feo*), e incluso al desempeño que se tiene como estudiante (*ser buen alumno*); los sentidos que adquieren varían de acuerdo a cada configuración y están dados por las relaciones y las posiciones de poder del entramado grupal.

²⁰ La tesis realizada por Mutchinick se inscribe en el programa de investigación dirigido por Carina V. Kaplan denominado "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En consonancia, la tesis doctoral de Di Leo (2008), cuyo objetivo fue analizar los múltiples sentidos y prácticas en torno a las violencias y la convivencia escolar que despliegan los/as docentes, directivos/as y estudiantes²¹, da cuenta de que las violencias en la escuela tienen como trasfondo principal el desprecio, la discriminación hacia el otro, los abusos de autoridad y las injusticias. Habría dos categorías que emergen con fuerza del relato de los/as estudiantes: por una parte la persistencia y generalización de las violencias simbólicas, el *mirar mal*; por otra parte, la discriminación forjada por diferentes estereotipos (de género, origen socioeconómico, familiar, étnico, identificaciones barriales, estéticas y/o deportivas). Ambas cuestiones serían las principales manifestaciones y/o causas de las violencias entre los/as estudiantes. Estas situaciones suelen promover reacciones verbales y/o físicas con escasos intentos de mediaciones discursivas. Como podemos observar, aquí nuevamente se pone de relieve que lo que está en juego es la imagen que los/as estudiantes construyen ante sí mismos y ante los demás.

De manera semejante, la investigación de di Napoli (2016)²², enmarcada en el equipo de investigación que dirige Carina Kaplan, buscó comprender las percepciones acerca de la violencia de los/as estudiantes y su relación con los conflictos y las formas de sociabilidad entre pares en el ámbito escolar. Como estrategia metodológica efectuó sociogramas, entrevistas en profundidad y grupos focales a estudiantes de nivel secundario de dos escuelas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires. Entre los resultados más relevantes para nuestra tesis se destaca que el *buscar pelea* es mencionado en el discurso de los/as estudiantes como una forma de ganar respeto. Ciertos/as jóvenes intentan construir una imagen de *malos/as* que les provea visibilidad dentro del contexto escolar, es decir, la posibilidad de obtener *fama* que es valorada positivamente por algunos/as jóvenes. Así, *hacerse los malos* a través del uso de la

²¹ Como estrategia metodológica realizó observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y grupos focales a docentes, directivos y estudiantes, a estos últimos también se les brindaron diarios personales semiestructurados en vistas a indagar sobre su dimensión biográfica. El trabajo de campo tuvo lugar en dos escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

²² La tesis realizada por di Napoli se inscribe en el programa de investigación dirigido por Carina V. Kaplan denominado "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

violencia constituye una de las formas utilizadas por los/as estudiantes para obtener cierto respeto por parte de sus pares.

Para di Napoli (2016) habría dos lógicas en torno a la búsqueda de respeto, la primera, de corte proactivo, refiere a *ganar respeto* a partir de la imposición mediante el uso de la fuerza física. La segunda, de corte más defensivo, alude a quién utiliza la violencia física para resistir o evitar el sometimiento. Ambas lógicas están atravesadas por los sentimientos de superioridad e inferioridad de los/as estudiantes. En el primer caso el objetivo es posicionarse por encima del otro/a, en el segundo se trata de mantener simétrica la relación.

Para algunos estudiantes el uso de la fuerza física les otorga respeto en cuanto demuestran en el enfrentamiento una superioridad sobre los otros e infunde temor a un público que los reconoce (...). Esto inspira un sentimiento de superioridad sobre todo en aquellos estudiantes que valoran positivamente el uso de la fuerza física para imponerse o dirimir conflictos. (di Napoli, 2016, p. 268).

Las investigaciones sobre conflictividad y violencias que hemos referenciado, convergen en cuestiones que resultan de interés para nuestro estudio. Por un lado, en la importancia que los/as estudiantes adjudican a las formas de trato en la escuela, donde los insultos, las burlas y humillaciones son fuente de malestar, generando una percepción negativa sobre el clima escolar. Otra cuestión relevante es la diferencia que aparece en virtud de la ubicación de los/as jóvenes por ciclo escolar, los estudios señalan una tendencia que evidencia la disminución de las formas de mal trato a medida que los/as jóvenes avanzan en su trayectoria escolar, especialmente cuando ingresan al ciclo superior. Finalmente, con respecto al uso de la violencia física como herramienta para obtener respeto, las investigaciones muestran que muchas veces la reacción violenta aparece como una forma de marcar un límite al trato que es vivido como abusivo. La violencia física también emerge como un elemento de distinción entre los/as jóvenes, en el sentido de que quienes están en condiciones de ejercerla, de manera real o potencial, gozan de una valoración positiva dentro del grupo de pares.

1.3 Estudios sobre respeto y subjetividad en la escuela

En este apartado recuperamos estudios que analizan el respeto en sus intersecciones con la experiencia escolar y los procesos de subjetivación en la escuela.

En el ámbito latinoamericano, la investigación de Medina Valdez, Mondragón, González Arratia López Fuentes, & González Escobar (2004), desde el enfoque de las representaciones sociales, analiza los sentidos sobre el respeto de 90 estudiantes de una preparatoria de la ciudad de México, que fueron encuestados mediante la técnica de redes semánticas. Los resultados delimitan un gran consenso en la definición del respeto en términos de la importancia que adquiere para entablar una convivencia armónica con los demás. Asimismo, el respeto fue ubicado en cuatro planos principales: el que se tiene por las figuras de autoridad (padres/madres, maestros/as y religión), el de filiación y afecto (familia, hijos/as, pareja y amigos/as), el que merecen los/as semejantes (otros/as, opiniones de los/as demás) y, finalmente, el que se tiene por la naturaleza y la vida. Otro aspecto de relevancia está vinculado a las diferencias de género encontradas en la definición de respeto, en los hombres aparece mayormente relacionado hacia la instrumentalidad, mientras que en las mujeres se lo vincula más hacia lo expresivo. Más allá de estas diferencias por género, emerge como denominador común la idea del respeto como un elemento ordenador de las interacciones sociales.

Desde Brasil, Barbosa (2015) examina las producciones de sentido sobre el respeto de estudiantes del 6to año de nivel primario de una escuela pública del estado de São Paulo. Como estrategia metodológica utilizó la narración y la producción de historias de estudiantes, de entre 12 y 13 años²³. Tomando los aportes de Vigotsky, considera que los sentidos sobre el respeto se construyen y se sustentan en las interacciones y contextos cotidianos en los que los/as estudiantes se desenvuelven, especialmente la escuela.

²³La selección de los cursos con los que se trabajó se decidió en función de que fue una demanda de la institución, ya que había muchas quejas referidas a la falta de respeto de este grupo de alumnos así como también frecuentes peleas entre ellos. La investigadora trabajó con tres secciones escolares de 6to año y mantuvo 14 reuniones con cada sección, la muestra estuvo constituida por un total de 90 alumnos. En cada reunión los estudiantes realizaban diversas actividades: narraciones de historias seguidas por debates y también producciones orales y escritas de historias. Las historias contenían temas de interés para los grupos y los temas fueron elegidos por ellos mismos

Los resultados indican que el respeto aparece asociado principalmente a tres aspectos. En primer lugar con el miedo a la autoridad. Los/as estudiantes relatan diversas historias donde emergen peleas entre compañeros/as que son resueltas a través de sanciones y suspensiones. En las historias recabadas no aparece el diálogo como modo de solución de los conflictos por parte de los/as adultos/as, sino por el contrario, el castigo y la poca promoción de la reflexión y el diálogo. Esto resulta contradictorio, ya que desde el discurso institucional se hace hincapié en la importancia del diálogo y la reflexión. Los relatos revelan que lo que efectivamente sucede es un reproche de la escuela y no un diálogo genuino para comprender lo que estaría movilizando esas actitudes inadecuadas de los/as jóvenes. En lo referido a las relaciones entre pares, el respeto aparece vinculado a la imposición por medio de la fuerza física

(...) esta situación resulta análoga a los episodios relatados anteriormente en lo referido a la acciones de los adultos, en un juego de imposición, quienes tienen mayor fuerza son quienes logran imponer respeto. Las situaciones permiten entrever el sentido de respeto vinculado al miedo, ya sea por resultar de la acción represiva del director o de los compañeros, como consecuencia de una pelea (Tonelotto Barbosa & Trevisan de Souza, 2015, p. 264).

En segundo lugar, el respeto aparece vinculado a las diferencias socioeconómicas. Algunos estudiantes atribuyen características negativas a los *ricos* responsabilizándolos por la desigualdad socioeconómica. En los relatos de los/as estudiantes, las personas desfavorecidas socioeconómicamente son quienes más humillaciones y desprecio reciben. Sin embargo, en las historias relatadas las personas *pobres* aparecen con virtudes de honestidad y humildad, con una superioridad moral por sobre los ricos, que para esta autora funciona como una especie de compensación ante la desigualdad social.

Por último, el respeto aparece vinculado a la oposición entre el más fuerte y el más débil, en un antagonismo entre justicia y compasión. Las historias están pobladas de situaciones en donde personas con alguna discapacidad o deficiencia son ayudadas y merecen ser respetadas. Sin embargo cuando las personas están en pie de igualdad, parecería que la imposición por medio de la violencia física es una práctica legítima para la obtención de respeto.

Para las autoras el respeto es un valor moral que varía de acuerdo a cada cultura y momento histórico, y tiene sus bases en las tradiciones, creencias y los modos de comprender las relaciones y los estilos de vida. Todos estos elementos intervienen en la configuración de significados y sentidos de aquello que se considera como respeto o falta de respeto. En sus observaciones emerge que en la escuela las faltas de respeto se atribuyen únicamente a los/as estudiantes y son tratadas como características individuales de los sujetos. Barbosa enfatiza en la importancia de desnaturalizar esta mirada, puesto que aquello que se considera respeto o no, forma parte de la configuración de sentidos que elaboran los sujetos. Por lo tanto, no se trata de constructos a priori sino que los sentidos sobre el respeto están atravesados por las experiencias, relaciones de afecto y contextos de los que los sujetos forman parte (Tonelotto Barbosa & Trevisan de Souza, 2015).

En el contexto nacional, la investigación desarrollada por Núñez (2010, 2011)²⁴, examina las disposiciones, actitudes e identidades vinculadas a la política y lo político desarrolladas por los/as jóvenes durante el tiempo transcurrido en la escuela secundaria; en vistas a ello, el autor considera que la indagación sobre el respeto se presenta como una vía de ingreso al análisis de las jerarquías sociales que la escuela, pese a su discurso igualitario, contribuye a sostener.

El análisis de los reglamentos de convivencia de las diferentes escuelas tuvo por objetivo conocer cómo se incorpora la noción de respeto. Se encontraron tres sentidos preponderantes. En primer lugar, el respeto como una cualidad que debe portar el estudiante a fin de evitar la violencia, donde son los/as estudiantes quienes deben “respetar” a sus compañeros/as y a los/as docentes. En segundo lugar, como cualidad del alumno/a para con la autoridad escolar; en este caso, el respeto a los/as docentes por parte del estudiantado sería consecuencia del respeto que éstos/as deben a la institución. La figura docente y la figura institucional se amalgaman, como si la primera encarnase a la segunda, razón por la cual se transformarían en representantes del prestigio del establecimiento, lo que legitima que los/as jóvenes deban respetarlos/as. Por último, el

²⁴ El trabajo de campo tuvo lugar en escuelas la ciudad de La Plata, Ensenada y Florencio Varela. Cuatro establecimientos de gestión pública y dos de gestión privada a los que asisten jóvenes de diferentes sectores socio-económicos. Como estrategia metodológica realizó: Análisis de los reglamentos de convivencia de las diferentes escuelas, encuestas, entrevistas y grupos focales., a partir de allí elaboró una tipología acerca de cómo es entendido el respeto en los reglamentos, encuestas, entrevistas y grupos focales.

respeto entre jóvenes y adultos/as como atributo indispensable para la acción educativa, aspecto que por un lado manifiesta la importancia asignada a la matriz relacional entre estudiantes y adultos/as, y por el otro lado, ratifica la necesidad de erigir la acción educativa sobre estas pautas como un modo de asegurar el trabajo pedagógico (Nuñez, 2010).

Detrás de la noción del respeto se ponen en juego distintas valoraciones que entran en disputa, de un lado la que la escuela intenta imponer como *correcto*, del otro lo que los/as jóvenes consideran que es el respeto

(...) el respeto pareciera ser un comodín, útil para describir diversas situaciones, tanto para denunciar la desfachatez de los alumnos como para legitimar su exigencia por parte de los jóvenes. Es pues una demanda de los adultos, una cuestión que los Reglamentos de Convivencia pretenden regular (como el respeto a los símbolos patrios) y también un reclamo por parte de los jóvenes que cuestiona implícitamente la relación asimétrica entre docentes y alumnos”. (Núñez, 2011, p. 13).

En el caso de las relaciones entre pares, el autor señala que en el ámbito escolar se pone en juego el deseo y la búsqueda de ser respetado/a. La búsqueda de respeto es interpretada como un proceso de autoafirmación que implica por parte de los/as jóvenes, la creencia de que realizando determinadas acciones podrá obtener el respeto ansiado. A través de este proceso los/as estudiantes buscan incrementar aquellos atributos que les permiten proyectar una imagen de reconocimiento, mientras que ocultan otros que pueden ser desacreditadores.

La misma puja por definir los atributos legítimos para ganar respeto permite leer los nuevos ejes de diferenciación vigentes entre los jóvenes. Por lo general, la apelación a la noción de respeto permite convertir un atributo desacreditable en otro positivo (...) cada joven entenderá a la noción de respeto –y de modo extensible a la mejor forma de ganarlo u obtenerlo- a partir de las cualidades que considera que podrá desarrollar de manera más satisfactoria (p.282).

El uso posible, no efectivo, de la violencia como un modo de hacerse respetar, aparece más legitimado en una de las escuelas. Por último, se pregunta por el lugar de la

institución escolar en la elaboración de sentidos de los/as estudiantes acerca de los modos de hacerse respetar y se interroga acerca de si contribuye a valorizar o a señalar la inferioridad de los/as jóvenes. Para el autor, generar las condiciones educativas que promueven la convivencia con quienes no tenemos afinidad demanda construir marcos comunes de justicia donde la pluralidad de moralidades tenga la oportunidad de ser reconocida. “La alternativa es la imposición de la convivencia como mandato, decisión que encierra la intención de homogeneizar y borrar las diferencias que teóricamente se busca promover” (Núñez, 2010, p. 322).

La investigación de Aleu (2012) tuvo por objetivo comprender el modo en el que se forjan y sostienen los vínculos de respeto en organizaciones que ofrecen a jóvenes y adolescentes en edad escolar, actividades culturales, deportivas y recreativas. Para ello realizó estancias prolongadas de observación en terreno y entrevistas individuales y grupales en profundidad de carácter formal e informal a jóvenes y docentes.

Respecto de las relaciones entre los/as jóvenes, la autora encuentra dos modalidades de fabricar respeto. Por una parte, la acción violenta, que se convierte en una forma de lograr estima personal, en tanto los/as adolescentes son reconocidos/as por su capacidad de ofrecer protección o por su habilidad de ejercer la dominación sobre otro. Se trataría de una demanda directa de respeto que suele ponerse en acto en la inmediatez y no requiere necesariamente del establecimiento de un vínculo que opere en el largo plazo. Esta modalidad encierra un efecto paradójico, ya que el respeto se mezcla forzosamente con los sentimientos de miedo y temor. “La presencia de estas emociones niega, al menos en apariencia, el componente recíproco de la relación, en tanto el uso de la fuerza impone rápidamente un dominio unidireccional” (Alegu, 2012, p. 8).

Por otra parte, para los/as jóvenes entrevistados/as los vínculos de respeto se despliegan en una relación de confianza que necesariamente se desarrolla en el tiempo, donde el otro no es percibido como amenazante sino que, por el contrario, permite cierta forma de identificación que habilita la confianza. Los/as adolescentes relataron situaciones en donde en el encuentro con otros/as, las expresiones de reconocimiento y consideración resultan fundamentales. Esta modalidad de obtención de respeto pone en juego habilidades más sutiles en la expresión de la mutualidad, que las referidas a la violencia física e introducen la complejidad que conlleva el trato igualitario (Alegu, 2012).

La investigación de Martínez (2015) se propone comprender el pedido de respeto y de reconocimiento que los/as estudiantes elaboran a los actores de la institución escolar. Por medio de entrevistas y observaciones etnográficas, el autor reconstruye las trayectorias escolares de estudiantes que por diversas razones se vieron obligados a abandonar la escuela. El universo de estudio estuvo compuesto por jóvenes que concurren a escuelas y Centros de Educación de Jóvenes y Adultos, localizados en la ciudad de La Plata.

Los testimonios de los/as estudiantes dan cuenta de que abandonaron muchas instituciones escolares por no sentirse reconocidos/as ni respetados/as. El autor interpreta estos relatos como una dificultad de la escuela en el reconocimiento de la condición juvenil de los/as estudiantes; para los/as jóvenes ciertas normativas como *sacarse la gorra* para poder ingresar al establecimiento eran vivenciadas como desprecios a sus adscripciones estéticas.

(...) el pedido de respeto se conecta, en determinados contextos, con una expansión de los derechos democráticos. En esa ampliación de derechos, incluye el acceso y la permanencia en el sistema educativo, por ejemplo, los jóvenes exigen el respeto a sus propias manifestaciones subjetivas para poder transcurrir en estas instituciones (Martínez, 2015, p. 417).

El autor reflexiona acerca del carácter hiriente que tiene para los/as estudiantes la falta de respeto que es interpretada como una ausencia total de reconocimiento hacia los/as jóvenes, sus adscripciones culturales y sus identidades. También se interroga acerca de si existe una creciente espectacularización de la demanda de respeto que impregna a todas las interacciones sociales en donde todo desacuerdo es inmediatamente representado o etiquetado como falta de respeto. Para el autor la demanda de respeto es un vector del proceso de subjetivación de los/as jóvenes.

El estudio de Nobile (2014) llega a conclusiones similares. La autora se propuso analizar la experiencia emocional de jóvenes que egresaron de Escuelas de Reingreso (ER) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El universo de estudio estuvo compuesto por 16 jóvenes de entre 22 y 28 años, pertenecientes a sectores socioeconómicos bajos. Por medio de entrevistas en profundidad la autora indagó los significados construidos por los/as estudiantes acerca de su experiencia en dichas instituciones, a fin de analizar

el modo en que las experiencias emocionales positivas inciden en la capacidad de agencia de estos/as jóvenes. Entre los resultados más significativos emerge que las sensaciones experimentadas por ellos/as durante su tránsito por las ER son significadas como positivas. Aquí el respeto y la confianza dispensada por los/as docentes favorecen que los/as jóvenes puedan resignificar la mirada sobre sí mismos/as y sus propias capacidades.

poner el foco en las interacciones respetuosas, así como el punto de partida de la confianza que instala la no culpabilización de estos jóvenes por sus recorridos previos, ha impregnado a la experiencia escolar de las ER de un conjunto de emociones, como la tranquilidad, el entusiasmo y el respeto, que combinadas colaboraron en la concreción del proyecto de finalización del secundario (Nobile, 2014, p. 78).

Para la autora, el tipo de vínculos construidos con los/as docentes en el marco de un formato escolar particular, como son las ER, genera una emocionalidad positiva, que les permite reposicionarse frente a la institución escolar y potenciar su sensación de agencia, permitiéndoles desplegar diversas estrategias personales para su integración laboral, educativa y familiar.

A partir de la literatura académica consultada observamos que en los estudios que abordan la cuestión del respeto en situaciones de exclusión social emerge como denominador común la utilización de la violencia física como recurso válido para la obtención de respeto. Las investigaciones sobre pandillas y grupalidades juveniles en ámbitos diferentes a la institución escolar ponen de manifiesto que las legalidades y formas de organización de los vínculos al interior de los grupos están mayormente atravesadas por dinámicas autoritarias donde la posibilidad de ejercer la brutalidad se erige como marca de prestigio. Aquí el respeto se forja a través de la imposición violenta. Otra cuestión de relevancia es que, en contextos de exclusión social signados por la falta de oportunidades, muchos/as jóvenes, especialmente los varones, ejercen la acción violenta como modo de compensación ante una sociedad que les devuelve un lugar de descrédito permanente. Allí violencia representa una de las pocas posibilidades autónomas de obtención de reconocimiento.

En las investigaciones que abordan la cuestión de la conflictividad y violencias en la escuela, el respeto aparece de modo tangencial, no como una dimensión central de

análisis. Vale decir, el respeto emerge como importante para los actores cuando falta. En lo referido a los vínculos entre pares, la cotidianidad escolar aparece atravesada por diversas formas de destrato (burlas, insultos, humillaciones, etc.) que los/as estudiantes mencionan como fuente de malestar. Por su parte, los episodios de violencia física aparecen como situaciones de menor presencia en la escuela, donde la necesidad de obtención de reconocimiento sería una de las razones más usuales para “agarrarse a pelear”. Como hemos señalado, si bien en estas investigaciones el respeto no es el objeto inicial o central de indagación, es un significante que persiste en los diversos testimonios de los/as estudiantes y docentes, dando cuenta del protagonismo que adquiere para los actores escolares las diversas formas de trato social.

Por último, las investigaciones que abordan el respeto y experiencia escolar, reafirman la importancia de la calidad de los vínculos como soportes de las trayectorias escolares de los/as jóvenes. Las instituciones en donde los/as estudiantes pueden sentirse reconocidos y respetados favorecen una significación positiva del tránsito por la escuela, especialmente en aquellas instituciones que trabajan con jóvenes de sectores excluidos.

En el caso de los vínculos intergeneracionales, estos están atravesados por demandas mutuas de respeto. Los/as estudiantes solicitan a los/as docentes un trato igualitario y ser reconocidos/as como sujetos de derecho. En el caso de los/as adultos el respeto se relaciona con ciertos valores conservadores que han constituido el mundo escolar y que han entrado en crisis.

Como puede observarse la búsqueda de respeto es una dimensión que organiza y modula las relaciones interpersonales de los/as jóvenes y de los/as diferentes actores escolares. Los resultados de los trabajos también nos invitan a reflexionar sobre la idea de que nuestras sensibilidades y expectativas acerca de cómo deben ser los vínculos interpersonales se encuentran en pleno proceso de transformación. Nuestra investigación constituye un aporte en esta línea de indagación.

Capítulo 2

MARCO CONCEPTUAL

Introducción

En este capítulo presentamos el enfoque teórico de la investigación. En el primer apartado comentamos brevemente la perspectiva relacional de Norbert Elias y algunos puntos de contacto con la perspectiva psicoanalítica de Sigmund Freud. En el segundo apartado desplegamos una mirada de largo plazo sobre los vínculos de respeto siguiendo la teoría de los procesos civilizatorios. En el último apartado, analizamos las características que adquieren las relaciones de respeto en las sociedades contemporáneas.

2.1 La sociología figuracional como punto de partida: estructura social y estructura emotiva

Uno de los núcleos centrales de la sociología figuracional de Norbert Elias es la pregunta por las formas de regulación de la vida en sociedad. Para comprender esta cuestión se detiene en las maneras sociales, el conjunto de códigos y comportamientos que una sociedad en un determinado tiempo histórico considera deseables o esperables. Sostiene el autor que para poder aproximarnos a los problemas humanos y por tanto al problema de la civilización, debemos investigar las restricciones a las que se encuentran sujetas las personas (Elias, 1987, 2009).

Si uno quisiera definir el problema fundamental de cualquier proceso de civilización, podría decir que éste es el cómo puede el ser humano satisfacer en convivencia con otros seres humanos sus necesidades animales elementales sin que esta búsqueda de satisfacción signifique cada vez la destrucción, la frustración, la humillación recíprocas o algún daño mutuo de alguna índole, es decir, sin que la satisfacción de las necesidades elementales de un individuo o de un grupo de individuos se realice a costa de la satisfacción de esas necesidades por parte de otro u otro grupo de individuos (Elias, 2009, p. 51).

En su obra *El proceso de la civilización Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (1987), Elias desarrolla un minucioso análisis de las modificaciones

sufridas en el comportamiento de las clases altas de Europa Occidental (de los guerreros nobles a la nobleza cortesana). El autor centra su atención en las reglas de comportamiento que la sociedad produce para organizar un determinado orden social. Realiza un estudio socio-histórico que abarca desde la baja Edad Media y el Renacimiento hasta la Edad Moderna, señalando cómo se desarrolla un aumento paulatino y progresivo del autocontrol individual. En su investigación da cuenta de cómo una sociedad dominada por una disgregada nobleza de castillo fue tornándose gradualmente en una sociedad dominada por la nobleza de la corte bajo el poder centralizado del rey (Goudsblom, 1998).

El objetivo de su investigación es vincular el estudio sociogenético y el psicogenético. El primero pone de relieve la constitución de las configuraciones sociales, mientras que el segundo tiende a delimitar la elaboración del habitus psíquico producido por determinadas configuraciones.

Se trata de dar cuenta, por ejemplo, del acceso histórico al dominio espontáneo de las emociones, o al uso de la reflexión mucho más allá del estricto presente, como resultado de la progresiva estructuración de las redes de interdependencia de las que participa el individuo (Castorina, 2008, p. 33).

Su tesis es que a partir de la constitución de los Estados modernos, al centralizarse el monopolio de la violencia física, se promueve la pacificación de las relaciones humanas, vale decir, se genera un aumento de regulación de los afectos y de los impulsos. Este poder central hace que disminuya la amenaza externa, generando una mayor posibilidad de prever los comportamientos individuales. Las sociedades se complejizan generando mayor dependencia entre los sujetos, por ello se necesita que los comportamientos sean más controlados y regulados. Al modificarse las costumbres, cambia la estructura psíquica de los individuos.

La sociogénesis del Estado será uno de los motores de la civilización de los afectos, al monopolizarse la violencia corporal ya no será el sujeto librado a su propio deseo quien puede ejercer la violencia frente a otros/as, sino que ésta constituye una facultad del Estado, lo cual transforma indefectiblemente la configuración afectiva/emocional del individuo. El comportamiento estará sometido a cadenas de reflexión (estrategias-cálculos) antes de externalizarse por medio de acciones

impulsivas. Esta operación será denominada por el autor como *proceso civilizatorio*, es decir, el progresivo pasaje hacia un mayor autocontrol de las emociones, una mayor racionalización del pensamiento y la postergación de la satisfacción inmediata de los impulsos.

Si bien el proceso civilizatorio supone una transformación del comportamiento y de la sensibilidad humana en una dirección determinada, esta transformación no se lleva a cabo por seres humanos individuales de manera consciente y racional (Elias, 1987; Zabłudovsky, 1999).

De hecho, nada en la historia demuestra que esta transformación se haya llevado a cabo de modo «racional», por ejemplo, por medio de la educación adecuada de personas concretas o de grupos de personas. En su conjunto, la transformación se produce sin un plan previo, aunque sin embargo, sigue un orden peculiar. En la primera parte de este trabajo se ha mostrado detalladamente cómo las coacciones sociales externas van convirtiéndose de diversos modos en coacciones internas, cómo la satisfacción de las necesidades humanas pasa poco a poco a realizarse entre los bastidores de la vida social y se carga de sentimientos de vergüenza y cómo la regulación del conjunto de la vida impulsiva y afectiva va haciéndose más y más universal, igual y estable a través de una autodominación continua (Elias, 1987, p. 449).

El logro del autodomínio individual está vinculado a: 1) El monopolio fiscal y de la violencia por parte del Estado; 2) la progresiva división del trabajo y diferenciación social y psíquica que genera un acrecentamiento de las cadenas de interdependencia; 3) Un mayor grado de intervención de los estados nacionales sobre el territorio a través de regulaciones legales centralizadas en un aparato político-burocrático.

Todas estas transformaciones generan la conformación de sujetos y sociedades más pacíficas. Para Elias, el proceso civilizatorio en Occidente aparece como un progreso de “la racionalización y la individuación, de un lado, y de la creciente diferenciación de las capas del aparato psíquico, de otro” (Guerra Manzo, 2013, p. 80). En la búsqueda de comprender los modos de convivencia humanos, Elias propone dos instancias reguladoras: lo social y lo psicológico. Nos gustaría detenernos en la dimensión psicológica de su argumentación. Para el autor, la modelación de la vida

instintiva, incluso de las figuras coactivas que hay en ella, son el emergente de las interrelaciones e interdependencias sociales que caracterizan la vida de los seres humanos.

En la lectura de su obra podemos observar la gran influencia de Freud. Quizás una de las características más originales de su sociología reside en el esmero con el que buscó vincular los fenómenos psíquicos y sociales. Su aporte específico a la teoría propuesta por Freud es pensar en clave histórica los procesos de constitución psíquica. Elias realiza una crítica explícita a la mirada de cierta psicología centrada en una postura que enfoca "las estructuras psíquicas del hombre contemporáneo como si se tratara de algo intercambiable o que no ha sufrido proceso alguno" (Elias, 1987, p. 492)²⁵. Para superar esta falencia propone un método de investigación basado en una *psicología histórica*, la cual tendría la responsabilidad de reconstruir los nexos entre las transformaciones de las sociedades y los cambios psíquicos en los individuos en el largo plazo.

El psicoanálisis freudiano habría descuidado según Elias la construcción social e histórica de la economía psíquica propia de las sociedades modernas. Se puede decir que Elias parte de los logros del psicoanálisis, considerados como aplicables a todas las sociedades para historizarlos y reintegrarlos en el marco de la teoría del cambio social (Urteaga, 2013, p. 26).

Elias realiza una doble historización de la teoría psicoanalítica. La primera es la consideración acerca de que la estructura de la personalidad no puede ser pensada como

²⁵ Si bien la crítica de Elias resulta válida, creemos que no toma en consideración que Freud desarrolla su teoría en otro nivel de análisis. Freud está preocupado por explicar la constitución psíquica y los mecanismos inconcientes que configuran los síntomas y sufrimientos del sujeto en un contexto histórico donde el modelo médico era predominante. El salto de Freud consiste en la elaboración de un aparato conceptual superador de la mirada biologicista. Por ejemplo, sus estudios sobre la histeria y la explicación del origen sexual de los padecimientos humanos dan cuenta de una ruptura paradigmática en la explicación de los fenómenos subjetivos, Freud introduce la dimensión del inconciente y sus efectos en los padecimientos subjetivos. Asimismo no acordamos en que Freud considera las instancias psíquicas como invariables, por el contrario, es posible leer escritos del autor como *Malestar en la Cultura* (1939), donde introduce la importancia del contexto cultural en los modos de constitución psíquica, de hecho para Freud es de suma importancia el análisis de las posibilidades de gratificación que ofrece la cultura, porque muchas neurosis tienen su origen en la dificultad de congeniar deseos individuales con mandatos sociales. Sin embargo, creemos que el mérito de Elias consiste en el desarrollo de una teoría que explícitamente busca analizar las interrelaciones entre lo psíquico y lo social desde una mirada procesual de largo plazo.

formada por pulsiones y controles naturales e innatos, sino por el contrario, debe ser considerada como la formación de economías psíquicas diferenciadas en función de contextos sociales que, según los tiempos y los lugares, requieren tensiones específicas (Chartier, 2012). La segunda historización es la de la propia obra de Freud. Los descubrimientos del *inconciente*²⁶, *el ello, yo y súper yo* fueron esenciales, pero permanecen prisioneros de la mirada dicotómica entre individuo y sociedad (Chartier, 2012). Refiriéndose explícitamente a Freud, Elias (2003) señala:

A pesar de su aportación a la comprensión de los lazos que vinculan a los individuos, su concepción del ser humano era todavía en gran medida la de un individuo aislado. En su horizonte las personas aparecían como estructuradas, y las sociedades integradas por personas interdependientes aparecían como contexto, como una «realidad» no estructurada, cuya dinámica aparentemente no ejercía ninguna influencia en el individuo (p. 253).

En contraposición a esta postura, el concepto de figuración busca construir una visión superadora a la del individuo aislado. Como hemos mencionado anteriormente, el punto de partida epistemológico de Elias es la consideración acerca de que lo individual y lo social son parte del mismo proceso, los vínculos de dependencia son constitutivos del ser humano. El concepto de *configuración* es el que le permitirá resolver de manera superadora las miradas dicotómicas propuestas por otras teorías. Frente a la noción de *homo clausus*, Elias asevera el entrelazamiento incesante de los individuos en vínculos de conflicto, cooperación y, sobre todo, de poder (Béjar, 1991). La sociología de Elias plantea una relación dinámica entre sociedad e individuo, el concepto de *composición*²⁷ expresa de modo claro e inequívoco que aquello a lo que llamamos «sociedad» no es una abstracción de las peculiaridades de unos individuos sin sociedad, ni un «sistema» o una «totalidad» más allá de los individuos, sino que es, más bien, el mismo entramado de interdependencias constituido por los individuos (Elias, 1987, p. 45).

²⁶ Utilizaremos el término inconciente y no inconsciente, porque así lo utiliza el psicoanálisis

²⁷ En los textos consultados los conceptos de configuración, figuración y composición se emplean para describir fenómenos semejantes, por lo cual en este trabajo se utilizan como sinónimos

Desde los inicios de su obra, Elias se mostró muy preocupado por superar las miradas dilemáticas sobre los individuos y las sociedades²⁸. Como señala Kaplan (2009a):

Uno de los aportes de la vasta obra de Elias es el de transitar la complejidad de las mediaciones entre el yo y el nosotros, entre la estructura social y el *habitus* psíquico, entre los comportamientos sociales de los individuos y los patrones de comportamientos de época, entre las creencias sociales y los sentimientos interpersonales y subjetivos (p. 99).

Su análisis busca construir una explicación sociogénica y psicogénica de los comportamientos y transformaciones emotivas de los individuos. El autor concibe al ser humano como una *personalidad abierta*:

que en sus relaciones con los otros seres humanos, posee un grado superior o inferior de autonomía relativa, pero que nunca tiene una autonomía total y absoluta y que, de hecho, desde el principio hasta el final de su vida, se remite y se orienta a otros seres humanos y depende de ellos (Elias, 1987, p. 44).

La noción de seres humanos unidos por relaciones de interdependencia resulta central para entender cómo los individuos se relacionan entre sí. El orden de interdependencias, la forma de organización y reorganización de las relaciones humanas constituyen una urdimbre de la que el sujeto forma parte. El autor nos invita a pensar la imagen de la sociedad como la imagen de muchos seres humanos unidos por redes de interdependencia, descartando aquellas perspectivas que postulan una dualidad o antinomia entre individuo y sociedad. “Los hombres no son individuos aislados ni la sociedad un ente ajeno a ellos, sino que se ligan a través de «cadenas invisibles» que forman la verdadera urdimbre social” (Béjar, 1991, p. 68). El acento está puesto en las interrelaciones, los procesos y, sobre todo, en la noción de que estos entramados son dinámicos.

Si bien Elias realiza una crítica al psicoanálisis freudiano, es destacable el papel central que éste jugó en sus teorizaciones. Como refiere Zabludovsky el autor se concentra en “el desarrollo de una propuesta para el análisis social de largo alcance a

²⁸ En la introducción al *Proceso* discute con la sociología parsoniana acusándola de reduccionista y estática.

partir de una psicología histórica y de una sociología procesual, de la psicogénesis y sociogénesis de la modernidad” (1999, p. 175).

Elias busca explicar las transformaciones del aparato psíquico de los seres humanos en el proceso de civilización, las preocupaciones freudianas sobre el control y autocontrol de las pasiones y las fluidas relaciones entre los procesos individuales y sociales representan algunas de las bases más importantes de su pensamiento (Zabludovsky, 1999). Uno de los puntos de contacto más importantes con Freud reside en la conceptualización acerca de cómo la cultura moldea y apacigua las tendencias agresivas de los individuos.

Freud postula que la vida en sociedad sólo se torna posible cuando logra sustituirse el poder de la comunidad por sobre el poder individual, lo que representa el paso decisivo a la cultura. Es decir, los miembros de una comunidad deben limitar las posibilidades de satisfacción de sus deseos e impulsos -recordemos que este será uno de los ejes centrales sobre los que Elias construye su conceptualización del *proceso de civilización*-. La renuncia a la satisfacción inmediata de las pulsiones²⁹ es lo que sentará las bases de la convivencia social y permitirá el desarrollo de vínculos sociales duraderos y conductas basadas en la consideración hacia el otro. Como señala Freud:

Nuestra cultura descansa totalmente en la coerción de los instintos. Todos y cada uno hemos renunciado a una parte de las tendencias agresivas y vindicativas de nuestra personalidad, y de estas aportaciones ha nacido la común propiedad cultural de bienes materiales e ideales (Freud, 1992, p.167).

El desarrollo cultural impone restricciones al ser humano, buena porción de las luchas que se dan en la sociedad giran en torno de hallar un equilibrio adecuado entre

²⁹Desde la perspectiva psicoanalítica pulsión e instinto son conceptos diferentes. La pulsión es definida por Freud como un concepto fronterizo entre lo somático y lo psíquico. Se trata de un “proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin” (Laplanche & Pontalis, 2004, p.300). El objeto de la pulsión es siempre un objeto cultural e histórico. Por el contrario, el instinto refiere a pautas fijas e invariables de comportamiento que se transmiten genéticamente, y que contribuyen a la conservación de la especie.

las reivindicaciones individuales y las colectivas; “uno de los problemas del destino humano es el de si este equilibrio puede ser alcanzado en determinada cultura o si el conflicto en sí es inconciliable” (Freud, 1999, pp. 88-89). La renuncia a la satisfacción inmediata de las pulsiones es lo que sentará las bases de la convivencia social y permitirá el desarrollo de vínculos sociales duraderos y conductas basadas en la consideración hacia el otro. El capítulo VII *del Malestar en la Cultura*, tiene como eje central el sentimiento de culpabilidad, el cual representa una de las condiciones fundamentales de la labor cultural. Freud se pregunta acerca de cuáles son los recursos a los que apela la cultura para coartar la agresión en el ser humano, al respecto señala:

La agresión es introyectada, internalizada, devuelta en realidad al lugar donde procede: es dirigida contra el propio yo, incorporándose a una parte de este que en calidad de *super yo* se opone a la parte restante y asumiendo la función de ‘conciencia moral’ despliega frente al yo la misma dura agresividad que el yo, de buen grado, habría satisfecho en individuos extraños (...) la tensión creada entre el severo *super yo* y el *yo* subordinado al mismo la calificamos como *sentimiento de culpabilidad* (...). Por consiguiente la cultura domina la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitándolo a este, desarmándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior, como una guarnición militar en una ciudad conquistada (Freud, 1999, pp. 114-115).

Aquí reside la astucia de la cultura, internalizar la agresividad que de otro modo sería su enemiga mortal, la violencia a que de buena parte hubiera dado curso libre el individuo sobre el mundo exterior queda reprimida por obra del súper-yo (Rodríguez González, 1999). A este respecto Elias señala que con el paso del tiempo las tensiones sociales entre los individuos pasaron a ser tensiones psíquicas al interior del individuo. En el curso del proceso civilizatorio hay una reconfiguración histórica de la vida emotiva. Toda una serie de tensiones que antes se manifestaban en la lucha entre individuos, se convierten en tensión interna en una lucha del individuo consigo mismo. Así “disminuye el miedo inmediato que el hombre causa al hombre y en cambio aumenta el miedo interior en relación con aquél, miedo producido por la mirada y por el súper-yo” (Elias, 1987, p. 505). Esto no significa la desaparición de unos miedos y la aparición de otros, sino un cambio en las proporciones entre las emociones externas e internas.

Como indica Bleichmar (2011), el sentimiento de culpa es fundamental en términos de organización de la convivencia social porque implica la responsabilidad que el sujeto desarrolla ante el otro en tanto lo reconoce como semejante. En este sentido, la moral se constituye a partir de que el sujeto se subordina a una ley que interesa a la comunidad de pertenencia. Lo que determina el funcionamiento psíquico del ser humano no es el *yo* o *super-yo*, como instancias aisladas entre sí, sino las relaciones que se establecen entre dichas instancias. Así el *yo* cuya labor es la de lidiar con los requerimientos del *ello*, del *super-yo* y *la realidad exterior*, dispondrá de los enunciados que han sido inscriptos en él desde su conformación para poder morigerar o dar cabida a las mociones pulsionales de las que es objeto³⁰. Estos enunciados que se inscriben en el *yo* poseen un contenido social, cultural e histórico, de allí la importancia que adquieren en tanto es siempre la cultura o la civilización, si lo decimos en términos de Elias, la que puede proponerle al sujeto diversos caminos de satisfacción pulsional. El código social de comportamiento impregna de tal modo a los seres humanos, en uno u otro sentido, que, hasta cierto punto, acaba instituyéndose en un elemento esencial de lo individual (Elias, 1987).

Ya señalaba Freud la importancia de que la cultura pudiera brindar el mayor bienestar posible a toda la comunidad, puesto que al sostenerse sobre la renuncia pulsional debe poder garantizarle al sujeto la oportunidad de sublimar³¹ sus mociones pulsionales. Una cultura que deja insatisfechos a un número grande de sus miembros no tiene perspectivas de conservarse de manera duradera ni lo merece (Freud , 1992).

En cuanto a las restricciones que afectan a determinadas clases de la sociedad, nos topamos con unas constelaciones muy visibles, que por otra parte nunca han sido desconocidas. Cabe esperar que estas clases relegadas envidien a los privilegiados sus prerrogativas y lo hagan todo para librarse

³⁰A este respecto consideramos importante establecer la distinción analítica entre constitución psíquica y subjetividad. Bleichmar (2005) plantea que el término subjetividad remite a los modos históricos con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos que puedan integrarse a ella. La subjetividad “no podría remitirse al funcionamiento psíquico en su conjunto, no podría dar cuenta de las formas con las cuales el sujeto se constituye ni de sus constelaciones inconcientes” (p.81).

³¹Sublimación es un término acuñado por Freud para dar cuenta de aquellas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad o la agresividad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual y destructiva. Se dice que la pulsión se sublima, en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual o destructivo, y apunta hacia objetos socialmente valorados (Laplanche & Pontalis, 2004).

de su «plus» de privación. Donde esto no es posible, se consolidará cierto grado permanente de descontento dentro de esa cultura, que puede llevar a peligrosas rebeliones. Pero si una cultura no ha podido evitar que la satisfacción de cierto número de sus miembros tenga por premisa la opresión de otros, acaso de la mayoría (y es lo que sucede en todas las culturas del presente), es comprensible que los oprimidos desarrollen una intensa hostilidad hacia esa cultura que ellos posibilitan mediante su trabajo, pero de cuyos bienes participan en medida sumamente escasa. Por eso no cabe esperar en ellos una interiorización de las prohibiciones culturales (Freud, 1992, p. 12).

A un planteo similar arriba Elias en *Los Alemanes*, cuando afirma que la civilización nunca es algo concluido y que siempre está amenazada “porque el afianzamiento de un patrón y de criterios de comportamiento y sensibilidad en una sociedad depende de ciertas condiciones; entre ellas se encuentra un autocontrol relativamente estable de las personas, que a su vez, está vinculado con la estructura social específica”. (Elias, 2009, p. 185). La vida en sociedad implica renunciar a la gratificación individual en virtud de vivir en comunidad junto a otros/as. Si las condiciones socio-históricas no promueven la construcción de identificaciones y perspectivas de futuro, la autocontención se vuelve más lábil. Uno de los criterios más importantes para analizar los procesos civilizatorios está vinculado al “alcance y la profundidad de la identificación entre las personas y en consecuencia, el alcance y la profundidad de su capacidad de empatía, de ponerse en el lugar del otro y de sentir y ser partícipes de sus sentimientos o formas de pensar” (Elias, 2009, p. 129).

Hasta aquí hemos intentado plantear un recorrido por aquellos aspectos que a nuestro entender resultan centrales para comprender los vínculos intrínsecos entre estructura psíquica y estructura social. Tal como advierte Carina Kaplan:

Elias propone un enfoque socio-psíquico e histórico-cultural que, conservando la complejidad del análisis individual y social, los articula para dar cuenta de las dinámicas transformaciones materiales y simbólicas de una determinada sociedad. La existencia individual y la existencia social están recíprocamente imbricadas (2016, p. 102).

El proceso civilizatorio supone la transformación de las sensibilidades de los individuos en el sentido de un mayor autocontrol. Tanto para Elias como para Freud, aunque desde diferentes ángulos, el individuo a partir de su nacimiento se integra en una cultura que le impone cierta organización afectiva/pulsional.

(...) los esquemas de comportamiento de nuestra sociedad, que se inculcan al individuo a través de la modelación desde pequeño como una especie de segunda naturaleza y se mantienen vivos en él por medio de un control social poderoso y muy estrictamente organizado, no pueden entenderse en virtud de fines humanos generales y ahistóricos, sino como resultado de un proceso histórico, derivado del sentido general de la historia occidental, de las formas específicas de relación que se producen en tal proceso, y de la fuerza de las interdependencias que en él se transforman y se constituyen. Al igual que el conjunto de la orientación de nuestro comportamiento y del entramado general de nuestras funciones espirituales, estos esquemas son polifacéticos: en su constitución y en su reproducción participan los impulsos emocionales tanto como las funciones racionales, instintivas y relacionadas con el yo (Elias, 1987, p. 520).

El aprendizaje del autocontrol es un universal, sin él los individuos no lograrían convertirse en seres humanos y las sociedades se desintegrarían con rapidez. Lo que sí puede cambiar, durante el extenso proceso de desarrollo de la humanidad, son las normas sociales de autocontrol y los modos en que se las hace actuar para “retrasar, suprimir, transformar, en resumen, controlar de diversas maneras las pulsiones elementales y demás sentimientos espontáneos” (Elias & Dunning, 1992, p. 61). Ninguna emoción humana está fijada genéticamente, por el contrario, las emociones forman parte de un aprendizaje de carácter social, histórico y cultural (Elias, 1998).

2.2 Respeto y procesos civilizatorios

Los rasgos emotivos de los sujetos tienen una génesis y una historia social. Las configuraciones sociales, las cadenas de interdependencia, van moldeando aquellos sentimientos y prácticas deseables o indeseables. Hay emociones que es legítimo sentir y exteriorizar y otras que no gozan de esa legitimidad social (Kaplan y Silva, 2016). Cada época y contexto cultural desarrolla una jerarquización de las emociones, “este tipo de jerarquía emocional organiza implícitamente las disposiciones morales y

culturales” (Illouz, 2007, p. 17). Para Elias (1987) el esquema de dominación emotiva, o sea, de aquello que es preciso y no es preciso reprimir, regular y transformar, se modifica de acuerdo a cada momento histórico. Por ejemplo, los modos de expresión de la agresividad en la época medieval eran diferentes a nuestra época actual. En el medioevo la expresión de la emotividad tenía escasos matices, se pasaba de estados de odio y agresividad extremos a otros de máxima compasión. Esta configuración emocional estaba vinculada a la limitada capacidad de previsión de futuro y a una vida continuamente sometida a amenazas contra la integridad física propia. La vida social medieval requería de sujetos que pudieran dar rienda suelta a las pasiones y reaccionar con mayor espontaneidad a las exigencias del medio.

Aquel que en esta sociedad no era capaz de amar o de odiar con todas sus fuerzas, quien no conseguía participar en el juego de las pasiones, podía recluirse en un monasterio, porque en la vida secular estaba tan perdido como aquel que en la sociedad posterior y, especialmente en la corte, no conseguía dominar sus pasiones, ni ocultar o «civilizar» sus afectos (Elias, 1987, p. 239).

Las razones de cambio de la conducta de las personas son las mismas que explican por qué cambian las formas vitales de los seres humanos. En la sociedad medieval ciertas formas de vida tenían el carácter de modelo a seguir y los individuos estaban exigidos a vivir entre tales formas, ya sea como caballeros, como artesanos gremiales o como vasallos; en cambio, en la sociedad moderna las personas contaban con otras posibilidades y otras formas de vida. Es a partir de los procesos de centralización del poder por parte del estado (monopolio fiscal y de la violencia), que las sociedades modernas fueron apaciguando las expresiones de agresividad teniendo como característica central una configuración emocional que tiende cada vez más al auto-dominio de las pasiones. A nivel del proceso de individuación se fue produciendo una distancia cada vez mayor entre lo psíquico y lo corporal. Emerge un régimen de convivencia que obliga a los sujetos a restringir y tener auto-dominio de las pasiones y limitar la hostilidad o la agresión; batalla que ahora se librará en la interioridad del propio sujeto.

La agresividad se ve hoy restringida y sujeta, gracias a una serie considerable de reglas y de convicciones que han acabado por convertirse

en autoacciones. La agresividad se ha transformado, «refinado», «civilizado», como todas las demás formas de placer (Elias, 1987, p. 231).

A diferencia de las sociedades medievales donde la violencia física y la amenaza al otro era una de las prácticas que garantizaba el mantenimiento del prestigio social, en las sociedades modernas la lucha por el respeto se encarna en formas “civilizadas” del comportamiento. Como menciona Béjar (1991) “En el paso de la Edad Media a la sociedad cortesana el miedo no nace ya de la violencia física sino de la pérdida de prestigio” (p. 77). Así lo grafica el sociólogo alemán cuando describe que la clase cortesana, en su necesidad para obtener ciertos favores del rey debe luchar por mayores oportunidades apelando a medios pacíficos como las intrigas y la diplomacia, las cuales van imponiendo en el comportamiento de los individuos cierto “*selfcontrol*” (Elias, 1987).

La batalla por el estatus se desplaza a un campo de juego en donde el apego al canon social constituye un instrumento eficaz para la preservación del lugar social. En otros términos, en la sociedad cortesana el control individual de ciertos impulsos se vuelve primordial para mantener el prestigio y el estatus social. El pasaje de la manifestación impulsiva de la acción hacia una actitud contemplativa representa un movimiento claro de moderación y de transformación humanizadora de los afectos. Elias pone de manifiesto que la transformación civilizatoria de la nobleza, y con ella de los umbrales de vergüenza y desagrado en los individuos, fue suscitada por la competencia para obtener la aprobación de los miembros más altos de la corte (Castorina, 2008). En su argumentación queda claro de qué modo el comportamiento de las personas se adecua a las exigencias sociales, de modo que los gustos, las formas de hablar e interaccionar con los otros/as no representan disposiciones de individuos aislados, sino por el contrario, responden a exigencias vitales para la conservación de una posición social.

Entre las emociones que para Elias ocupan un lugar central en el proceso civilizatorio se encuentran los sentimientos de miedo y vergüenza. “El miedo a la pérdida o, incluso, a la disminución del prestigio social es uno de los motores más poderosos del cambio de las coacciones externas en autoacciones” (Elias, 2011, p. 572). El miedo a la degradación social resulta central porque el individuo teme perder el aprecio o la consideración de los otros/as. Se trata de un conflicto en el que el propio

individuo se reconoce como inferior. Goudsblom (2008) señala que el respeto y el amor son los premios más preciados de la vida en sociedad.

Es el deseo de mantener el prestigio social o el temor a perderlo es lo que funda las formas que sujetan las cortes, centros privilegiados de los modales occidentales que hoy damos por supuestos. Y es precisamente la investigación de la génesis y el desarrollo de dichas maneras lo que lleva a Elias a utilizar la historia para fundar su sociología. (Béjar, 1991, p.11).

Recapitulando, la investigación de Elias (1987) sobre los cambios en el comportamiento de las clases altas europeas nos muestra vínculos sociales asentados en fuertes lazos de jerarquía y subordinación. Las relaciones sociales estaban mediadas por lazos jerárquicos y las exigencias de respeto descansaban en un claro reparto de obligaciones y responsabilidades según el rango ocupado en el espacio social; las interacciones eran piramidales. Asimismo el pasaje de la sociedad medieval a la sociedad de la corte, marca una transformación de la estructura emotiva. De una sensibilidad “violenta”, donde las demostraciones de brutalidad y coraje eran marca de distinción social (pensemos en los guerreros de la Edad Media), al comportamiento propio de pequeños círculos de la buena sociedad cortesana donde la “delicadeza”, el “tacto” y “el buen gusto” son signos de prestigio. ¿Qué ha cambiado aquí? Las fuentes del prestigio, no nace ya de la violencia física sino del extremo cuidado del comportamiento, la autocontención emocional se convierte en un automatismo, lo que Elias denomina como proceso de racionalización emocional.

Los desarrollos del autor hacen inteligible el proceso a través del cual, los vínculos de respeto pasan de asentarse en la valentía, el coraje y el uso de la violencia física al cuidado excesivo por la etiqueta y la extrema auto-contención emocional como signo de distinción y prestigio. En vistas a lo desarrollado decimos que las modalidades de expresión de respeto forman parte de un proceso socio-histórico que genera disposiciones sociales y morales en los sujetos, dichas disposiciones delinean modos específicos de trato social, formando parte de una configuración emotiva de matriz sociocultural e histórica (Kaplan & Silva, 2016).

2.3 Los vínculos de respeto en las sociedades contemporáneas

Hacia principios del siglo XVIII tiene lugar un período de formalización de los modales y costumbres cuya máxima expresión son las cortes. Como mencionamos en el

apartado anterior, la transformación civilizatoria de la nobleza y el creciente aumento de los umbrales de la vergüenza y desagrado en los individuos fue impulsado por la competencia de obtener la aceptación de los miembros más altos de la corte. Los patrones de comportamiento social de las cortes “estaban dirigidos a lograr la sociabilidad en los centros de poder al fin de crear una *buena sociedad*” (Wouters, 2008, p.82). Producto de una conciencia mucho más rígida y autoritaria se promueve un movimiento creciente de represión y ocultamiento de ciertas emociones consideradas peligrosas, como por ejemplo, la violencia física o la violencia sexual (Wouters, 2008). Con el ascenso de la burguesía-industrial la vida afectiva deja de estar regulada por las relaciones directas entre las personas, pasando a estar regulada por vínculos más impersonales (Elias, 1987).

Los procesos de desarrollo de las tecnologías de transporte y comunicación, el desarrollo de las fuerzas productivas, la aparición de nuevos y más complejos modelos de división funcional del trabajo y la consecuente extensión de las cadenas de interdependencia de los hombres son procesos que se manifestaron en la conformación de un nuevo modo de producción que se caracteriza por el paso de la economía de subsistencia a una economía monetaria "de mercado". Estas transformaciones, a su vez, son contemporáneas con el desarrollo del Estado nacional que fue el resultado de un proceso de concentración de poder en un centro (París, Roma o Buenos Aires) que permitió "pacificar" territorios antes ocupados por unidades de poder menor cuyas relaciones a menudo se caracterizaban por la rivalidad y el conflicto armado (Tenti Fanfani, 1999, p. 7).

Estas modificaciones en los modos de vida exigen cierta estabilidad del aparato de autoacción cuya intensidad es mucho mayor que el dominio de los impulsos que impone la vida cortesana. El estado moderno estructura un sistema de reglas, códigos morales, códigos de comportamiento, que estructura las prácticas humanas, promoviendo la conformación de una determinada subjetividad.

Elias menciona que en la sociedad cortesana el polo formalidad/informalidad estaba muy escindido; en cambio, en las sociedades actuales se da una tendencia que disminuye la diferencia entre cada polo teniendo cada vez mayor presencia los modos informales de trato. Durante el siglo XX, especialmente después de la segunda guerra

mundial, la sociedad fue transitando por un proceso de *informalización* de los modales y de mayor libertad en la expresión de algunas emociones.

Cuando hablamos de un abanico de *formalidad/informalidad*, nos estamos refiriendo no sólo al ámbito de lo que, en un sentido estrecho, se podrían llamar maneras. No nos referimos solamente a hábitos como dar la mano a cada uno de los presentes al llegar a una casa o decir simplemente “Hola” (...). Con ello queremos referirnos más bien al grado y la fuerza de los rituales sociales ligados al comportamiento de las personas en el trato con la gente... (Elias, 2009, p. 91).

Con *informalización* hacemos referencia al relajamiento de las pautas de comportamiento social, producto del mayor autocontrol emocional. En palabras de Elias (2009) el proceso de *informalización* es la emancipación de restricciones heterónomas producto de rituales que eran socialmente prescritos, lo que conlleva un mayor esfuerzo del aparato de autoacción. El impulso de *informalización* se vincula a movimientos democratizadores que conllevan una reducción en los diferenciales de poder entre los grupos más fuertes y más débiles. En este sentido, el siglo XX es protagonista de corrientes emancipatorias que redujeron las escalas de poder entre dominantes y dominados. Un ejemplo de ello lo constituyen las transformaciones acaecidas en las relaciones entre los géneros o en los vínculos intergeneracionales.

Estas transformaciones sociales traen como consecuencia principal, un cambio en la conformación de la conciencia y sensibilidad de las sociedades. Para el autor, solo una mirada a largo plazo sobre estas cuestiones nos permite observar si la informalización implica el fin de los mecanismos de autocontrol civilizatorios, o simplemente, el desmontaje de “formalizaciones que han perdido parcial o totalmente su función a consecuencia de las transformaciones sociales” (Elias, 2009, p. 95).

El rasgo principal del impulso de *informalización* está dado por el incremento de la incertidumbre y la inseguridad. Las formas de interacción social en todas las esferas (laborales, familiares, amorosas, etc.) se encuentran menos prefiguradas, lo que diversifica las formas de trato generando mayor ambigüedad y vacilación. A este respecto, Wouters (2008) plantea que las reglas fijas de comportamiento y su demanda de obediencia irreflexiva hacia los que detentan mayor status social perdieron parte de su función en el sostenimiento de las organizaciones sociales e incluso tendieron a

volverse contraproducentes. Así por ejemplo, en el caso de las relaciones entre los géneros, Elias (2009) señala cómo los vínculos amorosos después de la segunda guerra mundial pasan de estar rotundamente pautados a un proceso de mayor liberalización. Los cánones acerca de la sexualidad y las formas de apareamiento se modifican dejando como consecuencia menos modelos de orientación, adquiriendo un alto grado de individualización. Mientras más se suavizan las antiguas y estrictas formas de control social mayor es la pérdida de hegemonía de la formalización (Wouters, 2016).

Una transformación en las relaciones de poder de grupos tan diversos entre sí provoca, inevitablemente, una profunda inseguridad en muchas de las personas implicadas en las vicisitudes de ese cambio. La norma usual de comportamiento en el trato entre grupos, orientada a una jerarquización más estricta, deja de corresponder a las relaciones reales entre sus representantes. Y una norma sustituta sólo puede irse conformando de manera gradual, a partir de muchas experiencias (Elias, 2009, p. 44).

Como señala Wouters (2016) un vertiginoso incremento y una mayor pluralidad de relaciones y situaciones en las complejas redes de interdependencia, llegaron a demandar un mayor grado de precisión que implicó que las personas tuvieran que actuar de formas cada vez más flexibles y sensibles. Esta cuestión, sin embargo, no tornó más sencillo el comportamiento, porque elegir correctamente entre una compleja multiplicidad de opciones, requiere el aprendizaje de habilidades sociales que no implican simplemente ser obedientes a las autoridades y a las reglas establecidas. Por el contrario, exigió la capacidad de adaptarse a los parámetros específicos de cada relación y situación particular. “Estas exigencias coincidieron con el incremento de la empatía, junto con la apertura, ‘laxitud’ y prudencia reflexiva” (Wouters, 2016, pp. 20-21).

Estos cambios generan que los individuos se vean obligados a desarrollar un alto grado de autocontrol (Elias, 2009). Con ello nos referimos a que, incluso quienes ocupan un rango superior, deben autocontrolarse -en términos eliasianos- de no herir la sensibilidad de quienes ocupan un rango inferior³². Al horizontalizarse los vínculos

³²En este sentido, resulta ilustrativo como en épocas anteriores las diferencias de estatus demarcaban de modo claro y conciso los comportamientos esperables de unos y otros según el rango ocupado en la escala social: “Y si viene a pasar durante la noche o en otro momento, has de acostarte con alguna persona de rango superior, pregúntale qué lado de la cama le gusta más. Y acuéstate tú en el otro lado; que darás prueba de educación. No vayas a acostarte antes de que te lo diga tu superior. Pues tal cosa no es cortesía,

sociales, independientemente del rango ocupado, se produce un desanclaje de los modos de tratamiento mutuo que generan una mayor laxitud y ambigüedad.

Estas transformaciones tienen implicancias directas en las formas de tratamiento mutuo, puesto que los intercambios entre las personas se cargan de ambigüedad e incertidumbre, al tiempo que requieren de un mayor autocontrol emocional.

Según Illouz “el reconocimiento, en tanto imperativo tácito de otorgar valor a las otras personas como tales, independientemente de su estatus, en la interacción social y mediante ella, forma parte de la configuración de la modernidad” (2014, p. 160). Martuccelli señala que en el mundo tradicional se suponía al individuo como una persona sólidamente encastrada en un sistema cerrado de posiciones sociales “La comunidad era más homogénea en sus exigencias sociales y los individuos actuaban, hasta cierto punto, con la ayuda de un sistema coherente y jerarquizado de lealtades” (Martuccelli, 2007a, p. 40).

A diferencia de las sociedades tradicionales, donde las rígidas jerarquías determinaban el estatus de cada uno de los diferentes grupos sociales, en las sociedades modernas el valor social de las personas se fue desligando cada vez más del estatus asignado a priori. Illouz (2014) denomina este momento histórico como de *inseguridad ontológica* aduciendo que el *yo* en los tiempos modernos se encuentra frente a nuevas formas de incertidumbre porque los criterios de evaluación entre las personas se diversifican y dejan de estar sometidos a códigos sociales uniformes.

Por otra parte, el impulso *informalizador* está vinculado también al desarrollo de los estados de bienestar que al introducir una mejora en la calidad de vida de gran parte de la población promueven una transformación en la sensibilidad de la sociedades (Elias, 2009). Es importante tener en cuenta que los códigos de comportamiento social no son uniformes y varían de acuerdo a cada sociedad.

en cada sociedad existe una escala de *formalidad/informalidad* relativa, específica y exactamente determinable que puede ampliarse o restringirse.

La estructura de esa escala se transforma en el curso de desarrollo de la

dice el doctor Paler” (Elias, 1987, p. 209). Como podemos observar el ejemplo que Elias extrae de los libros de costumbres publicados por Erasmo de Rotterdam resulta esclarecedor

sociedad o de un Estado y su desarrollo en una dirección dada constituye un aspecto del proceso de civilización (Elias, 2009, p. 50).

Estas transformaciones conllevan una metamorfosis en la conformación de la conciencia de las sociedades, si bien, como señala Elias (2009), en términos prácticos es muy poco lo que se hace por los grupos excluidos de la sociedad, las sociedades adquieren mayor conocimiento de que hay muchas personas que viven toda su existencia en los límites del sistema.

...una de las peculiaridades de nuestra época es que ni la pobreza ni las altas tasas de mortalidad se aceptan ya como algo inevitable, como algo inseparable de la condición humana. En algunos países más ricos, muchas personas ven la miseria de otros grupos humanos, prácticamente como una obligación de emprender algo para contrarrestarla (...) este ligero desplazamiento de poder, en detrimento de los grupos que en alguna ocasión formaron parte del estamento de mando y a favor de los grupos marginales, tiene lugar una modificación de la formación de la conciencia de ambos (Elias, 2009, p. 45).

El surgimiento de los estados de bienestar incorpora como sujetos de derecho a amplios sectores de la sociedad que anteriormente se encontraban excluidos. La pertenencia a sólidas instituciones como el trabajo, los sindicatos, las familias, etc., permitió a los individuos formar parte de fuertes inscripciones relacionales, que colaboraron al imaginario de que era posible a través del trabajo y el mérito incluirse en redes de interdependencia (Sennett, 2006; Tenti Fanfani, 1999; Martuccelli, 2007).

El capitalismo integrador pudo generar una distribución más equitativa de la riqueza, logrando una situación cercana al pleno empleo y al desarrollo de una estructura social donde la gran mayoría de los individuos alcanzó un nivel digno de satisfacción de sus necesidades básicas. En las sociedades capitalistas de posguerra la integración de la sociedad adquirió un grado notable (Tenti Fanfani, 1999).

A partir de la década de los ochenta el estado de bienestar empieza a resquebrajarse, las mutaciones sufridas en el modelo productivo generan el pasaje de un estado que se posicionaba como garante de la protección y la seguridad social, a la de un estado que pasa a estar regulado por la lógica del mercado cuyas principales

características son la desregulación, la privatización, la precarización, tercerización e informalización³³ del trabajo, generando desprotección de muchos sectores sociales. Dichas políticas llevaron a una profunda fragmentación social donde cada vez más sujetos tienen dificultades para integrarse en la sociedad (Castel, 2010; Sennett, 2006, 2012; Svampa, 2005; Wacquant, 2010)

Como señala Tenti Fanfani (1999) nuestras sociedades actuales se caracterizan por dos fenómenos paralelos: el proceso de monopolización de la violencia física y simbólica que cada vez más adquiere dimensiones planetarias, y al mismo tiempo, grupos de la población con dificultades para hallar un lugar en los sistemas de interdependencia y por lo tanto tienden a quedar excluidos. “Las instituciones del Estado del bienestar como las encargadas de la salud y la educación, se hicieron más flexibles en la forma y redujeron su escala” (Sennett, 2006, p. 9).

La paradoja de estas transformaciones a nivel económico es que, si bien los últimos cincuenta años fueron una época de creación de riqueza sin precedentes a nivel mundial, este crecimiento no implicó una distribución equitativa de la misma. Por el contrario, se hizo a costa de una mayor desigualdad económica y una mayor inestabilidad social. *La cultura del nuevo capitalismo* (Sennett, 2006), implica una reconfiguración de la subjetividad en términos de una mayor inestabilidad. Por una parte, la flexibilización y precarización laboral conllevan la noción de que “nada es a largo plazo”, en consecuencia el carácter³⁴ de las personas se forja bajo la premisa del abandono de experiencias anteriores porque el yo debe adaptarse de manera eficaz a las nuevas demandas. Por otra parte, este tipo de transformación pone en peligro el desarrollo de habilidades que alimentan a largo plazo la autoestima de las personas. La flexibilidad genera ansiedad, porque las personas no pueden estimar los riesgos asumidos ni qué caminos seguir. El aspecto más sobresaliente de la flexibilidad es su impacto en el carácter. ¿Cómo decidimos lo que es valioso y duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato?

³³ Aquí el término informalización no se usa en el sentido eliasiano, es decir como proceso de relajamiento de las pautas de conducta social, sino que hace referencia a la formas de inserción en el mercado de trabajo.

³⁴El carácter es "el valor ético que atribuimos a nuestros deseos y nuestras relaciones con los demás. El carácter se expresa por la voluntad y el compromiso mutuo, bien a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo, bien por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro". (Sennett, 2006 p.10)

Hasta fines de los ochenta, las trayectorias eran más estáticas, el tiempo era lineal, los logros acumulativos. El impacto en las nuevas maneras de organizar el tiempo social y el tiempo del trabajo, trae aparejadas profundas transformaciones a nivel subjetivo. La cultura del nuevo capitalismo deja despojadas a las personas de sostenes existenciales que les permitan construir su identidad en torno al desarrollo de alguna capacidad que los dignifique como sujetos.

Un yo orientado al corto plazo, centrado en la capacidad potencial, con voluntad de abandonar la experiencia del pasado, es -para presentar amablemente la cuestión- un tipo de ser humano poco frecuente. La mayor parte de la gente (...) necesita un relato de vida que sirva de sostén a su existencia, se enorgullece de su habilidad para algo específico y valora las experiencias por las que ha pasado. Por tanto, el ideal cultural que se requiere en las nuevas instituciones es perjudicial para muchos de los individuos que viven en ellas (Sennett, 2006, p. 12).

En la cultura occidental, la representación común y dominante ha sido la del individuo soberano, es decir aquel que puede sostenerse en el mundo únicamente desde su propia interioridad. Esta representación del actor independiente, separado de lo social, es ideológica y se encuentra en la base de nuestra vida social y de muchas de nuestras concepciones del vínculo político (Martuccelli, 2007a; 2007b). La noción de un individuo sostenido desde su interior daría cuenta de una representación “heroica”³⁵ del actor social donde éste sin necesidad de nada ni de nadie logra erigirse en el mundo. Habría cierta quimera de mostrarnos como seres completos, como si no tuviésemos necesidad de las demás personas

El individuo entendido en estos términos es un *símbolo metafísico* que acaba instituyendo un muro que separa a las personas. Esta perspectiva anula la idea de interdependencia entre los seres humanos fundamento de la visión moral y teórica de

³⁵ Sin olvidar que la representación falaz de un individuo autosuficiente, solo ha podido constituirse a partir de un imaginario generalizado que remite al ideal de hombre, blanco, adulto, heterosexual, sano de espíritu, trabajador en oposición a las mujeres, de los homosexuales, de los anormales y de los desviados, de todas las "minorías" (y poco importa si su adición las hacía numéricamente ampliamente mayoritarias). Estos procesos están íntimamente ligados entre sí, sin embargo, se autorepresentan como independientes (Martuccelli, 2007b).

Elias (Bejar, 1991). Al respecto de esta representación equívoca, las palabras del autor resultan ilustrativas para dar cuenta de la relación co-fundante y mutuamente constitutiva entre individuo y sociedad:

(...) la individualidad y la dependencia social de una persona no sólo no están en contradicción, sino que los rasgos singulares y la diferenciación de las funciones psíquicas de una persona, a los que nos referimos con la palabra «individualidad», sólo son posibles cuando y porque una persona crece en el seno de un grupo humano, en el seno de una sociedad (Elias, 1999, p. 24).

Esta noción de “dependencia social” propia y necesaria de todo el proceso que nos constituye como seres humanos es invisibilizada a partir de que se vive con vergüenza aquello que puede demostrar algún tipo de debilidad o dependencia intersubjetiva. Existe un temor cultural que favorece que las personas se sientan humilladas si tiene que pedir ayuda o exponer su debilidad (Sennett, 2003). Este proceso nos encierra en una paradoja, la de tener que ser más que nunca sujetos autosuficientes y autónomos pero al mismo tiempo, dicha autonomía y autosuficiencia solo se confirma gracias a la mirada de los otros/as.³⁶ Estas modificaciones nos abren al siguiente interrogante ¿Qué particularidades adquieren los vínculos de respeto en las sociedades caracterizadas por la desigualdad? ¿Cómo se expresan las relaciones de respeto en sociedades altamente individualizadas? ¿Qué expectativas sociales sobre el reconocimiento de sí y de los/as demás se entretajan en la actualidad?

Recapitulando, con el ascenso de la burguesía al poder y el nacimiento del Estado Moderno, las formas de tratamiento social se transforman. Los movimientos democratizadores acentúan una reducción en los diferenciales de poder entre los grupos más fuertes y más débiles, la jerarquía deja de tener la fuerza articuladora de antaño, ocasionando un proceso de *informalización* de los vínculos. Este cambio opaca las expresiones de respeto al volver más plurales y contradictorios los vínculos, lo que implica que los sujetos se vean obligados a actuar de formas cada vez más flexibles y sensibles.

³⁶ Sobre este tema volveremos más adelante, cuando trabajemos las demandas de respeto que elaboran los estudiantes de secundaria, consideramos que es sobre esta contradictoria fragilidad que las demandas por respeto se actualizan en la cotidianeidad de la escuela.

2.3.1 Respeto y desigualdad social

La palabra “*respeto*” proviene del latín “*respectus*”, compuesta por el prefijo “*re*”, que significa “*de nuevo*”, “*nuevamente*” y “*spectus*” proveniente del verbo “*specio*”, que significa “*ver*”, “*mirar a*” (Díez Mateo, s/a). Por lo tanto, hace referencia a “*mirar nuevamente*”, “*mirar dos veces*”. “El respeto representaría, de este modo, una visión más profunda que la surgida de las primeras impresiones; interpretable en el marco de una relación (real o imaginaria) con el o los otros (individuos y grupos)” (Kaplan & Silva, 2014, p.33). De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (2001) el respeto está asociado con la veneración o el acatamiento que se le hace a alguien. Incluye también: miramiento, consideración y deferencia. En el idioma portugués la palabra “*respeito*” posee la misma raíz latina y una significación similar a la del idioma español, pero además con una acepción específica en la medida en que es definido como: “sentimiento que impide decir o hacer cosas desagradables al otro” y también como “miedo a lo que los otros puedan pensar de nosotros” (Diccionario Portugués - Español Sopena 2000). El sentimiento de temor a no ser considerado socialmente constituye una fuente de producción social del respeto (Kaplan & Silva, 2014).

Richard Sennett, en *El respeto (2003)*, busca comprender los modos de expresión de respeto en las sociedades modernas de occidente atravesadas por la desigualdad social³⁷. Para el autor, en las sociedades capitalistas el respeto escasea porque se coloca solo a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento.

El respeto constituye un elemento esencial de nuestra experiencia social e individual y se vincula a la manera en la que vemos y tratamos a los/as otros/as. Según Sennett (2003), un aspecto medular del respeto es su carácter relacional y lo define como un comportamiento expresivo por medio del cual las personas se expresan reconocimiento mutuo, “tratar a los demás con respeto no es algo que 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). Un componente central del respeto es la reciprocidad, la misma requiere

³⁷ Su libro se sitúa particularmente en la sociedad norteamericana.

sostener un intercambio mutuo y genuino que evite caer en la *compasión denigrante*³⁸ o en la indiferencia. Para Sennett el respeto es más abarcativo que la noción de prestigio, honor o estatus porque subraya la necesidad de un intercambio mutuo y recíproco para ser confirmado.

El estatus hace referencia al lugar que una persona ocupa en la jerarquía social. El prestigio estaría vinculado a las emociones que despierta el estatus en los/as otros/as; la relación entre estatus y prestigio no es directa: “no siempre un estatus superior otorga mayor prestigio. Un aristócrata corrupto o inepto puede perder prestigio a los ojos de los/as otros/as y retener su estatus legal de privilegio” (Sennett, 2003, p. 64). El prestigio no es sinónimo completo de respeto ya que el respeto involucra reciprocidad y reconocimiento.

Por su parte el concepto de *honor*, según Sennett, refiere a un fuerte sentido de identificación entre el sujeto y el grupo e implica códigos de conducta culturalmente compartidos. A este respecto, Bourdieu nos permite profundizar en la noción de honor social. En unos de sus primeros estudios realizados en la sociedad de Cabilia (Argelia) analiza el significado que el honor tiene para dicha comunidad, señalando que:

El hombre de honor es a la vez hombre virtuoso y el hombre que disfruta de un buen renombre. La respetabilidad, al contrario de la vergüenza, es propia de una personalidad que tiene necesidad de otros para captar plenamente su propio ser, y cuya conciencia no es más que el otro interiorizado, testigo y juez. Definida esencialmente por su dimensión social debe ser conquistada y definida delante de todos (...) (Bourdieu, 1968, p. 191).

Es indudable la importancia que tiene para los individuos salvar y resguardar la respetabilidad ante los/as demás. El honor, para esa sociedad primitiva (tradicional, pre-capitalista), constituye la base del sentimiento de identidad. Es un sentido del honor que

³⁸ A partir del empleo de su madre como trabajadora social en un suburbio de viviendas sociales, Sennett se pregunta por el trato distante y frío que ésta mantiene con los habitantes del barrio. Interpreta este gesto de “frialdad” como un modo de evitar un trato que pueda ser recibido como menosprecio. “la caridad misma tiene poder para herir; la piedad puede engendrar menosprecio; la compasión puede estar íntimamente ligada a la desigualdad. Para que la compasión sea operativa, tal vez haya que atenuar el sentimiento, tratar a los otros con frialdad. El hecho de cruzar la frontera de la desigualdad tal vez requiera reserva de parte de la persona más fuerte que traspone la frontera; la reserva reconocería la dificultad, la distancia podría ser una señal de respeto (p.33)”.

se fabrica superando las fronteras del yo porque, en Cabilia, la construcción de un hombre valioso y estimado estaba vinculado pura y exclusivamente con el juicio social: es la mirada de los/as demás y el acatamiento de las buenas maneras sociales aquello que nutre al sujeto de la valoración que tiene sobre sí mismo. “El sentimiento de honor, se vive de cara a los demás (...) la estima de sí mismo, es ante todo el hecho de defender, a cualquier precio, cierta imagen de sí mismo destinada a los demás” (Bourdieu, 1968, p. 189). En las sociedades como la de Cabilia predomina la relación con el otro antes que la relación del sujeto consigo mismo y por ello se explica que la salvaguarda del honor tenga tanta intensidad (Kaplan & Silva, 2014).

Si bien, honor, prestigio y estatus están íntimamente vinculados y remiten a categorías centrales de la valoración social del individuo, no estarían dando cuenta de la reciprocidad y mutualidad propias del sentimiento de respeto. El respeto requiere *tomar en serio la necesidad de los otros*, este último aspecto introduce la importancia del desarrollo de un carácter³⁹ que favorezca la sensibilidad hacia los/as demás, incluso por aquellos con quienes no establecemos un vínculo cara a cara. Sennett (2003) analiza tres modos en que las sociedades modernas moldean el carácter de las personas y que pueden constituirse en fuente de respeto, o por el contrario, obstaculizarlo.

La primera, es el desarrollo de capacidades y habilidades que permiten crear una fuente autónoma de respeto, es decir lo que en la sociedad moderna permite que los sujetos se “destaquen” unos sobre otros gracias a su capacidad “personal”. La cuestión radica en que el talento está desigualmente distribuido en la sociedad y las personas emprenden una carrera interminable por la competencia.⁴⁰ Asimismo el talento no genera forzosamente lazo social. Uno de los peligros de esta fuente de respeto se halla en *la comparación denigrante* al estilo de “si yo pude hacerlo ¿por qué tu no?”. Este

³⁹Tomando los aportes de Milis y Gerth, Sennett define el carácter como el aspecto relacional de la personalidad. El carácter posibilita la comunicación entre personas por medio de instrumentos sociales compartidos.

⁴⁰En el mismo sentido, la investigación desarrollada por Kaplan (2008) sobre las representaciones sociales de profesores respecto de la “inteligencia” y el “talento” da cuenta de cómo estos constructos son asociados principalmente a la idea de una disposición innata y genética, para la autora, estos argumentos ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social. “Las desigualdades en sociedades capitalistas excluyentes y deshumanizadas no radican en última instancia ni en *la genética* ni en *los talentos heredados*; su origen fundamental es preciso rastrearlo en la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracterizan matricialmente a nuestras sociedades. Pero lo cierto es que la fuerza de los discursos individualizantes y autorresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre las formas de la auto-conciencia”(p. 155).

tipo de sentimiento esta favorecido por las sociedades actuales que celebran el logro y el éxito individual promoviendo la envidia y el resentimiento.

Como señala Kaplan (2008) la creencia de que hay hombres que nacen con talentos y otros que no poseen dones para triunfar en la sociedad guarda implícita la noción de que son las disposiciones innatas las que justifican las desigualdades sociales. “Así, la desigualdad social (...) se enmascara bajo una suerte de potencial individual o colectivo dado a unos y negado a otros, por naturaleza” (p. 153).

La segunda fuente de respeto es la capacidad de cuidar de uno mismo, de modo de evitar la humillación de la dependencia. Como señala el autor, la dependencia o la necesidad que se tiene de otros/as en la vida moderna debe permanecer oculta, ya que cualquier signo de debilidad es considerado como fuente de irrespeto. Resulta de suma importancia poder cuidar de sí mismo y evitar ser una carga para otros/as, “el adulto necesitado se ve cubierto de vergüenza, mientras que la persona autosuficiente es respetada” (Sennett, 2003, p. 73). El ejemplo que grafica de mejor modo esta fuente de respeto es la sanción social sobre aquellas personas que son beneficiarias de planes sociales. Sobre estas porciones de la población recaen los juicios descalificativos al estilo “no quieren trabajar” o “son vagos”. Recordemos que las sociedades capitalistas dignifican el trabajo y valoran negativamente a quiénes no lo tienen condenando las demostraciones de debilidad, aunque éstas tengan su origen en la desigualdad estructural propia de las sociedades capitalistas. La vergüenza de depender oculta las redes de interdependencia sancionando a quienes ocupan las posiciones más frágiles en la escala social.

Finalmente, la tercera fuente de respeto se vincula con la posibilidad de retribuir a los/as demás en una relación de intercambio recíproco que no sea interpretada por el receptor como caridad o desprecio. Este aspecto pone en el centro de la escena la dificultad de ser solidario con los/as demás sin caer en una actitud caritativa. La desigualdad perturba la demostración de solidaridad porque puede ser recibida por sus destinatarios/as como menosprecio: “Si no pedimos nada a cambio, no reconocemos la relación mutua entre nosotros y la persona a la que ofrecemos nuestro don” (Sennett, 2009, p. 224), por lo que con ello le restamos el carácter de mutualidad al sentimiento de respeto. Para el autor, una manera de enmendar estas dificultades está vinculada a los rituales de intercambio.

Recurriendo a su propia experiencia como músico da cuenta de cómo en los intercambios que se encuentran pautados las personas pueden ser capaces de organizar sus interacciones. El ritual de intercambio une a las personas mediante una devolución, simbólica o material que no necesariamente es simétrica, “el intercambio no tiene por qué igualar los recursos” (p. 224).

Los rituales son necesarios porque permiten traspasar las fronteras de la desigualdad.

(...) el ritual une a las personas, observaba Bourdieu de modo más general, lo hace permitiéndole mutar, un hecho material en gesto expresivo compartible y, además, sostenido. Un intercambio económico es una transacción breve; las nuevas formas institucionales de capitalismo son sobre todo a corto plazo. Por el contrario, un intercambio ritual, en particular de tipo asimétrico, crea una relación más prolongada; los actos recíprocos del habla se convierten en hilos que se entretajan formando una trama. (Sennett, 2003, p. 225).

En definitiva, para Sennett, el respeto es un comportamiento expresivo que requiere encontrar las habilidades y gestos para que su destinatario pueda sentirlo de modo irrefutable. Asimismo, las fuentes de respeto en las sociedades modernas se encuentran desigualmente distribuidas y es en esta cuestión que radica la dificultad de poder expresarlo allende las fronteras de la desigualdad. Dos reparaciones pueden ayudar a favorecer estos procesos, los rituales que posibilitan la reciprocidad y mutualidad necesaria. En los intercambios de respeto, al colocar a ambas partes en posición de “dar algo”, alejándose del ethos capitalista que consiste en “devolver a cada parte uno exactamente lo que otorgó”. La otra enmienda, es la concesión de autonomía que implica ser capaces de aceptar lo que no podemos comprender de los/as otros/as, “al hacerlo tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones como la nuestra” (p. 64). Conceder autonomía dignifica a los/as débiles, extraños/as y fortalece nuestro carácter.

2.3.2 El respeto como expresión del sentimiento de individualidad

Desde la perspectiva de la sociología de la individuación, Martuccelli (2007) argumenta que las demandas de respeto pueden ser leídas como expresiones efectivas del

sentimiento de individualidad el cual en las sociedades de occidente se encuentra atravesado por el ideal de la igualdad. Para el autor, la necesidad de aceptación intersubjetiva es un elemento constante en todo proceso de individualización, pero que en la modernidad toma una forma particular, ya que el advenimiento radical del individuo apela a una renovación de los mecanismos de aceptación de sí. El autor remarca que toda individualidad requiere de una actitud confirmatoria por parte de los/as otros/as. Son las diferentes modalidades de aceptación de sí por parte de los/as otros/as, las que se expresan a través de las diversas figuras del respeto.

Para comprender las diferentes modalidades de obtener respeto, Martuccelli (2007) propone dos ejes de análisis: los órdenes de interacción y los regímenes políticos de interacción (jerarquía, igualdad y diferencia). Los primeros hacen referencia al nivel micro de las interacciones sociales⁴¹. Los segundos trascienden las relaciones cara a cara y refieren al atravesamiento político⁴² presente en las relaciones humanas. Cada régimen imprime características específicas a las interacciones, ninguno está presente de modo “puro”. Por el contrario, diferentes situaciones ponen de relieve la multiplicidad de regímenes que puede resultar incluso contradictoria.

El *régimen jerárquico* es a menudo presentado como un rasgo característico de las formas comunitarias. Si bien es previo a la modernidad, algunas marcas aún perduran en las sociedades contemporáneas y permiten interpretar las tensiones actuales. Este régimen naturaliza el rango y las diferencias de status entre personas y grupos sociales, las interacciones son piramidales y el valor social de los individuos es coincidente con la posición social que se ocupan (Martuccelli, 2007). En este régimen las expresiones de respeto son más fáciles de exigir porque descansan en un reparto claro de obligaciones y responsabilidades. Las tensiones interindividuales están atravesadas por las *ofensas al honor*. El valor del individuo deriva aquí del honor que supo

⁴¹ Tomando los aportes de Goffman caracteriza los órdenes de interacción de la siguiente manera: 1) conllevan una situación de enfrentamiento; 2) requieren de cierta identificación ya sea la posición social, el sexo, la edad o la dimensión étnica, entre otros. El individuo está atado a una identidad social y una identidad única y distintiva; 3) implican la consideración de ciertas convenciones de la vida social 4) están vinculados a cierta vulnerabilidad de las interacciones, a causa de los márgenes de maniobra de los actores y por último es preciso considerarlos en su dimensión extrasituacional vale decir todas las informaciones que los individuos poseen sobre los otros (Martuccelli, 2007a, p.205).

⁴²Según el autor, el atravesamiento político enuncia la especificidad normativa del vínculo entre los individuos de una sociedad, prescribiendo cómo deben ser las interacciones humanas.

conseguir y preservar sometiéndose a las leyes de funcionamiento comunitario y no de la consideración obtenida y conquistada por el mérito. Un buen ejemplo de este tipo de régimen es la Sociedad cortesana estudiada por Elias y que hemos desarrollado al inicio de este capítulo. Nos interesa destacar que en este régimen no se cuestiona la desigual posición que ocupa cada agente en el espacio social, sino que lo que importa es respetar los deberes a los que se está obligado por el rango ocupado; no cumplir con este tipo de normativa equivale a *perderse*.

Por su parte, el *régimen de la igualdad*, propio de los estados democráticos, se centra en la noción de ciudadano como sujeto de derechos. La igualdad no propone negar la diversidad social, sino imponer un lenguaje común centrado en derechos universalizables. Cuanto más igualitaria es una sociedad, el problema de la deferencia cobra mayor relevancia volviéndose más imprecisa, en consecuencia los actores se exponen a una serie de torpezas situacionales. Para Martuccelli (2007) este régimen sienta las bases de la contradicción moderna del respeto, en tanto y en cuanto los sistemas democráticos marcan el arribo de una sociedad exigente de igualdad que echa por tierra el mundo de las jerarquías, pero que, sin embargo, no anula la existencia real de ricos y de pobres, de amos y de servidores.

Es a partir de las exigencias democráticas que se erige el discurso normativo “todos somos iguales”, aunque en términos prácticos estemos muy lejos de ello. El autor sostiene que en este régimen el punto central es sentirse igual a los/as otros/as y hacer sentir a los/as otros/as igual a uno. “La ‘dignidad’ democrática y su colorario en términos de distinción social son una versión desencantada del “rango” aristocrático (...)” (Martuccelli, 2007, p. 232). En este régimen la exigencia de trato igualitario pero con ausencia de protocolos claros, como los que propone el régimen jerárquico, conlleva que las interacciones se vuelvan más frágiles, “no hay ya un sistema universal válido y consensual para juzgar a los individuos” (Martuccelli, 2007, p.233). De allí que las relaciones interindividuales estén atravesadas por numerosas tensiones que, para el autor, pivotean entre los sentimientos de desprecio y celos, debido a que el régimen igualitario promueve la comparación constante. En ambos sentimientos, el individuo tiene temor de perder su estatus de igual y de ser desvalorizado o, en el peor de los casos, colocado como igual frente a aquel del cual quiere diferenciarse. El autor indica que las fronteras entre estos sentimientos son lábiles, podría pensarse en chispazos de celos o sentimientos de desprecio como ataques al respeto. El desprecio emerge en todo

su esplendor “cuando los individuos se juzgan iguales” o también en su reacción opuesta, “cuando se teme ser como el otro a quien rechazamos” (Martuccelli, 2007, p. 236).

Por último, el *régimen de la diferencia* busca legitimar una demanda de singularización. Aquí no se solicita únicamente el respeto de un rango social o de un respeto social general, sino más bien la confirmación social de la autoestima personal, “el problema no consiste solamente en no haber sido tratado de la misma manera que los otros, sino sobre todo en haber sido negado” (Martuccelli, 2007, p.244). El cuidado de respeto en el régimen de la diferencia es muy inestable y no puede en ningún momento ser global, el reconocimiento se muestra siempre frágil y es invadido por solicitudes de autenticidad. Habría una falta de consenso sobre aquellas interacciones que vehiculizan el respeto porque la demanda de reconocimiento se individualiza cada vez más, los actores reclaman ser objeto de un exceso de indignidad que pone de manifiesto la inestabilidad del cuidado de sí. La tensión interindividual en este régimen se da entre el par *reconocimiento/negación*.

En el mismo momento en que la integración política se profundiza y donde el status del ciudadano de segunda clase pierde progresivamente toda base institucional se expande una súper sensibilidad a toda manifestación de falta de reconocimiento (p.245).

Lo que diferencia a este régimen de los anteriores es la promoción de una extrema susceptibilidad testimonio de una subjetividad negada o burlada. Lo central es que las formas de negación son sentidas de manera subjetiva se busca dar una respuesta individual a las manifestaciones de humillación institucional (Martuccelli, 2007).

Para el autor no hay una transición limpia y pura de un régimen a otro sino que, por el contrario, se trata de todas las tensiones que se establecen entre los tres regímenes, a pesar de que la modernidad esté atravesada por el deseo de pensarse enteramente a partir de la igualdad. La interpenetración constante de ambos niveles de análisis, los órdenes de interacción y los regímenes políticos de interacción, pueden ayudarnos a comprender las tensiones que atraviesan las demandas de respeto en nuestras sociedades contemporáneas.

En resumidas cuentas, para Martuccelli las demandas de respeto atraviesan diferentes tensiones interindividuales según el régimen de interacción en el cual tengan lugar. Dichas tensiones permiten comprender las grietas que atraviesan los modos de sociabilidad contemporánea. A este respecto la democracia introduce en el individuo moderno una contradicción atravesada por la demanda de trato igualitario y por un discurso social que al mismo tiempo promueve la constante diferenciación y comparación entre los individuos. De esta manera, el proceso de individuación se acompaña de un creciente deseo de afirmación pública de sí, de un pedido de consideración individualizada y de exigencias de confirmación social. En otras palabras la *ficción democrática* sienta las bases de la contradicción moderna del respeto, pues no solo debemos hacer sentir a los/as demás iguales a nosotros/as, sino que también estas interacciones, al alejarse de pautas definidas, generan ambigüedad e incertidumbre. La contradicción estriba en que en términos abstractos “somos todos iguales”, pero en la vida práctica la sociedad nos devuelve constantemente el espejo de la diferencia social a través del desigual acceso a los bienes materiales y simbólicos.

2.3.3 El respeto como modo de reconocimiento

Honneth, tomando los aportes de Fraser, postula que en la actualidad la sociedad, en lugar de exigir la redistribución de bienes como base de la igualdad social, ha virado hacia la noción de reconocimiento de la dignidad individual de todos sus miembros como base de la idea de justicia. Según el autor, este pasaje (de la redistribución al reconocimiento) estaría dando cuenta de un proceso político de menor claridad: “las categorías centrales de esta nueva visión ya no son la distribución equitativa o la igualdad de bienes, sino la dignidad y el respeto” (Honneth, 2010, p. 10).

Según el autor, el protagonismo que ha cobrado el reconocimiento en la esfera social responde a un aumento de la sensibilidad moral producto de las reivindicaciones de los movimientos sociales (como por ejemplo el movimiento feminista) donde se reivindica como base del sentimiento de justicia el reconocimiento de la dignidad de personas o grupos por su *diferencia*. Estas transformaciones conllevan a una discusión político moral que pone el foco en las cualidades deseables de las relaciones que los sujetos mantienen entre sí. El autor se pregunta por las implicancias morales que subyacen a las diferentes formas de reconocimiento.

Para responder a esta pregunta retoma el programa filosófico de Hegel respecto de que la autoconciencia del hombre depende de la experiencia de reconocimiento social.

“La necesidad de ser reconocido cada vez en nuevas dimensiones de la propia persona abre en cierta manera un conflicto intersubjetivo cuya solución no puede consistir sino en el establecimiento de una esfera cada vez más amplia de reconocimiento” (Honneth, 2010, p. 22). El progreso moral del ser humano se desarrolla a lo largo de una gradación de tres patrones de reconocimiento de complejidad creciente, entre los cuales se plantea cada vez una “lucha intersubjetiva entre los individuos para hacer valer las reivindicaciones de su identidad” (Honneth, 2010, p. 20). Siguiendo la premisa de Hegel de esferas de reconocimiento que van adquiriendo cada vez mayor nivel de complejidad, el autor plantea tres modalidades en que éste se expresa: reconocimiento en el amor, en el plano jurídico y en la esfera de la aprobación solidaria y apreciación de las capacidades desarrolladas de forma individual (Honneth, 2010, p. 28). Más precisamente, el *reconocimiento en el amor* implica la posibilidad del desarrollo de la *autoconfianza* básica en el mundo y tiene lugar en los vínculos afectivos primarios (familia, amistad, relaciones amorosas), donde no es posible la generalización. Esta primera forma de reconocimiento es necesaria para que las personas puedan desarrollar su autoconfianza.

Por su parte, el *reconocimiento en el derecho* implica que el individuo en las interacciones que mantiene con otros/as, pueda considerarse como titular de los mismos derechos que los/as demás y que éstos/as a su vez lo reconozcan en ese sentido. La contracara de este tipo de reconocimiento es la privación de los derechos y la exclusión social, “el hombre es humillado en la medida en que, dentro de su comunidad, no se le concede la imputabilidad moral de una persona jurídica de pleno valor” (Honneth, 2010, p. 26). El ámbito jurídico es universalizado en la medida en que, a un círculo progresivo de grupos hasta entonces excluidos o discriminados, les son concedidos los mismos derechos que al resto de la comunidad. El reconocimiento en el plano jurídico permite que las personas desarrollen un sentimiento de *autorrespeto elemental*.

Finalmente, la tercera forma de reconocimiento es la solidaridad, entendida como aquello que le permite al individuo autoconfirmarse como ser autónomo e individualizado. Para ello se requiere una relación intersubjetiva de apreciación social de las capacidades adquiridas a lo largo de la vida. La contracara de esta práctica es la degradación de ciertas acciones o formas de vida. La actitud positiva que un individuo puede adoptar hacia sí mismo cuando es objeto de este tipo de reconocimiento es el de la autoestima (Margalit, 2010): puesto que se siente valorado por sus compañeros/as de

interacción en sus capacidades específicas, el individuo es capaz de identificarse con sus cualidades y aportaciones específicas de manera absoluta (Honneth, 2010, p. 29).

Estas tres formas de reconocimiento (en el amor, en el derecho y en la solidaridad) son las que permiten a los seres humanos, en las relaciones de interacción, garantizar su dignidad e integridad. El autor define por integridad a la posibilidad de que el individuo pueda sentirse apoyado por la sociedad en todo el espectro de sus autorrelaciones prácticas. Vale decir, si estos modelos están presentes e interrelacionados en la vida del sujeto, éste puede remitirse a sí mismo en las formas positivas de la “autoconfianza”, “el autorrespeto” y la “autoestima”. Así la autorrealización -entendida como el proceso de realización espontánea de los objetivos existentes elegidos por el propio sujeto- dependería de la efectiva puesta en juego de estas formas de reconocimiento.

Según refiere Honneth (2010) el desarrollo de una vida satisfactoria depende de la posibilidad de que las personas puedan experimentar estas formas de reconocimiento. Estas premisas responden a un esquema formal de la moral que plantea ciertas cuestiones cualitativas para el desarrollo de una vida satisfactoria. Ahora bien, en el plano concreto, el despliegue de una vida satisfactoria es variable y está determinado históricamente.

En síntesis para Honneth, el reconocimiento representa una clave interpretativa que nos permite comprender la complejidad de las luchas sociales contemporáneas, entendemos que el respeto es una forma de expresión de reconocimiento intersubjetivo. La solicitud continua de reconocimiento pone en el centro de la escena las diversas formas de negación de la subjetividad y sus efectos negativos en el desarrollo del autorrespeto y de la autoestima. En los/as jóvenes este proceso adquiere mayor pregnancia por el momento vital que atraviesan.

2.4 Respeto y sociabilidades juveniles

En la vida social las interacciones requieren de códigos de convivencia compartidos, el marco institucional de la escuela propone ciertas reglas de trato explícitas e implícitas que operan como reguladores de la interacción. Asimismo, los/as jóvenes elaboran sus propios códigos para relacionarse entre sí. Entendemos que para comprender los significados que comparten los/as estudiantes en torno al respeto es necesario hacer foco en las sociabilidades juveniles que tienen lugar en el ámbito escolar, éstas están atravesadas también por las particularidades de cada institución. Para Simmel (2002) la

sociabilidad es el impulso que nos lleva a estar con otros/as sin ninguna finalidad específica, el autor señala que en este tipo de interacción el *sentido del tacto* y los rasgos de la *personalidad* adquieren suma importancia.

(...) dado que para la sociabilidad quedan suprimidas las motivaciones concretas de la unión, ligadas a la finalidades de la vida, tienen que acentuarse tanto más fuertemente (...), la conexión por así decirlo, libre flotante y de interacción recíproca entre los individuos (p.83)

Este modo de interacción permanece estrechamente ligado a la capacidad de autorregulación de sus participantes (su sentido del tacto), y a sus cualidades personales (como la amabilidad, la cordialidad, el carisma, etc.), estos aspectos “deciden sobre el carácter de estar juntos puramente sociable” (p.84). En este sentido el “estar” en la escuela habilita un espacio compartido proclive a este tipo de intercambios donde ‘se hace como si’ todos fueran iguales y al mismo tiempo como si se hiciera honor a cada uno en particular” (p.90). Para Simmel (2002) la sociabilidad habilita una zona de juego, que permite suspender las fuerzas de la realidad. La sociabilidad por tanto, tiene una capacidad liberadora y aliviadora debido a que el *estar juntos porque sí* proporciona la suspensión de las exigencias del mundo exterior.

Una perspectiva similar aportan Elias & Dunning (1992) en su investigación acerca de la importancia del deporte y el ocio en el proceso de la civilización. Elias parte de la tesis freudiana de *El Malestar en la Cultura*, para dar cuenta de la importancia que tienen en el proceso civilizatorio los objetos culturales que posibilitan a los individuos canalizar o sublimar sus pulsiones hostiles y sexuales. Para los autores el deporte y el ocio son centrales porque permiten que los afectos fluyan con mayor libertad.

En las sociedades industriales avanzadas, las actividades recreativas constituyen un reducto en el que, con la aprobación social, puede expresarse en público un moderado nivel de emoción. No podremos entender el carácter específico y las funciones concretas del ocio en estas sociedades si no nos damos cuenta de que, en general, el nivel de control de las emociones tanto en la vida pública como en la privada se

ha elevado con respecto al de las sociedades menos diferenciadas.(Elias & Dunning, 1992, p. 85)

Según los autores la sociabilidad forma parte de las actividades que los individuos realizan en su tiempo libre en un continuo que va desde el polo formal (como una cena de trabajo) al informal (una reunión con amigos/as). La sociabilidad es “la estimulación agradable que se experimenta al estar en compañía de otros sin compromiso alguno, sin ninguna obligación para con ellos salvo las que uno esté dispuesto a aceptar” (p.151). Al igual que Simmel (2002), Elias & Dunning, (1992), hacen foco en la descarga y bienestar que proporciona el *estar con otros sin un fin particular*. En el caso de la sociabilidades juveniles que tienen lugar en la escuela, podríamos pensar que el juego, la conversación, el coqueteo (Simmel, 2002) y las diversas maneras de estar con otros/as, habilitan un espacio para una mayor fluidez emocional donde se suspenden, al menos por un momento, la rutina y las exigencias escolares. Si entendemos el espacio escolar como un ámbito que requiere de una elevada auto-contención emocional podremos dimensionar la importancia que adquiere la sociabilidad para los/as jóvenes estudiantes, *estar juntos por qué sí*⁴³, es una parte muy importante de sus experiencias escolares.

Conforme plantea Martuccelli (2007) la sociabilidad obliga a colocar la mirada en la calidad de las relaciones sociales más que en las estrategias de la interacción, “en este sentido [la sociabilidad] puede ser parcialmente asociada a un ensanchamiento de nuestra sensibilidad situacional” (p.150). Para este autor las sociabilidades se definen según las diversas situaciones y relaciones en las que interactúan los individuos, por ejemplo, las relaciones de amistad poseen mayor flexibilidad que las interacciones estrictamente profesionales. Otra cuestión a considerar es el carácter situacional de la sociabilidad, más allá de que estas tengan lugar en interacciones altamente estandarizadas, como puede ser un grupo escolar dependerán de la diversidad de situaciones y relaciones en las que se despliegan.

Lo que hace la diferencia entre las situaciones, más allá de las variaciones contextuales, es la naturaleza de la sociabilidad entre los

⁴³Entendemos que si bien asistir a la escuela es una actividad con un fin específico ya que no hay lugar para una libre elección de los/as jóvenes, la cotidianidad escolar propone espacios de reunión que los/as estudiantes, en tanto sujetos juveniles, utilizan para apropiarse del espacio escolar.

individuos. (...) Al ser maleables las situaciones, el problema no es exclusivamente el acuerdo o el enlace entre las conductas, sino que [la sociabilidad] se convierte también en la “atmósfera” en la cual se producen los intercambios (Martuccelli, 2007, p. 163)

Esta perspectiva nos permite comprender las múltiples expresiones de las sociabilidades juveniles, que aún estando bajo situaciones predominantemente homogéneas (como el grupo clase), pueden tener expresiones muy diversas. Por este motivo, en la presente tesis buscamos dialogar con estudiantes de diferentes cursos y ciclos, en lugar de focalizarnos en una única división.

Por otra parte, las sociabilidades juveniles nos permiten analizar los procesos relacionales que despliegan los/as jóvenes en un momento vital donde la construcción de su identidad cobra suma importancia. Sociabilidad y construcción de la identidad son procesos que se edifican conjuntamente en los itinerarios de los/as jóvenes. “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/as otros/as y de sí mismos (Paulín y Martínez, 2014, p. 127). Como bien señala Elias:

La identidad como yo y como nosotros (...) es un componente fundamental de la actitud social de un ser humano y, como tal, es susceptible de individualización. Esta identidad constituye la respuesta a la pregunta ‘¿quién soy?’, y esto tanto como ser social que como ser individual. (1990a, p. 143)

Según Bleichmar (2005) el yo en tanto residuo identificatorio se ordena alrededor de dos ejes: la conservación de la vida y la preservación de la identidad. Para esta autora los procesos identitarios de los/as adolescentes deben leerse en virtud de la pregunta sobre cuáles son los universos identificatorios disponibles para los/as jóvenes en nuestras sociedades actuales. Las sociedades modernas exacerbaban el sentimiento de inseguridad (Elias, 1990, 2009; Illouz, 2014; Martuccelli, 2007; Sennett, 2003). En la actualidad nuestro *yo* está constantemente expuesto al juicio y evaluación por de parte de los/as otros/as, proceso que nos coloca en un lugar frágil para construir nuestra valía social (Illouz, 2014), en el caso de los/as jóvenes consideramos que este proceso se recrudece. La necesidad de destacar sobre los/as demás, de buscar aspiraciones personales mediante los propios méritos se convierte en un componente central de la

identidad. “El individuo vive como un proceso natural lo que se ha desarrollado mediante un aprendizaje social que en términos históricos se ha extendido paulatinamente” (Zabludovsky, 2011, p.6). Según la autora la necesidad de distinguirse y de “ser diferente” se asume como un ideal del adolescente y representa un aspecto muy importante de su orgullo y amor propio. La adolescencia es un tiempo abierto a diversas resignificaciones, entre ellas, la puesta en cuestión de los ideales y procesos identificatorios primarios (Bleichmar, 2005), de ahí la importancia que adquiere el espacio escolar y las sociabilidades que allí se despliegan como lugares que habilitan u obstaculizan identificaciones vinculadas a la solidaridad, el cuidado y el reconocimiento del otro en tanto semejante⁴⁴.

Entendemos que las relaciones de convivencia en la escuela se encuentran atravesadas por esta diversidad de situaciones y procesos en donde se expresan tanto situaciones de juegos y encuentros, como también tensiones y conflictos. Dichas relaciones deben ser consideradas en el marco de sociedades atravesadas por procesos de exclusión y desigualdad económica y social, que coloca a los/as jóvenes en escenarios de acción desiguales para disputar y conformar su valía social. En tal sentido Reguillo, (2000) plantea que:

Las características que adquieren las culturas juveniles resultan así de una tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que los sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente. Los jóvenes como categoría heterogénea no comparten los modos de inserción en la estructura social, (...) ya que existen condiciones objetivas que atraviesan y configuran campos de acción diferenciados y desiguales (p.30).

Asimismo consideramos que si bien pueden encontrarse ciertas características psicobiológicas propias de este momento vital, estas no serán suficientes ni homogéneas para todo tiempo o lugar. “Serán apenas indicadores que servirán para marcar etapas y que no tendrán la misma significación simbólica en distintos grupos humanos o en

⁴⁴ No consideramos que la adolescencia sea una etapa vital uniforme para todos/as los/as jóvenes, sin embargo entendemos que se dan procesos específicos que apuntalan también las negociaciones y conflictos por el reconocimiento.

tiempos diferentes. (Maldonado, 2000, p.11). Por lo que las configuraciones que adquieren las culturas juveniles en la actualidad deben ser pensadas en el contexto histórico-social-político en el que se inscriben.

Creemos que existe una diversidad de configuraciones singulares del ser joven que surgen en nuestras sociedades y que se expresan de maneras múltiples y plurales, en donde el ámbito escolar se presenta como una esfera más, en la que los/as jóvenes experimentan modos de construir sociabilidad y de negociar su identidad. Compartimos el supuesto de Paulín (2014) quien postula que en las esferas de sociabilidad juvenil se despliegan conflictos específicos por la disputa del reconocimiento como parte de las pruebas y desafíos que la sociedad impone a las personas jóvenes.

Capítulo 3

METODOLOGÍA

3.1 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

. Comprender los vínculos de respeto que se despliegan en escuelas secundarias urbanas periféricas de las ciudades de La Plata y Posadas, desde la perspectiva de los/as jóvenes estudiantes

Objetivos específicos

. Caracterizar las configuraciones socio-escolares en las cuales se despliegan los vínculos de respeto

. Analizar las percepciones de respeto de los/as jóvenes estudiantes en los vínculos intra e intergeneracionales en función de:

- a. Los criterios por los cuales se sienten respetados o tratados con falta de respeto
- b. Los atributos que consideran dignos de respetabilidad o menosprecio en su compañeros/as y docentes
- c. Los motivos y/o situaciones que ponen en riesgo las relaciones de respeto
- d. Las estrategias que los/as jóvenes despliegan ante situaciones de falta de respeto

. Establecer diferencias y similitudes entre los modos de construir respeto a nivel intrageneracional e intergeneracional

. Indagar la relación entre los sentimientos de falta de respeto de los/as estudiantes y las expresiones de violencia en las escuelas.

Hipótesis

. Habría dos modalidades predominantes de obtención de respeto entre pares: a) La imposición de respeto por medio de la violencia física y b) la obtención de respeto a través del reconocimiento mutuo y la reciprocidad

. En el caso de los/as jóvenes, por el momento vital que atraviesan, constituirse como sujetos respetables ante sus compañeros/as adquiere centralidad en los procesos de construcción de su identidad, como así también en la conformación de grupos de pertenencia.

. Las configuraciones escolares con mayor cohesión en sus redes de interdependencia generan condiciones de posibilidad de comportamientos más autocoaccionados entre sus miembros, lo que favorece vínculos de respeto.

. La experiencia emocional vinculada al sentimiento de la falta de respeto puede constituir una fuente de violencia.

3.2 Estrategia metodológica, trabajo de campo y técnicas utilizadas

El enfoque del problema y la estructuración de la indagación se apoyan en un diseño de investigación de tipo interpretativo-cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2007) de carácter exploratorio. Se considera que esta estrategia metodológica es acorde con el interés del presente trabajo de contribuir a sumar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas sobre las percepciones en torno al respeto que construyen los/as estudiantes en relación con sus interacciones cotidianas en el ámbito escolar.

Acorde a esta perspectiva buscamos una aproximación a los fenómenos sociales desde la propia mirada de los/as estudiantes: su vida escolar, la relación con sus pares, las imágenes y autoimágenes que fabrican de sí mismos y de los/as otros/as, las significaciones sobre las modalidades para construir respeto en la escuela. Es decir, intentamos comprender los diferentes puntos de vista (Bourdieu, 2010) construidos por los/as estudiantes secundarios en el propio ámbito escolar. Como sostiene Vain, (2012) “El reconocimiento de la educación como un componente esencial de la cultura, y de esta entendida como conjunto de sistemas simbólicos, que generan un contexto en el cuál los sujetos nos movemos e interactuamos (...); la aceptación de la existencia de un currículum oculto, de conjuntos de prácticas que poseen significaciones para los actores,

y que no pueden ser comprendidas de otro modo, que mediante la interpretación” (p.33) es el sustento del enfoque interpretativo.

La investigación se realizó en dos escuelas secundarias de las ciudades de Posadas (Misiones) y La Plata (Buenos Aires). La selección de ambas ciudades responde a que esta tesis forma parte de dos líneas antecedentes de investigación y de extensión universitaria, pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Misiones respectivamente.

La ciudad de la Plata fue elegida en virtud de que este estudio forma parte del “Programa de Investigación Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan (Directora de esta tesis). Los diferentes proyectos de investigación de este programa, realizan desde hace más de diez años sus investigaciones en la Provincia de Buenos Aires.

En la ciudad de Posadas, esta investigación formó parte del Proyecto de Extensión Universitario: "Aprendizaje-Servicio" de la Secretaría de Extensión y Transferencia Tecnológica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. (Periodo 2012-2014) dirigido por el Dr. Pablo Vain (Co-Director de esta tesis). Dicho proyecto realizó un trabajo de intervención en la escuela elegida para realizar la investigación.

En virtud del intercambio académico entre ambos equipos de investigación y extensión (UBA y UNAM), se consideró que una investigación cualitativa en ambas ciudades constituye un aporte a la elaboración de conocimiento local situado. En el caso de la ciudad de Posadas contamos con escasas investigaciones sobre la temática, concentrándose la producción académica en los centros universitarios más tradicionales del país (Buenos Aires, La Plata y Córdoba), consideramos que esta tesis doctoral representa un aporte en esta línea.

El principal criterio que establecimos para delimitar las instituciones escolares en las cuales llevar a cabo el trabajo de campo, de acuerdo con el objetivo principal de esta tesis, fue su ubicación urbana periférica.

Al iniciar la búsqueda de escuelas con estas características, en la ciudad de Posadas ya contábamos con un trabajo previo de intervención realizado en el marco del

proyecto: "Aprendizaje-Servicio" tal como hemos mencionado en los párrafos precedentes. Contábamos así con un establecimiento de gestión estatal cuyas autoridades estaban dispuestas a abrirnos sus puertas para desarrollar el estudio. En el caso de la ciudad de La Plata, se consultó a informantes claves de la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, quienes nos asignaron la escuela junto con la correspondiente autorización de la Dirección de Secundaria.

Además del criterio de la ubicación geográfica de cada escuela, se tuvieron en cuenta otros que consideramos importantes para el análisis de los vínculos de respeto:

- Ambas escuelas atienden a población estudiantil de sectores populares. Este criterio resulta de relevancia ya que partimos del supuesto de que los sectores socioeconómicos bajos gozan de menor respeto social (Sennett, 2003; Zubillaga, 2007; Bourgois, 2010; Kaplan 2013).
- Los/as jóvenes que asisten a dichas escuelas viven en barrios aledaños a la escuela (en su mayoría no utilizan el transporte público, sino que llegan a pié).
- Ambas escuelas cuentan con una trayectoria institucional menor a 15 años y funcionan en construcciones edilicias de no más de 10 años de antigüedad.

Mediante estos criterios se buscó establecer comparaciones entre figuraciones de grupos particulares, que posibiliten la generación de análisis en la comprensión de la problemática del respeto. Tal como señala (Elias, 2003) "La selección de una pequeña unidad social como objeto de investigación de problemas que se pueden detectar en una gran variedad de unidades sociales más amplias y diferenciadas, posibilita la exploración minuciosa de dichos problemas, por así decirlo con microscopio" (p.221).

Una vez elegidas ambas instituciones se procedió con los contactos iniciales, visitamos los establecimientos escolares en el mes de octubre del año 2013 (Posadas) y Noviembre de 2013 (La Plata). En ese primer encuentro tuvimos una reunión con los/as directivos/as de cada escuela para acordar y pautar la modalidad de trabajo. Uno de los aspectos que se reforzó fue la confidencialidad sobre lo trabajado allí, así como la devolución institucional.

Una vez construido el acuerdo con cada institución se inició el trabajo de campo, el cual se desarrolló desde Octubre de 2013 a Diciembre de 2015.

Se decidió trabajar con estudiantes del Ciclo Básico y Superior de ambas escuelas, en virtud de comprender las diferencias y similitudes en cuanto a las percepciones de los/as estudiantes de acuerdo a su diferente ubicación en el trayecto escolar. Este criterio se basó en lo señalado por los estudios antecedentes (Capítulo 1) que delinean la disminución de las formas de mal trato entre pares a medida que los/as jóvenes avanzan en su trayectoria escolar, especialmente cuando ingresan al Ciclo Superior. Nos interesaba saber si esto también sucedía en nuestras escuelas y de qué modos las percepciones sobre el respeto estaban atravesadas por la ubicación de los/as estudiantes según el ciclo escolar.

A los fines de que las percepciones de los/as estudiantes no estuviesen únicamente asociados a particularidades propias de la sociabilidad que se configura en un determinado curso decidimos seleccionar distintas divisiones dentro de cada escuela. Aquí tomamos a Martuccelli (2007) quien sostiene que las sociabilidades son situacionales y varían en función de los vínculos que construyen los individuos.

3.3. Procedimientos e instrumentos de recolección de datos

Para la conformación del corpus empírico se utilizaron tres técnicas de recolección de datos: cuestionarios, entrevistas en profundidad, observaciones y notas de campo, que posibilitaron la triangulación tanto durante el trabajo de campo como en el momento de análisis. Concebimos al trabajo de campo como “un proceso de articulación permanente entre recolección de datos y análisis de los mismos, este deberá ser lo más dinámico posible para permitir una reformulación permanente de los instrumentos de recolección y las estrategias para la obtención de la información” (Vain, 1997, p. 107).

3.3.1 La observación

Desde hace varias décadas, diversos investigadores provenientes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales subrayan el valor de la observación como técnica de recolección de datos en los estudios cualitativos (Elichiry, 2013; Guber, 1991; Rockwell, 1995; Valles, 1999; Vasilachis de Gialdino, 2006; entre otros). Esta herramienta tiene como objetivo central la descripción de grupos sociales y escenas culturales mediante la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en un grupo o institución (Scribano, 2007).

Durante los primeros meses de trabajo de campo se realizaron instancias de observación, esta actividad tuvo por objetivo generar un primer acercamiento a los establecimientos escolares, sus actores, participar de la cotidianeidad escolar, conocer los contextos y las rutinas. Esto incluyó la observación de eventos cotidianos tales como: clases, actos escolares, fiestas de la primavera, rutinas de entradas y salidas, recreos, visitas a la sala de profesores, dirección y preceptoría, conversaciones con los/as estudiantes en horas libres, intercambios con los/as docentes en los pasillos y al inicio de las horas de clase, conversaciones con el personal de limpieza. Las observaciones se hicieron durante toda la jornada escolar, éstas fueron acompañadas por la escritura de notas de campo⁴⁵. En las notas de campo se registró lo observado, lo escuchado y la vivencia personal de la investigadora. Lo que también fue acompañado por comentarios metodológicos o lo que (Glaser & Strauss, 2006) llaman “memos teóricos”. Se realizaron 30 observaciones en el establecimiento de la ciudad de La Plata, y 25 en la ciudad de Posadas. Las observaciones estuvieron acompañadas de entrevistas informales o lo que se conoce como entrevista antropológica (Guber, 1991) este tipo de entrevista constituye una parte indisoluble de las actividades que se desarrollan en el trabajo de campo ya que posibilita la interacción con los sujetos de manera espontánea y la obtención de datos que resultan de importancia para el estudio.

3.3.2 La encuesta

Otro instrumento de recolección de datos fue la aplicación de un cuestionario semiestructurado a los/as estudiantes de ambas escuelas. La encuesta se utilizó como una aproximación que permitió caracterizar la población a estudiar en base a ciertas variables que resultaban de nuestro interés (Gallart, 1993) sin pretensiones de convalidar los resultados estadísticamente.

El cuestionario tenía por objetivo relevar datos acerca:

- a) Nivel socioeconómico
- b) Barrio de procedencia
- c) Trayectoria escolar

⁴⁵ Si bien las observaciones y conversaciones espontáneas acompañaron todo el proceso de investigación, en este momento inicial fueron una pieza clave para establecer un vínculo de confianza con los diferentes actores escolares.

d) Por último, se trabajó de modo proyectivo a partir de frases a completar estructuradas en torno a los sentidos asociados a la experiencia de sentirse respetado y no respetado en la escuela. Las frases eran “Me siento respetado cuando....; “Siento que me faltan el respeto cuando...”

El objetivo de la estrategia de indagación en esta primera parte de la investigación, fue el de relevar en forma extensiva más que en profundidad, aspectos de importancia para el estudio que pudieran ser profundizados en posteriores instancias.

Asimismo debido a la dificultad de obtener a la documentación oficial de la escuela (matricula efectiva, trabajo de los/as padres/madres de los/as estudiantes, etc.) se consideró que el cuestionario permitiría acceder a este tipo de información.

Con las preguntas abiertas sobre el respeto se buscó una aproximación exploratoria a los significados atribuidos a dicha palabra. De esta manera, en la elaboración de los guiones de entrevista se incluyeron algunas preguntas que tenían por objeto profundizar y/o problematizar las dimensiones indagadas en los cuestionarios.

Los cuestionarios se aplicaron de siguiente manera:

Escuela Posadas: De un matrícula de 500 estudiantes, la muestra quedó constituida por 300 estudiantes. (60% del total)

Escuela La Plata: De una matrícula de 100 estudiantes, la muestra quedó constituida por 56 estudiantes. (56% del total)

3.3.3 Entrevistas en profundidad

Dado que nos propusimos indagar sobre las percepciones de los/as estudiantes en torno a los vínculos de construcción de respeto, se eligió utilizar la entrevista en profundidad con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional y con una cierta línea argumental.

La entrevista en profundidad puede utilizarse para usos exploratorios con el fin de reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales personalizadas, estudiar la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas y/o efectuar una prospección de los campos semánticos, vocabularios, y discursos arquetípicos de grupos y colectivos (Alonso, 1995, p. 231)

Como señala Sennett (2003) la realización de entrevistas en profundidad requiere de una habilidad que con frecuencia puede tornarse frustrante, el entrevistador desea explorar las respuestas que la gente da, para ello no puede ser impersonal, debe ofrecer algo de sí y al mismo tiempo desarrollar una destreza que le permita “calibrar la distancias sociales de modo que el sujeto no se sienta como un insecto bajo un microscopio” (p.50). En nuestro caso buscamos generar un clima de confianza y comodidad, con muchos/as de los/as jóvenes entrevistados/as se habían establecido conversaciones informales en pasillos y recreos lo que favoreció cierto conocimiento previo. Asimismo, durante la entrevista se mantuvo una aptitud de empatía y escucha atenta.

Para la entrevista se elaboró una guía semi-estructurada con algunos tópicos que se usaron de guía. No se trató de un modelo cerrado con un orden secuencial sino de pautas de exploración abiertas a la posibilidad de indagar sobre aspectos emergentes (Valles, 2002).

A continuación se detallan:

- a) Percepción de la convivencia en la escuela a nivel general. Pautas de convivencia
- b) Las formas de relacionarse de los/as estudiantes entre sí y la existencia de diferentes grupos de pares, imágenes de sí mismo y de los/as otros/as.
- c) Dimensión del trato. Formas de trato entre pares y adultos/as
- d) Situaciones de conflicto, tensiones o rivalidades entre los/as estudiantes que involucren faltas de respeto.
- e) Sentidos sobre las maneras de construir respeto.
- f) Relaciones entre la violencia y formas de construcción de respeto.
- g) Relación entre escuela barrio, familia y procesos de construcción de respeto. Semejanzas y diferencias-
- h) Emociones vinculadas a las vivencias de respeto o falta de respeto y a como se siente de modo general en la escuela
- i) Percepción sobre el futuro

La selección de los/as estudiantes se realizó siguiendo tres criterios:

- a) *Heterogeneidad*: En base a los resultados de los cuestionarios se buscó entrevistar estudiantes de los diferentes cursos de la escuela.
- b) *Accesibilidad*: La participación de los/as jóvenes era plenamente voluntaria y dependía de la predisposición que ellos mostrarán.
- c) *Muestro teórico*: la muestra se terminó de delimitar siguiendo el principio de saturación teórica (Glaser & Strauss, 2009) en base a las categorías emergentes surgidas de los análisis preliminares.

En total se realizaron 54 entrevistas: 34 entrevistas en la escuela de Posadas y 20 entrevistas en la escuela de La Plata. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada una.

Cabe destacar, que al momento de invitarlos/as a hacer las entrevistas, en algunas ocasiones surgió como inquietud de los/as mismos/as estudiantes, la posibilidad de hacer la entrevista de a dos, vale decir, pasar junto a un compañero/a del curso. Ante esta solicitud se priorizó generar un clima de comodidad y confianza que favorezca, en la mayor medida posible, un diálogo e intercambio fluido. Ciertamente, en la primera entrevista llevada a cabo con dos estudiantes percibimos que se sintieron cómodos/as por estar acompañados/as, y que además, se produjo un interesante intercambio de opiniones entre ambos/as: en algunas preguntas discreparon y aportaron visiones disímiles y en otras concordaron y complementaron sus respuestas. Por esta razón, resolvimos mantener abierta la posibilidad de que ellos/as mismos decidieran cómo querían realizar la entrevista (en parejas o individual).

Las entrevistas se realizaron en aulas vacías que los directivos dispusieron para nuestra labor, en líneas generales los/as jóvenes se mostraron muy bien dispuestos y abiertos a realizar las entrevistas. Consideramos que esta actitud fue favorecida por la labor inicial del trabajo de campo ya que con varios/as jóvenes se sostuvieron conversaciones previas en recreos y pasillos. Muchos/as se habían habituado a ver a la investigadora rondando la escuela, en los pasillos, patios y durante los recreos. Otra cuestión que también favoreció la realización de las entrevistas, fue la toma de cuestionarios, éstos se administraron en la mayoría de los cursos y fue una instancia que se utilizó como una primera presentación hacia los/as jóvenes. Sería ingenuo de nuestra parte considerar que solo por esta cuestión los/as jóvenes se mostraban animados/as a realizar la entrevista, sin dudas, el ser retirados/as de las horas de clase les permitía “escaparse” de alguna materia y estar, por un rato, “libres” de los requerimientos

escolares. En muchas ocasiones, el espacio de la entrevista fue valorado por algunos/as jóvenes como un lugar para poder hablar abiertamente de sus experiencias personales e intereses. En varias oportunidades algunos/as se mostraron sorprendidos de que hubiera un adulto que se interesara por sus puntos de vista sobre la escuela.

En todos los casos se les solicitó autorización a los/as docentes para retirar a los/as estudiantes. También se realizaron entrevistas durante las horas libres de los/as estudiantes, en esas situaciones, se consultaba previamente con el/la preceptor/a de cada curso.

Respecto de la situación de entrevista, se tuvieron en cuenta ciertas premisas. La invitación a participar siempre fue realizada por parte de la investigadora, procurando evitar una intermediación por parte de algún preceptor o docente. En todos los casos se explicitó que la participación era libre y voluntaria, haciendo hincapié en la confidencialidad de la entrevista. Al iniciar cada conversación se realizó nuevamente una presentación de la investigadora y las razones del trabajo, en todos los casos se procuró dar una explicación lo suficientemente abierta intentando no condicionar a los/as jóvenes, al estilo “me interesa conocer qué piensan ustedes sobre la escuela, cómo se sienten a diario aquí, que piensan sobre ciertos temas, etc.” Se reforzó la idea que el objetivo era conversar sobre ciertos temas y que no había respuestas correctas o incorrectas.

En las siguientes tablas se sintetizan la cantidad de estudiantes y entrevistas efectuadas durante el trabajo de campo.

Tabla 1 Cantidad de entrevistas realizadas en ambas instituciones

	La Plata	Posadas	Total
Entrevistas Ciclo Básico	10	11	22
Entrevistas Ciclo Superior	10	23	33
Total	20	34	54

Tabla 2 Tipo de entrevista realizada

	La Plata	Posadas	Total
Entrevistas individuales	15	17	32
Entrevistas por parejas	5	17	22
Total	20	34	54

Tabla 3 Cantidad de jóvenes entrevistados/as

	La Plata	Posadas	Total
Varones	4 ⁴⁶	24	29
Mujeres	21	29	50
Total	26	53	79

Cabe destacar, que también se realizaron entrevistas a algunos/as docentes, preceptores/as y miembros del equipo de orientación escolar a los fines de contextualizar los escenarios de interacción de los/as jóvenes estudiantes. Estas entrevistas se efectuaron en la sala de profesores, la preceptoría o el espacio de gabinete escolar. En estas instancias se indagó en la antigüedad en la escuela de los/as docentes, preceptores y equipo de orientación escolar, sus percepciones sobre los/as estudiantes y sus familias, las percepciones sobre su experiencia de trabajar allí y las diferencias o similitudes que encontraban con otras instituciones.

Devolución institucional

Unos meses antes de finalizar el trabajo de campo, se ofreció a los/as directivos/as de las instituciones la realización de una devolución institucional por escrito y la posibilidad de socializar los resultados preliminares de la investigación en instancias grupales con los/as docentes. De modo que la devolución se realizó en formato de taller con los/as docentes de la institución, para ello se utilizaron los

⁴⁶ En el caso de la institución de La Plata nos encontramos con muchas resistencias por parte de los varones de efectuar las entrevistas en formato tradicional, a pesar de intensificar con este grupo las conversaciones informales y los intercambios cotidianos en los pasillos y recreos, los jóvenes no quisieron acceder a ser entrevistados. Frente a esto se procuró mantener conversaciones abiertas y luego transcribir las notas de campo de modo inmediato. Estas resistencias han sido encontradas en otras investigaciones que trabajan con sectores populares de la provincia de Buenos Aires. Véase Noel (2007).

espacios institucionales de reunión de personal donde se pudo intercambiar con los/as profesores/as, preceptores/as y equipo de orientación escolar, diversos puntos de vista sobre lo analizado.

Por último, en la siguiente tabla se resumen las actividades realizadas durante el trabajo de campo.

Tabla 4. Actividades realizadas durante el trabajo de campo

	La Plata	Posadas
Encuestas	56 (1ero a 5to año)	300 (1ero a 5to)
Observaciones	30	25
Entrevistas a estudiantes	20	34
Entrevistas a directoras	1	2
Entrevistas a docentes	3	2
Entrevista a personal administrativo	0	1
Entrevistas a psicólogos/as/trabajador/a social	1	1
Entrevista a preceptor	1	1
Devolución Institucional	1	1

3.4 Estrategia de análisis de datos

El momento de análisis no se ubica en una etapa específica del proceso de investigación sino que se entrelaza en diferentes momentos a lo largo de todo el proceso de investigación (Valles, 1997). En la investigación cualitativa los modos de análisis de los datos presentan una gran variabilidad y singularidad en función del enfoque epistemológico y la característica del objeto de estudio que se esté abordando.

Como señala Weiss (2017) las operaciones de describir, explicar e interpretar son esenciales, a la vez que son procesos entrelazados a lo largo de la investigación. Durante todo el proceso de análisis, nos basamos en una lógica dialéctica que supone un interjuego entre teoría y empiria. Las operaciones de procesamiento y análisis se realizaron teniendo en cuenta las particularidades de los instrumentos de recolección de los datos. En lo que refiere a las observaciones, las mismas fueron acompañadas de un cuaderno de campo y notas de audio; en un segundo momento se transcribieron digitalmente, y luego, se construyeron matrices de análisis que contenían la fecha de la visita, el horario, la situación observada, los/as participantes, algún registro textual de

diálogos con los actores y anotaciones analíticas a modo de *memos*. Las matrices tuvieron como principal objetivo describir dinámicas cotidianas de la institución, las formas de relación entre jóvenes durante los recreos y las horas libres, como así también, los modos de relación entre estudiantes y adultos/as. A partir de esta primera matriz, se fueron elaborando tipologías sobre las dinámicas institucionales y las formas de trato entre los actores escolares.

Las encuestas fueron procesadas mediante el programa estadístico informático *SPSS*. 20. De este programa se utilizaron, especialmente, las funciones descriptivas y los outputs correspondientes a las tablas de frecuencia. Respecto de las preguntas abiertas que contenían las encuestas, en un primer momento, se agruparon las respuestas textuales de los/as estudiantes a base de semejanzas, sinonimias y diferencias. En un segundo momento, se elaboraron categorizaciones de mayor abstracción para agrupar las respuestas en núcleos de sentido que favorezcan una menor dispersión de estas. A modo de ejemplo citamos el siguiente: una categoría provisoria de análisis fue *Escenarios e interacciones que favorecen el sentimiento de no respeto*, ésta fue construida sobre la base de las respuestas de los/as jóvenes que mencionaron sentirse respetados/as en la escuela o en el barrio e, inclusive, en compañía de sus pares, familiares o adultos/as de la escuela. De este modo se apeló a construir una categoría de mayor abstracción que pudiera contener los diferentes enunciados de los/as estudiantes entendiendo que aludían a un núcleo común: los escenarios y las interacciones que favorecen el sentimiento no de no respeto.

Respecto de las entrevistas en profundidad, fueron desgrabadas del modo más literal posible en formato digital. En un segundo momento, se cotejaron todas las transcripciones con su correspondiente audio de entrevista, en muchos casos se hicieron correcciones. Durante este proceso, se fueron elaborando notas, *memos* y categorías provisionarias. Una vez sistematizado el este material se incorporó a una unidad hermenéutica creada en el programa informático Atlas Ti 7.0. Una vez introducido todo el corpus de entrevistas dentro del programa se inició con una primera codificación que consistió en separar distintos fragmentos textuales (unidades de datos) según criterios temáticos. La codificación y categorización se realizaron por medio de un procedimiento inductivo-deductivo (Rodríguez Gómez & García Jiménez, 1999). En base a los antecedentes del estado del arte, el marco teórico, los objetivos de investigación y las dimensiones de las guías de entrevistas, se formularon una serie de códigos para iniciar a clasificar el material. Simultáneamente en el transcurso de la

lectura de los datos se fueron creando nuevos códigos y/o modificando los ya existentes a medida que se iban identificaba patrones y núcleos emergentes.

A partir de los reportes solicitados al programa informático se fueron reorganizando los códigos en familias. En todo el proceso se realizó una comparación constante entre la relectura del material empírico, la revisión conceptual del marco teórico y el estado del arte y mediante nuevas operaciones de clasificación se fueron delimitando núcleos problemáticos y categorías con mayor nivel inferencial (Miles & Huberman, 1994).

CAPÍTULO 4.

CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL DE LAS ESCUELAS Y SUS ACTORES

Introducción

En el capítulo anterior, planteamos que el objetivo principal de esta tesis es comprender los vínculos de respeto que se despliegan en el espacio escolar desde la perspectiva de los/as estudiantes. Para ello consideramos fundamental entender las particularidades y los contextos en los que se despliegan sus interacciones. En el presente capítulo describiremos las configuraciones escolares en las que llevamos a cabo el trabajo de campo, entendiendo que todo registro descriptivo representa una conceptualización o interpretación por parte del investigador (Rockwell, 1987).

En un primer momento realizamos una descripción del contexto de las escuelas y la población que allí concurre, analizamos las representaciones de los/as jóvenes acerca de escolarizarse en una escuela del barrio y las razones de elección de sus escuelas. Luego abordamos algunas características de las instituciones: su creación, la zona geográfica en la que se sitúan, detallamos la procedencia socioeconómica de los/as estudiantes y sus familias. Por último, nos detenemos las particularidades de las instituciones en términos de matrícula, proyecto institucional, y pautas de convivencia.

4.1 Transitar la escolaridad en la periferia de la ciudad

Los/as estudiantes de esta investigación constituyen, en la mayoría de los casos, la primera generación de su familia con posibilidades de alcanzar el título secundario. Residen en la periferia de la ciudad y asisten a escuelas cercanas que han sido elegidas por razones económicas o por comodidad. En muchos casos trasladarse al centro de la ciudad implica un gasto económico difícil de saltar y la proximidad de la escuela permite altear esos escollos.

E⁴⁷⁴⁸: ¿Cómo fue que elegiste esta escuela?

⁴⁷ De ahora en adelante utilizaremos la inicial E para identificar a la entrevistadora.

⁴⁸ En los fragmentos provenientes de entrevistas y observaciones que se incluyen la presente tesis, los corchetes realizan aclaraciones necesarias para entender el discurso de los participantes e indican información no verbal. Por su parte, los puntos suspensivos entre paréntesis señalan que hemos omitido parte del discurso, que resulta irrelevante a los fines del análisis.

J: Una porque me queda cerca, soy del barrio

E: ¿A cuantas cuadras vivís?

J: A 5 cuadras, más o menos. Me queda cerca y como era un colegio nuevo, qué sé yo, vine a probar a ver qué pasaba

(Entrevista Juana, 4to año, La Plata)⁴⁹

Otro estudiante relata:

E: ¿Y por qué elegiste venir a esta escuela?

D: Básicamente por la situación económica de mi casa, como que para estar comprando uniforme, o gastar en boletos. Porque si iba yo [se refiere a ir a una escuela del centro] se iba mi hermano también, entonces para estar gastando en boletos y esas cosas se hace muy pesado el tema a la familia, entonces como económicamente... Y [también es] más tranquilo porque estamos acá cerca nomas, es más tranquilidad para mi mamá también, por eso.

(Entrevista Daniel, 4to año, Posadas)

Como punto de partida nos gustaría plantear la metáfora que utiliza Kaplan (2008) respecto de los/as jóvenes como una suerte de *Quijotes contemporáneos*. La autora se pregunta:

¿Cuántos escollos tienen que vencer para escolarizarse? ¿Quién es su “Sancho” que los acompaña? ¿Cuántas veces se habrán cuestionado por qué y para qué seguir el camino, por qué no abandonarlo? ¿Qué motivaciones quijotescas encuentran algunos para insistir por la escuela mientras que otros desisten? ¿Hay inexorables vencedores y vencidos, incluidos y excluidos? ¿Cuáles son las condiciones externas e internas para que algunos lleguen al final del camino, otros sean itinerantes mientras que otros se queden sin siquiera poder cabalgar? ¿Cómo dar cuenta e intervenir en los itinerarios de los sujetos sin caer en reduccionismos voluntaristas ni en fatalismos? (Kaplan, 2008b, p. 99)

En este apartado desarrollaremos las representaciones que tienen los/as jóvenes de nuestra investigación acerca de ir a una “escuela del barrio”. Consideramos que el acceso a las representaciones y sentidos que construyen visibiliza las operaciones de nominación y clasificación social y escolar (Kaplan, 2009b). Nos detendremos un momento en la intersección entre origen social y auto percepción. Como señala de Gualajac (2008) en el juego sutil de la lucha por los espacios sociales y los sentimientos

⁴⁹ En virtud del resguardo de la identidad de los/as participantes de la investigación, todos los nombres han sido modificados.

que acarrea, el origen social adquiere suma importancia en cuanto a los sentimientos de superioridad e inferioridad.

En la caso de los/as jóvenes de nuestra investigación la ubicación socio- espacial de la escuela y su lugar de residencia, representan de antemano un juicio de valor negativo. Cuando se les preguntó a unas estudiantes sobre su barrio respondieron:

D:- [...] en todos lados dicen que mi barrio es el peor.

E:- ¿Por qué?, ¿cuál era tu barrio?

D:- Es el barrio Z [...] dicen. Z esto, Z aquello. [...]. Y por dos o tres pendejos, eh, o sea, meten a todos en la misma bolsa. Y nada que ver, en el barrio hay gente que trabaja, hay gente buena, todo así. Y hay uno, dos o tres grupitos de falopa, así que están drogándose. Roban ahí a los que pasan, así. Y siempre cuando hablan de Z los meten a todos en la bolsa.

(Entrevista Daniel, 5to año, Posadas).

En los juicios que elaboran acerca del barrio se evidencia una clara necesidad de distinguirse de los otros/as: “los falopa”, “los chorros”, los/as que no trabajan. Al mismo tiempo se hace presente el sentimiento de injusticia por ser calificados negativamente.

J:- en los medios sale que "los del barrio Z son esto, "los del Z son todos chorros", "Z barrio de nadie", Z todo.

S:- Pero en el Z hay personas que nada que ver digamos. Por un grupito, digamos (...)

J:- Todos ya pagan

S:- Todos ya pagan, digamos.

J:- Porque en el barrio Z hay gente que trabaja.

S:- Sí.

J:- Hay gente que estudia.

S:- Hay gente inocente que trabaja, que estudia.

J:- Y por un grupito, pedorro, “todos Z”, y así. Eso es feo, ¿entendés?

(Entrevista Jazmín y Silvia, 4to año, Posadas)

Como señala Bourdieu (1999), el *espacio social* se define por la exclusión mutua, o la distinción, de las posiciones que lo constituyen. Los agentes sociales se sitúan en un lugar del espacio social caracterizado por la posición relativa que ocupan en relación con los otros lugares y por la distancia que los separa de ellos. “Todas las divisiones y las distinciones del espacio social se expresan real y simbólicamente en el espacio físico apropiado como espacio social codificado” (p.178). Los/as estudiantes se ven en la necesidad de reforzar su cualidad de “gente que trabaja”, “gente que estudia”, “gente inocente”. Sin haber cometido ningún delito se encuentran en una necesidad de defender anticipadamente su condición moral. Siguiendo la lógica relacional de

Bourdieu dichas clasificaciones sociales son interiorizadas en los cuerpos y las mentes de los agentes.

Hay pocos estudiantes también por el tema del barrio donde está el colegio (...) y que muchos chicos tienen miedo de venir, porque yo he escuchado (...) yo apunté a venir a este colegio por el hecho de decir, “bueno voy a probar, voy a darle una oportunidad voy a darle una oportunidad yo también a un colegio de mi barrio, porque si no vengo yo que soy del barrio ¿qué van a venir chicos que son del centro? no van a venir chicos de otro barrio (...)” tenemos que venir los que somos del barrio(...) es así vivo cerca, me queda cómodo, y por eso apunté al colegio este(...) muchos chicos no vienen porque dicen que vienen chicos del barrio de allá, y es por eso también, los chicos no vienen también porque piensan “los villeros, que esto que lo otro” y todos piensan lo mismo y es una cosa que no prueban en venir y fijarse cómo es el colegio.

(Entrevista Muriel, 4to año, La Plata)

Los/as estudiantes que pertenecen a sectores populares ocupan un lugar marginal dentro de las relaciones de fuerza en relación a otros/as jóvenes (de clases medias o medias altas), y a otros grupos sociales. Como dice Elias (2016) la carencia principal que sufre el grupo marginado no es únicamente material, sino una carencia de valoración, de su medida de amor y de respeto propios. Los/as jóvenes elaboran juicios sobre las escuelas a las que concurren, entendiendo que ellas están en una posición devaluada en relación a otras escuelas, como por ejemplo las “escuelas del centro” o las escuelas privadas.

Los circuitos diferenciales por los que transitan los/as estudiantes, responden a un proceso de segmentación y sedimentación del sistema educativo que involucra una distribución desigual del bien Educación, donde se observan distintas posibilidades de acumulación de capital cultural y social estratificadas socialmente (Paulín, 2013). Estos circuitos diferenciales dan lugar a una heterogeneidad de experiencias educativas (Bracchi & Gabbai, 2009; Terigi, 2010), entre cuyos rasgos sobresale “la conciencia existente entre alumnos y profesores de dicho proceso de segmentación y de la posición que ocupan en un sistema educativo socialmente jerarquizado” (Kessler, 2002, p. 21).

N: Yo me cambié a esta escuela porque quedaba cerca de mi casa pero en realidad yo me quería ir a una escuela del centro porque siempre dijeron que las escuelas del centro tienen mejor educación. Pero siempre pasaba por las escuelas del centro y siempre me miraban mal cuando salían los chicos y no me gusta eso, porque nomás porque [uno] no tiene la misma ropa que ellos, o las mejores zapatillas o la mejor ropa te quieren mirar mal. Prefiero venir a una escuela donde seamos todos villeros que nos conocemos todos, que ir a una

escuela donde no nos conocen y nos tratan mal.
(Entrevista Nano, 5to año, La Plata)

Según Tenti Fanfani (2002), no es viable comprender las desigualdades en la experiencia educativa sin un análisis de las otras desigualdades que marcan la vida de los individuos y sus grupos de pertenencia. Se torna necesario, por tanto, analizar la relación entre reproducción social y reproducción cultural. En nuestra investigación nos encontramos con una combinatoria entre el estigma de vivir en un territorio denostado socialmente y el estigma de escolarizarse en escuelas de la periferia. Los/as estudiantes de nuestra investigación se saben depositarios/as de diversos prejuicios y calificaciones peyorativas por parte del resto de la sociedad “villeros”, “ladrones”, “drogadictos”.

Wacquant (2011), menciona que entre los/as habitantes de barrios desacreditados se corroe el sentido de sí mismos/as. El autor utiliza el concepto de *estigmatización territorial* que une el modelo elaborado por Goffman sobre el manejo de la *identidad deteriorada*, con la teoría del *poder simbólico* de Bourdieu, para así aprehender cómo la “mancha” del lugar de residencia puede afectar a los diferentes agentes de estos barrios. Para el autor, las cargas existenciales asociadas al lugar de residencia, reafirman el circuito de marginalidad y desigualdad social. Como refiere Kaplan (2006), se torna necesario asumir como punto de partida que si bien los sujetos están atravesados por condicionamientos estructurales, también construyen en la interacción con otros/as, su propia realidad social y educativa.

De una suerte de libertad condicionada gozan los sujetos: ellos reproducen las condiciones sociales de vulnerabilidad y exclusión que atraviesan sus vidas, y a la par, liberan estrategias más o menos conscientes de superación de esas cadenas de determinación. (Kaplan, 2006, p. 19).

Es preciso entonces hacer foco en las mediaciones que intervienen entre lo estructural y lo subjetivo que pueden ampliar las oportunidades, o por el contrario reforzar la desigualdad existente (Briscioli, 2017).

Recapitulando, hemos analizado las percepciones de los/as jóvenes acerca de escolarizarse en una institución de la periferia e intentamos dar cuenta del estigma del que son depositarios por residir en “villas” o barrios de las afueras de la ciudad. Pudimos advertir que ambas instituciones forman parte -según la mirada de la comunidad escolar- del circuito de escuelas desprestigiadas con respecto a las “escuelas del centro”. Si bien esta particularidad emergió en ambas instituciones, la percepción de

los/as jóvenes sobre la escuela es disímil. En los siguientes apartados desarrollaremos esta cuestión.

4.2 Las configuraciones escolares

La sociología figuracional de Elias brinda un modelo de análisis que invita a mantener conceptualmente imbricados los aspectos estructurales y subjetivos, en tanto la sociogénesis y la psicogénesis son dos caras de la misma moneda de la existencia humana, donde cambios en la una no pueden sino repercutir en la otra. El concepto de figuración propuesto por Elias- en tanto entrelazamiento incesante de hombres interdependientes vinculados simultáneamente en varias dimensiones- provee un instrumento conceptual que evita analizar al individuo y a la sociedad como si fuesen dos figuras opuestas o distintas (Elias, 2008). Dos aspectos centrales se desprenden de este concepto:

- . La noción de los seres humanos unidos por cadenas de interdependencia
- . La perspectiva relacional del poder, donde la figuración es concebida como un tejido de tensiones en equilibrios fluctuantes.

La noción de configuración se puede aplicar tanto a grupos pequeños como a sociedades integradas por múltiples individuos interdependientes. Desde esta perspectiva, cada escuela donde se realizó la investigación puede ser interpretada como una figuración particular cuyo entramado de tensiones establece un equilibrio oscilante de poder entre dos o más grupos de individuos. También es posible encontrar otras configuraciones en diferente escala como aquellas que se forman entre la escuela y la familia o la escuela y el barrio. Cada una de estas configuraciones se define por los equilibrios de poder de sus grupos en tensión.

El concepto de configuración es lo suficientemente dinámico y flexible como para procurarnos una mirada sobre la escuela que no la conciba como un compartimento cerrado, ni como un ámbito indiferenciado respecto del afuera. Como bien señala Noel:

La escuela, como cualquier institución comparable, posee una lógica específica, que no es enteramente explicable ni en términos de lo que ocurre dentro de sus muros, ni por referencia a la dinámica social en general (si es que cabe hablar de tal cosa). Ni pertinazmente opaca ni diáfananamente transparente, la escuela en todo caso – y esto predica de cualquier institución – sería asimilable a una suerte de prisma que refracta

lo que ocurre en torno de ella de maneras particulares y siempre deudoras de su propia lógica institucional. (2007, p. 41).

Siguiendo a Carina Kaplan (2006), advertimos que se torna necesario: “pensar a los actores sociales y sus prácticas, y a sus experiencias y trayectorias en tanto que sujetos históricos en coyunturas particulares” (p.18).

4.3 La escuela de la ciudad de Posadas

4.3.1. La escuela y el barrio, un origen conjunto

La institución se inaugura en el año 2003 y tiene como particularidad haber nacido junto con la construcción de barrios de vivienda social. Dichas viviendas se crearon para las comunidades que vivían en las orillas del Río Paraná que sufrieron una migración compulsiva como consecuencia de la construcción de la represa hidroeléctrica de Yacyretá⁵⁰. El fenómeno de la *relocalización* responde a una política de urbanización que tiende a la expulsión del casco céntrico de aquellos/as pobladores/as que originariamente habitaban en la costa del río y zonas aledañas al centro de la ciudad de Posadas. Las familias fueron *relocalizadas* en complejos habitacionales que conforman un gran cinturón de periferia urbana, en un movimiento centrífugo cuyo objetivo fue remover de las áreas principales de la ciudad todo aquello que impida elevar la renta del suelo en las nuevas viviendas residenciales de la clase media y media alta (Maidana & Millán, 2009).

El Barrio, que llamaremos Z⁵¹ fue construido por la Entidad Binacional Yacyretá⁵² hace 14 años. La escuela se inaugura poco tiempo después de la fundación del Barrio. Al inicio funcionó en el mismo edificio que la escuela de nivel primario de la zona, trasladándose en el año 2007 a un edificio propio.

⁵⁰ La represa de Yacyretá se ubica en el curso superior del río Paraná a la altura de las localidades de Ituzaingó (Argentina) y Ayolas (Paraguay). Su objetivo central es la producción de energía, y dando origen a un lago artificial de 1.700 km' de extensión. Además de inundar considerables áreas rurales tanto en Paraguay como en la Argentina, esta obra obliga a la migración de 20.000 personas que tuvieron que dejar su vivienda. Los habitantes desplazados hacia la periferia de la ciudad de Posadas vienen siendo objeto de traslados coercitivos desde hace más de 25 años, en diferentes etapas y con diversas modalidades. Para mayor información véase “Estrategias adaptativas de los pobres urbanos: el efecto ‘entrópico’ de la relocalización compulsiva” (Bartolomé, 1985).

⁵¹ Los nombres de los barrios han sido cambiados en virtud de resguardar la identidad de la escuela y sus integrantes.

⁵² La Entidad Binacional Yacyretá, es una empresa ad hoc creada por los gobiernos de la Argentina y el Paraguay para la construcción de la represa y las llamadas obras complementarias.

El establecimiento se encuentra en la avenida central del barrio, próximo a la plaza principal y a otros establecimientos educativos como la escuela especial, la escuela primaria y un centro de formación profesional. A dos cuadras del establecimiento se encuentra la comisaría del barrio y a tres cuadras hay una sala de atención primaria de la salud.

La institución recibe su alumnado – con algunas excepciones – de dicho barrio. Una menor proporción de estudiantes proviene de otro complejo habitacional, también aledaño a la escuela, pero de mayor poder adquisitivo, que denominaremos Barrio J. En este barrio habitan familias cuyos/as jefes/as de hogar son policías o empleados/as municipales de bajo rango.

Según los relatos de los/as estudiantes y docentes, el Barrio Z se vio caracterizado por situaciones de violencia entre vecinos/as. Con el fenómeno de la relocalización se generaron disputas debido a diferentes pertenencias locales que los/as enfrentaban a tener que convivir en territorios cercanos con habitantes de otros emplazamientos. De hecho, cuando la escuela se inaugura, muchos disturbios se sucedían por conflictos entre vecinos/as, como señala el testimonio del directivo:

D: Claro, ellos fueron relocalizados por colores, digamos en una zona, del río, a todos sus vecinos los traían al color rosado⁵³, a otros al color amarillo (...) y entonces acá vinieron y se encontraron con todos, entonces desde ese momento comenzaron los problemas. Después los que eran del Barrio Z, con el barrio H (...) entonces, nuestros alumnos tienen esos problemas porque los que viven acá en esta zona, llamémosle centro del barrio Z tienen problemas con los de la otra punta (...) entonces se pelean, porque a veces son compañeros acá y pelean acá o a veces acá se insultan y se amenazan.

(Entrevista Directivo, Posadas)

Sobre este tema un profesor menciona:

D: (...) básicamente el tema pasa porque, bueno, se forman grupos a partir de los colores de las casas

E: ¿en el barrio Z?

I: estaban diferenciadas por colores

E: ¿y ahora ya no?

I: y habría que verlo. Pero estaban diferenciadas por colores entonces vos tenías los de las casas azules, los de las casas amarillas, los de las casas verdes y bueno,

⁵³Se refiere a casas pintadas de color rosado. En los recorridos realizados por el barrio, se pudo observar casas pintadas de colores diferentes por sector.

se formaban (...) había como una cuestión territorial, “no te metas en mi territorio”

E: ¿y las peleas se cometían adentro de la escuela?

I: al principio sí. Al principio había todo un clima de tensión. (...) los chicos estaban en una situación en la cual (...) venían de una familia que tenía problemas de convivencia, problemas familiares muy severos, padres ausentes, problemas con adicciones, padres desocupados ¿no? Familias ensambladas. Una rotación de integrantes de las familias. Entonces todo incidía. Y eso iba a repercutir en la escuela. De hecho repercutió

E: ¿y después notas que hubo una transformación?

I: sí, disminuyó. Disminuyó justamente. La directora del establecimiento siempre (...) hacía hincapié en el dialogo como forma de resolución del conflicto. Para tratar de solucionar el conflicto ¿no? (...) realmente fue cambiando la cuestión. Fue cambiando el tema de la violencia. Hoy sigue habiendo violencia en toda esta zona de la ciudad. Pero la escuela es como un campo santo. Es como una tierra sagrada (...) digamos acá la escuela se transforma en un lugar donde vengo a ser otra persona. Afuera soy otro. Afuera soy el de siempre. Pero acá soy otro ¿no?

(Entrevista docente, Posadas)

Algunos/as docentes, junto a la psicóloga y la directora aluden a que muchas situaciones de conflictividad y violencia entre jóvenes, sobre todo cuando se inaugura la escuela, estuvieron vinculadas a las disputas territoriales entre vecinos/as porque el fenómeno de la relocalización era reciente. Por tanto, según varios/as agentes educativos/as, la escuela actuó y actúa en muchas oportunidades como un catalizador de esos conflictos. Los/as agentes educativos/as hacen hincapié en que el proceso de pacificación en la escuela se debió al constante recurso del “diálogo” y los “valores” que la escuela propone como formas de vínculo social.

P:(...) Tratamos de hablar con los chicos, y ellos se manejan mucho con los preceptores, tratamos de que ellos hablen con ellos y después con nosotros, porque a mí se me escapan por ahí, mucho saber de cada curso, de cada alumno, entonces por ahí los preceptores son el filtro. Entonces ellos van y le cuentan y ellos suben y te plantean mirá pasó esto, esto y esto y se va viendo, yo trabajo mucho el tema de la convivencia, de los conflictos [...], a veces cambiamos de curso, pero tratamos siempre de hablar, nosotros nos damos cuenta de que acá hablamos mucho todo el tiempo, pero a veces uno no llega, los chicos no te escuchan, es difícil hablar con los adolescente (...).

E: ¿Además de los contenidos y las cuestiones de enseñanza qué te parece que esta escuela les enseña a los alumnos?

P: Mirá yo me doy cuenta, por eso yo te digo que nosotros hablamos mucho el tema de los valores, es algo que es transversal en todas las áreas, los profes hablan mucho con ellos, yo estoy haciendo observaciones de clase, entonces lo que yo noto es que si los docentes, ponen un poco de ellos, no solamente en venir y dar clases, sino esto de hablar de valores, hablar de la familia, hablar de

cuestiones personales que por ahí se pueden traer a colación en el curso (...) y me doy cuenta de que ellos (...) hablan con ellos (...) me doy cuenta de que hay muchos profes que sin irse del tema sin ir a otro tema que estén dando, se dan algún tiempo personal para poder hablarlo, pero también me doy cuenta que, cuando yo por ejemplo hago las charlas con los chicos grupales, me doy cuenta de que ellos necesitan hablar.

(Entrevista Psicólogo, Posadas)

Entre las estrategias que despliega la institución para abordar dichos conflictos se encuentra el dialogo, el aviso a los padres, madres o tutores y ciertas actividades de apertura a la comunidad como por ejemplo, “caminatas solidarias por el barrio”.

D:(...) la escuela no está ajena a lo que pasa, (...) todos los problemas del barrio emergen acá en la escuela, es acá donde ellos manifiestan que se quieren pegar, entonces nosotros agarramos y si nosotros nos enteramos intervenimos, no les permitimos, les hablamos mucho, mandamos a llamar a los padres, “usted sabe que tuvimos tal problema”, etc. muchas intervenciones.

E: ¿si tuvieras que decirme una frecuencia en relación a las peleas?

D: Yo creo que muy raras son las semanas que pasen enteras y no se agarren, o salen de la escuela y se agarran con los de afuera

E: ¿se agarran en los recreos?

D: Acá casi no se agarran, nosotros tratamos de evitar, pero tenemos también 2 o 3 peleas tuvimos acá adentro en la escuela desde que inició el año, este año, pero afuera es el problema (...) yo sé y entiendo que hay mucha violencia en todas partes hoy en día, pero ese no es un justificativo como para no preocuparnos y ocuparnos del tema viste, por eso nosotros nos preocupamos, hicimos caminatas solidarias, salimos al barrio a trabajar, hacemos reuniones con los padres, se habla con los alumnos, eh... bueno se trata de hacer todo lo posible, todo lo que se pueda para que ellos entiendan que la violencia no los lleva a nada bueno, pero es muy difícil, no sé por qué...

(Entrevista Directivo, Posadas)

Según lo que comentan algunos/as educadores los conflictos o enfrentamientos físicos en la escuela por la cuestión barrial se tornaron menos frecuentes en los últimos años. Sin embargo, el barrio emerge como territorio de de conflictividad y violencia. De hecho, el año anterior al inicio del trabajo de campo (año 2012), un estudiante de la escuela muere en un enfrentamiento violento entre vecinos/as, dicho incidente generó la intervención de las fuerzas de seguridad en el barrio durante varias semanas, si bien hubo más de 12 detenidos, el hecho hasta la fecha permanece impune. La muerte de este alumno fue mencionada en reiteradas oportunidades tanto por los/as profesores/as como por los/as estudiantes.

E: ¿y cómo murió él? ¿Te acordás?

J: en una pelea

E: ¿Y él estaba involucrado?

J: (...) alguna gente dice que no y otra dice que sí. De mi barrio dicen que sí, porque quién se va a levantar a las 4 de la mañana y va a ir a una esquina a ver cómo están peleando. No hay nadie, sólo los que quieren pelear van ahí. Pero justo ese día estaban prendiendo fuego una casa y dicen que él quería ir a ver nada más. A él le pegaron un tiro, no habría muerto él, no iba a morir por el tiro ese. Por ahí moría, pero más adelante. Pero después le quemaron los ojos así con un palo, le levantaban, le tiraban, le golpeaban. Así murió el chico. Sólo por el tiro no era.

(Entrevista Jano, 2do año, Posadas)

Otras estudiantes mencionan:

Y: y después al alumno que mataron [...]

E: ¿Estaba en horario de escuela?

M: No

Y: Se metió en una pelea y lo mataron

E: Algo me contaron ¿Cuándo fue? En el ¿2011 o 2012?

Y: 2012

E: ¿Se sabe por qué fue la pelea?

M: Sí pelea de barrio

(Entrevista Yolanda y Mónica, 2do año, Posadas)

Los/as jóvenes entrevistados/as manifestaron encontrarse sometidos/as a situaciones tales como ser víctimas de rastillaje policial, robos, enfrentamientos entre vecinos/as con armas. Estas situaciones conllevan experiencias que los/as enfrenta con la posibilidad real de la propia muerte y evidencia la desprotección social a la que se ven expuestos/as cotidianamente. Para Carina Kaplan (2013) estas situaciones promueven en los/as jóvenes el miedo a morir. “El miedo a ser víctima de muerte joven es social, no es evolutivo y parece estar muy arraigado como signo generacional de nuestra época (p. 62).

4.3.2 Los/as estudiantes y las familias

En este apartado desarrollaremos algunas características acerca de los/as jóvenes que asisten a la escuela y de sus familias. Como se mencionó en el Capítulo 3 al inicio de la investigación se tomó una encuesta a 300 estudiantes de la escuela, el objetivo fue recabar información sobre aspectos socioeconómicos y socio-familiares. Si bien la encuesta no es representativa brindó información de utilidad que fue complementada con las entrevistas realizadas a los/as estudiantes y los/as educadores.

Respecto de la conformación de los hogares, la mayor cantidad de familias cuenta con la presencia de padre y madre, otro grupo de menor magnitud está

conformado por hogares donde hay madre y no padre, en tercer lugar, hogares en donde no hay ni madre ni padre (viven en pareja, con tíos/as o primos/as) y por último un grupo de hogares en donde está presente el padre y no la madre. Los padres/madres de los/as jóvenes, salvo excepciones puntuales, son de nacionalidad argentina.

Las ocupaciones de los/as jefes/as de hogar se distribuyen en su mayoría en el rubro de la construcción y el servicio doméstico, un grupo minoritario trabaja en pequeños comercios (peluquería, carnicerías, etc.) o tiene emprendimientos comerciales propios (kioskos, almacenes). Muchas madres son beneficiarias de programas de Desarrollo Social como “Ellas hacen”⁵⁴, o la pensión no contributiva para “Madres de 7 hijos o más”⁵⁵. Un reducido grupo de padres/madres, familiares o tutores trabajan en empleos municipales. Más de la mitad de los/as estudiantes recibe la Asignación Universal por Hijo⁵⁶.

Una porción minoritaria del estudiantado (n27) manifestó aportar económicamente en el hogar. En el caso de los varones, la mayoría acompaña a su padre en tareas de construcción, otro grupo trabaja en el mercado, o como repartidores de comercios. En el caso de las mujeres la mayoría trabaja de niñera o en el servicio doméstico. Los/as estudiantes que trabajan se concentran en los últimos 2 años del ciclo escolar.

En cuanto al máximo nivel educativo alcanzado por los padres/madres, nos encontramos con un grupo minoritario de madres y padres que ha finalizado los estudios

⁵⁴ En el año 2013, se lanzó el programa “Ellas hacen” dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, el mismo está destinado a 100 mil jefas de familia que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Tiene por objeto organizar a las madres en cooperativas destinadas a ejecutar obras en sus comunidades (electricidad, albañilería, acondicionamiento de lugares públicos o recuperación de espacios verdes, entre otras actividades similares) <http://www.desarrollosocial.gob.ar/ellashacen>.

⁵⁵ Por medio de la Ley N° 23.746, sancionada en 1989 y reglamentada en 1990, se instituye para las madres que tuviesen siete o más hijos, cualquiera fuese la edad y estado civil, el derecho a percibir una pensión mensual, inembargable y vitalicia cuyo monto será igual al de la pensión mínima a cargo de la Caja Nacional de Previsión para Trabajadores Autónomos. <http://www.desarrollosocial.gob.ar/tramitepensionhijos>

⁵⁶ La AUH consiste en el pago de un monto de dinero, por mes, por hijo. Este monto se paga el 80% en forma directa y el 20% restante podrá ser retirado una vez al año, cuando se demuestre que el niño concurrió a la escuela y que cumplió con los controles de salud a través de la libreta nacional de seguridad social, salud y educación. La misma está destinada a los desocupados y Monotributistas sociales; y a los trabajadores no registrados y de servicio doméstico que ganen igual o menos del salario mínimo, vital y móvil.

secundarios. La mitad de las madres tiene los estudios primarios completos, la mitad de los padres tiene hasta secundaria incompleta.

Tabla 5 Máximo nivel educativo alcanzado por ambos padres. Escuela Posadas⁵⁷.

	Nivel educativo Madre	Nivel educativo Padre
Nunca fue a la escuela	9	13
Primaria incompleta	78	67
Primaria completa	74	53
Secundaria incompleta	77	67
Secundaria completa	38	46
Estudios superiores incompletos	4	9
Estudios superiores completos	6	10
Postgrado	3	3
	N: 289	N: 268

Respecto de la relación entre la familia y la escuela, la directora comenta que los vínculos se establecen a partir de reuniones por entrega de boletines a inicios y fines de ciclo lectivo; o casos puntuales en donde se solicita la presencia de algún tutor por conflictos de convivencia u otra temática que así lo amerite. Para los/as docentes los/as padres/madres de estos/as jóvenes son personas con escasa formación y dificultades para comprender muchas veces el por qué es importante enviar a sus hijos/as a la escuela. Sin embargo, la directora señala que con la obligatoriedad de la escuela secundaria, algunos/as padres/madres están empezando otorgarle valor al hecho de finalizar los estudios, aunque este sentido es difuso y se entrecruza también con la cuestión de la AUH.

D: El martes a la tarde que fue la reunión de padres los padres decían que ahora hay que tener el secundario terminado para cambiar de trabajo, para ser barrendero; creo que le están encontrando sentido a la escuela secundaria. Por otro lado muchos reconocen que la escuela secundaria es un lugar en donde tienen que estar los adolescentes y tienen que estudiar para no ser como son ellos, sin estudios o sin futuro. Otros en realidad dicen, “yo quiero que mi hijo esté si le gusta bien, sino también”, o por la constancia de alumno regular o para cobrar la AUH, o porque no saben que más hacer con el hijo, algunos padres nos dicen, nosotros nos damos cuenta que son personas con estudios, que están más capacitados que nosotros, por favor ayúdenos y nos traen el hijo (...). (Entrevista directora, 2013)

⁵⁷ Elaboración propia, en base a la encuesta administradas a los estudiantes año 2013

Una cuestión a destacar es la posición de los/as padres/madres para con la escuela, en el sentido de que en muchos casos representa un espacio para pedir orientación respecto de la crianza de sus hijos/as. La psicóloga también señala este tema: *“muchas veces vienen los padres y te dicen yo ya no sé más que hacer a mí no me da más bolilla, por ahí como que depositan acá la responsabilidad”* (Entrevista, Psicólogo, Posadas).

4.3.3 La institución y sus actores

La escuela funciona en un edificio de una sola planta subdividido en 4 módulos separados por patios rectangulares. Cada módulo contiene entre 4 y 5 aulas y una sala de preceptores.

El inmueble también cuenta con una oficina para los/as directivos/as, una secretaría, una sala de profesores y una dependencia donde funciona el gabinete psicopedagógico. También posee un salón de usos múltiples con capacidad para albergar a 600 personas. Las puertas de escuela permanecen abiertas durante toda la jornada escolar, permitiendo el libre ingreso y egreso de sus integrantes.

Por cuestiones de seguridad, durante los fines de semana la institución cuenta con un sereno⁵⁸ a quien se le remunera su trabajo con el dinero que se reúne de la cooperadora y del kiosko. Esta iniciativa se debe a que la escuela sufrió en varias oportunidades algunos actos de vandalismo (rotura de vidrios) y hurtos (computadoras).

Al tratarse de una edificación nueva las instalaciones se encuentran en buenas condiciones. Todas las aulas tienen ventiladores aunque muchos están averiados y algunas paredes tienen la pintura resquebrajada. El mobiliario de las aulas se encuentra en buen estado, no obstante se observan algunos bancos y sillas rotas. La mayoría de las aulas tiene ventanas que dan a los patios interiores de la escuela o al exterior, la mayoría de las aulas tienen cortinas debido al fuerte impacto del sol (la iniciativa de las cortinas fue una propuesta del centro de estudiantes de la escuela).

⁵⁸ Se trata del padre de un alumno quien de modo informal es contratado por la escuela para cuidar de las instalaciones y así evitar hurtos y robos.

En cuanto al plantel docente, este consta de 70 miembros, cabe destacar, que más de la mitad de los/as profesores/as cuenta con más de 6 años de antigüedad⁵⁹, lo mismo sucede con los 9 preceptores/as de la institución (6 en el turno tarde y 3 en el turno mañana). La escuela también cuenta con gabinete psicológico. En el año 2014 la directora que había estado de modo continuo desde el nacimiento de la institución asume como inspectora zonal teniendo que abandonar el cargo, quedando en su lugar quien era vicedirectora. Entre 2014 y 2015 el cargo de la vice dirección estuvo primeramente a cargo de una docente que renunció, quedando para fines de 2015 a cargo de otro docente de la casa.

Respecto de los cursos la organización fue variando durante el proceso de trabajo de campo. En el año 2013 el Ciclo Básico funcionaba en el turno tarde y el Orientado en el turno mañana. El primer año contaba con diez divisiones, segundo año con cinco divisiones, tercero con tres divisiones, cuarto con dos y quinto con una sola división⁶⁰.

En el año 2014 se abren dos primeros años y dos segundos años en el turno mañana y un tercer año en el turno tarde. En el año 2015 la escuela ya tenía de 1er a 5to año en ambos turnos. El proceso de selección de los/as estudiantes que irían al turno tarde y al turno mañana se hizo mediante un dudoso sorteo que generó malestar entre estudiantes, especialmente para aquellos/as jóvenes de 5to año que quedaron en el turno tarde. La orientación de la escuela es Economía y Administración.

En la encuesta administrada en la cual se consultó sobre la repitencia en el nivel primario y secundario, se advierte un porcentaje de repitencia para el nivel primario de 30,6% y de 36,5% para el secundario.

Tabla2. Porcentaje de Repitencia ⁶¹

⁵⁹ Teniendo en cuenta que la escuela tiene solo 10 años de antigüedad este dato resulta de interés, la mayoría de los agentes educativos está desde la fundación de la escuela.

⁶⁰ De acuerdo a lo establecido por la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) la provincia de Misiones optó por la modalidad de una escuela secundaria con una duración de 5 años como continuación de los siete correspondientes al nivel primario. El Ciclo Básico abarca los dos primeros años del nivel medio, y el Ciclo Superior los tres últimos años.

⁶¹ Elaboración propia, en base a la encuesta administrada a los estudiantes año 2013.

Repitencia	%	N
Primaria	30,6	291
Secundaria	36,5	282
		N
Promedio de veces que repitió Primaria	1,49	85
Promedio de veces que repitió Secundaria	1,43	98

En lo referido a la matrícula escolar en el año 2013 la escuela contaba con alrededor de 450 estudiantes. La preocupación de los/as agentes escolares rondaba en la cuestión de que la matrícula había disminuido, por lo cual se efectuaron diversas actividades de articulación con la escuela primaria del barrio para fomentar la inscripción de los/as estudiantes una vez finalizado el ciclo primario. Entre el año 2014 y 2015 el número de inscriptos fue elevándose hasta llegar a los/as 500 estudiantes aproximadamente.

Más de la mitad de las/los estudiantes proviene de la escuela primaria que hay en el barrio, la mayoría de los/as jóvenes entrevistados iniciaron sus estudios secundarios en esta escuela, de hecho, la mayoría de los/as estudiantes de 5to año llevan al menos 4 años de antigüedad en la institución, estos datos nos hablan de una matrícula estable.

En la escuela funcionan diversos programas producto del Plan de Mejoras Institucional⁶², entre ellos el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) con propuestas tales como música, teatro y cerámica. El programa Tutorías⁶³, el programa de Movilidad⁶⁴, el

⁶² En vistas a la sanción de la Ley Nacional de Educación (n°26.206) que planteó como uno de sus objetivos centrales “efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes”, comenzó un proceso de discusión, intercambio y negociación en torno a los lineamientos que debían tener las políticas y programas educativos para vehicular la extensión de ese derecho ciudadano. El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por Resolución CFE N° 79/09, determinó que los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria (PJES) y los Planes de Mejora Institucional (PMI) sean los instrumentos idóneos para la construcción de los cambios educativos que requiere el nivel secundario para la efectivización de ese derecho, los propósitos del PMI, están orientados a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los/as estudiantes.

⁶³ Consiste en apoyo escolar adentro de la escuela.

⁶⁴ Consiste en un monto de dinero que la escuela administra para que los estudiantes se paguen el boleto de colectivo, la mayoría de los/as estudiantes llegan a pie, algunos/as son de barrios más alejados que podrían llegar caminando, pero eligen transporte público por seguridad (son molestados/as o asaltados/as en el camino a la escuela).

programa Escuelas Solidarias⁶⁵. Otra cuestión a destacar es que 252 estudiantes recibieron las notebook provenientes del Programa *Conectar Igualdad*⁶⁶, de los cuales solo 18 poseía previamente una computadora.

La escuela tuvo participación activa en diferentes instancias como, por ejemplo, las Olimpiadas provinciales de lengua y matemáticas quedando entre los tres primeros lugares. La participación en el *Parlamento Juvenil Mercosur Argentina*⁶⁷ y en otras actividades organizadas a nivel municipal, como el *Concejo deliberante Estudiantil*, son impulsadas por un pequeño grupo de docentes con varios años de antigüedad en la escuela. Estas y otras acciones extraescolares han sido recuperadas de forma positiva en repetidas oportunidades por los/as estudiantes. Así por ejemplo una estudiante describió de la siguiente forma aquello que le gusta de la institución.

E: ¿Y qué les gusta de esta escuela?

S: capaz que en otro colegio del centro no hay las tutorías que nosotros tenemos acá. Si vos no entendes algo [se refiere a otras escuelas] o te vas a un profesor particular o tenes que matarte en el colegio para decirle al profesor que te explique, pero acá como los profes se toman el tiempo extra para explicar [...]

E: ¿Y a qué tutorías venís?

S: Yo vengo a la de historia porque tengo que rendir historia que tengo de primer año y siempre vine a la física y la de matemática, vos venís a las que más te cuestan

(Entrevista Sabina y Gabriel, 4to año, Posadas)

Retomando lo que hemos mencionado en el apartado inicial (4.1), los/as estudiantes se saben depositarios/as de una mirada negativa por parte del resto de la sociedad. Esto resulta coincidente con lo manifestado por los/as adultos/as de la escuela quienes reconocen que los/as jóvenes tienen dificultades para valorar su potencial, puesto que se sienten “menos” cuando interactúan con otras instituciones o jóvenes que están “afuera” del barrio.

⁶⁵Tiene por objetivo acercar a los/as jóvenes del barrio a la escuela. En el caso de esta escuela el proyecto lo lleva adelante una docente que vive en el barrio Z.

⁶⁶El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010, se trata de una política de Estado implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Como una política de inclusión digital de alcance federal, Conectar Igualdad recorrió el país distribuyendo netbooks a todos/as los/as estudiantes y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal. <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/que-conectar-igualdad-53>

⁶⁷ Dicha iniciativa forma parte de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

S: (...) ellos mismos que tienen la autoestima baja, al sentirse que son chicos de barrio creen que son... que son inalcanzables de llegar al mismo nivel que un chico del centro. Y después cuando se dan cuenta que tienen el mismo potencial por ahí cambian de actitud.

E: ¿ah, vos decís que los chicos que vienen a esta escuela por ahí se sienten...?

S: se sienten inferioridad de condiciones respecto a los otros. Tienen una autoestima un poco baja. Eso es parte de la tarea titánica que nos compete a nosotros. Hacerles entender que no es así.

(Entrevista Secretario, Posadas)

Sobre esta cuestión, la Directora de la escuela menciona:

D: Ellos lo que tienen es un poco de vergüenza, cuando participan, porque nosotros lo que hacemos es llevarle a que participen con otros colegios, fútbol y básquet, coreografía, nosotros los sacamos a ellos para que se sientan con la misma actividades que los demás chicos. Una vez fuimos a una reunión de jóvenes, yo acompañé a las chicas, entonces una me dice "vio dire como nos miraba esa chica, nos mirada de arriba abajo" entonces yo les digo: "no importan chicas como las miren, si las miran de arriba abajo ustedes tienen que participar", "si pero vio cómo se reían...", no importa dije yo, el que ríe último ríe mejor, pero ustedes son iguales, estudiantes y adolescentes con los mismos derechos que esos chicos. Es un trabajo del docente.

(Entrevista Directivo, Posadas)

Un docente nos comentó que en las clases tenía que hacer mucho hincapié para que pudieran cuestionar la mirada negativa de la que muchos/as estudiantes son depositarios/as.

P: Es la lógica de "qué vas a cantar bien vos si vivís acá a la vuelta" (...)."qué vas a venir a hacerte el caballero, el dandy, el educado". Pero de todas maneras son niños, son adolescentes que son muy educados. Y justamente los que vienen a la escuela tienen esa... tienen que soportar la agresión de otros adolescentes o de otros grupos de jóvenes que justamente los atacan.

(Entrevista Profesor, 2013)

Sobre este tema Kaplan (2013) afirma que los sentimientos de exclusión atraviesan la experiencia escolar de los/as jóvenes de sectores populares. La amenaza de exclusión opera como mecanismo efectivo para "la reproducción de los (auto) límites simbólicos" (p. 49). Como puede observarse en los relatos de los/as adultos/as hay un reconocimiento de la importancia que adquiere su palabra para sopesar y cuestionar los discursos estigmatizantes que recaen sobre los/as jóvenes.

En relación al trato recibido por parte de los/as adultos/as de la institución, los/as estudiantes valoran principalmente que el/la adulto/a se “preocupe” por ellos/as y por su aprendizaje.

E: ¿qué otras cosa son las que te gustan de la escuela?

Bianca: Y de acá del colegio son muchas cosas. Bastantes en realidad. Yo le tomé un poco de cariño al colegio en sí, y a su forma. Porque los profesores en realidad son bastante, son bastante buenos en su profesión, porque veo que ellos se esfuerzan bastante para que nosotros estemos bien. Los profesores acá, puedo decir que la mayoría de los profesores, ellos se preocupan por los alumnos. Cosa que no sé si es en otros colegios o no. Pero, pero veo que acá sí. Porque ellos bueno, se preocupan. Por ejemplo, tal chico no está aprobando, ellos van, te recalcan y te dicen: “A vos te falta esto y esto. Tenés que procurar para levantar la nota”. Y después hay tutorías, hay talleres. Bueno, hay mucha variedad de cosas en el colegio

(Entrevista Bianca, 5to año, 2015)

En líneas generales, la percepción que tienen sobre los/as adultos/as es favorable.

E: ¿qué es lo que más te gusta de la escuela? ¿Qué es lo que más rescatas?

G: y no sé, que me tratan bien los preceptores. Me llevo bien con Rolando [se refiere al preceptor] me llevo perfectamente [...]. Acá estoy bien. Me hallo⁶⁸ acá.

(Entrevista Guido, 5to año, Posadas)

Estos resultado son coincidentes con la encuesta, en la siguiente tabla observamos que los/as jóvenes se sienten en mayor medida *aceptados, respetados y queridos* por parte de los/as profesores, siendo pocas las respuestas que aluden a una mirada negativa sobre el vínculo.

Tabla 3 ¿Cómo se siente tratado por los docentes?⁶⁹

	N
Aceptado	122
Respetado	80
Querido	58
Ignorado	7
Rechazado	6
Agredido	3
Total	276

⁶⁸ “Me hallo” hace referencia a que se siente cómodo en el lugar.

⁶⁹ Elaboración propia en base a la encuesta tomada a estudiantes, año 2013

Sobre este tema unas estudiantes del ciclo básico mencionan:

E:- ¿Y si me tuvieran que decir cómo se sienten tratados por los profes acá en la escuela?

M:- Respetados.

F:- Sí.

M:- Por un lado respetados, y por el otro queridos.

F:- Primero el respeto, porque hay que tener en cuenta la línea, como decía el otro día una profesora, del profesor-alumno, alumno-profesor [...] Que en ningún momento deja de ser nuestro profesor.

M:- O sea que no hay que pasar de esa línea, ni nosotras, ni ellos tampoco.

F:- Sí. El respeto principalmente. Pero en otros temas, cuando ya hay más confianza, ya pasa a cariño.

M:- Sí.

(Entrevista Mónica y Fabiana 2do año, Posadas)

En ambos ciclos se ha observado que los/as estudiantes rescatan positivamente la forma en que son tratados por los/as adultos/as. También emerge una apreciación distintiva respecto del lugar que ocupan alumnos/as y docentes, donde prima una representación jerárquica de los vínculos.⁷⁰

La escuela también fue valorada como un ámbito que permite “salir de la casa” y liberarse de la realización de tareas cotidianas del hogar.

E: ¿Y a ustedes que es lo que más les gusta de la escuela, digamos?

B: a mí me gusta venir a la escuela porque no le veo a mis hermanos, digamos, no me joden

M: yo estoy con mis compañeros, que se yo, compartiendo el curso. Digamos, y que me copa estar con mis compañeros así en un grupo [...] porque en mi casa [es] un desastre mi casa. [...] si yo me quedo [en casa] tengo que cuidar a mi hermanito, tengo que limpiar, cuando viene mi mamá tengo que hacer la comida para el mediodía. [...] y si yo estoy en el colegio, mi mamá limpia, que sé yo, o viene mi otro hermano del colegio y termina limpiando él.

(Entrevista, Bruno y Manuel, 1ero año, Posadas)

El estar en la casa suele asociarse al “aburrirse”, siendo percibida la escuela como un lugar para el disfrute y la sociabilidad:

M: a veces no nos queremos levantar pero venimos

S: yo no me quejo, a mí no me gusta estar en mi casa porque es aburrido acá vengo y estoy divertida

M: a mí me gusta, en mi casa también es muy aburrido, estoy con mi mamá

(Entrevista, Mili y Sabrina, 2do año, Posadas)

E: ¿Qué cosas los hacen así, los hacen sentir bien acá en el cole?

⁷⁰ Este tema será abordado en profundidad en el Capítulo 6.

G: y a mí acá cuando les hago reír y nos reímos entre todos y te fuiste a tu casa cansado pero te cagaste de risa en el colegio, o sea...

L: sí, o sea ya estoy triste cuando salgo del colegio [...] porque me divierto más en el cole que allá en mi casa. Estudio y todo pero igual me divierto [...]

G: y sí, porque estas con determinadas personas que vos conoces, te cagas de risa y en tu casa no van a ir todas esas personas a estar con vos

E: claro

G: cambia la cosa

(Entrevista Gonzalo y Leandro, 3er año Posadas)

4.3.3 Sobre las normas escolares: “Acá no podes hacer lo que quieras”

Las prácticas de estudiantes y docentes se despliegan en contextos escolares con determinadas reglas. A continuación describimos las principales características que asumen las normas de convivencia en la institución de Posadas. La misión institucional de la escuela se propone “no solo en formar a los adolescentes y jóvenes con las competencias básicas que debe tener todo individuo para ser libre e íntegro, sino también prepararles para desempeñarse en la vida y en el futuro sin mayores dificultades”.⁷¹ Se plantea que la escuela favorezca la resolución de situaciones problemáticas, que permitan poner en práctica todos los conocimientos adquiridos a lo largo de su permanencia en la institución, se espera que estas prácticas se asienten valores éticos y morales tales como “la honestidad, la lealtad, la solidaridad, el respeto, la humildad y el bien común”.⁷² Además de la educación en “valores”, la escuela se propone como un “en un espacio de referencia en el cual el adolescente perciba el sentido de pertenencia, se sienta incluido e importante”.⁷³

En lo referido al reglamento escolar, se menciona que ha sido construido en base a la “*participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa*”, sin embargo, cuando se les consultó a los/as estudiantes sobre cómo se habían elaborado las normas de convivencia, nos comentaron que ellos/as no tuvieron voz ni representación en la elaboración de las mismas, por el contrario, al momento de inscribirse en la escuela recibieron un listado con las pautas de convivencia de la institución.

P:- (...) cuando te inscribís te dan una lista, y ahí te dice todo lo que vos tenés que hacer. Cómo tiene que ser tu presentación. Te dan las reglas y lo que no podés

⁷¹ Estos pasajes fueron extraídos de la revista escolar “Eco Estudiantil. Se trata un proyecto institucional llevado adelante por profesores y estudiantes, que dio a luz un par de números y luego discontinuó su edición, pudimos recuperar el primer número impreso de la Revista” (Editada en el año 2013).

⁷² Extraído de la revista escolar *Eco Estudiantil*, editada en el año 2013

⁷³ Extraído de la revista escolar *Eco Estudiantil*, editada en el año 2013

hacer y lo que podés hacer. Lo tenés que leer antes de inscribirte. Y después tienen que firmar tus padres, que lo hayan leído tus padres, y ahí se firma. Pero la mayoría como que rellena todo y ni lee. Ni les importa porque así son. Pero, eh, viste, no sé, no hacen caso. No leen eso. Pero si ocurre algo que no está bien, el preceptor le llama la atención, y ahí le dice, le pregunta si había leído lo que le dieron en la matrícula de inscripción. Y la mayoría dice que no. Pero si el preceptor le llama la atención o le pone amonestaciones, como que se quedan ahí. No lo vuelven a hacer. Eso es lo bueno, que aunque no hayan leído, [cuando] el preceptor les llama la atención, no lo hacen más.

(Entrevista Pilar, 4to año, Posadas)

El reglamento escolar posee una impronta disciplinar donde persiste una mirada adultocéntrica sobre la “aplicación” de las normas escolares. Así por ejemplo, contiene un apartado denominado “Sanciones”, en el cual, si bien se hace hincapié en la importancia del consenso y la negociación por parte de “todos los integrantes de la comunidad”, solo contiene sanciones destinadas a los/as alumnos/as cuando éstos/as incurrir en “conductas inapropiadas”. Esta postura contrasta con lo establecido por la Ley de Educación Nacional y otras reglamentaciones⁷⁴, que contempla, entre otras cuestiones, la posibilidad del “descargo” por parte del estudiante involucrado en una posible sanción, o la convocatoria al consejo escolar de convivencia frente a la aplicación de sanciones graves.

Entre los objetivos principales, el reglamento se propone “fomentar la práctica de valores y principios trascendentes en el trato con sus semejantes” como así también “inculcar el sentido de patriotismo considerando a la Nación Argentina como una gran familia y promocionar la defensa de la soberanía nacional”, concluyendo que “la escuela es como una gran familia y es menester que entre todos los integrantes exista el respeto, la cortesía y la comunicación”. El lugar de los/as docentes y adultos/as en reglamento está puesto en la noción de “predicar con el ejemplo”.

Como refieren Nuñez & Litichever (2015) hay instituciones donde la implementación de los consejos es meramente formal efectuándose únicamente para dar cumplimiento a las autoridades jurisdiccionales y no como una apropiación real de estas instancias. Cabe destacar que, si bien la aplicación de amonestaciones está en desuso por disposición de la normativa, en las representaciones de los/as jóvenes persiste la

⁷⁴ Resolución CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.

noción, de amonestación, castigo y expulsión. De hecho, los/as preceptores consultados/as siguen apelando a la palabra amonestación, aunque luego en términos formales no lo consignen en las actas ni en los legajos de los/as estudiantes.

Sin embargo, los/as jóvenes no cuestionan esta modalidad, por el contrario, aprecian que la institución establezca lógicas de convivencia diferentes a otros espacios por los que transitan, como por ejemplo el barrio.

C: En la calle vos podés venir y pegarle a alguien nomás ¿viste? Acá vos le pegas a alguien y de una ya te sancionan o te amonestan (...) no es que vos podés hacer lo que quieras (...) por ejemplo acá silbar no se puede. Porque te dicen “vos no estás en una cancha de fútbol” ¿me entendés? (...) y porque es así, vos estás en el colegio.

(Entrevista Camila y Alejo 1er año, Posadas)

Como puede observarse los/estudiantes establecen una diferencia en relación a las normas que rigen la escuela en contraste con otros espacios por los que circulan.

Asimismo, el estilo unidireccional y exigente de la escuela es interpretado como signo de distinción o de igualdad respecto de otras escuelas.

A: Muchos en el Barrio dicen que esta es una escuela de villeros, que vienen y se drogan. Pero no es así, porque acá es igual que todos los colegios, te encuentran fumando, te sancionan, te expulsan del colegio. Es igual que todos.

(Entrevista Amelia 5to año, Posadas)

Por último señalamos que, si bien en esta escuela predomina una perspectiva en donde las normas parecen solamente implicar a los/as estudiantes. Consideran que estas son justas en tanto y en cuanto, se exige su cumplimiento a todas/os los/as estudiantes por igual. Predomina una representación generalizada por parte de los/as jóvenes acerca de que en su escuela “las reglas se cumplen”, lo que favorece la convivencia.

E: ¿saben cuáles son las reglas de convivencia que hay en la escuela, escucharon alguna vez hablar de eso?

M: Sí. No traer celular en las clases, no escuchar música (...) traer el uniforme completo (...) ¿Cómo es que era el otro? respeto hacia los demás.

V: No traer así los jeans todos rotos.

E: ¿Qué pasa si traes los jeans todos rotos?

M: Te mandan a tu casa.

E: ¿Y han visto que pase eso realmente o no se cumple esa regla, por ejemplo?

M: Sí. Algunos te vigilan, más en cada curso, así. El año pasado miraban a todos los estudiantes si tenían el guardapolvo saltado, así, si tenía el jean todo roto y

ahí los mandaban. Si tenías el guardapolvos hasta acá cortito te ponían uno más largo, que llegara hasta tu rodilla (...) Y no escribir así en el baño, no rayar por todos lados; porque hay unos que se creen todos famosos y escriben por todos lados (...)

E: ¿Y están de acuerdo con las reglas? ¿Cambiarían algunas?

M: Yo estoy de acuerdo con las reglas.

V: Yo también. Porque está bueno mantener limpia la escuela y que no haya problemas

(Entrevista Violeta y Marisa, 1ero año, Posadas)

En resumidas cuentas, a lo largo de este apartado pudimos observar como la institución de Posadas presenta algunas características que favorecen, en líneas generales, una representación positiva por parte de los/as estudiantes. Los/as jóvenes rescatan la preocupación de los/as adultos/as tanto por su desempeño escolar como por cuestiones de índole personal (problemas familiares y vinculares o de trabajo, entre otros). También observamos que la mayoría de los/as adultos/as busca apuntalar a los/as jóvenes haciendo hincapié en la importancia que tiene su palabra para revertir la “baja autoestima con la que vienen”. En este sentido, la institución es un escenario que delimita sus bordes, “*la escuela es un camposanto*” -como mencionó en párrafos precedentes un docente- con reglas y modos de convivir diferentes al barrio que se presenta como un escenario peligroso.

Asimismo, los diferentes proyectos institucionales que se desarrollan en la escuela, (programa tutorías, centro de actividades juveniles, etc.) son muy valorados, por los/as estudiantes. Para los/as jóvenes que su escuela pueda ofrecerles estas actividades (apoyo escolar, talleres artísticos, etc.) los/as coloca en igualdad de oportunidades con respecto a las escuelas “del centro” o las “privadas”.

La estabilidad de la matrícula de los/as estudiantes y del plantel docente; el origen conjunto de la escuela y el barrio, favorecen el sentimiento de pertenencia hacia la escuela y la consideración de esta como un lugar para “estar” y permanecer. Lo que favorece una mayor cohesión entre sus miembros. Para los/as estudiantes, la escuela es un espacio de sociabilidad que les permite “estar con otros”, “divertirse” y librarse de las responsabilidades del hogar como por ejemplo cuidar a sus hermanos/as, “limpiar” o “cocinar”.

En lo referido a las normas escolares observamos que la institución posee una impronta disciplinar, si bien esto podría interpretarse de modo negativo ya que se

coartan las expresiones de los/as estudiantes en lo relativo a la co-construcción de las pautas de convivencia, los/as jóvenes aprecian que la escuela establezca reglas claras. Para los/as jóvenes en su escuela las reglas se cumplen por igual para todos/as, la escuela “exige”. De hecho, esto es interpretado como un signo de distinción que iguala a su escuela con las demás instituciones. Asimismo, la relación entre la familia y la escuela, no representa grandes interrupciones o desencuentros, de hecho, la institución ocupa un lugar de orientación y consulta acerca de cómo educar a sus hijo/as.

4.4 La escuela de La Plata

4.4.1 Su ubicación y los barrios que la rodean

El establecimiento educativo se encuentra ubicado en la periferia de la ciudad de La Plata. La escuela secundaria se inaugura en el año 2006, primero como Escuela Secundaria Básica (ESB), y luego, en el año 2012, por resolución ministerial, pasa a constituirse como Escuela Secundaria Conformada (es decir con 6 años de escolarización)⁷⁵.

En la actualidad la escuela funciona en un edificio que fue inaugurado en el año 2012. Con anterioridad a esa fecha funcionaba en un predio más pequeño, compartiendo el mismo edificio con la escuela primaria. Cabe destacar que el nivel primario tiene una antigüedad de 50 años en el barrio. Según comenta la directora, la creación del nivel secundario fue una conquista de la comunidad para que los/as estudiantes que egresaban de la primaria pudieran continuar su formación.

La institución se sitúa en una avenida cercana a la autopista *La Plata-Buenos Aires*. Los barrios colindantes a la escuela son 5, el barrio C, el barrio D, el barrio E el Barrio F y el barrio G⁷⁶. La población que asiste a la escuela, en su mayoría, proviene de dichos barrios.

Los barrios G y F constituidos por asentamientos precarios y casillas sufrieron modificaciones en virtud del Plan Nacional de Construcción de Viviendas, que en el año

⁷⁵Los años de secundario mencionados se refieren a los establecidos a partir de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) sancionada en el año 2006. En el caso de la provincia de Buenos Aires la escuela secundaria se estructura en seis años como continuación de los seis correspondientes al nivel primario. Los primeros tres años corresponden al Ciclo Básico y los tres últimos al Ciclo Orientado o Superior.

⁷⁶ Los nombres de los barrios han sido modificados en virtud de resguardar la identidad de la escuela y sus actores.

2006 entregó 410 viviendas a familias de la zona⁷⁷. El objetivo del plan fue la urbanización de dichos asentamientos. Se construyeron viviendas de material de dos plantas, de entre dos y tres ambientes. Sin embargo, el programa de urbanización no logró cubrir la necesidad habitacional de todas las familias de la zona quedando así casillas y asentamientos precarios distribuidos de manera aleatoria en los terrenos y en las manzanas de los barrios. Las conexiones de agua de red y luz son limitadas y no cuentan con servicio de gas y cloaca. De hecho, varios/as alumnos/as se quejaron de que a pesar de vivir en las nuevas viviendas, éstas presentan aún insuficiencias en cuanto a las prestaciones de servicios.

E: ¿y se corta muy seguido la luz?

N: últimamente no, pero cuando se corta llamamos para que vengan a arreglar la luz y tardan días, semanas en venir. La última vez que se cortó la luz estuvimos casi un mes sin luz.(...) Mi mamá y mi abuela que habían comprado cada una \$1000 de carne y verdura, la tuvieron que tirar toda cuando vino la luz.

E: ¿Eso fue el año pasado?

N: este año.

(Entrevista Nahuel, 5to año, La Plata)

Las calles no están asfaltadas y los días de lluvia se **arman** lodazales e inundaciones. A ello se suma la ausencia de veredas y la presencia de zanjas de profundidad variable, con aguas estancadas. Los medios de transporte público solo circulan por las avenidas principales que rodean el barrio. Una elevada proporción de vecinos/as tiene carro y caballos, destinados al *cartoneo*, la cual es su principal actividad económica.

Los relatos de estudiantes y adultos/as de la institución dan cuenta de que los escenarios de los barrios en los que viven se caracterizan por episodios de violencias entre vecinos/as, robos, problemas de adicciones y/o venta de drogas, entre otras situaciones. Como menciona un estudiante entrevistado: *“En mi barrio a veces a la noche, se escuchan tiros, cerca de casa hay un par de gente que se junta a tomar y a*

⁷⁷ Dicho programa financiado por el estado Nacional fue un acuerdo entre Nación, provincia y municipio. En el caso de la localidad de Tolosa, la construcción de las viviendas se hizo en el marco del Subprograma Federal de Urbanización de Villas y Asentamientos precarios. Según los datos oficiales el programa entregó 810 viviendas. Extraído de http://bel.unq.edu.ar/modules/bel/bel_see_exper.php?id=731&op=view&cmd=related (consultado el 04-1-17)

drogarse, pero ellos no molestan a nadie, no me joden” (Elvio, 2do año. Nota de campo).

Otros/as estudiantes comentan:

Almicar: el marido de mi tía le pega a ella el otro día le pegó y la encontraron desnuda y desmayada ahí en la calle.

Lara: en el barrio, el marido de una amiga mía llegó un día todo enojado y le pegaba y le decía “bailá puta o te mato”

(Almicar y Lara 2do año, Entrevista informal)

E: el tema del barrio ¿cómo lo manejan? ¿Hay cierto horario para salir?

M: ahora está tranquilo. Antes...

G: ni la policía entraba

M: y cuando entraban, entraban re armados

E: ¿cuándo cambió?

M: hace poco. Ahora están todos presos. Antes ni a la esquina porque estaba llena la calle de pibes tomando, fumando y por ahí no te conocen y te roban y te pegan.

(Entrevista a Germán y Maga. 4to año, La Plata)

Otra característica que se señaló sobre los barrios que rodean la escuela está vinculada a la fuerte presencia de “punteros” políticos y familias con integrantes de las hinchadas de fútbol de la zona.

Esta población tiene su particularidad, son todos villa, el pibe que viene acá están los de la barra brava de X, esta es población que es carne de cañón para el uso político, piquetes, marchas (...), eso de construir sujetos de derecho es difícil que suceda. Pensaron que por armar un edificio nuevo las cosas iban a cambiar. No fue así los problemas están igual hay una problemática muy grande (...) muchas peleas entre barrio. La directora hizo más hincapié en resolver los problemas del barrio más que en el contenido de enseñanza.

(Docente, Entrevista informal)

4.4.2 Los/as estudiantes y las familias

En la escuela de La Plata se tomó una encuesta a 56 estudiantes que nos permitió recabar datos socio familiares y socio económicos, dicha información fue complementada con las entrevistas y observaciones realizadas a los/as estudiantes y a los/as educadores.

La nacionalidad de los/as padres/madres es argentina salvo dos excepciones (Boliviana y Paraguaya). En lo que se refiere a la conformación de los hogares, la mayor cantidad de familias cuenta con la presencia de padre y madre, otro grupo de

menor magnitud está conformado por hogares donde hay madre y no padre, en tercer lugar un grupo de hogares en donde está presente el padre y no la madre. Y por último hogares en donde no hay ni madre ni padre (viven con abuelos/as, tíos/as o parejas).

En lo referido a las ocupaciones de los padres, las madres y familiares o tutores a cargo predominan las situaciones de precariedad y subsistencia. Un grupo mayoritario realiza trabajos por fletero, mecánico, construcción, verdulería, carga y descarga de mercadería en el Mercado Regional de La Plata. Otro grupo es beneficiario del programa de Desarrollo Social *Argentina trabaja*⁷⁸ realizando tareas de limpieza y mantenimiento en la vía pública y una porción minoritaria trabaja en las fuerzas de seguridad (policía y ejército). En el caso de las mujeres, en su mayoría son beneficiarias del programa *Ellas hacen*, otro grupo trabaja en el servicio doméstico y/o como cuidadoras. Un rasgo diferencial con la escuela de Posadas es que un grupo reducido de estudiantes comentó que sus padres/madres realizan actividades ilegales.

Varios/as estudiantes manifestaron trabajar, en el caso de las chicas como niñeras, camareras o en limpieza y en el de los varones como pintores, en labores de construcción, o ayudando a sus padres en tareas de cartoneo.

En cuanto al nivel educativo alcanzado por los/as padres/madres, un poco menos de la mitad de las madres no ha finalizado sus estudios secundarios, en el caso de los padres este número disminuye casi a la mitad. La proporción de madres que ha finalizado el secundario es casi el doble que la proporción de padres.

*Tabla 4 Máximo nivel educativo de los padres. La Plata*⁷⁹.

	Nivel educativo Madre	Nivel educativo Padre
Nunca fue a la escuela	2	1
Primaria incompleta	6	12

⁷⁸ El programa Argentina Trabaja fue lanzado oficialmente mediante la Resolución 3182 en agosto de 2009. Depende del Ministerio de Desarrollo social. Sus destinatarios son personas sin ningún ingreso formal ni programa social. Sus titulares llevan a cabo mejoras de infraestructura en los barrios y adquieren habilidades que mejoran su empleabilidad. Estas personas deben formar una cooperativa y, luego, quedan a cargo de un Ente Ejecutor (municipios, provincias o el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social -INAES-). Este programa ofrece a sus miembros la oportunidad de acceder o continuar con su educación, a través de Argentina Trabaja, Enseña y Aprende pueden finalizar sus estudios primarios o secundarios o, también, cursar talleres de alfabetización en caso de que no sepan leer y escribir.

Extraído de: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/argentinatrabaja> (Consultado 10-12-17)

⁷⁹Elaboración propia, en base a la encuesta administrada a los estudiantes año 2013

Primaria completa	8	13
Secundaria incompleta	23	13
Secundaria completa	14	7
Estudios superiores incompletos	2	1
Estudios superiores completos	0	1
	N:55	N:48

Al igual que en el caso de Posadas, la mayoría de los/as estudiantes es primera generación de su familia que posiblemente termine el nivel secundario. De los/as 56 encuestados/as 41 declaró recibir la AUH. Asimismo 48 jóvenes poseen las computadores provenientes del Programa *Conectar Igualdad*, solo 4 estudiantes manifestaron poseer una computadora previa al programa.

Un emergente durante el trabajo de campo, fue la compleja relación entre las familias y la escuela. Según los/as docentes y los/as jóvenes, hubo varias situaciones en donde algunos/as padres y madres intentaron agredir a los/as profesores. El directivo señala que cuando la escuela se inaugura las intervenciones buscaban apaciguar esas situaciones de violencia: *“Al funcionar como clanes cerrados, las familias respondían con mucha violencia a señalamientos que hacían los docentes”* (Directivo, Entrevista informal).

Pegarle a los maestros, no podes hacer nada, el año pasado un papá agarró del cuello a un profesor. Las mamás son jodidas... entraba toda la familia a la escuela con palos para pegarle al profesor (Portero, Entrevista informal)

De hecho, estudiantes y docentes mencionaron que los cuestionamientos de algunos padres/madres con respecto a las notas de sus hijos/as, en muchas ocasiones, se realizaron por medio de agresiones y amenazas.

E: ¿y cómo es acá? ¿Cómo funciona?

L: no sé, es como que siempre toman el control los alumnos porque es así. Salen, entran cuando quieren, agreden a los profesores-que no tendrían que hacer eso. Y por un sentido de que los padres de los chicos después vienen a hacer lío y entonces los profesores como que no se arriesgan, los dejan hacer lo que quieren por miedo

E: ¿ha pasado algo alguna vez?

L: siempre pasa que, ponele, un profesor no aprueba a uno, a un alumno, y vienen los padres de los chicos a bardear a los profesores. Entonces por miedo a eso los profesores como que se dejan manipular.

(Entrevista Lina 5to año, La Plata)

Estas cuestiones generan la representación de que los/as docentes pierden autonomía para ejercer su función porque actúan coaccionados debido al temor de que algo les ocurra.

Docente: ¿padres? ¿Cuáles? La mafia del barrio G, la mafia del barrio H cuando hablamos de padres es esto. Igual por más pesado o humilde que sea un padre, entiende el valor de la educación y si vos le explicas entiende, pero acá se lo llama nada más que para contarle que el hijo hizo algo malo. Otro docente agrega “el padre de fulanito que son 15 hijos, vino el otro día, pobre hablo con nosotros [se refiere al padre de un joven que tuvo un incidente con un docente, la escuela procedió a comunicarse con el padre para ponerlo al tanto del hecho] el tipo trabaja de todo, corta pasto va y viene, nos dijo que quiere que su hijo tenga un trabajo mejor.

(Docente, Entrevista informal)

Cuando se les preguntó a los/as docentes de la institución cómo abordaban este tipo de situaciones, manifestaron que frente a estas irrupciones “se hace lo que se puede”. Emergió de modo recurrente cierto descontento por la dificultad de establecer criterios comunes para intervenir sobre estos hechos. Varios/as docentes atribuyen esto a los desencuentros entre el plantel docente y la dirección.

Acá hubo profes que les pincharon la rueda por poner baja nota y la profe tuvo que salir a comprarse sola las cubiertas, no hay una autoridad presente.

(Docente, Entrevista informal)

Una preceptora menciona:

P: (...) esta escuela tiene muy mala fama... Todos los pibes te dicen que el barrio de allá [señala para su derecha] En el barrio G vos no podés entrar, es terrible, acá los profes están asustados y no pueden hacer nada porque los padres los apuran a los profes, nadie se quiere hacer cargo, cada uno está con su problema.

E: ¿Qué otra característica observas de la misma institución que pueda estar influyendo?

P: Y la directora no está, nadie hace nada

(Preceptora, Entrevista informal)

Una demanda recurrente por parte de los/as docentes ha sido la discontinua presencia del directivo en la escuela, lo que genera cierta laxitud al momento de pautar normas de convivencia.

4.4.3 La institución y sus actores

Se trata de un edificio nuevo y amplio de dos plantas, compuesto por tres predios donde funciona el Jardín Maternal, la Escuela Primaria y la escuela Secundaria. Cada nivel educativo cuenta con una puerta de acceso y patio independiente.

La escuela secundaria posee un patio central rectangular descubierto, donde se desarrolla actividades, como actos y clases de educación física. En la planta baja se encuentra la dirección, la secretaría, la cocina, el laboratorio, la biblioteca, la sala de informática y dos aulas. También posee un comedor amplio con capacidad para 600 personas. La escuela cuenta con Servicio Alimentario Escolar (SAE), los/as estudiantes desayunan, almuerzan y meriendan, según el turno al que asistan⁸⁰. El comedor de la escuela también es usado como SUM y es la única dependencia que se comparte con el nivel primario. En el primer piso se encuentra la preceptoría, la sala de profesores y 6 aulas. Los pasillos son amplios y luminosos. Todas las aberturas se encuentran protegidas por rejas. El mobiliario es nuevo y las instalaciones se encuentran en condiciones óptimas. El laboratorio y la sala de informática tienen mobiliario de última generación. Sin embargo, algunas instalaciones se encuentran averiadas, como puertas de vidrio que muestran roturas (producto de pelotazos o golpes). El edificio posee un ascensor que fue clausurado por temor a que se rompiera debido a que los/as estudiantes lo usaban constantemente “para jugar”.

La puerta de ingreso a la escuela posee un mecanismo de seguridad que la hace infranqueable si se quiere ingresar desde el exterior, pero de adentro hacia afuera puede abrirse sin inconvenientes. Al momento de iniciar el contacto con la institución, - Noviembre de 2013- y durante todo el ciclo lectivo de 2014, la escuela estuvo a cargo únicamente de la directora. El cargo de vicedirector se encontraba vacante. En 2015 ingresó un vicedirector que renunció a los pocos meses de tomar el cargo, al ser agredido y asaltado en la puerta de la escuela por un grupo de jóvenes que residen en el barrio que colinda con la escuela.

La directora se desempeña en el turno mañana, tarde y noche. La escuela cuenta con un plantel de 50 docentes aproximadamente, 3 preceptores (2 en el turno mañana y

⁸⁰El Servicio Alimentario Escolar (SAE) está dirigido a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, escolarizados en escuelas públicas de la provincia, con el objetivo de garantizar una cobertura nutricional uniforme asistiendo particularmente a los más vulnerables

uno en el turno tarde) y un equipo de orientación escolar. En el turno tarde y en el turno mañana hay una sola división por curso. 6to año solo funciona por la tarde con una matrícula de 3 alumnos.

En lo referido a la matrícula escolar de la escuela cuenta con 90 estudiantes aproximadamente distribuidos entre los turnos mañana y tarde. Sin embargo, la cantidad de alumnos/as que asiste efectivamente y con continuidad a la escuela es cerca de la mitad. El preceptor mencionó que hay muchos/as estudiantes con regímenes especiales de asistencia, por problemáticas familiares, de maternidad/paternidad y/o enfermedades.

En la encuesta administrada se consultó sobre la repitencia en el nivel primario y secundario, se advierte un índice de repitencia para el nivel primario de 30,4% y de 25% para el secundario siendo menor que en la escuela de Posadas.

Cuadro. Porcentaje de repitencia ⁸¹

Repitencia	%	N
Primaria	30,4	17
Secundaria	25	14
Promedio de veces que repitió Primaria	1,42	14
Promedio de veces que repitió Secundaria	1,58	12

Son muy pocos/as los/as estudiantes que cursaron la primaria en la escuela con la que comparte el edificio, proviniendo en su mayoría de otras escuelas de la zona. En lo que respecta a la antigüedad, la mayoría de los/as estudiantes hace menos de un año que asiste a la institución. En el Ciclo Básico la mayoría de los/as estudiantes no supera el año de antigüedad. En el caso de los/as estudiantes del Ciclo Superior la mayoría tiene una antigüedad promedio de dos años, siendo pocos los casos de estudiantes que iniciaron el ciclo básico en la escuela y continúan. Es común observar una alta movilidad de la matrícula en lo respectivo a ingresos y egresos a mitad de año y a fin de año.

Otro rasgo particular es que varios de jóvenes mencionaron que se cambiaron a esta escuela por sufrir amenazas o episodios de violencia física en los otros establecimientos escolares.

⁸¹ Elaboración propia, en base a la encuesta administrada a los estudiantes año 2013.

Ingreso a la escuela a eso de las 13hs, me quedo conversando en el pasillo con un estudiante al que no había visto antes, le pregunto si era nuevo, me responde que sí. ¿Por qué te cambiaste? le pregunto. El estudiante responde: “me vine a esta escuela porque en la otra me quisieron apuñalar, un pibe que no era de la escuela me dijo "me gusta tu visera ¿no me la cambias por la mía?". Daniel describe que el joven sacó un arma blanca y que lo quiso apuñalar, para evitar una situación de mayor peligrosidad decidió cambiarse de escuela.

(Daniel, 2do año, Entrevista informal)

E:- ¿Se puede saber qué pasó en la escuela?

L:- En la escuela [se] habían cambiado dos chicas nuevas a mitad de mes, y buscaban problemas. Yo no soy de buscar problemas y de reaccionar mal. Yo no te doy bola. Vos buscás problemas y no me importa a mí. (...) yo hacía la tarea o copiaba o hablaba con alguien, me tiraban papeles, me tiraban papeles. Y un día me llegó un mensaje que me iban a agarrar entre todas, me iban a picotear⁸², no sé. (...) Yo le decía al director, que si me quieren pegar que me peguen, yo no me voy a quedar quieta. Y a mi mamá ya la asustó eso de que me iban a picotear, y me cambió.

(Entrevista Lucía, 3ero, La Plata)

Respecto del plantel docente, de los/as 50 profesores/as distribuidos entre los turnos mañana, tarde y noche, solo un grupo minoritario tiene horas titulares. También se observa una elevada rotación en cuanto a los preceptores, entre 2013 y 2015 en el turno mañana hubo 4 preceptores distintos. El turno tarde que cuenta con un solo cargo de preceptor para todos los cursos también fue relevado en 4 oportunidades. El único que mantuvo el cargo (durante el periodo de trabajo de campo) fue un preceptor del turno mañana que había ingresado en el año 2012, siendo uno de los principales referentes para los/as estudiantes y las familias. La escuela cuenta con equipo de Orientación Escolar (EO)⁸³, conformado por un trabajador social y un psicopedagogo, durante el trabajo de campo el cargo del trabajador social también fue relevado en 2 oportunidades.

Respecto de programas que funcionan en la escuela, durante el año 2015 empezó a funcionar un CAJ a contraturno del horario escolar. A diferencia de la escuela de Posadas esta no fue una actividad que los/as estudiantes rescataran como significativa.

⁸² El término picotear hace referencia a querer lastimar, o golpear a la otra persona.

⁸³ La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 dispone la conformación de Equipo de Orientación escolar, los mismos dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social tienen como objetivo el abordaje interdisciplinario e integral de las problemáticas que presenten los estudiantes

Una temática que se manifestó de modo persistente es el impedimento de los/as docentes de establecer un encuadre propicio para dar clases. Se hace presente la dificultad de los/as jóvenes por el respeto de ciertas pautas propias de la dinámica escolar, como por ejemplo ingresar al aula y permanecer fue común ver estudiantes deambulando en los pasillos durante las horas de clase. Los/as docentes mencionaron sentirse frustrados/as al no poder desarrollar una clase de forma continua predominando una mirada negativa sobre las capacidades de los/as jóvenes. Se encuentra instalada la representación de que estos/as jóvenes son “difíciles”, “violentos”, y que es una comunidad muy complicada para trabajar.

Yo así no puedo trabajar [cara de consternación] no puedo, casi me largo a llorar adelante de los pibes, algunos me preguntan si me iba a largar a llorar “la queremos profe a usted igual” me decían. Una se tiene que controlar porque si no le decís cualquier cosa, “animales” les estaba por decir.
(Observación en preceptoría, Notas de campo)

Sobre este tema otro docente señala:

Si das clases acá, podés dar clases en cualquier lado (...) son todos mochos⁸⁴, no se puede hacer nada, ellos masticaron la mierda en su casa y vienen y te la escupen acá es así, los viejos cartoneros, hice el censo y tenes 13 personas viviendo en un dos ambientes, es terrible, hoy se treparon al cielorraso a buscar la pelota y nada, les hablamos un montón de cosas y salieron como si nada. (...). Lograr que te presten atención más de 5 minutos es muy complicado, no abstraen. Yo creo que todos tienen capacidad lo que pasa es que es difícil. Yo también al comienzo tenía como más ideales. Lo que uno lee, estudia, acá no te sirve nada
(Conversación con Docente, Nota de campo)

Otro emergente está vinculado a las expresiones de violencia y transgresiones por parte de los/as jóvenes. En el caso de los varones, especialmente, fue usual observar diversas situaciones en donde se mostraban desafiantes ante la autoridad, tanto desde lo verbal como desde lo corporal. El preceptor con mayor antigüedad en el cargo declaró en varias oportunidades temer por su integridad física, ya que muchos varones lo desafiaban corporalmente e incluso lo invitaban a “pelearse”, sin embargo, para el preceptor la estrategia era poder desarmar esa postura desafiante con el objetivo de disminuir la agresividad.

E: me decías que te querían cagar a trompadas ¿cómo fue?

⁸⁴El término “mocho” hace referencia a la pertenencia a sectores socioeconómicos de bajos recursos, “ser villero”, “cabeza”.

P: si los primero chicos se me paraban en frente y me decían “te voy a cagar a trompadas”

E: ¿quiénes los que yo conozco?

P: no ponele...otro. Hay uno Dalmacio que es buenísimo (...) a mí me frena porque es un pibe grandote que me puede cagar a trompadas. Si es otro chico no. Entonces yo empecé a abrazarlos [...] a mí me da mucha ternura. Nunca me enoja [...] y se ríen cuando los abrazas [...] es una cosa física. Y hay pibes que no los podes tocar. Esos te pegan en serio. Le tocas el hombro y eso lo vas viendo. Como son poquitos los vas conociendo
(Entrevista Preceptor, Escuela La Plata)

Por parte de los/as adultos/as prevalece una representación de soledad frente al ejercicio de su labor, con pocas posibilidades de incluir una mirada que involucre un abordaje colectivo frente a estas situaciones. De hecho se ha observado el despliegue de estrategias individuales como por ejemplo lo que menciona el preceptor: “abrazarlos”, “conocerlos”, el despliegue de cierto carisma.

En el caso de la percepción del trato recibido por los/as adultos/as, manifestaron que este es positivo, en mayor medida se sienten *aceptados*, *respetados* y en menor proporción *queridos* por los/as adultos/as. Es muy bajo el número de jóvenes que expresen sentirse tratados de modo negativo por los adultos.

Tabla 6 Como se siente tratado por los docentes

	N
Aceptado	27
Respetado	16
Querido	7
Ignorado	1
Rechazado	1
Agredido	1
Total	53

Esta cuestión también fue retomada en las entrevistas donde sobresale una mirada positiva respecto del trato recibido por los/as adultos/as, en ambos ciclos escolares.

E:- ¿Cómo sentís que te tratan los profes acá?

A:- Bien

(Entrevista, Alan, 2do, La Plata)

E: ¿algún profe en especial que te lleves bien?

L: un montón. Un montón de profes
(Entrevista Luisa. 5to año, La Plata)

En lo referido a la percepción sobre los/as docentes y la enseñanza varios/as estudiantes señalan que algunos/as docentes no explican o no vienen y por lo tanto ellos/as no aprenden, esta mirada predomina sobre todo, en los/as estudiantes del ciclo básico.

M: No me gusta cómo enseñan.

E:- ¿Por qué?

M:- (...) no te saben explicar. Porque pedís una ayuda y no te la dan. No te saben explicar.

E:- ¿Los profes?

M:- Sí.

E:- ¿Todos? ¿Hay alguno que se salve?

M:- No. No hay ninguno [ríe levemente].

E:-¿No explica ninguno?

M:- El de A [se refiere a la asignatura que da el profesor] no viene nunca. (...) Y los viernes no viene. Y nos pone siete, pero para mí el siete no me sirve. Porque yo no estoy aprendiendo nada de él. Y yo quiero aprender. No me gusta la A [se refiere a la asignatura] no te voy a decir que me gusta pero bueno (...) Pero mi mamá nunca tuvo la oportunidad de estudiar, y yo le prometí a mi abuela antes de fallecer que yo iba a hacer toda la secundaria, toda la escuela. Iba a hacer Maestra Jardinera.

E:- Sí, lo vas a hacer.

M:- Y no sé, no sé nada de A y a mí un siete no me sirve porque yo no sé nada. Prefiero tener un cinco que me lo merezco por no saber, antes que tener un siete por no. No viene el profesor. (...) Está regalada [la nota]. Y no me gusta. No. Yo aunque sea un tres (...) yo necesito una nota que yo tengo. No un siete porque me lo pusiste.

(Entrevista Moli, 2do año, La Plata)

Otra estudiante menciona:

E:-¿Me decías que el año que viene te querés ir a otra escuela?

L:- Pero pienso se me va a hacer difícil.

E:- ¿Por?

L:- Porque... Porque sí. (..) Yo me quiero cambiar a la escuela X.

E:- ¿Cuál es la x?

L:- Queda por 5...

E:- ¿En el centro?

L:- Sí. Y dan mucho, te enseñan mucho todo junto. Y acá no te enseñan nada, por eso se me va a hacer difícil

(Entrevista, Luna 3er año, La Plata)

Sin embargo, esta mirada no es compartida por los/as estudiantes del ciclo superior, al contrario para ellos/as la escuela está avanzada en algunos contenidos en relación a otras escuelas.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de acá?

L: la escuela es un edificio hermoso y no lo saben cuidar. Los profesores también que tenemos y que se van por problemas que no bancan a los chicos. [...] cuando yo me iba a cambiar, mi propia familia me dijo: "¿pero a esa escuela te vas a cambiar? Van a ir todos los negros". "No sé, voy a probar y si no me gusta me cambio". "Bueno, proba", me dijeron. Y después hace poco fui al cumpleaños de mi primo y me dijo: "che, ¿vos seguís estudiando?" "Sí". "¿A qué escuela vas?" Le digo: "a la de siempre". "Ah, a esa escuela vas ¿y enseñan algo?" Siempre están así. Y es más en esta escuela, por lo menos en mi curso, estamos más avanzados en las cosas que ven otros chicos en otros colegios. Porque tengo amigos que, para Química tuve que ir a particular que me dio un amigo y le dije "explicame esto de alcanos, estos cosas porque no entiendo", "Ah, pero yo todavía no llegué a eso". Vi que estamos más avanzados en ese tema. Hay cosas que los chicos no llegaron todavía, así que estamos más adelantados. Y después, a veces, hay confianza con los profesores. El de B da clases en la facultad y siempre le pregunto cómo es el tema de la facultad y me dice que debo prestar atención ahora porque en la facultad no va a ser lo mismo, que en la facultad te dictan todo y tenes que cazar lo que entendiste. Le pregunté para hacerme una idea.

(Entrevista Luisa, 5to año, La Plata)

Como puede observarse en la escuela de La Plata la percepción sobre la enseñanza cambia según el ciclo escolar, en los cursos altos hay una valoración positiva de la enseñanza y de la escuela, pero en los cursos del ciclo inferior prevalece una mirada desafortunada sobre la enseñanza que reciben.

4.4 Sobre las pautas de convivencia en la escuela. "Hay reglas pero no se respetan"

Durante todo el 2015 la escuela estuvo en proceso de puesta en marcha de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC)⁸⁵, que como se ha mencionado en párrafos precedentes tienen como objetivo la elaboración de normas con la participación de toda la comunidad educativa-. Sin embargo hasta el momento solo pudieron reunirse

⁸⁵ En el marco de la ley de Educación Provincial N° 13.688 se establece la resolución 1709/09 que dispone una normativa común en todas las instituciones escolares del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. La normativa insta a que los AIC deben incluir una reseña institucional donde se incluya la descripción del proceso de participación por medio del cual se elabora el AIC. Incluye una Reseña Institucional. Asimismo se dispone la obligatoriedad del Consejo Institucional de Convivencia -CIC- organismo obligatorio que funciona asesorando a la Dirección de la Escuela en la elaboración, aplicación y redefinición de los AIC.

docentes, directora y preceptores/as. Los debates sobre las pautas y reglas han sido motivo de fervientes intercambios por parte de la comunidad educativa, como se menciona en la siguiente nota de campo.

Llego a la escuela y entablo una conversación con el preceptor quien me muestra un documento los: AIC, luego procede a comentarme que en la reunión estaban presentes un número estimado de 20 profesores, quien coordinaba la reunión era uno de los miembros del Equipo Orientador (EO), el directivo no estaba presente, presentándose a la reunión cuando estaba prácticamente concluida. En una primera instancia la reunión se basó en congregarse los diferentes pedidos de alumnos y docentes respecto de la convivencia. El preceptor comenta que se armó un debate acerca de qué era lo que iban a considerar faltas graves y leves, en el cual estuvieron casi toda la mañana intentando ponerse de acuerdo. Luego los docentes me muestran el afiche que habían armado en función de la gravedad de las faltas.

Faltas leves: usar el celular, leer el diario, amedrentar con las notas, escribir las mesas y paredes.

Faltas graves: romper mobiliario, faltas de respeto, amenazas y violencia física, escaparse de clase, no cumplir horario, dejar tarea y retirarse, permitir ingreso o egreso de gente ajena a la escuela, fumar en la escuela.

(Nota de Campo-Preceptoría)

Una vez finalizada la reunión el directivo decidió unilateralmente eliminar de los AIC las “faltas graves”, esta situación generó malestar dentro de cuerpo docente, abonando al malestar observado entre cuerpo docente y directivo.

Cuando se les consultó a los/as jóvenes sobre las pautas o reglas de convivencia mencionaron:

E:- ¿Y acá cómo son las reglas de la escuela?

G:- Reglas no hay tanto. O sea acá si te faltan el respeto dicen “bueno, ya está”. Llamaban al preceptor pero no te ponen nada. Te ponen “mirá, este me faltó el respeto”, y algo así. Pero no, no es como la otra escuela [que] citaban los padres y te decían “mirá, tu hija faltó el respeto a esta persona, y si podías hablar con él y mejorar”, algo así. Como que era más [estricta]. Todas las personas eran más ubicadas. El profesor decía “copiá”, vos tenías que copiar. Si no te salías del aula, el profesor te decía “salí del aula, y si no querés estudiar y te ve la preceptora o te reta, no es mi problema”. Entonces el preceptor lo veía afuera, y le decía qué hacía ahí, y le decía que el profesor lo sacó del aula porque él hizo tal esto. Entonces lo dejaban entrar de nuevo.

(Entrevista Guillermina, 3er año, La Plata)

Los/as estudiantes comentaron en diversas oportunidades que frente a transgresiones o incumplimientos de algunos/as estudiantes, era usual que la escuela no interviniera regulando o mediando esas situaciones.

E:- ¿hay reglas de convivencia, acuerdos de convivencia?, ¿se han hecho?

A:- Hay, pero no los respetan

E:- ¿Y cómo sería? ¿Qué es lo que se puede y lo que no se puede hacer en la escuela?

A:- Por lo que yo leí en una hoja (...) ir a clase, no molestar a los profesores, no hablar sobre los demás (...) tratar de no pelear (...) cuando yo empecé a venir acá venían personas (...) que no cumplían nada, o sea. No sé para que ponen reglas si no las respetan.

(Entrevista, Alina, 2do año, La Plata)

Asimismo cuando comparaban su experiencia en otras instituciones, mencionaron:

E: ¿qué es lo que notan de diferente? [En relación a otra escuelas]

A: que por ahí hay algunos profesores que no tienen ni disciplina, si quieren irse los chicos del salón se van, se van del colegio. El otro colegio donde iba, eso ni ahí. No te podías ni escapar.

E: ¿Y eso es mejor, es peor?

V: es peor porque no les enseñan nada a los chicos Antes de retenerlos en el salón los dejan irse, que hagan lo que quieran

(Entrevista, Alejandra y Vera, 4to año, La Plata)

En esta institución prevalece una percepción generalizada de que no hay normas comunes para todos/as, donde ni docentes ni estudiantes cumplen con los horarios, lo que genera cierto cuestionamiento acerca del sentido de la norma, como así también la representación de cierta desorganización.

E: ¿Y qué te parece la escuela?

M: Sí me gusta el colegio, que se yo, cambiaria algunas cosas, pero yo no soy quién para cambiar nada. Si pudiera haría diferentes las cosas

E: ¿qué cambiarías si pudieras?

M: Y, siempre lo planteamos (...) que traigan más docentes (...) no sé si docentes pero sí que cumplan, profesores que cumplan con los horarios que esté más organizado también.

(Entrevista, Muriel, 4to año, La Plata)

Otra cuestión que adquirió relevancia en el discurso de los/as estudiantes fue la discontinua presencia del directivo en la escuela, en diversas oportunidades manifestaron que esta era una de las razones por las cuales había muchas reglas que no se cumplían.

J: Esta escuela es nueva, no tiene ni directora.

B:- No. Hoy vino. Estaba.

J: Hace cuatro meses que no viene.

R:- Pero hoy vino

B:- Hoy vino.

E:- ¿Cómo es eso de que no viene?, ¿es así?

B:- Sí, no viene.

R:- Nunca viene.

(Entrevista: Bianca, Renata y José, 3er año)

E:- ¿se puede hablar con el directivo cuando pasan así estos problemas?

R:- Sí, cuando aparece nomás. Cuando aparece.

E:- ¿Y cuándo aparece?

R:- Eh, no sé [resopla, casi divertido]. No tengo ni idea [...] Siempre cuando entrábamos apostábamos que ni aparece, ni aparece, ni aparece, y terminábamos ganando.

(Entrevista, Raúl, 3er año, La Plata)

Nos encontramos frente un cuerpo docente fragmentado con desencuentros entre éste y la dirección, en diversas oportunidades los/as docentes manifestaron no sentirse respaldados por el directivo al momento de tomar decisiones por conflictos entre jóvenes o con sus padres/madres.

Otro rasgo recurrente fue la demanda de presencia del directivo en la escuela, la discontinuidad de la asistencia del directivo favorece la representación de cierta laxitud en lo referido a las normas de convivencia en la escuela. Esto genera un panorama de confusión ya que no terminan de quedar establecidos los derechos y los deberes de cada una de las partes de la institución escolar.

Recogiendo lo más importante de la institución de La Plata, estamos en condiciones de afirmar que la escuela presenta algunas particularidades que promueven una representación desfavorable sobre ella. La movilidad de la matrícula de los/as jóvenes y del plantel docente, genera relaciones de interdependencia más débiles; esta cuestión se ve recrudecida por la discontinua presencia del directivo que es reclamada por los/as jóvenes y por los/as docentes. En relación a esto, se observó una gran dificultad para establecer criterios comunes a la hora de intervenir sobre diversas situaciones de conflicto. Estos hechos suscitan la idea de cierta anomia quedando difuso el sentido de la norma y su cumplimiento. Asimismo los vínculos entre la familia y la escuela son de mayor conflictividad, siendo también un aspecto que genera malestar e incluso donde no ha sido posible establecer un criterio unificado para su abordaje.

En lo respectivo a los/as adultos/as predomina una mirada negativa sobre los/as jóvenes: son “difíciles”, “violentos”, “complicados”. Consideramos que esta representación es promovida por la debilidad de los vínculos de interdependencia donde docentes y preceptores se sienten solos/as al momento de afrontar las dificultades que se

les presentan en el cotidiano escolar. Muchos/as docentes manifestaron frustración e impotencia.

Desde la mirada de los/as estudiantes, especialmente en el ciclo básico, persiste la representación de que en esta escuela “no se aprende” o que “no se enseña”. En términos de Kessler (2004) decimos que los/as jóvenes de esta escuela desarrollan un vínculo de baja intensidad con ella.

Este capítulo mostró, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo, una descripción y análisis del contexto y la población que asiste a las escuelas. Realizamos un recorrido por los aspectos que consideramos más sobresalientes de cada institución: el vínculo entre las escuelas y los barrios que las rodean, el origen social de los/as estudiantes y sus familias, la descripción de cada establecimiento en cuanto a su matrícula y plantel docente; los programas que funcionan en cada institución y cómo buscan atender las particularidades del estudiantado. También examinamos las normas escolares y las percepciones de los diferentes actores sobre los vínculos que se tejen en el cotidiano escolar.

A través de los apartados que contiene este capítulo intentamos focalizar en aquellas singularidades institucionales y contextuales que, tal como se verá en los próximos capítulos, atraviesan los vínculos de respeto.

CAPÍTULO. 5

EL RESPETO EN LOS VÍNCULOS INTRAGENERACIONALES

Introducción

En este capítulo nos proponemos dar la palabra a los actores, específicamente a los/as estudiantes para indagar sus percepciones en torno a los vínculos de respeto entre pares en el ámbito escolar. Seguimos a Castorina & Kaplan (2006) en la propuesta epistemológica para el análisis de las violencias en el espacio escolar donde se reconoce la importancia de incluir las interpretaciones de los actores, como así también la necesidad de la distancia analítica que debe asumir el investigador. Desde el punto de vista conceptual entendemos que la necesidad de respeto es un elemento constitutivo de las relaciones humanas y abarca, entre otras posibilidades los sentimientos de respeto, falta de respeto, auto- respeto, entre otros.

En lo respectivo a las voces de los/as estudiantes puntualizamos que el propio hablar de los/as entrevistados/as es analizado con vistas a comprender su formación y su carácter relacional, y esas palabras no se toman como algo ajeno a la dinámica de la configuración en la que se insertan (Elias & Scotson, 2016). Buscamos comprender los testimonios de los/as jóvenes sobre sus experiencias en la escuela y la convivencia con los/as otros/as intentando dar cuenta de los múltiples puntos de vista (vistas desde un punto) de una realidad que es compleja y que se vivencia de modos singulares. (Bourdieu, 2010; Kaplan, 2017). Así pues, un testimonio no representa solo un comentario sino una reflexión, un relato, una perspectiva propia que se despliega en una configuración singular.

En primer lugar, abordamos las diferentes formas de respeto que identifican los/as jóvenes estudiantes. Luego analizamos los atributos que consideran dignos de respetabilidad de sus compañeros/as, y los motivos o situaciones que ponen en riesgo las relaciones de respeto. También se observan las actuaciones de los/as estudiantes ante situaciones significadas como faltas de respeto. Por último, se examinan las intervenciones adultas ante este tipo de situaciones en función de si favorecen o no, la tramitación pacífica del malestar que generan este tipo de situaciones.

Para concluir, indagamos los procesos de construcción de respeto entre pares en el contexto barrial a fin de establecer algunas diferencias y similitudes con el contexto escolar.

5.1 Relaciones donde predomina el trato simétrico

Para comprender los vínculos de respeto entre pares es preciso detenernos en las sociabilidades juveniles que tienen lugar en la escuela, a continuación mencionamos algunos rasgos diferenciales en las redes de interdependencia juvenil de una escuela y la otra.

La institución de La Plata se caracteriza por un amplio movimiento de la matrícula de los/as estudiantes. Fue frecuente el ingreso y egreso de jóvenes en diversos periodos del ciclo lectivo, como así también la poca cantidad de estudiantes por curso lo que obstaculiza la construcción de una trama grupal.

E:- Así de que eran mucho allá y acá poquitos, ¿cómo es cursar en una escuela con tan pocos compañeros?

L:- Y, difícil. Difícil, sí.

E:- ¿Por?

L:- Porque no tengo tanto trato con ellas. Antes éramos muchos.

E:- ¿Acá?

L:- Sí, acá (...) se cambiaron todos a la mañana. Venía mi prima también. Se cambiaron todos a la mañana y ya, ya no es lo mismo

E:- ¿No tenés alguna amiga más compinche acá?

L:- No.

E:- ¿Y cuántas compañeras son en 3° año?

L:- Dos.

(...)

E:- Lu, y con tus dos compañeras me decías que no se llevan bien, ¿cómo es la cosa?

L:- Es hola y chau. Nos reímos pero ahí nomás. Porque (...) antes cuando venía mi prima no me hablaba mucho.

E:- Claro. Estabas con tu prima.

L:- Mhm (afirmativo).

E:- Sí.

L:- Y se fue mi prima y me tuve que juntar con ellas, si no, no voy a estar sola [ríe muy levemente].

(Entrevista, Lucía, 3er año, La Plata)

A continuación observamos cómo la movilidad de la matrícula en el curso dificulta el establecimiento de relaciones más duraderas.

N: todo 3° y 4° año siempre estuve solo. Recién en comienzos de 4° año

empecé a hacer amigos.

E: ¿y con quién te hiciste amigo ahí en 4º?

N: con un chico que también se cambió de escuela, que venía de la otra escuela también. Pero después se cambió de nuevo

[...]

E: y ahí vos quedaste sin tu compañero ¿y después te pudiste hacer otros conocidos?

N: sí, me hice más amigos de las mujeres.

E: de las chicas

N: sí, porque siempre me quedaba en el salón o cuando me iba siempre las escuchaba. O me sentaba solo y de repente se sentaban al lado mío para que las ayude con unas materias que no sabían ellas. Después de ahí se empezaron a hacer más amigas.

(Entrevista, Nano, 5to año, Posadas)

En esta escuela fue común que los/as estudiantes mencionaran tener menos posibilidades de “hacer grupo” con otros/as compañeros/as, e inclusive sentirse solos/as.

M: [está contando con quien se junta en la escuela] Porque yo no me junto con ellas, Yo no me junto con nadie, soy bastante solitaria (...) Es un grupo bastante... son pocos.

E: ¿Y los hombres? ¿Se juntan por un lado tienen su grupo?

M: La verdad que no les preste atención porque son bastante, están acá y joden unos con otros... y juegan al fútbol juntos

E: ¿Cómo se llama, tu compañero el que estaba sentado acá?

M: No sé. No me sé los nombres, no me sé los nombres todavía... no sé cómo se llaman

E: ¿Son ellos dos los únicos varones que hay?

M: No, no hay muchos más chicos. (...) los chicos se juntan todos... todos porque juegan al fútbol, las chicas por ahí están más divididas, más separadas yo me hablo con la mayoría no me junto con todas por ahí por el hecho de que no me quieren integrar

(Entrevista, Muriel, 4to año, La Plata)

Muriel no recuerda el nombre de varios compañeros/as de curso, esta cuestión también fue recurrente en otros/as estudiantes. Ya sea por la constante rotación o por la discontinua presencia de los/as jóvenes, les resultaba difícil identificar quiénes eran sus compañeros/as. Las redes de interdependencia en la institución de La Plata son más endebles.

Por su parte en la institución de Posadas, los cursos tienden a funcionar de un modo más compacto, donde la idea de “confianza” y el “conocerse” está más presente.

E:- Y eso que me decías que en la iglesia te sentís cómodo, ¿qué onda en la escuela?, ¿te sentí cómodo acá, o más o menos?

O:- En la escuela sí, también me siento cómodo. Por mí sí, porque también conozco a la mayoría de los chicos. Conozco a la mayoría, y la mayoría son mis amigos ya. Y como que me doy con ellos.

(Entrevista, Osvaldo, 4to año, Posadas)

E: ¿y del año pasado sentís que cambió mucho tu curso?

A: para mi es lo mismo

E: ¿son los mismos compañeros?

A: casi y además es el mismo curso, ya conozco porque me tocó el mismo curso del año pasado. Y los compañeros que tengo, ahora conozco a casi todos. Pero son buena onda, no tengo problema con nadie. Y me gusta

E: ¿y hay como grupos en el curso? ¿Se arman grupos?

A: sí, tenemos grupos pero...grupos así porque cada uno quiere armar su grupo. Sería que yo tengo mi grupo de mis amigas y otros grupos tienen de sus amigas. Pero yo tengo los grupos que yo conozco a las personas.

(Entrevista, Alina 3er año, Posadas)

Simmel (1977) advierte la significatividad que la confianza representa para la vida en sociedad. Sin la confianza que los sujetos tienen entre ellos, la sociedad se desintegraría. Nuestras decisiones más importantes, advierte el autor, descansan sobre un complicado sistema de concepciones, la mayoría de las cuales supone la confianza de que no hemos sido engañados. Otro autor que también aborda el concepto de confianza es Luhmann (2005), la confianza es un mecanismo de reducción de la complejidad social que permite ofrecer seguridades presentes a planificaciones y orientaciones dirigidas al futuro. Sin confianza el individuo sería víctima de un sentido vago de miedo y de temores paralizantes (ya que cualquier cosa y todo sería posible). La confianza reduce la complejidad social en la medida que supera la información disponible y generaliza las expectativas de comportamiento, al reemplazar la insuficiente información por una seguridad internamente garantizada.

En la escuela de Posadas identificamos una mayor *intimidad emocional* entre sus miembros y una mayor regularidad de los escenarios en los cuales se despliegan las sociabilidades juveniles, esto favorece el establecimiento de vínculos de confianza y la posibilidad de prever el comportamiento de los/as otros/as.

Diversas investigaciones a nivel nacional acuerdan en la importancia que adquiere la confianza en las relaciones que establecen los/as estudiantes. La confianza es un capital altamente valorado por los/as jóvenes en sus relaciones intersubjetivas (Di Leo, 2008; di Napoli, 2017; Mutchinick, 2009; Paulín, 2013) La confianza introduce

códigos compartidos entre aquellos/as que son parte de un mismo grupo imprimiendo matices diferenciales en las sociabilidades juveniles.

Como hemos mencionado, la sociabilidad nos permite analizar los modos de relacionamiento simétricos entre los individuos, en este tipo de intercambio priman las buenas formas y la consideración hacia el otro (Simmel 2002). Esta cuestión se hace visible en los/as estudiantes de ambas escuelas donde aparece de modo preeminente la concepción de que el respeto implica “tratar bien a los demás” o “tratar a los demás como a uno le gustaría que lo traten”. El respeto es percibido entonces como una forma de sociabilidad que involucra un intercambio recíproco: “algo que se debe dar para poder recibir”.

E: ¿Y que sería el respeto, así, para ustedes?

K: tratar bien

M: pasa que si te gusta que te traten bien tenes que tratar bien a los demás

K: porque si vos le tratas mal a una persona la otra persona te va a decir todo. No tenes porque quejarte. (...).

(Entrevista, Mirta y Karina, 3er año, Posadas)

Sobre este tema Bruno y Manuel mencionan lo siguiente:

E: Y por ejemplo ¿con los compañeros cómo uno le demuestra al otro que lo respeta?

B: Y, si vos le respetas, que te respete

E: ¿cómo le respetas al otro digamos?

B: Y si no le gusta que le jodan no le jodas. No le gusta que le cargues no le cargues. [...] Sin hacer algo que le moleste

M: sí. O sí le molesta algo que vos estás haciendo tenés que dejar de hacerlo y hacer otra cosa (...) que no le joda. Digamos así que vos le respetes él te va a respetar (...)

B: si te gusta que te respeten respetale

M: Si ponele, yo me siento con él y él me jode todo el tiempo yo también le voy a joder a él. No le voy a respetar porque él tampoco me respeta. Y si viene otro compañero y me respeta yo le voy a respetar a él.

B: Porque él me está respetando

(Entrevista, Bruno y Manuel, 1er año, Posadas)

El respeto también aparece vinculado a guardar las “buenas maneras”, como “saludar”, pedir las cosas de forma adecuada contraponiéndose con modos de trato en donde la acción del otro se percibe como avasallante o tosca, como por ejemplo “empujar”, “hablar de modo pesado”, entre otras.

E: ¿Cómo te das cuenta de que un compañero te respeta?

V: Por cómo te habla, tranquilo así, no te habla pesado, no te dice eh vo!! pasame esto, sino que te dice ¿pasame por favor esto?. Así te hablan bien amigable, como amigo, ¿viste? y después cuando te das cuenta que no te respeta es cuando viene y te empuja y te dice vo pasame esto si no querés cobrar, eso ya no es respeto, eso ya es otra cosa.

(Entrevista, Valeria, 1er año, Posadas)

E:- ¿Cómo se hace uno respetar con los compañeros?

A:- Y qué sé yo, hablando bien, llevándote bien con los compañeros, sacando charla, no hacerte el malo.

(Entrevista, Alan, 2do año, La Plata)

Los/as estudiantes establecen de modo claro que en los modos de vincularse existen ciertas fronteras que no deben extralimitarse.

D: Te lo tenés que ganar el respeto.

E: ¿Y cómo se gana frente a los compañeros?

D: si vos no molestas al otro, te van a respetar.

E: ¿Y qué es respetar al otro?

D: no insultarlo, no agredirlo...

(Entrevista, Daniela, 4to año, La Plata)

E: ¿Qué es para ustedes el respeto, digamos?

R: No insultar a una persona.

N: No propasarse físicamente y verbalmente con la gente.

(Entrevista, Ringo y Nico, 3er año, Posadas)

E: ¿qué sería para ustedes el respeto?

M: me parece que en el respeto entran muchas cosas

E: ¿qué cosas entrarían?

M: aceptar y no sé, respetar sobre todo los límites, saber hasta dónde llegar

(Mili y Sabrina, 2do, Posadas)

Asimismo, emerge la idea del respeto como el derecho a “ser escuchado”, a la posibilidad de establecer un diálogo con el otro en donde cada opinión es valorada y tenida en cuenta. Como menciona Muriel:

También, yo lo relaciono más como derecho, que a mí me daba por el lado del derecho de que se yo, tenemos derecho a expresarnos y a escuchar al otro si vos querés expresarte también, querés que la otra persona te escuche y si la otra persona te escucha vos también la escuchás y ahí ya estás respetando a la otra persona es así, porque la otra persona te está respetando cuando vos le estás hablando

(Entrevista, Muriel, 4to año, La Plata)

Aquí podemos observar cómo la estudiante elabora su demanda de respeto, a partir de una concepción igualitaria de los derechos que corresponden a unos/as y a otros/as, como así también la interpelación de reciprocidad. En este sentido adherimos al planteo de Paulín y Martínez (2014) en la conceptualización que realizan retomando a Sennett: “El respeto si es producto de una relación en la que hay acciones que lo expresan, que lo confirman y reconocen, puede ser mutuo (...) Sin reciprocidad hay una relación unilateral que no amerita respeto entre los yoes” (p125).

En el siguiente fragmento vemos la importancia que tiene en los intercambios de respeto la concesión de la autonomía (Sennett, 2003) “respetar la decisiones de los demás”, “aceptar la opinión del otro”, “aunque no nos guste algo”.

E:- ¿Qué sería el respeto para ustedes?

F:- Principalmente, cuando una persona está dando su opinión respetarla, ¿no? Cada uno piensa diferente y está bien que piense diferente. Porque si no sería caótico, ¿no? (...) Y respetar las decisiones de los demás. Eso sería el respeto (...).

E:- ¿Qué sería para vos Moni?

M:- Y también un poco lo que dice ella. O sea, hay que respetar las opiniones de los demás. (...) Si no vamos a pegarnos todos [*rie levemente*].

F:- Por ahí cuando no nos gusta algo.

M:- Sí, aceptar si es la opinión de él. Así como yo también quiero, bah, yo doy una opinión, también que el otro me respete así como yo lo respeto.

(Mónica y Fabiana, 2do año, Posadas)

En diferentes oportunidades, los/as jóvenes subrayaron la importancia del respeto para establecer una convivencia pacífica. En términos eliasianos, decimos que el respeto cuando es definido por los/as estudiantes desde prácticas que lo confirman, da cuenta de una autoacción necesaria por parte del sujeto para poder generar intercambios en donde ambas partes pueden expresarse con libertad tanto en su igualdad como en su diferencia. En las encuestas que efectuamos también se hace presente la asociación entre respeto y “buen trato”. Como puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 7 Me siento respetado cuando...

	Escuela Posadas	Escuela La Plata	Total
Me tratan bien	40	11	51
Me escuchan	38	3	41
Me hablan bien	28	9	37
No me molestan o insultan	16	3	19

Total	122	26	146
-------	-----	----	-----

Estas respuestas expresan las demandas por un trato recíproco que solicitan los/as jóvenes: “que me escuchen”, “que me traten bien”, “me hablen bien”. Lejos queda la imagen de la escuela como mero espacio de transmisión de conocimientos, la institución escolar es también un lugar donde las expectativas por las formas de trato cobran gran relevancia. Este tipo de representaciones concibe al respeto como un valor moral. Estos resultados son coincidentes con la investigación de Medina Valdez, et al (2004), quienes en su estudio hallaron que para los/as jóvenes el respeto representa un valor moral indispensable para entablar una convivencia armónica.

En nuestro caso, si bien los/as estudiantes reconocen que en muchas ocasiones pueden establecer este tipo de trato con sus pares, también registran que muchas otras veces esto no sucede. Un rasgo distintivo entre una escuela y otra es que en el caso de La Plata, los/as jóvenes reconocieron un mayor contraste entre lo que consideran que debe suceder en las formas de tratamiento mutuo y lo que efectivamente sucede en sus interacciones con otros/as.

E:- ¿Cómo consigue uno que lo respeten acá, entre los compañeros?

P:- Respetándolos a ellos. Ayudándolos.

E:- ¿Cómo?

P:- Ayudándole, respetándole.

E:- ¿Te parece que eso pasa acá en la escuela?

P:- No, acá no [ríe]

(Entrevista, Paola, 2do año, La Plata)

E: ¿qué es el respeto para ustedes?

M: tratar bien a la gente, saludar.

E: ¿piensan que eso se aprende acá en la escuela o se aprende afuera?

G: acá no.

(Entrevista, Gabriel y Malena, 4to año, La Plata)

Creemos que esto se debe a la dificultad que presenta esta institución en el establecimiento de consensos y criterios comunes en cuanto a las pautas de convivencia.

En vistas a lo desarrollado, decimos que el trato respetuoso involucra entonces, simetría de poder entre las partes, requiere de una autoacción por parte del individuo y forma parte de un código de sociabilidad que implica un saber específico: el “tacto” con respecto al otro. Ahora bien, emergen diversas situaciones en donde ese balance de

poder entra en tensión, generando situaciones de inestabilidad o quiebre. En el siguiente apartado abordaremos este tipo de situaciones.

5.3 Relaciones en tensión: entre la igualdad y la asimetría

Cabe destacar que no toda burla o “cargada” es considerada por los/as estudiantes como una falta de respeto. En la cotidianeidad escolar diversas situaciones adquieren un límite difuso, y la significación de esa práctica como una falta de respeto está mediatizada por el tipo de vínculo construido, la intencionalidad, la confianza, y en muchos casos por el humor que se tiene ese día, donde a veces hay mayor predisposición para tolerar una broma o juego y a veces no.

B: (...) en realidad, todos son pesados y todos son insultones.

M: (...) su amistad es así, yo también, el año pasado, cuando tenía mis amigas nos tratábamos así como re mal, ¿viste? Pero era todo común. Como nosotros cuando nos empezamos juntar, dijimos que todo los que nos decimos va con amor. [Risas] O sea, como que nos insultamos, pero siempre, no hacíamos nada, porque ya sabíamos que no era verdad, que estábamos jodiendo, que somos todos amigos, y así ¿viste?

(Entrevista, Bebi y Mora, 1er año, Posadas)

El grado de conocimiento o el tipo de vínculo entre los/as jóvenes hace que sea más sencillo prever cuál va a ser la reacción del otro/a, o cual es la intencionalidad de la acción. En estas situaciones la cercanía vincular amplía los umbrales de tolerancia, lo que no implica que por momentos algunas interacciones estén exentas de generar malestar.

E: Por ejemplo esto que te dijo tu amiga de "hija de puta" ¿lo sentís como una falta de respeto?

A: si me dice otra persona yo le diría como una falta de respeto pero yo a ella le conozco y sé cómo es, y sé que es loca sí, cargosa. Y es de decir cosas así, malas palabras pero justo eso a mí no me gusta.

E: ¿Y si hubiese sido un extraño el que te dice eso?

A: ahí sí reaccionaría mal. (...) reaccionaría mal y le diría las cosas también. Lo tomaría como una falta de respeto también. Porque sería que no me conoce y me dice lo que soy o lo que no soy y no me gustaría.

(Entrevista, Ana, 3er año, Posadas)

Inclusive los/as jóvenes pueden bromear sobre algún atributo físico de sus compañeros/as sin que esto necesariamente sea experimentado por el destinatario como menosprecio.

E:-¿Cuáles son por ahí las burlas, las cargadas más comunes que se hacen entre ustedes?, ¿con qué cosas se burlan?, ¿se cargan, así, o no?

G:- No, no tanto. Capaz que le decimos, eh, yo por ejemplo no le digo, pero mi amiga, o sea se conocen, y le dicen gorda o tetona a Lola. Por eso le dicen Lola, pero se llama Manu. Y le dicen Lola porque tiene mucho...

E:-¿Mucho busto?.

G:- [Ríe] Sí. Y entonces se cargan así, pero ya se sabe que es chiste, así que se llevan bien.

E:- ¿No es que alguno se enoja, se ofende?

G:- No, no.

(Entrevista, Guillermina, 3er año, La Plata)

En este tipo de situaciones adquiere suma importancia el registro que los/as estudiantes tienen de la situación, ya que se torna indefinido el límite entre lo que a un/a compañero/a le puede molestar o no.

Desde la perspectiva de los/as estudiantes consultados, es natural relacionarse a través de insultos, apodos y rivalidades mientras la interacción es simétrica. Como señala Mejía Hernández (2012) estos comportamientos forman parte del estilo de relación que los/as estudiantes adoptan para enfrentar algunas experiencias propias de su socialización adolescente; tales como la competencia, la rivalidad y la complicidad, entre otras.

Para que un insulto, burla o cargada sea interpretado por los/as estudiantes como una falta de respeto, depende del nivel de confianza, la intencionalidad de la acción y el estado de ánimo de los/as implicados/as.

E: Chicas, y esto, que hablaban, esto que vos le dijiste hija de puta a ella. Y ella se enojó ¿vos sentís que lo sintió como una falta de respeto, digamos?

M: se ofendió

E: se ofendió. Y... pero digamos ¿después pudo entender porque son amigas?

M: si, pero un día estuvimos casi todo el recreo sin hablarnos

E: ¿sin hablarse?

M: sí. Después, pasó

E: ¿Qué es lo peor que le pueden decir a ustedes? ¿Qué es lo que más les ofende que les digan?

M: nada. O sea...

K: si es entre nosotras nada. Pero, si viene de otra persona de afuera

E: ¿Y si viene de otra persona de afuera del grupo que es lo que les molestaría que le digan, por ejemplo?

M: si nos dicen por ejemplo, entre nosotras nos tratamos, nos decimos zorra, esas cosas de chicas. Pero si nos dice un chico o algo así nosotras [...] empezamos a

decir que no nos digan más [...] pero hasta ahora casi nadie. Porque saben que nosotras le vamos a devolver
(Entrevista a Mirta y Karina, 3er año, Posadas)

M: A mí me dicen vieja, de vez en cuando me dicen. Los que repetimos año nos decimos viejos y todo eso.

E: ¿Te molesta eso o es más en chiste?

M: No, no me molesta. Me causa gracia nomás porque te hace reír o si no cuando estás de mal humor si te insultan, ahí sí que te enojas feísimo. Cuando uno está de mal humor o así que te sentís mal o así y te dicen “vieja” vos decís pará: “¿qué me decís vieja? si vos tenés cara de viejo”. Si no te causa risa, o si vienen y te pegan por la espalda y te enojás y te das la vuelta y le decís las cosas. Después que pasa eso quedás contenta, te sentís bien y no quieres causar más problema para no tener problemas. Si te dicen pasámelo y te dicen vieja y luego extrañas cuando te hacen reír, todo eso, si no te ponés mal.

(Violeta y Marisa, 1er año, Posadas)

Otra cuestión que marca la diferencia entre algo que puede ser tomado en broma, o resultar excesivo, está delimitado por la repetición de la acción, si el destinatario de la broma o burla es siempre el/la mismo/a, la broma resulta “pesada” o “cansa” y deja de ser “gracioso”.

E:- [...] no termino yo de entender ¿tiene que ver con el insulto que le dicen o con que la persona no para de insultar?

L:- Eso cansa

Eli:- Eso, o sea, que te jodan es típico en el curso

E:- ¿Eso pasa siempre?

Eli:- Si te joden, por ejemplo un rato, o sea...

L:- Te joden una vez, que se caguen de risa todos, todo bien

Eli:- Pero si todos los días te están diciendo, te joden por lo mismo a veces eso te cansa.

L:- O sea te joden todo el tiempo con lo mismo, o sea o porque vos hablas y te equivocas en algo

Eli:- O sea, a mí siempre o sea un chabón en mi curso me jode, porque o sea, yo digo algo y me confundo las palabras o algo y ahí me empieza a joder

L:- Y todo el día hasta el otro día y jode y jode, y eso cansa

Eli:- Pasan semanas por ahí y él se acuerda y viene y te dice que

L:- O sea se quiere hacer el gracioso, digamos

L:- Si, o sea, que se hace el gracioso viste, es re piola pero

Eli:- Más pesado después por ahí

L:- Si es pesado porque te jode con una cosa demasiado a veces, y eso no está bueno, o sea, te molesta ya.

(Entrevista, Elina y Liz, 3ero, Posadas.)

Las interacciones cotidianas están también atravesadas por juegos corporales que pueden resultar excesivos para algunos/as. Se genera un límite vago entre lo lúdico y lo

que después puede generar malestar. Como señala Saucedo Ramos (2006) los/as estudiantes se apropian de los recursos culturales disponibles en el espacio escolar que les permite posicionarse como jóvenes. En su investigación, la autora identifica el “llevarse y aguantarse” como una práctica lúdica que les permitía a los/as estudiantes canalizar sus necesidades de diversión y energía. En el caso de la escuela de Posadas, los/as jóvenes hacen referencia a una modalidad de trato que denominan “tape” que consiste en agarrar al otro/a desprevenido y pegarle palmadas en la cabeza, también allí depende de las autorregulaciones que se vayan imponiendo entre las partes para no extralimitarse. Este tipo de vínculo es predominante entre los varones.

E: ¿Pero no lo hacen ustedes también los tapes?

G: sí vos estas caminando y vas y te pegan un tape así [mímica con la palma de la mano abierta] el año pasado también pasó que un compañero me dio un tape y yo le dije “eh rescátate” y no, y “rescátate, yo no estoy jugando así ya te dije ya” y ahí terminó y bueno, y ahí cuando se hizo el boludo ¡plaf! [G y L se ríe]

L: Yo solo a uno. A Lucas. Él está con el celular así y voy y ¡plaf! Le meto un tape. Igual ahí al toque me empiezo a reír no más así

G: pero no para que lastimes. Le pegas así, si vos abrís la mano y es como que hace ruido no más. Como que no sentís (...) hace ruido no más

E: ¿Es para que no sea fuerte?

G: sí. Y ahí no duele. Y el otro se caga de risa
(Entrevista, Gonzalo y Leandro, 3er año, Posadas)

En los siguientes ejemplos puede observarse que los “tapes” representan una práctica lúdica y habitual, pero que cuando es dirigida hacia algún compañero/a que no está incluido en la dinámica puede resultar ofensiva.

E:- ¿Qué te tendrían que hacer a vos tus compañeros para que vos sientas que te están faltando el respeto? digamos ¿qué te tendrían que hacer?

D:- Ponele, en la fila, por ejemplo.

E:- Sí.

D:- En la fila por ejemplo, estas, estás formado así y viene uno y te pega por la espalda, por la cabeza, así.

E:- ¿Así cuando se empiezan a pegar?

D:- Esos tratos así ya, eso me parece una falta de respeto.

E:- ¿Eso te jode?

D:- Eso me jode, sí. Porque no, o sea, yo no hago eso, ¿por qué me tienen que hacer eso a mí? ¿entendés?

(Entrevista, Daniel, 5to año, Posadas)

Como podemos observar, la convivencia entre los/as estudiantes está regulada por el principio de reciprocidad, los/as estudiantes demandan ser tratados con la misma

actitud que ellos/as dispensan a los/as demás, “si yo no lo hago ¿por qué me lo hacen a mí?”. Los juegos corporales forman parte de formas de “estar” con otros, y hacer la convivencia más llevadera. La sociabilidad habilita una zona intermedia un *espacio transicional*⁸⁶ que dispone a sus integrantes a una mayor fluidez emocional.

En la institución de La Plata también se dan juegos corporales de este tipo, sin embargo, hemos observado que no sólo se trata de palmadas en la cabeza, sino que también hay golpes a puño cerrado que son significados como un juego por parte de los/as jóvenes.

Después del recreo me quedo en el pasillo, los alumnos de 1er año que se encuentran en hora libre se sientan en la mesa junto a mí, arman una ronda juegan a pasarle el golpe al otro en el brazo. Una de las chicas, Luisa, se dirige a Pedro [estudiante de contextura grande] y le dice: "Veni que te pego gordo haber si te desinflo" [risas]. Luego un alumno le pega una cachetada a Luisa, ella le devuelve una patada en el pecho y le grita "Chupame el orto". Otra compañera le pega con el puño cerrado en el torso a otro de sus compañeros varones, él le devuelve el golpe. Luisa y otro compañero quedan trenzados agarrados del cuello, él le dobla el brazo por la espalda ella le grita "hay la concha de tu madre" él la suelta, ella le devuelve un sopapo, él le pega una patada fuerte en el trasero, me pareció ver un gesto de dolor, pero después sale corriendo como si nada [Se ríen].

(Nota de campo: Observación en el pasillo durante una hora libre estudiantes de 1er año- La Plata)

Si bien en el fragmento anterior se pueden observar juegos corporales de mayor intensidad, no hubo de parte de los/as implicados/as ninguna expresión explícita de dolor o malestar, estos modos de relacionarse forman parte del trato cotidiano que sostienen los/as jóvenes en esta institución. Estos modos de sociabilidad muchas veces vuelven porosa la frontera acerca de aquello que es juego de aquello que no lo es. En el siguiente relato una estudiante describe un episodio en donde el juego corporal pasa a ser un “golpe en serio” y es significado como una falta de respeto. Como puede observarse, aquí se rompe el equilibrio de poder.

⁸⁶ Tomamos aquí los aportes de Winnicott quien define al espacio transicional como una zona intermedia de experiencia, que no pertenece del todo ni al terreno de la ilusión y ni al terreno de la realidad. Este espacio “compartido” permite al sujeto jugar y crear. Como señala el autor es una capacidad que se “conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora” (Winnicott, 2013, p. 22). Consideramos que las sociabilidades juveniles y las tramas relacionales que construyen los/as estudiantes entre sí, constituyen en muchos casos una zona intermedia de experiencia, que favorece el ensayo, la distensión, como así también la tramitación de sus experiencias emocionales.

B:- No, ellos estaban jugando pero le pegaron. Como ella les pegaba, ellos le pegaron. Carla reaccionó mal, se ve que le pegaron fuerte y le pegó a Demián, y lo pibes le dijeron “para Carla”, como diciendo “¿estás loca?”. O sea estábamos todos, cuando dijo así dijo que los pibes le habían pegado. Y los chicos le dijeron, se enojaron, entonces le dijeron entonces no juegues más con nosotros, porque si te vas a enojar, no juegues más

R:- En algunas cosas por ahí los chicos te pegan de en serio. O sea, no son de pegarles a las mujeres. Por ahí jodiendo sí. Porque yo jugaba con los chicos de manos, así.

E:- ¿Pegarse sopapos?

R:- Si pero sin pegarte fuerte

E: ¿Con Demián por ejemplo?

B: Si con ellos, pero a veces se les va la mano, el otro día al que le pegué un cachetazo fue a Felipe yo le dije, a mí no me vas a pegar

E:- ¿Y eso es como una falta de respeto?

B:- Sí.

R:- Sí (a coro con B). Sí, porque o sea el no tiene porque pegarte, es una re falta de respeto a mí no me gusta.

B:- Demián una vez me pegó, me tiró, me caí. Me pegó, o sea estábamos sentados, me pegó y me caí. Cuando me caí se me tiró encima. Agarré le hice así, lo corrí. Y agarré me quise levantar, me agarro de acá (señala la cintura) quiso ayudar, ahí lo corrí y le dije me puedo levantar sola, ¡correte! No me gusta eso.

R:- A mi me toco el culo un par de veces y lo corrí

(Entrevista, Blanca y Renata, 3er año, La Plata)

En otras ocasiones, el juego es utilizado por algunos para manipular partes del cuerpo de sus compañeras, generado una situación de abuso, disgusto y avasallamiento. En estas cuestiones se observa que las estudiantes, toman estas actitudes como “algo más” dentro del vínculo que sostienen con sus compañeros/as⁸⁷. Hemos observado que en La institución de La Plata predomina este tipo de trato, especialmente en los/as estudiantes del ciclo básico, donde la sociabilidades entre pares están signadas en mayor medida por el uso de la fuerza física. Al respecto, las investigaciones de Viscardi & Alonso (2013) hablan de una *sociabilidad violenta* entre jóvenes cuando se pone en juego una forma de relación donde predomina el uso de la fuerza física ya que no se dispone de otras reglas de sociabilidad.

En muchas situaciones los juegos corporales y verbales, las bromas, burlas y sobrenombres forman parte de los modos cotidianos de relacionarse entre los/as estudiantes, lo que entendemos que es habilitado por una zona común de esparcimiento

⁸⁷En la escuela de Posadas, este tipo de situación, no fue mencionada como algo que sucediera entre compañeros/as, pero cuando se les consulto sobre faltas de respeto, mencionaron sufrir acoso callejero en el barrio.

y diversión (di Napoli, 2016; Mejía Hernández, 2012; Paulín, 2013).

Como puede observarse la regulación de este tipo de situaciones depende de la predisposición que tenga el grupo o la persona de seguir molestando o burlando a su compañero/a, y de cuán determinante sea el límite que impone la persona que está siendo “molestada o burlada”⁸⁸.

Estoy entrevistando a Roma y Belén, el grupo de varones de ese curso irrumpe en el aula justo cuando estamos conversando con las chicas sobre aquellas actitudes de los compañeros/as que pueden generar malestar o enojar. Uno de los varones en tono jocoso dirigiéndose a Roma dice “a ella le molesta que le digan “gorch” [Roma es de contextura robusta], Belén defiende a su amiga y le pide a su compañero que se calle “Ay, ya sé “gorch”. ¡Oinc, oinc gorch!, gorch!, eso le molesta [lo dicen provocando a Roma]” continua. Observo que Roma se pone seria y no les sigue el juego a sus compañeros. Les solicito a los varones que se retiren de aula, y que si quieren conversar conmigo que lo hagan luego. Se retiran a regañadientes.

Le pregunto a Roma si la situación de hace un momento era para ella un juego o realmente le molestaba, me comenta “me lo hacen adrede, para que yo me enoje”, le pregunto si ha intentado hacer algo al respecto, me comenta que trata de no darle mucha importancia a eso y que cuando se enoja les grita.

(Entrevista a Roma y Belén. Nota de campo)

En este ejemplo puede advertirse de qué modo una situación puede resultar molesta y generar malestar en un integrante del grupo: a pesar de la información corporal y gestual que envía Roma a su compañero mostrándole que no le agrada la situación, éste persiste con la broma generando una situación incómoda. Uno de los principios sobre los que se asienta la sociabilidad según Simmel (2002) es el intercambio democrático entre las partes, ello está dado en vistas de que cada participante “ha de conceder al otro aquel máximo de valores sociables (de alegría, descarga, vivacidad) que es compatible con el máximo de valores recibidos por uno mismo” (p.87). Como puede observarse en el ejemplo citado, en la cotidianidad escolar se suceden múltiples hechos que quedan en una zona gris, llegan a transgredir algunos intercambios simétricos entre los/as involucrados/as pero no lo suficiente como para quebrantar cierto umbral de tolerancia que habilite su denuncia.

⁸⁸ Sobre cómo reaccionan los/as estudiantes frente a las faltas de respeto, se profundizará en el apartado “Formas de enfrentar el menosprecio”

5.4 Relaciones donde predomina el trato asimétrico

Como mencionábamos en el apartado anterior, los/as jóvenes establecen contactos de orden lúdico que muchas veces vuelven porosa la frontera entre lo que realmente es un “juego” y lo que “molesta en serio”. En otras ocasiones, se producen interacciones que ubican a un compañero/a o grupo en una posición desvalorizada. A veces estos intercambios están vinculados a palabras de desprecio que recaen sobre la condición personal de un/a estudiante, otras, se trata solamente de gestos y formas de mirar que son percibidos como menosprecio. Lo que emerge como “falta de respeto” desde la perspectiva de los/as estudiantes, son modos de vincularse en donde se quiebra la reciprocidad. Estas formas de relación son, principalmente, enunciados y prácticas que estigmatizan como el insulto, la discriminación y la mirada inferiorizante. El contenido de estos discursos y prácticas recae principalmente sobre: el origen socio-económico de los/as jóvenes, sus adscripciones identitarias, su hexis corporal; y su condición de género.

5.4.1 Los insultos

En las entrevistas realizadas a los/as estudiantes, fue recurrente la mención al insulto como una de las formas más usuales de falta de respeto:

E: ¿Qué sería lo opuesto del respeto para vos?

D: el insulto.

E: ¿Con qué cosas se insultan?

D: con malas palabras

E: ¿qué cosas, por ejemplo, se dicen?

D: "puta", "trollo", todas esas cosas

(Entrevista, Daniela, 4to año, La Plata)

En la encuesta que se tomó a los/as estudiantes, el insulto ocupa el primer lugar entre sus respuestas. Como advierten diversas investigaciones, el insulto es una de las formas de humillación más frecuentes en las interacciones escolares (Abramovay, 2006; di Napoli, 2016; Kaplan, 2009a; Mutchinick, 2016; Viscardi & Alonso, 2013).

Tabla 8 Siento que me faltan el respeto cuando...

	Escuela Posadas	Escuela La Plata	Total
Me Insultan	46	9	55
Me gritan o hablan mal	38	7	45

Me ignoran	33	7	40
Me molestan	22	6	28
Me burlan o me cargan	18	2	20
Me discriminan	15	2	17
Total	172	33	205

Como advierte Bourdieu (2001), el lenguaje posee eficacia simbólica en tanto construye realidad y estructura la percepción de los/as agentes, los nombres cualitativos por tanto:

tienen una intención que podría llamarse performativa o, más simplemente, mágica: el insulto, como la nominación, pertenecen a la clase de actos de institución y destitución más o menos fundados socialmente por medio de los cuales un individuo, actuando en su propio nombre o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, manifiesta a alguien que tiene tal o cual propiedad haciéndole saber, al tiempo, que se comporta de acuerdo con la esencia social que le es así asignada (Bourdieu, 2001, p. 66).

Como puede observarse en la tabla, después de los insultos, se mencionan diversas formas de destrato como el grito, ser “burlado”, “molestado”, “ignorado” o “discriminado, estas prácticas implican la desestimación de la valía del otro/a. En el siguiente fragmento de entrevista dos estudiantes que provienen de Paraguay mencionan:

E: ¿Se discriminan en la escuela por ser de otro país?

P: acá sí, olvídate

E: ¿Qué han visto?

P: discriminan por todo. A mí me dicen de todo.

E: ¿sí?

P: pero yo no le hago caso porque a mí me cargosean pero yo no le digo nada porque saben que yo no quiero problemas. Porque allá en la otra escuela

E: ¿en la otra escuela que pasó?

P: igual, casi me echaron, porque me jodieron y a la salida les agarre.

E: ¿a la chica?

P: sí, a la chica yo le agarre y ahí le hice mierda y casi me echaron. Entonces yo ahora digo que me jodan todo lo que quieran pero yo no le voy a agarrar. Porque yo quiero terminar mis estudios.

E: claro

P: Pero si ellos me joden y yo les hago caso les agarro y me va a ir peor

I: a mí me joden por a mi papá.

E: ¿Por qué?

I: porque mi papá como ellos nacieron allá [en Paraguay] y no saben traducir bien el [pausa para pensar]

E: ¿castellano?

I: El castellano, sí, les sale mal. Mi papá quiere decir “dame el mate” dice “eh, pásame el mate”. Y se ríen. Mi papá arregla la luz del barrio

E: ¿Tu papá es electricista?

I: Sí. Se habla con todos los padres de los chicos de acá y lo escuchan después vienen acá y me cargosean a mí. Y a mí no me gusta que me jodan así. Mi mamá es paraguaya y le cuesta traducir el castellano entonces no me gusta
(Entrevista, Inés y Paloma, 2do año, La Plata)

Los insultos pueden ser analizados en relación con procesos de discriminación, dominación y desigualdad que remiten a relaciones sociales más complejas atravesadas por el poder (Hernández, 2016).

El insulto a la madre

*“Nadie se atreva a tocar a mi vieja
Porque mi vieja es lo más grande que hay”
(Pappo, Mi vieja)-*

Durante las entrevistas se les preguntó a los/as estudiantes cuál era el peor insulto o agravio que podían recibir. De modo generalizado los/as jóvenes respondieron que el insulto a la madre era una de las prácticas que más enfurecía o generaba malestar, fue considerada una de las faltas de respeto más graves. Cabe destacar, que el agravio a la madre y en algunos casos a otros miembros de la familia como el padre y hermanos/as fue significado como un motivo suficiente para recurrir a la violencia física.

(...) insultan a mi madre, o le dicen una grosería a mis hermanas... Si tengo que dar la vida por mi madre la voy a dar y si tengo que dar la vida por mis hermanas, por mi padre también.

(Entrevista Jano, 2do año, Posadas)

Entre las formas de insultar a la madre los/as jóvenes mencionaron “hijo de perra”, “hijo de puta”, “la concha de tu madre”, “tu mamá es una puta”, “yo la vi a tu mamá en la rotonda”.

E: ¿Y qué tendría que hacer la persona para que ustedes se enojen digamos?

M: pasarse del límite

E: ¿Si yo te digo bruto, bruto? ¿Qué tengo que decirte yo para que te enojés?

M: Y que toques el tema de mi mamá, ya no...

B: No tenes que...

E: ¿Cómo?

B: A la mamá. Si jodemos así no tenés que tocar nunca el tema de la mamá. La mamá es lo más sagrado

E: ¿Cómo sería tocar el tema de la mamá?

M: Digamos

B: Insultarle a la mamá

M: Si

B: O decirle algo a la mamá. Ni tenés que tocarle el tema de la mamá. [...] La mamá es lo más sagrado que uno tiene, si dicen así. Nunca tenés que hablar de la mamá porque uno ahí se enoja.

M: Nos curtimos entre los del curso. Yo le jodo a él pero no le jodo a la mamá, yo no le curto a la mamá de él

B: Le está diciendo a él las cosas, no a la mamá

M: Claro

B: Ni con la familia tenés que decir. O empezar a pasarse del límite. Joder así “brutos, brutos” pero nunca insultarle, decir algo así feo, o malas palabras o esas cosas. (...) insultarle así al límite, así, cosas simples, no malas palabras

M: no insultarle, digamos, tenés que molestarle, así, pero en buena onda, no insultarle. Porque si le empezás a insultar al otro se va a enojar

E: ¿Si por ejemplo, yo me meto con tu mamá, entonces vos te podés enojar digamos?

B: Ahí te va a querer pegar seguro (...). Porque si la insulto a tu mamá y vos ya le mirás feo, cuando te mira feo vos ya te das cuenta. Pero hay gente que vos le insultás a la mamá enfrente de cualquiera te va a pegar, se hace el pesado. Pero hay gente que no, que se va a cuidar. Pero a la salida o por la calle si o si te va a agarrar o algún día te va a pegar. Porque nunca le tenés que insultar a la mamá del otro. O a la familia.

E: ¿si yo te insulto a tu papá también te enoja igual o es peor a la madre?

B: No a la madre es peor

M: A la madre

B: Porque la madre te tuvo, te crió, te dio de comer y esas cosas

E: ¿Y el papá no?

B: Y el papá también, pero la mamá es más sagrado porque te tuvo un montón de tiempo [se toca su estómago]

(Entrevista, Bruno y Manuel, 1er año, Posadas)

Para los/as estudiantes el insulto a la madre, transgrede la frontera de lo tolerable. Se puede “joder” con diversos temas, pero nunca se debe insultar a la madre.

E:- Y si alguien por ejemplo te insultara, o te dijera algo feo, ¿eso para vos también sería violencia?

A:- Mientras que no me digan nada de mi mamá, por mí... Y si dijiste algo de mi

mamá sí, te voy a tener que romper la boca.

(...)

E:- ¿Y por qué el tema de la madre así? Vos sabés que otros alumnos me contaban eso de como que uno se puede pelear por un montón de cosas, y se puede decir un montón de cosas, pero cuando se toca a la madre ahí ya no es más chiste digamos.

A:- Sí.

E:- ¿Por qué es tan importante la madre?

A:- Porque es sagrada.

(Entrevista, Alan, 2do año, La Plata)

El insulto a la madre implica una ofensa al honor y la respetabilidad del/de la joven y su familia (Paulín, 2013). Madriaza & García (2006) refieren que el ataque al honor y la respetabilidad encierra el carácter simbólico que adquiere el reconocimiento: Para los autores la frontera que es subvertida es la puesta en cuestión de la imagen de sí ante el otro, allí radica el drama del reconocimiento. En el caso de los/as jóvenes de nuestra investigación aparece como una situación que no puede dejarse pasar por alto.

E: ¿Qué sería lo peor que te pueden decir así para que se enojen mucho?

P: Insultarle a su madre. Eso es lo peor acá en la escuela. Que te digan “hija de pu...” todos se enojan

W: Los peores son los vagos. Te dicen tu mamá esto, tu mamá aquello. Y...

P: Las chicas no somos así, tanto. Depende de cada persona

W: A mí no me gusta que me jodan por mi vieja. A veces que yo... medio que yo... no me joden mucho así. No soporto más. No sé, yo me descontrolo y... la última vez me pasó así

E: ¿Qué te pasó?

W: Me insultaban así por mi mamá, por mi mamá, por mi mamá. Y después no más llegue a explotar, porque yo cuando tengo demasiada bronca así, cuando me molestan demasiado empiezo a llorar. Pero cuando yo le agarro así [mueca como de estar golpeando a alguien] no lo puedo soltar más

(Entrevista, Paula y Willy, 2do año, Posadas)

Una estudiante relata que a ella le pueden decir “cualquier cosa”, pero que meterse con alguien de la familia representa una ofensa muy grave.

R:- Yo estaba con una amiga. Yo estaba, (...) y me empezó a insultar... Y a mí no me importa que me insulten ni nada., pero mi abuelo se estaba muriendo y ahí insultaban a mi abuelo, hay para qué [gesto de exclamación]

E:- ¿Y te insultaban metiéndose con tu abuelo?

B:- Y con mi mamá.

E:- ¿Y qué te decían?

R:- La concha de tu madre, cosas así. Y yo me cansé, y le decía, a los profesores. Y no les decían nada. Me cansé y lo cagué a piñas (ríe levemente) un día. Y era más grande que yo.

(Entrevista, Bárbara y Renata, 3er año, La Plata)

E:- ¿Cuál que sería el peor insulto? ¿Lo peor que les puede decir?

L:- A mí no me gusta que si tienen algún problema conmigo todo, que me insulten todo lo que ellos quieran, yo no me hago cargo pero que le metan a mi mamá o a mi hermano (...) no me gusta. (...). Porque ellos sin conocer ya le juzgan y nada que ver como es

(Entrevista, Eli y Liz, 3er año Posadas)

A diferencia de otras investigaciones, donde el insulto a la madre y su reacción violenta aparece como una cuestión vinculada al género masculino (di Napoli, 2016; Mejía Hernández, 2015), en nuestra investigación el insulto a la madre fue reconocido tanto para muchachos y muchachas como una razón suficiente para “agarrarse”.

E: ¿y que sería lo peor que le pueden decir a ustedes? ¿Qué sería lo que más las enoje en el mundo?

R: Una vez la insultaron a mi mamá. Y ahí justamente esa vez me enoje mucho [...] y ahí fui y lo agarre a mi compañero y me pusieron la amonestación y llamaron a mi mamá. Pero le dije a mi mamá por qué motivo [me había peleado] y me dijo que no vuelva a pasar

E: ¿Qué paso? ¿Le pegaste?

R: Sí. Soy de reaccionar bastante fuerte.

E: ¿Y qué hiciste? ¿Le diste una piña?

R: Sí. Le pegue una piña así fuerte. Y mi mamá me dijo que me iba a sacar de taekwondo y entonces me dijo que no vuelva a pelear o me iba a sacar

(Entrevista, Raquel, 3er año, Posadas)

E: ¿Qué tiene que pasar para que te pelees con un amigo?

I: que te falten en respeto, como por ejemplo sacar el cuero, insultar de atrás...

G: si putean a mi mamá. Una vez una compañera la puteó a su mamá y me le fui encima, tuvo que separarme un compañero más grande.

E: ¿había pasado algo más con esta compañera antes como para agarrarte?

G: No solo por eso.

(Entrevista, Ignacio y Gloria, 2do año, La Plata)

Como puede observarse las jóvenes utilizan códigos vinculados a lo que tradicionalmente asociaríamos con modalidades de actuación masculina para regular estos conflictos. Podríamos considerar que estas actuaciones de las estudiantes constituyen desafíos al modelo tradicional de feminidad. Según West & Zimmerman (1999) las personas tienen muchas identidades sociales que pueden ser asumidas o descartadas, sosegadas o ejecutadas, dependiendo de cada situación. Sin embargo siempre hay una identidad que no podemos desechar, que es la de género. Somos siempre mujeres u hombres, a menos que cambiemos de categoría sexual. Siguiendo el planteo de los autores, las configuraciones socioculturales acerca de la “naturaleza” femenina y masculina se convierten en expectativas sobre las características “normales”

y “naturales” de las personas y proporcionan una razón tácita para diferenciar las prácticas de los hombres y mujeres en el orden social. Muchas situaciones de la vida cotidiana están organizadas de tal modo que permiten demostrar y celebrar de manera rutinaria comportamientos que están convencionalmente ligados con una u otra categoría sexual. Sin embargo, “si un individuo identificado como miembro de una categoría sexual adopta comportamientos generalmente asociados con la otra categoría, esa rutinización se ve desafiada” (West y Zimmerman, 1999, p. 130). Creemos que las chicas a partir de la masculinización de estas prácticas, desafían el orden “natural”, lo esperable de su categoría de género. Esta posición “activa” de las jóvenes puede ser leída también como una disputa por el acceso a ciertos lugares simbólicos de poder. La defensa por el honor familiar que históricamente se vinculó a la posición masculina, es hoy defendida también por las estudiantes mujeres. ¿Quizás exprese una mayor capacidad de agencia de las jóvenes? ¿O que las disputas por los sentidos hegemónicos de género implican que para ocupar los lugares de poder se debe recurrir al ejercicio de la violencia? Consideramos que la reproducción de las desigualdades de género persiste, en el sentido de que sigue siendo la madre (principalmente) y no el padre, el tío o el hermano a quien se debe cuidar de las humillaciones.

Asimismo, consideramos que la utilización de la violencia física para la defensa del honor es el modo más efectivo que encuentran los/as estudiantes. Defender el honor familiar que ha sido herido, permite negociar sus identidades frente a los/as otros/as.

E: ¿Cual es el peor insulto que te pueden decir?

C: La concha de tu madre. Pero pelotuda, boluda, eso no.

E: Algunas chicas me decían que lo peor que les pueden decir es que le insulten a la madre, si después una chica me dice bueno a mi me dicen puta eso no me molesta

C: Es muy fuerte que te digan eso, puta boluda eso no te interesa, pero ya cuando te tocan a la mamá eso como si molesta mucho

E: ¿Eso tampoco amerita que te pelees digamos si alguien insulta a tu mamá digamos?

C: No, no sé nunca lo hicieron, no sé lo que haría en el momento, pero seguro que voy y la agarro.

(Entrevista, Cintía, 5to año, La Plata)

En el caso de los/as jóvenes creemos que esta *sensibilidad* ante el agravio a sus madres da cuenta de que la mirada de los/as otros/s tiene un peso muy fuerte y no puede ser escindida de la imagen que esta injuria genera sobre sus propia autoimagen. En este caso, la imagen de sí mismo/a es extensiva también a la reputación de sus familias.

Asimismo, cuando se les consultó a los/as y las/os jóvenes acerca de cuál era la figura que para ellos/as más respeto merecía, en su gran mayoría dijeron en primera instancia “mi mamá”. Entre las razones mencionaron que es quien se sacrifica por ellos/as y es quien brinda el alimento.

E:- ¿Quién sería la persona que vos más respetas en el mundo?

P:- A mi mamá

E: ¿Por qué?

P:- Y porque yo veo día a día como ella se esfuerza para que yo pueda venir al colegio, para que yo tenga mis cosas. Porque básicamente ella me da todo, todo.

(Entrevista, Pilar, 4to año, Posadas)

Como puede observarse aquí el respeto se entrelaza a valores morales como el “sacrificio” la entrega de alguien que brinda “todo”, con lo cual no se puede bromear. Entendemos que en el caso de los/as jóvenes, las ofensas a la reputación sexual de sus madres son significadas como ofensas a sí mismos/as. Creemos que este tipo de agravio pone en marcha lo que Bourdieu (1968) denomina en sus estudios sobre la sociedad de Cabilia como “*dialéctica del desafío y la respuesta*” en donde la respetabilidad debe ser conquistada y definida delante de todos/as -de allí que los/as jóvenes se vean compelidos/as a recurrir a la violencia física, para salvaguardar el honor de sus madres-. Es esencialmente, la presión de la opinión lo que funda la dinámica de los tratos de honor. “El que ha perdido el honor *ya no es*. Deja de existir para los otros y por lo tanto, para sí mismo. ”(p.191)

5.4.2 La discriminación

Los prejuicios son construcciones dinámicas emergen, se transforman o se extinguen en un grupo a partir de las relaciones sociales singulares y procesos históricos específicos. Vale decir, no sólo son el producto del enfrentamiento con lo diferente (sea en términos culturales, étnicos o de clase social) sino “de las relaciones de poder que tienen lugar dentro de las mismas sociedades, así como de las situaciones de asimetría entre los grupos” (Maldonado, 2006, p. 95). En el siguiente fragmento de entrevista se puede observar cómo los prejuicios se traman en las sociabilidades juveniles generando discusiones en torno a la legitimidad de ciertos gustos culturales, donde se entremezclan calificativos que refieren a una identidad social devaluada: “negro”, en contraposición a una identidad social de un supuesto mayor valor: “los chetos”.

E: ¿Con la única que tienen problema es con ella?

V: Con ella

E: ¿Con el resto no?

V: Con ninguna, porque Claudia se hace...

E: ¿Se hace qué?

V: Porque ella un día... organizamos con la escuela, lo organizamos nosotros para ir a ver a Agapornis⁸⁹ que cantaba, y ella empezó a decir acá en la escuela: "¡ay no!, van todos los negros", eso acá en la Escuela. Entonces yo la dejé que termine y la miro así y le digo: "¿negro en qué sentido? ¿Vos te viste? ¿Vos viste como estás vestida? Ah! ¡Cómo si tuvieras plata!" y agarra y me mira y no me dice nada. "¿Me contestás la pregunta que te hice?" y no me decía nada. "¿Sabés qué? Listo, la cortamos acá, para no seguirla", le digo. Para no seguirla porque no me decía nada. Vino esta petisa de mierda, "la voy a cagar a trompadas" decía yo saliendo afuera y me agarra Aylén y me dice: "callate". No me voy a callar ¡¿cómo va a decir eso?! Aylén me dice: "Pero no te lo dijo a vos". "No importa. Yo soy una piba re humilde", le digo " y me molesta que hable así de la gente" Me molestó. Quizás los que estaban en Agapornis no era mis amigos, pero eso me molestó y vivo en un barrio que tampoco es que ¡uh! Y de ahí no nos hablamos más (...).

C: Una vez uno de los chicos le dijo que se hacía la cheta y ella dijo "perdóname pero yo si soy cheta" dijo...

V: No, dijo "no te creas la gran cosa" y agarra y le dice "no te hagas la cheta", perdón dijo "no soy negra, y sí soy cheta", no sé que

E: Y por ejemplo, esto que contaban de Claudia y eso que dijo sobre los negros que van a ver Agapornis ¿eso te parece una falta de respeto?

V: Pienso que sí, porque si fuiste, lo escuchaste, estuviste ahí, tenés amigas y vos no tenés ah! Que digamos, millones, no podés hablar así de las personas.

(Entrevista, Victoria y Carla, 3er año, La Plata).

Esta expresión de ajenidad de Claudia en torno a que los/as otros/as "son negros" y ella es una "cheta" (construida a partir de aspectos de su hexis corporal y no de su fenotipo, que coinciden en su caso el discurso de sentido común estigmatizante asociado a "lo negro": piel morena y cabello oscuro), genera irritación en Victoria: "¿vos te viste?" "no te creas la gran cosa". Como sostienen Elias & Scotson (2016) cuanto menor es el diferencial de poder entre los diferentes grupos, mayor es la sensibilidad ante cualquier situación que pueda resultar amenazante del estatus ocupado en la configuración. El prejuicio opera como una herramienta a la que las personas recurren cuando no tienen al alcance otros modos de mostrarse diferentes, de esta manera Claudia enuncia, en el mismo momento y a través de las formas negativas de tipificación de los/as otros/as "los negros", "una autopresentación positiva que se manifiesta como innegable, transparente, natural" (Maldonado, 2006, p. 95)

⁸⁹ Agapornis es un grupo musical oriundo de la ciudad de La Plata, que toca temas de cumbia

En su gran mayoría los criterios de distinción que establecen los/as estudiantes pasan por la puesta en juego de capitales sociales y culturales externos a la escuela más que por cuestiones escolares. En el caso de Claudia, el “ser cheta” involucra la idea de pertenencia a otra clase social vinculada a los parámetros hegemónicos de la juventud “blanca, de clase media/alta”.

E:- ¿El tema de que se discriminen por la ropa pasa?

J:- Sí. Porque por ejemplo, usas chupín un zapatito, te peinás de costado, sos cheto. Y los cumbieros no le bancan los chetos. O si te ponés unas zapatillas sport, te ponés un jean, un jean todo roto, y una [...] campera... [*Golpea las manos, buscando la palabra*]

S:- Grande [*propone la palabra para completar*].

J:- Eh, Adidas, algo así, sos cumbiera. Y los otros no te quieren. Y todo un show es.

S:- Y ya, ya dicen que vos sos fumanchera [*ríe levemente*] y todas esas cosas.

J:- Y todo eso ya. O si no te ven fumando cigarrillos y vos ya sos drogadicta.

S:- Sí.

J:- Escuchás reaggae, sos drogadicta. Escuchás La Liga, sos villera. ¡Ay! todo un lío. Escuchás rap, sos rapera. Todo.

E:- ¿Y ustedes que escuchan? ¿Cómo les gusta vestirse?

J:- La Liga, nos, nos encanta a las dos, somos re fanáticas de La Liga⁹⁰.

S:- Y más la cumbia.

J:- La cumbia sería. Y... nos vestimos normal, sería, como dos chicas de nuestra edad. Normal, no tenemos nada...

E:- ¿Son más raperas?

J:- No, más...

S:- Más...

J:- ... Cumbiera.

S:- ... Cumbiera.

E:- Ajá (afirmativo).

S:- Pero, tampoco cumbiera porque usamos jean clásico, usamos...

E:- Claro.

J:- Lo normal

S:- Sí.

(Entrevista Jazmín y Silvia, 4to año, Posadas)

Como refiere Kaplan (2009) las taxonomías que construyen los/as estudiantes acerca de los/as otros individuos o grupos son modos de distinción social que adquieren su singularidad y sentido en las relaciones cara a cara que se establecen en la escuela. En el siguiente ejemplo el estigma de “ser villera”, es vinculado a adjetivaciones negativas tales como “sucio”, “feo” y “negro”, se generan así posiciones jerarquizadas y

⁹⁰ La Liga es una banda de cumbia surgida en el barrio de Laferrere, Municipio de La Matanza, Provincia de Buenos Aires

subordinadas en el espacio escolar que responden a organizadores de sentido más amplios vinculados a la desigualdad de clase. “Hacerse la cheta” y “hacerse la linda”, aparecen como dos significantes asociados con los ideales hegemónicos de belleza, favoreciendo el sentimiento de superioridad.

E: ¿Y porque dicen que los de acá son villeros?

C: Algunos nomás ¿viste? o sea [...]

Y: O sea, te miran feo algunas me quieren pegar porque dicen que yo me hago la cheta. O sea, es mi forma de ser. Yo capaz no me doy cuenta. Pero para mí yo no soy cheta. Yo soy como soy y listo [...] Por ahí no me doy cuenta pero me dicen “vos te haces la cheta, te haces la linda” y me deliran así ¿viste? y yo odio que me miren feo, que me deliren así [...]

E: ¿Y porque te dicen que vos como que te querés hacer la cheta?

Y: Porque no sé, capaz como me visto.

E: ¿Cómo se viste un cheto?

Y: Pasa que acá son todas envidiosas.

C: a mí también me miraban mal. Yo digo la envidia no más. Porque somos lindas nomás y ellas villeras horribles y... por eso no más

Y: yo también creo que por eso. Porque yo antes me vestía así con pantalón “cagado” con esas cosas y estaba bien con todos. Ahora no uso más esas cosas. Uso jeans claritos, uso camisita.

E: A ver ¿cómo es? O sea ¿cómo se viste un chico villero y cómo se viste un cheto?

Y: O sea, una chica villera no se viste.

C: Digamos que corta cualquier chorro no más y se pone
(C y Y se hablan encimadas unas palabras no se entienden)

[...]

Y: pero no, las chicas villeras decimos que son feas, sucias, negras. Yo soy negra, pero ¿viste? no soy igual que ellos.

C: Tienen una boca grande

Y: Hablan de los demás y no de su vida

E: ¿“Boca grande” porque hablan mal de la gente?

C: Hablan mucho y hablan pavadas

Y: Yo no le doy cabida, no.

E: Bueno, y entonces ¿vos cómo te vestís que te pueden mirar mal?

C: nos vestimos bien

E: Pantalón de Jean ¿y qué?

C: Camisita

Y: Camisita y esas cosas. Zapatos altos. Yo soy mucho de usar zapatos altos. Y tengo como 5 o 6.

C: Pero acá cualquiera. Vos te pones zapatos altos y podes ser una turra o una cualquiera. Vos te vestís mal y sos una fea, una sucia, una india. Vos te vestís bien y sos una cheta. Son re enfermos.

(Hablan todas encimadas)

Y: Porque uso zapatillas de marca soy cheta. ¿Qué quiere que ande con ojotas todos los días? Tampoco la pavada.

E: Claro

Y: Yo le digo, mientras yo tengo. Y cuando no tenga me voy a vestir con lo que tenga [...] Pero mientras mi mamá me da, yo aprovecho
(Entrevista, Yamila y Corina, 3er año, Posadas)

En el caso de Yamila, su fenotipo (tez blanca, ojos claros), y su estructura corporal (alta y delgada) constituyen signos anticipatorios de la pertenencia social a un grupo selecto: “las lindas” que genera en las demás “envidia” y “resentimiento”, “nosotras somos lindas” y ellas “villeras horribles”. En un desplazamiento de sentidos: linda=cheta en oposición a “villera= horrible”. Desde la perspectiva de la filosofía política Nussbaum (2014) plantea que la envidia supone una amenaza para la integración y la justicia de nuestras democracias modernas. La envidia es:

una emoción dolorosa que pone su punto de mira en la buena fortuna o en las ventajas de otras personas (...) la persona envidiosa sufre porque su rival posee esas cosas buenas y ella no (...) el envidioso quiere lo que el rival tiene y , en consecuencia siente animadversión por ese rival (p.409).

Para la autora, combatir la envidia es muy difícil puesto que se asienta en determinados bienes como (estatus, dinero, belleza) que se encuentran desigualmente distribuidos en nuestras sociedades capitalistas.

En el siguiente relato observamos que los sentimientos de superioridad, no solo se afincan en los estereotipos de belleza, también se vinculan con el acceso a ciertos bienes materiales como celulares de última moda o la portación de cierta vestimenta. En tal sentido, las adscripciones estéticas de los/as jóvenes, sus gustos culturales, la forma de vestir, también es arena de disputa simbólica respecto de la imagen de sí ante los/as demás.

E: ¿Y hay alguno que para vos se crea el mejor?

N: El que se re cree (*Risas*) para mí, en todo sentido, es Lorenzo. ¿Lo marcás? No sé si lo marcas, el chico que estaba enfrente tuyo ese día. Pero los demás no. Son todos sencillos. Bastante bien nos llevamos. Pero él -yo me llevo bien con él- pero yo veo que él es como el que quiere sobresalir o el que tiene más...el que quiere tener más que los demás o recalca mucho lo que tiene.

E: Quiere tener más que los demás ¿en qué sentido?

N: Claro ponele... te doy un ejemplo -todo en lo material no en el tema del colegio no- dijo: "ay, yo sólo quiero venir a la recepción para que vean cómo yo estoy vestido. Para mostrarle a fulanito como yo voy a estar vestido". Algo así en ese sentido. O "mi papá tiene ese celular" o "mi papá tiene ese auto". Todo en el tema de lo material. Acá en el colegio no hay nada en lo que él pueda sobresalir

si no se pone las pilas, nada, con el tema de las materias.

E: ¿Claro, él no se pone las pilas en las materias y eso?

N: No, en eso como que en ese sentido no quiere sobresalir. Me refiero a lo material.

E: ¿Y esas cosas cómo te caen?

N: No me gustan porque se me hace que ponele que nosotros no tenemos eso y como que él quiere ser más que nosotros. Él sabe que nosotros no tenemos todo lo que él dice que tiene, como que él quiere ser el mejor o el que tiene más. No sé...

(Entrevista, Nadia, 5to año, Posadas)

La posesión de cierto capital social, económico o corporal hace que algunos/as se sientan superiores a otros/as. Los/as estudiantes manifiestan que ciertos signos, materializados en la vestimenta o en los modos corporales de expresarse originan una de las actitudes que consideran señal de la falta de respeto: la discriminación.

E: ¿y con qué cosas, por ejemplo, se discriminaban?

L: con, no sé, quien tiene más popularidad, digamos. Y como no, por ahí eras una persona que no te metías con nadie y te atacaban por cualquier cosa: por si no llevabas algo de marca o el modo de hablar, el modo de expresarte y esas cosas. Por eso

E: ¿y cómo eran los populares?

L: no se, los creídos. Tenían más fama en el colegio, todas esas cosas así. Los que se la creían y eran re agrandados.

E: y los que se la creían ¿qué cosas tenían para creérsela?

L: y porque se creían que eran mejores personas. Se creían superiores a nosotros, digamos.

(Entrevista, Luisa, 5to año, La Plata).

Siguiendo a Elias (2003) podemos sostener que los conceptos utilizados como medio de estigmatización por los grupos que tienen un diferencial de poder a su favor genera que quienes ocupan una posición subordinada se evalúen a sí mismos/as con los criterios de los dominantes, es decir, que se asuman como individuos de valor inferior. En diversas ocasiones los/as estudiantes señalaron que determinada vestimenta y estilo estético puede ser causal de crítica o burla por parte de los/as demás. Como señala Bourdieu, (2001) los signos externos al cuerpo, como los adornos, la ropa; y los signos incorporados, como la manera de hablar, de caminar, en definitiva la hexis corporal, constituyen prácticas destinadas intencionalmente o no, a significar las formas de distinción social entre unos/as y otros/as. La discriminación y la estigmatización muchas veces no responden al origen social, en su vertiente económica o étnica, sino a otros criterios de clasificación que también pueden entrar en juego y que hacen de dicha diferenciación una distancia muy rígida (di Napoli, 2016).

Identidades devaluadas: los estereotipos de género en las relaciones escolares

Durante el trabajo de campo, algunos/as jóvenes relataron o mostraron situaciones de rechazo, descalificación y burlas hacia aquellos/as estudiantes que no respondían a los parámetros hegemónicos de la masculinidad, cabe destacar que esta cuestión se hizo más presente en la escuela de Posadas.

N: hay un chico que se nota que es gay y él no demuestra eso de que...o sea, no es apagado en ese sentido, el anda, muestra los que es y está bien. Pero sí -los que se creen, los más creídos, los chicos que se creen hombres- son los que se burlan. Pasan así y entre ellos se dicen cosas como diciéndole a él “marica”, no le veo la necesidad para burlarse de esas personas porque cada uno tiene derecho a elegir lo que quiere ser o lo que es. Yo tengo amigos que son gay. Son parejas, son novios, no le veo nada malo.
(Entrevista, Nadia, 5to año, Posadas)

En algunas instancias de observación se puso de manifiesto este tipo de práctica por parte de algunos varones.

La docente ingresa al aula, saluda a los/as estudiantes y dicta la consigna de un trabajo práctico, los/as alumnos/as escriben. Surge el tema de la cena de egresados, empiezan a intercambiar en voz alta cuestiones sobre la vestimenta y peinados, hay 3 estudiantes que no asistirán a la cena por dificultades económicas.

En la mitad de la conversación un estudiante de otro curso, solicita permiso para ingresar al aula -se trata de Martín quien en su forma de hablar, vestirse y caminar, responde a ciertos estereotipos de la homosexualidad masculina, que en su caso coinciden con su elección sexual- Martín pertenece al centro de estudiantes y realiza un anuncio sobre las listas para las elecciones. Cuando se retira, un grupo de cuatro varones se mira de modo cómplice, uno de ellos suelta una carcajada e imita la forma de hablar de Martín, el resto del grupo ríe. La docente no se percata de la situación, pues estaba corrigiendo unas evaluaciones.

(Observación de clase 5to año, Posadas)

Como señalan West & Zimmerman, (1999), los adolescentes llegan a comprometerse en “un proceso de autorregulación” cuando comienzan a vigilar su propia conducta y la de sus pares, con respecto a sus implicaciones de género. En este caso, los varones afinan su superioridad en la representación hegemónica de la masculinidad desde el “ser machos”, menospreciando a quienes se muestran diferentes a ellos. En este contexto el adolescente, en tanto otro diferente, “puto”, “afeminado”, condensa la otredad que hay que delimitar, visibilizar y espantar (Scharagrodsky, 2016).

En una ocasión posterior tuve oportunidad de entrevistar a Martín. Luego de comentarme sobre algunas vicisitudes respecto de su trayectoria escolar -ya que había abandonado sus estudios durante un tiempo por problemas familiares- le consulto acerca de su decisión de regresar a la misma escuela, a lo que responde:

M: pasa que yo a otro colegio no me animo a ir porque yo empecé acá y todos me conocen desde chico. Todos los profesores, los preceptores, directivos. Todos. Entonces por mi tema sexual, que yo soy bisexual, me costó muchísimo que me lleguen a tomar respeto. Me costó muchísimo hacerme respetar con mis mismos compañeros. Hoy en día tengo una buena relación con todos porque yo vengo, tengo respeto de ellos hacia para conmigo y yo para con ellos. Por eso me gusta muchísimo y aparte tengo mucha confianza con los profesores. Ya soy de soltarme más, de preguntar. Porque si yo tengo un profesor nuevo como me pasó este año, me cuesta soltarme con él porque no sé cómo me lo pueda tomar el profesor.

E: ¿te has sentido discriminado por tu elección sexual?

M: no discriminado. Sí como que los profesores se puedan sentir como intimidados. No quiero incomodarlos porque sé que es una inquietud a veces. Un poco pensar más allá. No por una discriminación.

E: me contabas esto de que te costaba hacerte respetar ¿eso tiene que ver con las primeras experiencias en la escuela?

M: sí, nunca un profesor se dirigió mal hacia mí pero yo me sentía como el excluido de todos. Yo personalmente. Yo era muy terrible. Era un chico que no me importaba nada. Me tomaba todo a la defensiva. Contestaba a cualquiera, faltaba el respeto a cualquiera. Hasta que cuando senté cabeza más grande, vine a pedir disculpas a cada profesor porque le faltaba el respeto. A mis compañeros también porque me he agarrado feo muchas veces. Porque los chicos son de joderte, de hacerte esas cargadas pesadas (...). Yo, por ejemplo, sufrí muchísimo. Entonces eso me llevó a querer salir adelante por mí mismo. Porque es difícil de chico enfrentar todo el tema de mi condición sexual. Estar peleándola para que te respeten: soy un ser humano, estoy aquí, quiero ser respetado. Es difícil.

(Entrevista, Martín, 5to año, Posadas)

Martín relata de modo claro, los avatares por las que pasó para poder obtener respeto por parte de sus pares. Reiniciar la escolaridad en una institución hubiese implicado someterse nuevamente a un proceso de reconocer y ser reconocido. El respeto que Martín supo conseguir que defiende día a día frente a sus pares da cuenta de las violencias cotidianas a las que se ven expuestos quienes no cumplen con el parámetro hegemónico de masculinidad. Como señala Kaplan “la violencia es un dolor social que produce heridas subjetivas que necesitan de una reparación simbólica. La escuela, por momentos, puede representar ese lugar de ayuda a reparar el daño” (2016, p. 221).

En el caso de la institución La Plata, emergió de modo recurrente, el trato descalificatorio por parte de algunos varones hacia sus compañeras. En varias entrevistas las estudiantes mencionaron sentirse molestas frente a los insultos sobre su reputación sexual.

E ¿Y los insultos?, ¿te parecen una falta de respeto?

B:- Sí, cuando algunos, muchos se ciegan y te empiezan a decir puta, prostituta o zorra, todas cosas así.

R:- Igual los chicos, puede que se vayan mucho de boca (...)

(Entrevista, Blanca y Renata, 3er año, La Plata)

En el transcurso del trabajo de campo en la institución de La Plata, pude identificar un grupo de varones integrado por estudiantes de diferentes cursos, en diversas oportunidades mantuvimos conversaciones en los pasillos de la escuela, cada vez que les preguntaba si podía entrevistarlos, no accedían. Sin embargo en varias ocasiones, durante mis entrevistas con otros/as estudiantes, o luego de estas, irrumpían al salón buscando conversar conmigo pero “sin grabador”, así lo hicimos. Como había observado algunas situaciones de juegos corporales con sus compañeras -que desde mi punto de vista eran excesivos, ya que se golpeaban con el puño cerrado, se tiraban al piso, o se pegaban patadas- como así también pude ver situaciones en donde en grupo “molestaban” a sus compañeras de modo insistente llamándolas “putas” o “zorras”. Les pregunté acerca de su opinión sobre estas situaciones, si eran un modo de jugar para ellos, o si era algo que podía molestar a sus compañeras a lo que respondieron:

A: Quieren joda las chicas están enloquecidas, quieren sexo señora, están todas locas las “guachas”, las “zorras”

E: ¿Ustedes tienen hermanas mujeres?

A: sí, pero están todas cogidas profe

R: a mi hermana le digo ponete forro la concha de tu madre, no te vas a quedar preñada...

E: ¿Que es para ustedes una zorra?

A: Una piba que se cogió todo el barrio, que va a ser.

(Conversación informal Alexis, y Ringo)

Como señala Scott el género estructura la percepción y la organización concreta y simbólica de toda organización social “el género es una manera primaria de significar las relaciones de poder” (p.35). Puesto que las estructuras jerárquicas se asientan en la aceptación generalizada de las relaciones “naturales” entre el hombre y la mujer. Como podemos observar los jóvenes estudiantes colocan al género femenino en una posición de subordinación, donde la mujer ocupa un lugar de “objeto” exclusivamente sexual,

esto se hace también extensivo hacia sus hermanas. Cabe destacar que este tipo de interacción entre los/as jóvenes representa una modalidad dentro de lo “esperable” para los/as adultos de esta institución, quienes consideran que esta forma de vincularse es aprendida por los/as jóvenes en el contexto de sus familias y barrios.

La mirada inferiorizante

*“Cuando miro se me ve, y por lo tanto existo.
Ahora puedo permitirme mirar y ver”
(Winnicott, 2013, p. 183)*

La cuestión de la mirada ha sido un aspecto que surgió de manera recurrente en diversas investigaciones (Di Leo, 2008; S. García & di Napoli, 2014; Kaplan, 2012; Paulín, 2013), en nuestro caso también emerge como un canal de comunicación privilegiado en las interacciones cotidianas de los/as estudiantes. Desde diversas corrientes del Psicoanálisis se ha analizado la importancia de la mirada del otro como parte central de la constitución del sujeto (Lacan, 2009; Spitz, 1961). En los primeros años de vida el rostro de la madre o de quien ejerce la función de sostén se vuelve un aspecto primordial del desarrollo afectivo del niño. Ese primer rostro que refleja al niño es el que le permitirá luego, construir la propia imagen de sí.

¿Qué ve el bebé cuando mira el rostro de la madre? Yo sugiero que por lo general se ve a sí mismo. En otras palabras la madre lo mira y lo que ella parece se relaciona con lo que ve en él” (Winnicott, 2013, p. 180).

Luego de estos primeros años de vida, los/as otros/as con los/as que nos relacionamos (docentes, compañeros/as, amigos/as, etc.) representan esos espejos en los cuales nos reflejamos, son las sucesivas miradas que nos devuelven los/as demás un aspecto central en la conformación de nuestra identidad. Desde disciplinas como la antropología y la sociología se señala también la importancia que adquiere el territorio de la imagen y la mirada como parte de los intercambios interpersonales en nuestras sociedades. Para Le Breton (2009) los individuos habitamos universos sensoriales diferentes y estos se encuentran configurados socioculturalmente, las sociedades occidentales otorgan preeminencia al sentido de la vista por sobre los/as demás. Elias (1987) menciona que el sentido de la vista adquiere preponderancia en la sociedad civilizada:

El ojo se convierte en un trasmisor de placer similar o, incluso, superior al oído, precisamente porque las satisfacciones inmediatas de la necesidad del placer en la sociedad civilizada están restringidas por una gran cantidad de prohibiciones y de limitaciones. Pero también dentro de esa transferencia de las manifestaciones impulsivas de la acción inmediata a la contemplación, se da una curva clara de moderación y de transformación humanizadora de los afectos (p.241).

Desde esta perspectiva toda cultura y momento histórico implica una complejización y jerarquización de los sentidos (Le Bretón, 2009). Consideramos que en base a estas transformaciones sociales la mirada se convierte en un vector de comunicación y de confirmación social muy importante. En el caso de los/as jóvenes estudiantes, las miradas suelen ser interpretadas como juicios de valor hacia la propia persona (hacia sus gustos estéticos, sus estilos de vestimenta, su aspecto físico); como ofensas y ultrajes de aquello que consideran que les pertenece e inclusive como invitaciones explícitas a peleas o enfrentamientos físicos.

E:- ¿Pero y entonces por qué me decís que hoy en día nadie respeta a nadie?

A:- Y pero hay veces que nadie te respeta, pasa alguien, lo mirás y te dice “qué mirás”. O apenas lo mirás y te dice “qué mirás”, y si vos le respondés te tenés que agarrar a las piñas.

E:- ¿Cómo es la cosa esa?

A:- Qué sé yo, pasa y vos lo mirás de arriba a abajo y el chabón se rescata y te dice “qué mirás” y si vos le respondés te vas a tener que agarrar a las piñas.

E: ¿Y qué te hace responder o no? ¿En qué momento vos decís “bueno, no le digo nada y sigo” o en qué momento te calentás y respondés? ¿De qué depende eso?

A:- Qué sé yo... Ponele, pasa y me dice “qué mirás” y yo le digo “qué mirás qué”, y viene y se hace el malo, y quiere pelear. Y ahí le tenés que pelear.

(...)

E:- ¿Y qué pasa si no te peleas con ese que te mira mal, si no te agarrás?

A:- Y se va y quedás como cagón.

E:- ¿Y qué pasa con eso de quedar como cagón?

A:-(...) Le va a decir todos que sos un *quebrado* (...) o cagón, o algo (...).

(Entrevista, Alan, 2do año, La Plata)

Las mímicas, la dirección de la mirada, la posición de la cabeza, se traducen signos formando parte de los códigos sociales compartidos. Los afectos y las emociones moldean los rasgos del rostro de manera privilegiada (Le Breton, 2010). En las entrevistas tomadas a los/as jóvenes, la mirada de los/as otros/as aparece en íntima

relación con la producción del sentimiento de respeto. Se preguntó a los/as estudiantes cerca de la forma de mirarse en la escuela que guardan relación con el “mirar mal”, “mirar feo”, “mirar de arriba”, “rebajar con la mirada”:

E: [...] ¿Qué significa esto de mirar mal?

V: Es que a veces te miran mal... Somos todos seres humanos. Porque ella tenga y [la otra] esté descalza, pienso yo que no es así. Porque te miran cómo diciendo: "mirá cómo anda esta", como rebajándote, "yo soy más".

C: Es como un rebaje

V: Claro como diciendo yo soy más. Y no es así
(Entrevista Victoria y Carla, 3er año, La Plata)

En el caso de las mujeres, “mirar feo”, “mirar mal”, surge también como un modo de poner a prueba, aspectos vinculados a la belleza o la forma de vestir, dirigidos especialmente a sus congéneres.

E: ¿Y el tema de pelearse porque te miró mal ¿esas cosas pasan?

V: Sí, eso pasa.

M: Sí, eso sí. Todos los días pasa, si vos le rebajás con la mirada.

V: Sí, ellos te esperan en la salida

E: ¿Cómo es rebajar con la mirada?

V: O sea, te miran punta a punta.

E: A ver, por ejemplo, yo estoy así y vos me mirás mal ¿cómo sería?

V: Te miro de los pies hasta la cabeza.

E: ¿A ver, cómo sería? ¿Cómo así? ¿Por ejemplo así como mirarse así...como así? [La entrevistadora se para y realiza una mueca de subir y bajar la cabeza de modo despectivo]

M: Sí.

E: ¿Y eso sería entre varones o entre mujeres?

V: Entre mujeres.

E: ¿Y los varones no se miran mal?

V: No, los varones no.

M: Los varones se saludan y si están de pelea se alejan. Las chicas si se rebajan...

V: Las chicas si se rebajan todo mal.

M: Se rebajan todo mal, te rebajó todo mal.

E: O sea, ¿Rebajar sería que miren como es tu ropa? ¿Cómo estás vestida y te critiquen?

M: Sí. Y ahí pa' la salida nomás y ahí te van a empujar y te van a decir “¿por qué me rebajás?” y le decís “yo no te he rebajado vos, ¿por qué me rebajás a mí?”, “vos me rebajaste primero” y ahí se empieza a empujar y se chocan. En el baño te miran a cada rato así en el espejo, te dicen “me vas a romper el espejo”.

V: O te sacan las fotos y te dicen que vas a romper las cámaras.

E: ¿En serio te dicen que vas a romper el espejo?

V: Ajá o que vas a romper las cámaras.

E: ¿Y ahí qué hacés?

M: Y yo le digo “y vos estás celosa porque vos rompo y vos querés romper tanto y no te sale”. Yo les hablo las cosas porque me causa gracia. [...] Ahora en el

baño hay todo espejos y vos pasás y te miran para rebajarte “y a vos se te va a romper el espejo, quedate con todo el espejo”, te dicen así.
(Entrevista, Violeta y Marisa, 1er año, Posadas)

Consideramos que estas prácticas se vinculan con la necesidad de afirmación identitaria que los jóvenes están construyendo frente a la mirada de los/as otros/as. La mirada social tiene la capacidad de formular juicios de valor porque “(...) se dirige a las raíces simbólicas de un sentimiento de identidad que debe contar con el acuerdo de los otros” (Le Breton, 2010, p. 135). La mirada establece un contacto, toca al otro y su carácter táctil no pasa inadvertido para quien es depositario de dicha comunicación.

E:- ¿Cómo es eso de mirar mal?

R:- me mira mal

B:- Había una chica, que era prima de un chico de acá de segundo. Que pasa que era como [duda] cheta, era muy cheta.

E:- ¿Una cheta?

R:- Sí, medio chetita.

B:- Y como nosotras no somos ni negras ni chetas, vestimos. A mí no me interesa si te vos querés vestir bien o si vos querés vestir mal. Para mí son todos iguales.

E:- ¿Pero qué es vestirse bien?

B:- Muchas veces yo uso la ropa de mis hermanos, de mis primos, de mi papá. Les pido que me presten. Pero por ahí tengo las zapatillas, tengo la campera de mi papá, o de no sé. Mitad varón y mitad cheto.

R:- Sí.

B:- (...) ella una vez vino de zapatos negros, calza roja y una campera de cuero. Siempre trae un bolso, y por ahí venía caminando así, no sé que [la alumna hace la mímica y el gesto de como que les da vuelta la cara] y camina. A mí me lo hizo dos veces, yo me di vuelta, la miré, la miré a la cara, ni siquiera le hice así [el gesto del rebaje], la miré a la cara y seguí caminando. O sea ella tiene un problema ¿por qué me mira? Yo ni la miro, si no la conozco. En ese momento yo ni la conocía.

E:- ¿Quién era la alumna, cuál era?

B:- Eh, no sé cómo se llamaba, es la que se peleó con Coty, te acordas?

R:- Eh, Paola, que se cambió de grado.

B:- Paola.

R:- No sé, se cambió escuela porque era una cheta. Agarraba te hacía así, todo [vuelve a hacer gesto de rebaje]

B:- Se juntaba con esa, esa que va a primero (...)

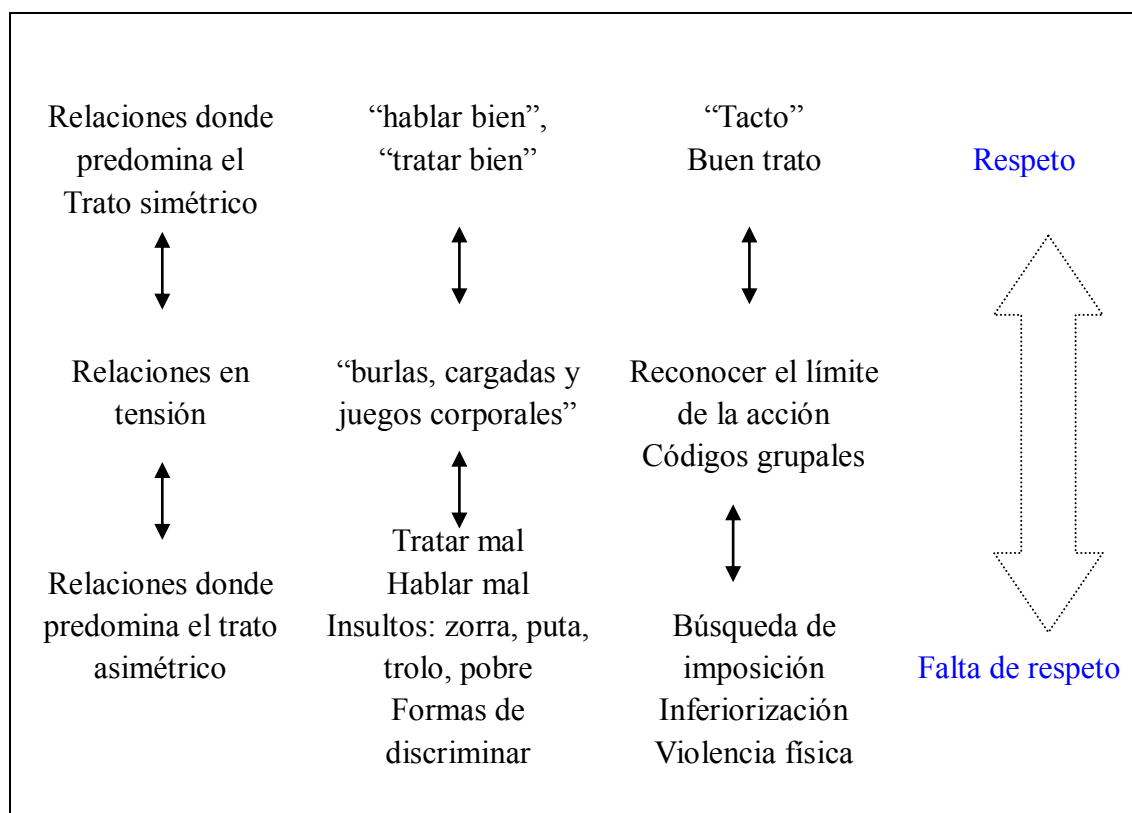
R:- Y se juntaban y se hacían las lindas.

(Entrevista a Blanca y Renata, 3er año, La Plata)

Cuando leemos estos fragmentos de entrevista, no podemos menos que imaginar un caleidoscopio de situaciones variadas que enfrenta a los/as estudiantes a tener que “probarse” ante los/as demás para salvaguardar la estima propia. La

posibilidad de decodificar las miradas de los/as demás, hacerles frente o dejar pasarlas, son situaciones que los/as coloca en escenarios complejos. Esta sensibilidad ante la mirada del/ la otro/a da cuenta de la fragilidad con la que construyen su estima. Consideramos que la mirada inferiorizante, y las reacciones que despierta en quiénes son sus destinatarios/as, es un ejemplo paradigmático de las variadas ocasiones en que el otro es percibido como una amenaza del frágil lugar que ocupamos en la sociedad. Donde el temor a quedar excluido (Kaplan, 2013) opera como mecanismo eficaz de gestión de las emociones. Frente a los procesos de estigmatización y marginalización que sufren particularmente los/as jóvenes de sectores populares, las demandas de respeto se construyen sobre una sensibilidad mucho mayor, al habitar espacios sociales que no gozan de estima social; el respeto es frágil y necesita afirmarse cotidianamente.

Gráfico 1 Relaciones entre pares que involucran respeto y/o falta de respeto



5.5 Modos de enfrentar el menosprecio

Hemos identificado modalidades propias de lo/as estudiantes para afrontar aquellas situaciones que son significadas y/o son vivenciadas como menosprecio: marcar un límite, ignorar la ofensa y la violencia física como recurso. Cabe destacar que no necesariamente dichas actuaciones guardan un orden progresivo.

5.5.1 Marcar un límite

En las entrevistas fue recurrente que los/as jóvenes señalaran que una manera de hacerse respetar, estaba vinculada a la construcción de cierta “fachada en donde se dejaba claro al compañero/a la capacidad de reacción si éste no lograba “ubicarse” en la interacción.

L: Acá no me pasa porque como no doy mucha confianza ni tampoco... como que me quedaba ahí, no me tratan mal.

E: ¿tampoco los varones?

L: no.

E: y acá con los chicos de los otros cursos, con los varones, ¿cómo te tratan?

L: bien. Bueno, yo antes pensaba: "estos son insoportables, pobres las compañeras de ellos". Y después hay dos chicos, tres que siempre vienen a nuestro salón y cuando los veía decía: "uy viene este", lo tenía mal visto. Entonces, una vez que empecé a hablar con ellos vi que -bueno con Sandra...a Sandra le dicen de todo porque no les dice nada ella, todo sonrisa...

E: ¿Y qué le dicen estos chicos?

L: La tratan mal. Le dicen de todo, malas palabras. Y un día los mismos chicos me dijeron no me acuerdo qué cosa y le dije: "no te zarpes, yo con vos estoy hablando bien y no me tenés que faltar el respeto a mí". Y ahí dijeron como que, me hicieron burla: "ay sí, discúlpanos, no sabíamos que eras tan así" Y después les dije: "te lo estoy diciendo en serio, no te lo estoy diciendo en joda". Y después no le hablé y después que les dije eso me hablan bien.

E: ¿Sentís que funcionó?

L: Sí porque tampoco no les dije nada malo. No los putee ni nada porque creo que si los puteaba ellos también nunca me iban a tratar bien. Lo dije con respeto, bien y vieron como que no me dejaba pisotear y no me dijeron más nada.

(Entrevista, Luisa, 5to año, La Plata)

Como señala Goffman (2003), la forma en cómo uno se presenta ante los/as demás, asume una *fachada*, “la dotación expresiva de tipo coherente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación” (p.34). En el caso de Posadas, los/as jóvenes refirieron al código local “argel” para remitirse al tipo de persona adquiere una postura “seria” hasta incluso “malhumorada” ante el otro, de esta manera, con dicha disposición actitudinal establecen ante los/as demás cuál es el límite que no deben transgredir.

E: ¿Y entre compañeros cómo se hace uno respetar?

A: hablando. Por ejemplo, a vos te cargan mucho y vos le decís...a mí ya me conocen, yo un ratito nomás y después yo digo "basta" y es "basta".

E: ¿Y por qué decía que ya te conocen?

A: yo desde chica soy así que un ratito jodo, jodo con Milie y eso y se termina la risa y ellas ya saben que no estoy jugando más.

E: ¿Hay alguna compañera o compañero a quien vos respetes más en el

curso?

A: Sí. Hay una Rita porque ella es así como yo, dice "basta" y es basta. Por ejemplo, vos le tocas o le querés mandar una mano y ella "no me hagas más eso" y ya está. Yo le miro y bueno. Por ahí he visto casos de compañeras del mismo curso que han querido jugar con ella y ella no juega así. Sí de charlar de reírse porque es jodona así verbal.

E: ¿Sentís que tus compañeros te respetan en el curso?

A: Me respetan porque yo muestro que soy argel y como que ellos paran el carro (...)

E: ¿Qué quiere decir "argel"?

A: Malhumorada, pero si me joden mucho, si no soy muy buena

E: ¿Vos decís que como para que te respeten sos argel?

A: Sí. Porque si les decías riéndose no entienden. Tenés que ponerte firme.

E: ¿Y hay otras maneras?

A: No

(Entrevista, Analía, 3er año, Posadas)

En el siguiente testimonio Malena explicita claramente que en la búsqueda de hacerse respetar, es de suma importancia dar una imagen de fortaleza ante los/as demás para evitar un posible sometimiento.

E: [...] Esa es una de las cosas que me pregunto: ¿Cómo uno se hace respetar uno estando en la escuela y frente a los compañeros?

M: hacerte respetar es que no te dejes decir cosas con nadie, que te lleves bien con todos o no hablarle a nadie. Sí porque a mí no me dicen nada y yo de acá no me hablo con nadie

(Entrevista, Gabriel y Malena, 4to año, La Plata)

Como señala Goffman (2003) "si la actividad del individuo ha de llegar a ser significativa para otros/as, debe movilizarla de manera que exprese *durante la interacción* lo que él desea transmitir" (p.42). Así, las personas al llevar adelante estrategias comunicativas que eviten generar embarazo en las interacciones, a través del lenguaje no solo verbal sino y fundamentalmente corporal, van conformando una rutinización del comportamiento, según los escenarios apropiados.

Puede observarse que los/as jóvenes buscan restablecer el equilibrio de la relación marcando su posición frente al compañero que transgrede el límite y demostrando mediante palabras y gestos de que no se permitirá un avasallamiento de su persona. Cabe destacar que la eficacia de marcar un límite al otro está dada por el lugar que se ocupa en las configuraciones grupales, así habrá algunos /acompañeros a quienes esta práctica no les resulta efectiva, porque aunque intenten poner un freno a la

intrusión del otro/a, no lo logran por la desigual posición que ocupan en la red de relaciones.

5.5.2 Ignorar la ofensa

En la cotidianidad escolar, se da una diversidad de situaciones en donde la posibilidad de “parar el carro” al/a la compañero/a, o buscar que este se ubique no se consigue de modo sencillo.

Hemos encontrado que la posibilidad de ignorar la ofensa se da en tres tipos de situaciones:

- 1) Cuando se está en una posición devaluada en la configuración escolar, y por tanto se está en desigualdad de condiciones para poder marcar un límite eficaz, por consiguiente se busca “ignorar” la situación.
- 2) Cuando se ignora la afrenta para evitar represalias mayores (sanciones escolares) es decir se evita la afrenta por una heterocoacción.
- 3) Distancia emocional, gracias a la propia biografía y experiencia acumulada, los/as jóvenes ya no se sienten ofendidos/as por las provocaciones de los/as demás y reconocen que en otros momentos si les hubiera molestado esa actitud.

Ocupar una posición devaluada en la trama vincular

Algunos/as estudiantes intentan ignorar la ofensa, buscando así evitar la escalada de burlas e insultos y ser “tomados de punto” por sus compañeros/as. En el siguiente fragmento podemos observar las dificultades con las que se encuentra Gabriel para “hacerse respetar por sus compañeros”.

E: ¿vos, Gabi, cómo pensás que uno se hace respetar?

G: lo mismo que dijo ella, yo directamente no le hablo a nadie.

E: Ponele cuando los pibes te empiezan a molestar o te buscan

G: Me callo la boca

M: Tampoco los tiene que ignorar porque si lo ignora es como que le tiene miedo y lo van a seguir jodiendo todos los días

G: Pero yo no les doy bolilla

E: ¿Vos sentís como que te agarran de punto a veces para molestarte?

G: para mí lo que me dicen me entra por un oído y me sale por el otro. No les doy bolilla

(Entrevista, Gabriel y Malena, 4to año, La Plata)

Durante la conversación con Gabriel, la información gestual que brindaba daba ciertos indicios de que no le resultaba tan indiferente la actitud de sus compañeros, pero, donde tampoco le quedaban muchas posibilidades de hacer otra cosa, más que “no dar

bolilla”. Goffman (2003) afirma que la *fachada personal* son los elementos que acompañan siempre al actuante, como las insignias de cargo o rango, el sexo, la edad y las características fenotípicas, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, entre otros. El autor advierte que no es fácil tener el control absoluto de lo que uno emana “más allá de lo que se desea transmitir”, ya que el interlocutor puede comprobar que lo que uno dice con sus palabras el cuerpo lo puede desmentir. En este sentido hablará de una asimetría (inevitable) en la comunicación, donde prevalece una tensión constante entre ser un otro en la situación comunicativa y sentirse observado, aspecto fundamental para entender su análisis minucioso del mundo social donde la simulación, las formas voluntarias y no voluntarias de presentarse hacia los/as demás regulan la interacción social.

Cuando se ocupa una posición desvalorizada en la trama vincular, se cuenta con menos recursos para poder enfrentar los agravios de los que se es objeto, mostrar temor o miedo ante el otro, o por el contrario, resistencia forma parte de las posibilidades de movilizar recursos en las redes de interdependencia.

E:- ¿Te parece que hay discriminación en la escuela?

L:- Yo lo vivo a eso.

E:- ¿Vos lo vivís a eso?

L:- Sí.

E:- ¿Por qué?

L:- Eh, porque las chicas de 2º me dicen “grani”. “Granito”. Porque tengo, ¿no ves? [Se señala el rostro con acné]

(...)

E:- ¿Eso te dicen las de 2º?, ¿quiénes son?

L:- Eh, Guada y Melinda ¿No las conocés?

E:- Sí. Una de flequillito.

L:- Dos de flequillito. Una rubia y la otra morocha.

E:-Y cuando te dicen esas cosas, ¿qué hacés vos?, ¿cómo reaccionás?

L:- No, no les doy bola. Pero me molesta.

(Entrevista, Lucía, 3er año, La Plata)

Como puede observarse, la estudiante reconoce el malestar que le genera el agravio, sin embargo opta por ignorarlo ya que no cuenta con otros recursos disponibles para defenderse. Durante la entrevista, la estudiante manifestó sentirse sola en la escuela con pocas amigas y con dificultades para entablar vínculos significativos, como hemos mencionado, fue recurrente en la institución de La Plata, la referencia de los/as estudiantes acerca dificultad para armar redes grupales.

En la siguiente entrevista dos estudiantes de 4to año, relatan sus estrategias para evitar ser molestados. Para Yonas devolver la cargada solo genera un recrudecimiento de las burlas, su postura es callarse y apelar al cansancio del otro/a. Por su parte, Ariel reconoce hacer este esfuerzo aunque a veces no puede y “se va de mambo”.

E:- ¿Qué cosas hacés para que te dejen de molestar?

A:- Cargándole otra vez.

E:- Devolviéndole la cargada.

A:- Y sí. Devolviéndosela la cargada.

E:- ¿Y, ahí frenan o se hace, se hace una cargada más grande?

A:- No.

Y:- Ellos siguen (al mismo tiempo que la respuesta de Ariel). Si vos te callás nomás y no les hacés caso, ahí ellos van a parar solitos.

A:- Sí, pero...

Y:- Porque si vos le seguís, ellos te van a querer seguir. Y después vos le querés seguir. Hasta van a llegar...

A:- Hay que darse (al mismo tiempo que el final de la frase de Yonas), hay que darse cuenta que entra por un oído y sale por el otro nomás. Y que ahí ya está, ya.

E:- ¿Y vos realmente te entra por un oído y te sale por el otro, o te...?

A:- A veces sí, y a veces me voy, me voy de mambo ahí.

E:- Ajá (afirmativo). ¿Y sentís que cuando les marcas un límite frenan?, ¿o que, o que siguen?

A:- Nooo (enfáticamente).

Y:- No, si igual te siguen jodiendo (ríe levemente al final).

A:- Ríe. Te siguen jodiendo. Son re cargo... (Se interrumpe). Son cargosos nomás.

Y:- Te conviene quedarte callado nomás.

A:- Sí.

Y:- Y ahí van a parar. Solitos paran.

(Entrevista, Ariel y Yonas, 4to año, Posadas)

Ignorar la afrenta por heterocoacción

Fue expresado recurrentemente por parte de los/as estudiantes de ambas escuelas, la necesidad de la evitación de situaciones de enfrentamiento por temor a represalias como sanciones escolares o familiares.

E: ¿Alguna situación que vos recuerdes que para vos haya sido como una falta de respeto.

P: y a mí en el otro colegio yo estaba de novio y mi mejor amiga se lo chapó y mi prima me mandó fotos así chapando y corté amistad con ella, con mi novio.

E: ¿y cómo resolviste ahí? ¿Hablaste? ¿Hiciste algo?

P: no dije nada. Es más, la chica seguía buscando quilombo. Para mi es mejor ignorar que actuar porque si actuaba iba a ser para problemas porque me iban a cambiar de colegio o me iban a expulsar.

E: ¿Y actuar qué sería? ¿Qué hubieses hecho?

P: Le pegaría

(Entrevistas, Paulina, 5to año, La Plata)

Yamila comentó que últimamente intentaba evitar los problemas porque su mamá ya estaba cansada de ir a hablar al colegio por los enfrentamientos y las peleas.

Y: [...] Yo tenía muchos problemas con una chica que era de tercero y siempre tenía mi mamá que venir a hablar con la preceptora porque nos vivíamos agarrando en el recreo, en la salida [...] y mi mamá se cansó de venir. Me dijo que basta. Y en segundo, con una chica no más el primer día de clase. Pero discutimos nomás. Pero este año con nadie, y no quiero tener problemas tampoco. Porque no me gusta ¿viste? yo no le hago caso a nadie.

E: ¿y cómo se hace para no tener problemas?

Y: y no, no mirándole, ignorándole no más y listo

E. ¿No darle importancia por ahí a eso?

Y: ignorando no más y listo. Lo peor es la ignorancia.

(Entrevista, Yamila y Carina, 3er año, Posadas)

Como puede observarse las estudiantes buscan eludir el conflicto mediante la estrategia de “ignorar” al otro, porque saben que las consecuencias de aumentar la intensidad de la confrontación es peor ya que implicaría la intervención de un/a adulto/a que involucraría consecuencias negativas para sí mismos/as tales como “sanciones” o “expulsiones”.

La distancia emocional un modo de autoacción

Hemos observado que algunos/as estudiantes, especialmente aquellos/as que pertenecen a los cursos más avanzados, pueden construir una mayor distancia emocional de aquellas situaciones que les demanda salvaguardar el respeto por medio de la violencia física. En el caso de Posadas, fue recurrente en el discurso de los/as jóvenes de último año, la mirada retrospectiva acerca de cómo sentían que habían ido cambiando en su forma de comportarse ante sus compañeros/as y en la forma en cómo enfrentaban situaciones que ponían en juego su imagen de respetabilidad frente a los/as demás.

E: ¿Y cómo se hace para respetar al que no te respeta?

N: ¿Respetar al que no me respeta?

E: ¿se puede eso?

N: Sí se puede. Si alguien no me respeta a mi yo directamente no le hablaría y ya no existiría un vínculo con esa persona. Cosa de no alargar el tema para no quedar vos también como una mal educada. Entonces yo directamente si una persona no me respeta no habría trato con esa persona. Obviamente sí fuera mi hermano va a tener que seguir siendo, pero con personas que no son familia...

(Entrevista, Nadia, 5to año, Posadas)

Los/as estudiantes reconocieron que el transitar por la escuela, les había enseñado otras modalidades de trato y control de las emociones.

E: ¿Y cómo era eso de que eras pesado? ¿Te peleabas?

D: Sí, sí, eh... había un compañero con el cual me llevaba demasiado mal

E: ¿Eso fue en 2do año?

D: No en primer año, únicamente tuve mucha rebeldía en el primer año, eh... no me llevaba bien con ese chico... con el curso entero no me llevaba bien, yo me sentaba al frente con otros compañeros éramos nosotros dos nomás ahí y era estudiar y si te molestaban te levantabas y le seguías la corriente y era pelear nomás, fui a dirección muchas veces, me sacaron de curso, me amonestaron, **tuve muchos problemas, porque entré con una actitud muy rebelde acá al colegio, mi forma de ser no calzaba con la forma de ser del colegio, entonces me tuve que amoldar**

E: ¿Y por ejemplo, tu preceptora que hacía?

D: (...) siempre me sacaba ella, la preceptora siempre me saco del curso a mí porque me como había mucho conflicto "Bueno David afuera" hasta que se me bajen los humos y consejos muy pocos consejos me dio, porque sabía que cuando yo estaba caliente, vamos a decirle, no me entraba nada en la cabeza, no me iba a ayudar en nada ni en nadie o cuando me tranquilizaba me aconsejaba "que no le haga caso, que trate de fijarme primeramente en mis estudios" que no me pelee porque yo nomás me perjudicaba y muchas veces me iba dirección también porque... Para que yo me quede allá, porque los chicos acá te molestaban, te molestaban, te molestaba hasta hacerte entrar en bronca y cuando reventabas era solo problemas nomás... si este era mi curso [se refiere al aula vacía donde estamos teniendo la entrevista]

(Entrevista, David, 4to año, Posadas)

Creemos que la escuela representa es un espacio de aprendizaje y de civilización de los afectos y puede brindar un lugar proclive a la construcción de prácticas sociales y representaciones que promuevan el cuidado de sí y el cuidado el otro. Para Dylan una de las cuestiones que favorece la convivencia pacífica es que a partir de conocerse y “madurar” fueron aprendiendo a “controlarse”, “sino me gusta tal persona, la esquivo”:

E: Entonces me decías que se llevan bien en general entre ustedes

D: Sí, o sea no hay discusiones mayormente... es algo como que ya es natural en el curso no generar discusiones entre nosotros, evitar los conflictos.

E: ¿Y por qué será eso?

D: La verdad es que nos sale así porque **hay más madurez dentro del curso**, eh... a través de los conflictos que se vieron el año pasado, porque fueron muchos, creo que aprendimos a llevarnos bien entre nosotros y aprender a controlarnos también, si no nos gusta tal persona, bueno, la esquivo nomás y hago yo mi vida [...] , nos sentamos y no le molesto y tampoco que me moleste, la otra persona también piensa lo mismo, y ahí estamos, nos llevamos

bien entre todos
(Entrevista, Dylan, 5to año, Posadas)

Notamos que los/as estudiantes del ciclo superior logran un distanciamiento de las situaciones conflictivas, pudiendo construir posiciones singulares frente a estos episodios.

Como puede observarse los testimonios de los/as estudiantes nos permiten visibilizar de qué modo el pasaje por la escuela, en algunas situaciones, promueve un *habitus* de autocontrol emocional y ayuda a gestionar las emociones. Nuestras sociedades otorgan un valor central a la capacidad de dominio de sí, lo que se transforma en cierto *capital emocional*. Como señala Illouz (2007) las emociones se organizan de modo jerárquico, y este tipo de jerarquía emocional organiza implícitamente las disposiciones sociales y morales. Este aspecto se torna central en sociedades como las nuestras donde se produce una extrema susceptibilidad sobre las formas de trato y donde un amplio abanico de situaciones son significadas como falta de respeto.

Consideramos que la posibilidad de construir una distancia emocional respecto de las interpelaciones a *hacerse respetar* es una de las principales razones que les ayuda a los/as estudiantes a no responder por medio de la violencia física. Estos resultados son coincidentes con la investigación de (García & Madriaza, 2005) quienes hallaron que cuando los/as jóvenes pueden elaborar una mayor libertad ante el juicio o la opinión de los otros, la necesidad de reconocimiento se autonomiza generándose un proceso de mayor subjetivización e individuación.

5.5.3 La violencia física como recurso

En este apartado a hemos reunido aquellas situaciones donde los/as estudiantes recurren a la violencia física para hacerse respetar. Hemos identificado dos tipos de situaciones: el golpe como reacción ante el maltrato o abuso sostenido en el tiempo y, la pelea como recurso para construir una imagen de temeridad ante los/as demás

Hemos identificado situaciones en donde los/as estudiantes se cansan de ser maltratados/as y deciden recurrir a la violencia física como último recurso. Cabe destacar que en estas situaciones los/as estudiantes mencionan haber solicitado ayuda a los/as preceptores/as y/o docentes pero ante la ineficacia o negligencia de las intervenciones adultas, deciden resolver por sí mismos/as el conflicto.

M:- Una sola vez, una sola vez me pelee dentro de la escuela.

E:- ¿Era la primaria o la secundaria?

M:- El secundario. Sí, porque yo era la chica del fondo cero, no hablaba con nadie. Y me molestaban todo el tiempo, yo ya estaba cansada me molestaban por eso. Hasta que me cansé, le dije que me dejen de molestar. Había hablado con los profesores, había hablado con los preceptores, había hablado con la directora.

E:- ¿Y... qué hacían?

M:- Con los chicos no pasaba nada.

E:- ¿Pero ellos hablaban con el pibe o no hablaban?

M:- no, no...Que yo haya visto no. (...) Yo me cansé y dije “dejá de molestar porque te voy a pegar en serio en serio”. Y me dijo “andá a la concha de...”. Bueno, esa fue la respuesta. Eh... ahí me puse ciega, (...) ciega [enfatisa en ciega].

E:- ¿Y qué pasó?

M:-Ehm, lo agarré del cuello y prácticamente casi lo mato (...) fue una cosa de agarrarlo del cuello y levantarlo. Y cuando me di cuenta que había blanqueado los ojos, lo que hice, le quise dejar de pegar porque él me pegaba también. Le quise dejar de pegar porque lo empujé para atrás.

E:- Uh, uh, que quilombo.

M:- Sí. Un quilombo bastante grande [muy leve risa]. Pero no me hicieron nada, porque yo ya había avisado. Y yo dije que si me seguía molestando le iba a pegar. Y me había escuchado la profesora, por eso se lo dije.

(Entrevista, Mora, 2do año, La Plata)

En el siguiente relato podemos observar como la repetición de la acción genera una reacción violenta.

E: ¿Y por qué pensás que no pudiste solucionarlo hablando? ¿Qué pasó?

B: Porque a mí hace tiempo me venían jodiendo. Me decían esas cosas poco a poco les iba diciendo que no llegaran a ese punto (...). Y después un día le agarre y le pegue definitivamente porque le venía diciendo que no me joda

E: ¿Te cansaste?

B: Sí. O si no estaba así contra la mesa y ¡pa! Me iba y me daba en la cabeza. [...] Siempre me pegaban así en la cabeza. O cuando me sentaba me corrían la silla. Eso es lo peor que te podían hacer

E: ¿Y te caías al piso?

B: Una vez sí me pasó. Pero después nunca más

E: Y te hago una pregunta Brenda ¿le contabas a los preceptores que te hacían eso?

B. Sí, muy pocas veces, por ahí me quedaba. No le decía a nadie.

E: ¿Y por qué no le contabas?

B: No sé

E: ¿Por qué te parece que tus compañeros se la agarraban con vos? ¿Qué pensás?

B: no sé, Yo solamente era muy callada y las cosas que me decían o me insultaban yo no era de contestarles. [...] siempre me callaba cuando me decían eso. Y por eso yo siempre me quedaba sentada no más

E: Y... y digamos cuando le pegaste a este compañero ¿te dejo de molestar?

B: Sí, ahí no jodió más

E: Ya no te molesto más

B: No, ahí ya se calmaron. Eran los varones siempre. Y 3 chicas no más. Pero ahí no me molestaron casi más.

E: ¿Vos sentís que esa fue una manera de hacerte respetar ante ellos?

B: Sí, y desde ese momento no me jodieron más y me empecé a llevar bien con ese grupo que me jodió

(Entrevista, Blanca y Brenda, 2do año, Posadas)

Como podemos observar en estos ejemplos, la reacción violenta emerge como respuesta ante una acumulación de malos tratos y situaciones de menosprecio. La violencia emerge porque se han agotado las otras formas de marcar un límite al otro. Es una respuesta defensiva frente a una situación de humillación y malestar constante. Esto resulta coincidente con diversas investigaciones a nivel nacional (Di Leo, 2008; di Napoli, 2015; Kaplan, 2009b; Mutchinick, 2018; Viscardi & Alonso, 2013) que ponen de manifiesto que las respuestas “violentas” de los/as jóvenes deben ser leídas teniendo en cuenta las tramas relacionales en las que se despliegan.

Desde una lectura eliasiana podríamos hipotetizar que frente a la no respuesta de la autoridad, de quien ejerce el monopolio de sancionar, disminuyen los niveles de autocoacción y emerge la coacción externa el “pegarse” o “agarrarse” como modalidades de ejercer un control sobre el comportamiento del/la otro/a.

En otras ocasiones, la posibilidad de dirimir la afrenta por medio de la violencia física se ofrece como un dispositivo para la demostración de que se es merecedor/a de respetabilidad y honor, las invitaciones a pelear, si son desestimadas, tiñen de una imagen desvalorizada a quien esquivó el enfrentamiento físico.

En el siguiente ejemplo la estudiante menciona que si se niega a pelear es calificada como “maricona”, “cagona”, “arrugada”.

V: Y vos no querés pelear, ahí te dicen maricona, cagona.

E: ¿Y ahí cómo se hace para no quedar como una cagona?

V: Hay que pelear para demostrar que uno no es cagona, o si no...

E: ¿Y qué pasa si no?

V: Te dicen arrugada, todos te dicen así.

M: O si no te dicen, te empiezan a gritar “arrugada”, “arrugada”, “cagona”, “maricona”.

V: *Te cagas todo así*

M: *No te animás a pelear conmigo.* Una vez que le decís cagona, cagona a esa persona la agarrás y al final la otra se caga.

(Entrevista, Violeta y Melina, 1er año, Posadas)

Podría pensarse que los sentidos asociados a *quedar como estúpida, cagona, o rebajarse*, estarían significando una manera de dejar existir, una valoración negativa frente a la red de pares. Por el contrario, ser temido o respetado, por haber tenido un enfrentamiento físico, implicaría una valoración positiva, el reconocimiento de los y las pares. De este modo la estudiante señala que, cuando ella le “hace frente” al final la que “se caga” es la otra.

En el siguiente relato, la violencia física aparece como una manera válida para salvaguardar el honor. En este caso el conflicto se inicia por “habladurías” y “chismes”, en este caso, vinculados a disputas en el barrio que son llevadas a la escuela.

E: ¿Y vos Carla? ¿Te pasó de agarrarte a pelear?

C: Con una banda

E: ¿Con una banda? ¿Te acordás de alguna situación en especial?

C: Sí, con dos. Paola

E: ¿Es de este turno?

V: Ya no viene más

E: ¿Por qué fue la cosa?

C: Porque estaba hablando con Lucas y Paola empezó a bardear y dijo que (...) que todo lo de esta escuela era una mierda y no sé qué. Le dije que si tenía que decir algo que me lo diga en la cara. Vino y me lo dijo y yo le pegué.

E: ¿y eso cuándo fue?

V: fue principio de año en abril

E: y agarraste y le pegaste. Porque no me termino de hacer la idea en que parte estaban

C: acá adentro

E: Ah... ¿y ahí vos le pegaste a la chica Paola? ¿Y qué pasó? ¿Vinieron a separarlas? ¿Cómo fue la situación?

C: sí, nos separaron. Después a mí me sacaron afuera y a ella la llamaron a la mamá y después supuestamente a mí me dijeron que la mamá andaba diciendo que me iba a pegar. Y después con Paola... porque, nada Flor siempre me bardeaba a mí, yo iba al barrio y me bardeaba (...) Una vez yo estaba en la casa de Juana y Angela le dijo algo a Norma ¿viste? Y Norma me bardeó a mí y yo le dije "¿qué te pasa?" le dije y me empezó a bardear a mí. Y cuando yo no le pasé cabida, yo siempre que iba a la casa de Angela ella se asomaba a la ventana y me bardeaba.

E: ¿y el “bardeo” qué es? ¿Qué te decían?

C: me decía "puta", que me iba a cagar a palos, todo eso

E: ¿te provocaba?

C: sí y la profesora me dijo que no le dé bola y la directora también, porque la mamá de Norma llamó que tenía un problema conmigo, y la directora a ella la llamaron y a mí me llamaron y ella dijo “si esta me viene a pegar, yo la voy a cagar a palos” y la directora le dijo que no era así y ella empezó a decir “no, no sé” (hace mueca)...y se fue y a mí me dejaron ahí abajo, cuando yo me fui para arriba. El profesor me dijo, que no le dé bola, que me calle y que si me dice algo

malo que vaya y hable o le diga a la directora. Y yo no le daba cabida, hasta que Irma me empezó a bardear a mí Irma y todos me decían que Norma me quería pegar afuera de la escuela y ella me empezó a decir cosas en el salón y yo no le daba bola y Irma me dijo "no te dejé bardear por esta puta, no sé qué. (...) y yo le fui a decir a la directora que yo no le iba a hacer caso a ella que si me venían a buscar yo iba a pegar [...]"

(Entrevista, Victoria y Carla, 3er año, La Plata)

En ambas escuelas pudo observarse que esta práctica tiene mayor presencia en los/as estudiantes del Ciclo Básico. Tal como señalan Madriaza y García (2006). Cuando hablamos del ataque al "honor y la respetabilidad", estamos incluyendo inevitablemente el carácter simbólico que adquiere el reconocimiento, nos encontramos ante una frontera subjetiva que es traicionada, y donde parece estar jugándose "lo más propio e íntimo del sujeto de la violencia: su imagen ante el otro. Este es el drama del reconocimiento." (p.255).

5.6 Las intervenciones de los/as agentes escolares frente a los conflictos

Diversas investigaciones señalan que apelar a los/as adultos/as para resolver una situación conflictiva entre pares suele ser una práctica valorada negativamente debido a que los/as estudiantes que lo hacen quedan como "cagones" o "miedosos" ante sus compañeros/as (Mutchinick, 2018; Paulín, 2015). Nuestra investigación resulta coincidente con estos resultados, sobre todo en los/as estudiantes de los primeros años.

S: [...] cuando vos peleas la preceptora te lleva ahí [se refiere a la sala de preceptores] y te hace hablar

J: Vos vas y le tenes que contar a la preceptora, y dice que "hablemos" [mímica de imitación]

E: Eso me decían a algunos chicos, que había algún conflicto

S: La preceptora quiere que vos le cuentes, y si vos le contas después el otro te empieza a cargar

J: te cargan

S: y te dice "vos le contaste a la preceptora maricón" que esto que lo otro

(Entrevista, Javier y Samuel, 1er año, Posadas)

Sin embargo, estudios antecedentes como los del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008, 2010) aseveran que cuanto más frecuente es la intervención de los/as adultos/as, los casos de estudiantes que dicen haber vivido situaciones de violencia disminuyen notablemente. En nuestra investigación nos hemos encontrado con prácticas muy disímiles entre una institución y otra. En el caso de Posadas se observa una mayor confianza respecto de la intervención del adulto para la

resolución de algunos conflictos. Mientras que en la escuela de La Plata, fue más recurrente una percepción desfavorable respecto de la intervención de los/as adultos/as.

En el siguiente relato de estudiantes de la escuela de Posadas puede observarse la referencia a la figura del preceptor como un agente que media en la situación conflictiva. Así mientras me comenta sobre un problema que tiene con una estudiante de otro curso menciona que el preceptor les prohibió “mirarse”.

E: ¿Cómo, el preceptor le prohibió que te mire? ¿Quién?

Y: La pendejita esa. Si yo. El prece me dijo “yo tengo que hablar con vos”. Y cuando yo entré a la rectoría estaba ella sentada. (...) y el preceptor le estaba diciendo que cuál era el problema entre nosotras. Yo agarre y le dije “Ernesto [refiriéndose al preceptor] me voy a la clase” y ella agarró, se dio vuelta y me rebajó ¿viste? “...enferma de mierda” le dije. “Yo te vi que no sos ninguna santa” le dijo Ernesto. El prece dijo “... yo no quiero que ustedes peleen” dijo Ernesto. “Yo quiero que me digas qué te molesta. Porque la otra es muy buena alumna. Tiene muy buenas notas. No se lleva ninguna previa, materias, nada. Quiero que hablen, porque las dos son buenas alumnas. Si las dos no fueran buenas alumnas yo las iba a dejar nomás, pero como las dos son buenas alumnas quiero que hablen”. Y yo le dije “¿por qué me miras tan feo? ¿por qué me decís cosas?” le dije. Ella estaba ahí parada y se mataba de la risa, lo único que hacía y a mí me daba una bronca [lo dice exaltada]. [Me respondió]: “yo no hice nada, yo nunca te dije nada, ay cuándo te dije algo”. “No te hagas la estúpida que no te queda bien” le dije. Porque no le queda bien. (...). Y ahí yo dije “por qué mira feo”. “yo siempre estoy con mi novio”, “yo sé con quién estás, te pregunté: ¿por qué me miras feo? No, con quién andas” le digo. Y el prece saltó y dijo “tranquila”. Y ahí nos hizo hablar una hora después. “¿quedó claro?” le dijo. “sí” dijo ella. Y me dijo “¿quedó claro?” yo miré, no dije nada. Sí, le dije. Me di media vuelta y me fui y ella quedó. Una bronca. Y ahí el prece dijo que tiene prohibido que ella me mire. Y si me mira o algo yo le tengo que contar. Yo no le voy a contar [dice como rebelándose]

E: ¿Por qué no le vas a contar?

Y: Y, porque no.

C: Le va apegar nomás (ríe)

E: ¿Qué cosa?

C: Le va a pegar

E: Y escúchame ¿qué te pareció que el prece intervenga y hable con ustedes? ¿Te parece que ayuda? ¿Te parece que es peor?

Y: para mí es mejor. Pero esta vez para mí, no sé, como que fue peor porque ella se reía en mi cara y yo lo odié. Pero, sí, por un lado está bien que hable. Me dijo que cualquier problema que yo tenga que yo le cuente. Como yo no soy de tener problemas y eso.

E: Digo, porque por ahí, si él no las hablara a ustedes ¿Qué sería lo que pasaría? Si él por ejemplo no les dice nada.

Y: Y ahí yo la agarro

E: ¿Qué?

Y: Y ahí yo la agarro

E: ¿La agarras vos? ¿Y ahí le pegas o...?

Y: no, le iba a hablar, si se hace la pesada, si le iba a pegar

E: ¿Vos qué pensas Carla?

C: [se ríe]

E: Digo que el prece hable ¿les ayuda? o ¿Prefieren que no se meta?

C: no, por mí, o sea...

Y: está bien que se meta porque si no, nos ponen amonestaciones

C: Sí

E: ¿Cómo?

C: Nos pone amonestaciones

Y: Si habla y ella entiende y dice qué está todo bien, ahí sí. Pero si habla y no entiende ahí no nos vamos a agarrar del prece.

(Entrevista, Yamila y Carla, 3er año, Posadas)

Como puede observarse en el relato, la intervención del adulto en este caso detiene un posible enfrentamiento físico y genera un espacio de mediación ante un conflicto que es vivido por la protagonista como una afrenta y provocación. Asimismo la estudiante rescata el arbitraje que propone el preceptor, lo que favorece cierto distanciamiento, al menos, para considerar las consecuencias (sanciones) que tendría accionar de modo violento ante la provocación de la compañera.

En el caso de la escuela de La Plata fue más recurrente la percepción de que, si bien los/as adultos/as intervienen frente a situaciones de conflicto o faltas de respeto, muchas veces las intervenciones carecen de eficacia y no logran desanudar estas situaciones. En tal sentido, no hay soportes institucionales que habiliten la co-construcción de la autoridad, sino que esta queda en el nivel discursivo de una autoridad individual.

L: acá hay una chica de 1° que tiene un acento raro. Y las compañeras le dicen “perú”, “peru”. No, no sé de dónde es, pero le dicen así. [...] Para molestar. Y la chica el otro día se cansó. Se enojó, porque ya te enoja, te molesta que te digan así. Y le dijo a la directora. Y le tiraban papelitos también. Y le llevó toda la mano llena de papeles a la directora y la directora los retó, les dijo que no la tenían que no la molesten, que no la tenían que discriminar, que era una compañera. Pero no, no le hacen caso (...)

E:- ¿Por qué pensás que no le hacen caso?

L:- Porque si le hicieran caso no seguirían haciendo lo que hacen, no la seguirían molestando. Que son pendejos, Son pendejitos, no entienden nada.

(Entrevista, Lucía 3er año, La Plata)

Como hemos mencionado en el capítulo 4, el criterio poco claro acerca de las pautas de convivencia en la escuela, sumado a la presencia discontinua del directivo,

dificultan que este se erija como figura de autoridad. En otras situaciones las estudiantes mencionaron no sentirse escuchadas en su pedido de ayuda:

E: ¿Y este tipo de cosas ustedes las pueden charlar con alguien de la escuela? ¿Con algún profe? [Estamos hablando de una situación en donde la estudiante es burlada por provenir de un país limítrofe]

I: no te escucha nadie

E: ¿Con la preceptora?

P: No te dan bola

E: ¿Vos trataste de hablar con la prece por esto?

I: Nunca te va a escuchar. Por más que vayas a hablar con ella no te hace caso

E: ¿No te hace caso?

I: No

(Entrevista, Inés y Paloma, 2do año, La Plata)

Se ha observado que en la escuela de La Plata las intervenciones activas por parte de los/as docentes, preceptores/as y directivos/as aparecen ligadas a situaciones de enfrentamiento físico. Aquí la estudiante comenta sobre un enfrentamiento físico que se dio en la escuela a causa de un conflicto con otras chicas del barrio:

E: ¿Y esta situación cómo se abordó desde la escuela? ¿Quién las separó finalmente?

V: El preceptor. Porque la había agarrado del pelo y la otra no se podía soltar, no se podía defender y Carla le seguía dando y nadie se acercaba. Se tuvieron que meter compañeros también.

A: A una se la llevaron a la cocina a limpiarla porque [...] la otra la había mordido y a Pilar le fueron a lavar la cara, estaba toda llena de sangre.

E: después de eso ¿qué pasó?

V: La suspendieron 3 días, pero Carla seguía viniendo, como la directora nunca viene. Saltaba por adentro del patio. Estaban todas las puertas cerradas porque no la dejaban entrar Carla venía y andaba para todos lados

A: Carla venía y estaba con nosotras.

V: cómo entró al colegio no sé. Es porque estaba esperando que venga Pilar para volver a pegarle.

E: ¿Por qué le seguiría pegando si la otra quedó par atrás?

V: Porque le quería seguir pegando

E: ¿se habló después de la situación en los cursos, con los chicos? ¿Piensan que algo de eso se podría evitar, que se agarren a las peleas?

V: No, yo creo que no les harían caso. No les serviría de nada porque ya son así. Ponele, ella está sentada acá y viene una que le tiene bronca. Alguien le dijo que ella dijo algo y entra al salón y no le importa que estés vos, el profesor. Por más que hayan hablado...

(Entrevista Aylen y Vera, 4to año, La Plata)

Sobre este tema algunas investigaciones afirman que (Mutchinick, 2018; Tomasini, Domínguez, & Peralta, 2013), la ineficaz intervención adulta genera una sensación de

impotencia y desconfianza hacia los/as adultos/as de la escuela. De modo que frente a diversas situaciones de falta de respeto y conflictividad muchos/as estudiantes deciden intentar resolverlo por cuenta propia.

5.7 Hacerse respetar en el barrio. Diferencias y similitudes con el contexto escolar

Como mencionamos en el capítulo 4. Los/as jóvenes de ambas escuelas se autocalifican como “villeros” o diferentes a los “chicos que van a escuelas del centro.” Las esferas por las que transitan suelen ser reducidas: la escuela, el barrio o la casa, se autoperceben con menor capital económico y social. El “centro” es significado en muchas oportunidades un lugar “lejano” al que resulta difícil del acceder, ya sea porque el transporte público es caro, o porque no se visibiliza como un espacio habilitado para ellos/as. El barrio constituye un ámbito central de construcción identitaria, a la vez que establece posibilidades y límites de participación con las instituciones y diversos sectores sociales (D’Aloisio, Arce Castello, & Paulín, 2016).

Por su parte, el barrio aparece como escenario de inseguridad y violencia del cual hay que resguardarse porque es “peligroso”, hay “juntas” en la esquina, venta de drogas, o enfrentamientos entre diferentes patotas, tiros, robos o redadas policiales

Los relatos de los/as estudiantes de ambas escuelas expresan que el barrio es un ámbito de menor regulación y mayor proclividad a la imposición por medio de la fuerza. Por el contrario, la escuela aparece como un espacio con otra legalidad. Las posibilidades de recibir sanciones escolares como suspensiones amonestaciones o expulsiones, funciona como mecanismo de heterocoacción ya que las consecuencias que pueden tener “pelearse en la escuela” buscan ser evitadas. Si bien esta significación emergió en ambas escuelas, en el caso de Posadas resultó más preponderante.

E: o sea que hay otras reglas en el barrio que no son para nada las que hay en la escuela

J: en el barrio nadie puede dar reglas porque no hay nadie que le reúna a todo el barrio y le diga: "miren, tenemos que tener limpias las plazas, ordenarlas". No hay.

(Entrevista, Jano, 2do año, Posadas)

La escuela aparece como un espacio con otros regímenes de convivencia que hacen que los/as estudiantes tengan una mayor vigilancia sobre sus conductas. En muchas situaciones, surgió que el pelearse adentro de la escuela puede generar

consecuencias negativas como expulsiones o sanciones que se desean evitar, para no interrumpir la trayectoria escolar

E: ¿es muy diferente el afuera que en la escuela? ¿O sea las cosas que pasan en el barrio de lo que pasa en la escuela?

K: si

E: ¿o les parece que...?

M: acá en el colegio casi no se agarran a piñas

E: no se agarran

M: no, a fuera sí

E: ¿por qué será eso? ¿Por qué piensan?

M: porque tienen mala onda

E: ¿a qué se deberá que acá no se agarran tanto y que afuera sí?

M: porque tienen miedo que le sancionen

K: tienen miedo a las medidas que tomen

M: te pueden expulsar

(Entrevista Mirta y Karina, 3er año Posadas)

A diferencia del barrio, la escuela aparece como un espacio pacificado. Y el barrio como un lugar con mayor proclividad a la violencia. Asimismo la escuela es significada como un espacio de menor conflictividad, incluso en lo vinculado a problemas de habladurías o chismes.

E: y si tuvieras que elegir un lugar a dónde estar ¿dónde te gustaría estar más? ¿En tu casa, en la escuela o en el barrio?

A: en la escuela y en mi casa. En el barrio no. Porque ahí, por ejemplo, van a la casa de una amiga, ya viene otra y te mete un bardo y van a mi casa y hacen un bardo y dicen...qué se yo, cualquier cosa inventan. Entonces ya no salgo.

(Entrevista, Analía, 3er año, Posadas)

También surgió la idea de ser uno y ser otro según las esferas de interacción

E:- ¿Pero ustedes se consideran mal educados?

Y:- Y a veces sí.

E:- Ajá (afirmativo). ¿Cuándo por ejemplo?

Y:- Cuando estamos en la calle.

E:- Ajá (afirmativo). ¿Por qué?, ¿qué pasa en la calle?

Y:- Porque en la calle digamos vos, vos decís lo...

A:- Lo que vos querés (*completa la frase*).

Y:- Lo que vos querés nomás. Y adentro de la institución vos no podés andar diciendo malas palabras (*baja un tono al decir esto*), todo eso.

(Entrevista Alejo y Yair, 4to año, Posadas)

E: ¿Y qué cosas son... qué cosas notan son diferentes del barrio a la escuela, digamos?

G: la actitud. Yo digo la actitud porque vos entras a la escuela y sos una persona distinta, sociable todo. Y salís de la escuela y podés ser tremendo...

(Entrevista, Gonzalo y Leandro, 3er año Posadas)

G: sí. Cualquier cosa si te dicen algo vos decile que sos mi primo, que vos sos algo mío, y ahí y” ah, ese del casquito, todo bien, pasá”

(Entrevista a Guido y Leandro, 3er año Posadas)

La cuestión del respeto en el barrio emerge más vinculada a una necesidad de “no dejarse pasar por arriba” para evitar futuros sometimientos, como robos o acosos. En muchas ocasiones implica la movilización de cierto capital social, poseer cierto parentesco con algún vecino del barrio que tiene posición de liderazgo facilita transitar con mayor tranquilidad y evitar sumisiones.

A lo largo de este capítulo hemos analizado los vínculos de respeto en las sociabilidades juveniles. Uno de los principios sobre los que se asienta la sociabilidad según Simmel (2002) es el intercambio democrático entre las partes, ello está dado en vistas de que cada participante “ha de conceder al otro aquel máximo de valores sociables (de alegría, descarga, vivacidad) que es compatible con el máximo de valores recibidos por uno mismo” (p.87). 3). La pertenencia o exclusiones a los grupos, las clasificaciones, las burlas o cargadas dirigidas hacia algún compañero/a o grupo particular, constituyen prácticas que implican también una búsqueda constante de autoafirmación y valía. Interpretamos que los/as estudiantes definen las prácticas de respeto a partir del grado de simetría o asimetría que predomina en el vínculo. Como así también del grado de conocimiento y confianza que mediatiza la relación los/as otros/as.

CAPÍTULO.6

EL RESPETO EN LOS VÍNCULOS INTERGENERACIONALES: LA PERSPECTIVA DE LOS/AS JÓVENES ESTUDIANTES

Introducción

El presente capítulo analiza las percepciones de los/as jóvenes estudiantes acerca del respeto en las relaciones intergeneracionales. En un primer momento se abordan las características que para los/as estudiantes definen los vínculos de respeto entre jóvenes y adultos/as: la reciprocidad y la asimetría. Luego se examinan las disposiciones y prácticas de los y las docentes que favorecen u obstaculizan un intercambio respetuoso. También se abordan situaciones donde los y las estudiantes reconocen faltar el respeto a los/as docentes.

6.1 Sobre los modos de forjar respeto entre generaciones: la reciprocidad y la asimetría

Los/as jóvenes manifestaron que al igual que con sus pares el *buen trato* es el punto de partida para construir relaciones de respeto con los adultos de la escuela. La reciprocidad es vertebradora de las relaciones de respeto (Sennett, 2003).

(...) me pasó con un profesor, que habla y habla y si vos le hablás y él te ignora ahí es como que te está faltando el respeto, porque yo te estoy escuchando a vos, necesito que vos también me escuches mi opinión o lo que me está pasando... ahí también respeto, ahí se nota la falta de respeto de la otra persona y el respeto cuando vos estás escuchando, ya el solo hecho de escuchar es respeto...
(Entrevista, Muriel, 4to año, La Plata)

Aquí podemos observar cómo la estudiante elabora su demanda de respeto a partir de una concepción igualitaria de los derechos que corresponden a unos y a otros, como así también en la solicitud de un trato recíproco. Como indican Dubet & Martuccelli (1998) la exigencia de reciprocidad suplanta la obediencia natural, “en el dominio escolar, el principio de reciprocidad está en la base de una sociabilidad ideal” (p.190). Sin reciprocidad se resquebrajan los intercambios de respeto. Para los/as estudiantes resulta de suma importancia que el/la docente dispense un trato respetuoso para poder exigírselo a ellos.

M:- Yo creo que si un profesor quiere que una persona lo respete, tiene que respetar también ellos. Y hay profesores que no respetan, que gritan y no hablan,

en ningún momento (...). ¿Vos me insultaste? Yo te voy a insultar.
(Entrevista Mora, 2do año, Escuela La Plata)

Otro estudiante menciona:

A: (...) si me faltan el respeto yo también se lo voy a faltar. Creo que me pasó una vez con la de X.

E: ¿Qué te había pasado?

A: No, con la preceptora. No sé qué me había gritado y yo le dije “vos no me p...”, se lo grité adelante de todos: “vos no me tenés que gritar porque vos no tenés derecho a decirme nada, no sos ni mi mamá ni mi papá para gritarme ¿escuchaste?”, le dije, “estás re zarpada”, le dije. (...) Estaba re enojado yo. Me viene a gritar la preceptora, es lo mismo que vos me vengas a gritar a mí, me voy a enojar.

[...]

E: ¿Y qué te dijo la prece? ¿Te gritó algo feo?

A: No, no me acuerdo qué me había dicho.

E: No te gustó la forma digamos.

A: Sí, en que me habló. Bah, me gritó.

(Entrevista, Alan, 2do año, La Plata)

Una característica de los vínculos entre docentes y estudiantes se liga a importancia que adquieren los modos de trato y la sensibilidad ante excesos como los “insultos” y los “gritos”. En *La civilización de los padres* Elias, analiza los cambios históricos en las configuraciones socio-familiares, señalando que, especialmente a partir de mediados de siglo XX se produce un relajamiento de las barreras de respeto en el trato entre padres e hijos. Para el autor, la reducción del uso de la violencia física en el trato interpersonal de los padres hacia sus hijos es uno de los aspectos que mayor incidencia tiene en estas transformaciones. ¿Qué es lo que se modifica en la regulación de estos vínculos?, el diferencial de poder entre padres e hijos se ha equilibrado en favor de los segundos, por tanto, los padres requieren de un mayor autocontrol, ya que el uso de la fuerza física de antaño no es válido ahora para la crianza. Estos cambios también pueden observarse en el trato entre adultos/as y niños/as a nivel general como por ejemplo entre profesores y estudiantes, y generan que los adultos tengan que desarrollar un elevado nivel autocontrol. En este caso, los docentes deben cuidar el trato que dispensan a sus estudiantes ya que toda conducta excesiva es cuestionada por parte los/asjóvenes, deslegitimando su posición como figura de autoridad y respeto.

Otra característica que para los/as jóvenes expresa un trato considerado por parte del adulto es en lo referido a las normas escolares. Los/as estudiantes manifestaron que

es de suma importancia que los/as adultos adhieran a las mismas pautas de convivencia que ellos/as.

E: ¿Les parece que los profes cumplen con sus reglas de comportamiento?

M: No sé...

E: Por ejemplo el uso del celular ¿se puede o no se puede? ¿Es lo mismo en todas las horas?

M: Hay una regla que dice que no se puede, pero nosotros lo usamos igual, si usás el celular te amonestan y te sacan el celular.

E: ¿Y con los profes? ¿Ellos cumplen con el tema del celular? O les parece que a ellos no les llega esa ley digamos, que ellos no tienen que cumplirla con ustedes.

M: Para mí sí tienen que cumplirla también.

S: La de historia por ejemplo le puede sonar el celular y no le importa

M: Sí ella nos presta atención a nosotros, se enfoca en nosotros...

E: O sea, ¿les parece que los estudiantes y los profes tienen que cumplir las mismas reglas? ¿Por qué?

M: Sí, porque tenemos que ser igualitarios (risas) como nosotros cumplimos ellos también tienen que cumplir.

S: Para todos por igual como nosotros cumplimos ellos también.

(Entrevista Mili y Sabrina, 2do año, Escuela Posadas)

Para las estudiantes, que la docente no atienda el celular en medio de la clase es interpretado como una forma de reconocimiento hacia ellas en tanto estudiantes que merecen atención y un trato igualitario. Las jóvenes estudiantes no se oponen de modo tajante a la autoridad sino que exigen una reciprocidad de actitudes. “La buena relación pedagógica es de naturaleza igualitaria y supone un respeto mutuo y un equilibrio de sentimientos” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 190).

El proceso de informalización ha generado una reconfiguración de las relaciones entre adultos y jóvenes, los vínculos intergeneracionales se han fragilizado a la par de un progresivo debilitamiento de los modelos tradicionales de autoridad (Gallo, Agostini, & Míguez, 2015; M; Orce, 2009; Tenti Fanfani, 2004). Al democratizarse los vínculos sociales, los modos de tratamiento mutuo adquieren mayor ambigüedad. Según Martuccelli (2009) el problema de autoridad se relaciona con lo que denomina el "gran escándalo de la democracia" que hace emerger la pregunta acerca de ¿por qué individuos jurídicamente iguales y libres deben obedecer a otros? Como venimos indicando el ingreso a una sociedad democrática implica el fin del orden social tradicional lo que trae como consecuencia, que la autoridad deba basarse en nuevos criterios y que su sustento sea más endeble (Gallo, Noel, & Gallo, 2006; Luna Zamora, 2011; Martuccelli, 2009). En el siguiente fragmento de entrevista la estudiante delimita

de modo claro el tratamiento que espera recibir de la docente para poder respetar su figura.

B:-En ese sentido, que me llega a tratar bien, o me hable bien (...) o me diga las cosas bien, yo la voy a respetar. No le voy a faltar el respeto. Pero me llega a gritar, o me llega a tocar, o sacar el examen [como me hizo la otra vez], yo no le voy a putear, pero le voy a decir las cosas como son. Y sé que no le va gustar, y me va a mandar a dirección o algo. No [me] importa.

(Entrevista, Blanca y Renata, 3er año, Escuela La Plata)

Como puede observarse, la estudiante exige de la docente un buen trato, asumiendo una posición activa en dicho vínculo, dando cuenta de lo que está dispuesta a hacer en el caso de que la docente la maltrate, el accionar del adulto se enfrenta así ante un claro límite por parte de la joven. Como refieren diversos autores (Martuccelli, 2009; Míguez & Gallo, 2013; Tenti Fanfani, 2004) construir autoridad en tiempos modernos es una labor compleja para el docente, la modernidad se caracteriza por el resquebrajamiento de la tradición como fuente normativa de las prácticas sociales.

Sin embargo, en el caso de la institución de Posadas, fue recurrente la representación del docente como figura de autoridad a quien le corresponden otras atribuciones ya que se encuentra en una posición de jerarquía respecto de los/as jóvenes.

E: ¿Les parece chicas que los adultos y los estudiantes deben cumplir con las mismas reglas en la escuela?

F: Depende.

M: Y sí. Nosotros tenemos reglas que cumplir, y ellos también pero diferentes.

E: ¿Y ustedes qué reglas tienen?

M: Sí, por ejemplo... Sí. No correr en los... (No termina, ríe levemente, continúa F).

F: No correr o hablar, no hablar cuando no corresponda, o sea...

M: El profesor está explicando, y no interrumpir la clase, por ejemplo.

F: No interrumpir. Exactamente. (...)Eh, con la vestimenta, que no muchos cumplen.

M: Pantalones así, clásicos, que no tengan rayaduras y eso.

F: Ni que esté cortado.

M: De color azul, negro, y eso. No flúor, nada de esas cosas.

E: Nada de colores fuertes.

F: Y la chomba. No muchos respetan. Y los profesores como que están más, están más, o sea pueden venir como ellos quieren, pero está bien porque ellos son los que estudiaron, los que se recibieron, se esmeraron. Como que se merecen, ¿no?, porque tienen su trabajo. Trabajaron, estudiaron y no importa si se creen el rey, está bien que se crea el rey, porque ellos trabajaron y estudiaron. Gracias a ellos están acá ¿no? (...)No, pero creo que los profesores no creo que tengan que tener, no son las mismas normas que nosotros digamos.

M: No. Nada que ver.
(Entrevista Mónica y Fabiana, 2do año, Escuela Posadas)

Aquí, las estudiantes valoran el esfuerzo de los docentes por haber estudiado, lo que justificaría que tengan reglas diferentes en relación a las/as estudiantes. Es el “esfuerzo” y el “estudio”, o sea, el mérito individual lo que habilita a los/as docentes a disponer de ciertos privilegios en relación a las alumnas: “creerse el rey”. Sin embargo, vemos que ese mérito individual es reconocido en tanto el individuo encarna un rol social tradicionalmente respetado. Las palabras de los estudiantes permiten hacer visible algunos rasgos vinculados a lo que Weber (1964) describió como un tipo de autoridad basada en una legitimidad de carácter tradicional, la obediencia⁹¹ descansa entonces en la legitimidad de la tradición.

Como advierte Martuccelli (2007) en las sociedades Latinoamericanas el régimen de interacción dentro del cual se obtiene el respeto no es concebido como un vínculo desembarazado de todo resto jerárquico, ni tampoco como una exigencia perfectamente igualitaria. Es decir, las relaciones interpersonales están atravesadas por un “régimen de interacción dual”, o sea, vínculos en constante tensión entre: “la horizontalidad normativa de las relaciones sociales y la verticalidad práctica de muchas situaciones”. Para el autor, las sociedades latinoamericanas tienen una impronta jerárquica más fuerte que las sociedades europeas. Recordemos que en el régimen jerárquico las pautas de interacción entre superiores e inferiores, están claramente delimitadas.

En la institución de Posadas, pudimos observar que los vínculos están mayormente regulados por la tradición y la obediencia hacia los adultos. El respeto se encuentra ligado, en mayor medida, al acatamiento a partir de la posición diferencial que ocupa el docente respecto de estudiante. Observemos como, para Daniel, son las responsabilidades diferenciales entre adultos y jóvenes las que habilitan diferentes regímenes normativos para unos y otros.

E: ¿Te parece que los profes tienen que cumplir las mismas reglas que los alumnos?

⁹¹“Obediencia” significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso *únicamente* en méritos de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal. (Weber, 1964, p. 172).

D: No, me parece que no porque nosotros somos alumnos, no tenemos más responsabilidades que venir a estudiar, los profesores sí tienen otras responsabilidades, ¿por qué? o trabajan en otro lado, tienen hijos, tienen que atender a la mamá, el papá, los abuelos, eh... tienen que ir al colegio a otro colegio de sus hijos, o sea ellos tienen más responsabilidades que nosotros y creo que empezar a impedirle... obviamente como a todo ser humano sabe tiene que venir a trabajar ¿no cierto? si ocurre un imprevisto fuera del colegio, pero que pertenece al profesor, el profesor obviamente tiene que ir a atender ese conflicto, eh lo único que creo que el alumno pide es que el profesor venga a enseñar, termine su hora y se vaya tranquilo, nada más. Pero si obviamente pero si el profesor tiene otra cosa que hacer tiene otras responsabilidades obviamente que tiene que ir, nosotros no, porque nosotros somos solamente alumnos las únicas responsabilidades que tenemos por ahí más grande afuera del colegio que no se... ocurra algo muy grave tiene que ser para que el alumno salga del colegio únicamente su estado de salud, o algo grave que haya pasado en su casa

E: ¿Vos trabajas?

D: No

E: ¿Trabajaste?

D: Sí, trabajé pero no mucho tiempo

E: ¿En qué trabajabas?

D: En construcción, con mi papá eh... con mis amigos, pero no fue mucho

E: ¿Podías como hacer las dos cosas? ¿Trabajar y estar en la escuela?

D: Sí, porque era a la tarde cuando salía... este año no, porque este año vengo a la tarde, el año pasado iba a la mañana estaba laburando con mi compinche en la tarde y era eso nomás tampoco es que fue un trabajo muy pesado que lleve mucho tiempo y que me deja agotado, no, fueron cortos plazos o sea estuve trabajando otros 5 meses no trabaje después trabaje otra vez y así, no es que fue muy seguido lo que trabaje

(Entrevista, Daniel, 4to año, Escuela Posadas)

A mayor responsabilidad, mayores atribuciones respecto del cumplimiento de las pautas de convivencia, nótese que al momento de delimitar roles y funciones entre profesores y estudiantes, el joven involucra en su análisis dimensiones extra escolares de la vida de los/as docentes como las responsabilidades familiares. Daniel, es el estudiante de la relación, por lo tanto, tiene menos responsabilidades que el/la docente y por consiguiente menos atribuciones. Resulta llamativo que a pesar de que el estudiante también tuvo responsabilidades extra escolares, como su experiencia de trabajo en la construcción, no le otorga a esta experiencia la misma importancia que al trabajo del docente. Su posición subordinada respecto del adulto es más importante que la solicitud de igualdad de atribuciones entre unos y otros.

Este registro entre posiciones diferenciales de adultos y jóvenes también se observó en las consideraciones acerca de los cánones de comportamiento que deben

tener en relación a los adultos. Para ellos/as es muy diferente como se trata al adulto que a un par.

E: ¿Cómo se demuestra el respeto en la escuela?

C: A mí, por ejemplo, de una persona mayor. Yo siempre, ya me acostumbré, a hacer esas cosas, el respeto para mí y para, o sea, para los preceptores que siempre te piden que tengamos respeto. Yo no puedo ir y decirle a la preceptora “che vos” así. Yo ya me acostumbré al “usted” y esas cosas a los más grandes. Entre amigos sí. ¿Viste? Porque ya nos conocemos. (...). Pero así una persona mayor que yo no conozco yo le digo “usted” o “permiso” y esas cosas. (...). Porque de eso se trata la... ¿Cómo es? La educación. ¿Viste que siempre piden respeto y todas esas cosas?

E: Sí.

C: Bueno piden eso, o sea, que no seamos así, o sea. Que vamos a la profesora y le decimos “che” (...). La profesora se te va a quedar mirando y te va a decir “¿Vos nunca tuviste educación en tu casa?”, te va a decir.
(Entrevista Cami y Alejo, 1er año, Escuela Posadas)

Como podemos observar, en la institución de Posadas, el canon de comportamiento entre adultos y jóvenes está más pautado, los vínculos intergeneracionales presentan mayor formalización, no se puede tutear al adulto, se lo trata de “usted”. De hecho, fue recurrente en los/as estudiantes la asociación entre respeto y deferencia hacia “los mayores”. Asimismo observamos la persistencia de ciertos rituales⁹² (como levantarse del banco a saludar al docente cuando este ingresa al salón) que la vuelven más conservadora que la institución de La Plata.

Otra cuestión que emergió en los/as jóvenes de Posadas es que los vínculos familiares también presentaban este rasgo de formalización.

E: ¿y cómo se le demuestra el respeto a los padres? ¿Es diferente de cómo se les demuestra el respeto a los profesores acá en la escuela o es parecido?

J: no porque los profesores acá en el colegio es como nuestros padres. Tenemos que tener en el mismo respeto porque a una persona que nos está enseñando no podemos decirle: "ché, vieja vos, así no se escribe" o "enseñanos bien". Tiene que ser con un respeto. No tiene que cambiar nada, no puede cambiar.
(Entrevista Jonás, 2do año Posadas)

La mención y uso del término “respeto” en ciertas interacciones, concentra en sí mismo el sentido de la obediencia al cúmulo de ordenamientos sociales que aparecen, para los sujetos relacionados con las formas de autoridad y jerarquías prevalecientes en la unidad doméstica, y en particular con la figura y el temor al padre

⁹² No observados al menos en la institución platense

Los vínculos entre adultos y jóvenes en la institución de La Plata, por el contrario, se encuentran menos formalizados. En la siguiente observación de campo, ejemplificamos una dinámica relacional que se observó a lo largo del trabajo en la institución, tanto estudiantes como adultos se tratan entre sí con menos protocolos e incluso, en algunas situaciones, de una forma que desde nuestra mirada externa, puede parecer excesiva.

Llego a las a las 10.30 de la mañana a la escuela, en la puerta me cruzo con una estudiante que entrevisté la semana pasada y dos amigas de ella, las tres se retiran más temprano. Me quedo en el patio, es la hora de educación física, diviso un grupo de estudiantes varones jugando al fútbol. El preceptor está en la entrada de la escuela, firmando notas de algunos alumnos que al no tener profesor tienen la posibilidad de retirarse antes. En un momento el preceptor se dirige al grupo de estudiantes que está jugando al fútbol, y les dice algo que no alcanzo a escuchar, a lo que uno de los varones le responde: "Yo no saque nada gato de mierda". Una estudiante que escucha al compañero le dice "¡Eh! ¡Más respeto vos!". El preceptor le dice al alumno que le dirigió el improperio: "Bueno tampoco me hables así". El alumno continúa jugando al fútbol como si nada.
(Nota de campo, Observación clase de educación física La Plata)

Como hemos señalado en el capítulo 4, la institución de La Plata, presenta un clima de mayor desorganización, lo que promueve que las interacciones sean menos predecibles y más confusas. Fue recurrente observar diversas situaciones que obligaba a los/as a adultos a tener que encuadrar constantemente las interacciones, estas situaciones generan malos entendidos y conflictos. En la siguiente mención, la estudiante cuestiona el accionar del directivo por considerarlo injusto y arbitrario:

E: ¿Crees que alumnos y maestros deben cumplir las mismas pautas de convivencia?

M: ¡¡Obvio!!

E: ¿O que los alumnos tienen que cumplir más?

M: No, no. Somos todos personas, seres humanos y el respeto lo tenemos que tener todos, tanto los profesores como alumnos, el tema de hablarle al chico también tiene que ser con respeto siempre, por ahí muchas veces hay un porcentaje de chicos, ponele de cinco chicos, dos se portan mal o tres, y por ahí ese profesor o directivo, digamos trata a los otros de la misma manera que a esos chicos que se portan mal y por ahí te hablan de la misma manera, como que confunden. A mí me pasó con la directora, que una vez yo estaba arriba, yo estaba hablando con la profesora, estaban los chicos entrando, subiendo y empezó a gritar la directora, la sacaron de quicio no sé... y empezó a hablarles a todos mal, que suban vayan arriba, abajo y a mí me habló como que estaba tratándome..., me acarreó más o menos, me sentí como que me estaban acarreando no sé... como explicarte. Me dio la sensación esa, no me gustó para nada, es más, se lo dije "si a usted le gusta que la respeten a mí me gustaría que

me respeten, que me hablen de la misma manera en que yo la estoy tratando a usted, si yo la trato con respeto, a mi trátame con respeto, yo, si usted me habla yo la entiendo no tengo la necesidad de que me grite, yo soy una persona y entiendo si me hablan, no si me gritan".
(Entrevista, Muriel, 4to año, La Plata)

La estudiante le solicita a la directora que diferencie hacia quiénes dirige las sanciones ya que no todos estaban realizando las mismas acciones. Ahora bien, el hecho de que las y los estudiantes demanden un trato recíproco e igualitario por parte de los adultos no significa que desconozcan la asimetría propia y singular del vínculo entre docentes y estudiantes. La asimetría se basa en funciones y no en el poder de quien la ejerce, implica un lugar de responsabilidad frente al otro (Bleichmar, 2008).

En el siguiente apartado nos detendremos en aquellas prácticas y/o cualidades de los/as docentes que los/as estudiantes reconocen favorecen o complican las relaciones de respeto entre adultos y jóvenes.

6.2 Prácticas y disposiciones de los/as profesores que forjan u obstaculizan relaciones de respeto en el aula

Hemos identificado una serie de características y prácticas que según los/as jóvenes son necesarias para fabricar relaciones de respeto en el aula. Organizamos sus percepciones en torno al ejercicio del rol docente en tanto transmisor de conocimiento; y en tanto adulto capaz de construir empatía y confianza en el vínculo con sus estudiantes.

En los relatos de los/as jóvenes emergió de modo recurrente que un docente respetable es aquel que puede generar un encuadre claro y organizado en la clase. Es decir, el aula aparece como un espacio donde es el/la docente quien organiza y dirige la dinámica grupal. En el siguiente fragmento de entrevista, podemos observar que para el estudiante es central que el docente pueda generar un ordenamiento en el aula.

E: ¿Si tuvieras que elegir un profe que vos más respetes, de acá?

R: Esa sí que es difícil.

E: ¿A quién elegís?

R: Estoy entre la profesora de A, el de S y el de M.

E: ¿Y por qué estás entre ellos tres? ¿Qué tienen de especial, qué hacen?

R: Eh, son los que más se quejan de los alumnos. Si saliste, te cacharon, te bajan la nota. Hacés quilombo, te bajan la nota. Te mandás y no hacés la tarea, te bajan la nota. Son los que más se quejan de los alumnos. A ver, quién es el

que pelea, quién es el que molesta, quién es el que come y no limpia. Listo. Eso ya está.

(Entrevista Raúl, 3er año, La Plata)

Interpretamos que la expresión “son los que más se quejan de los alumnos,” es una solicitud del estudiante de un adulto que intervenga y no sea indiferente ante situaciones que pueden generar malestar en la convivencia.

En el siguiente ejemplo, se destaca la importancia que las jóvenes entrevistadas le otorgan a una gestión satisfactoria de la clase, una buena explicación que depende de la posibilidad de generar condiciones de escucha en la clase.

E: ustedes, ¿qué estilo de profe prefieren?

L: Yo para elegir

E: ¿Si tuvieran que elegir entre una profe y la otra, digamos?

Eli: O sea a mí me gustaría con la profe Elena, digamos

L: Sí, porque con ella, ella viene se callan todos, y te explican bien, y vos entendés lo que te está explicando. Porque viene la otra [se refiere a la otra profesora]y hablan todos y se te mezcla y ahí no entendés un nada.

E: No entendés nada, claro.

L: Sí, y terminás reprobando la materia, así de fácil.

L: Además cómo te explica y ahí si todos atienden, aprenden.

Eli: Y sí, ahí todos hacen el trabajo y entregan y...

L: O sea, hacen todos lo que el profesor dice.

Eli: Y como hoy con la profesora de D, teníamos cinco preguntas y dos horas teníamos, y no hicieron nada. Pero la profesora tenía que ir explicando a cada uno porque cuando explicó en general nadie escuchó.

(Entrevista Eli y Liz, 3er año, Posadas)

Los /as jóvenes estudiantes también vincularon otras disposiciones y prácticas de los docentes con la generación de un vínculo de respeto. Una de ellas se relaciona con la capacidad de desarrollar la paciencia necesaria para explicar cuando no comprenden algún contenido escolar.

E: ¿Hay algún profe que vos respetes especialmente?

L: El de B.

E: ¿Y por qué con él? ¿Cómo es?

L: Es bueno. A él lo tenía en la otra escuela, en 2°. Y me cambié para acá y lo tuve este año otra vez. Es bueno, sí.

E: ¿Qué lo hace bueno para vos?

L:(Breve pausa para pensar) No sé cómo decirte...

E: Claro ¿por qué es bueno?

L: Es... Es paciente (ríe levemente).

E: ¿Tiene paciencia?

L: Sí, sí, sí, tiene paciencia.

E: ¿Explica?

L:-Explica miles de veces, porque yo soy muy de no entender. Lo explica muchas veces. Y por eso, por eso creo que es bueno. Porque los otros profesores son como medios duros. Te explican una vez y ya no te explican más.

E: ¿Y eso hace que vos le respetes a él?

L: Sí.

(...)

E: ¿Pero algo de su personalidad, o algo de cómo da la clase?

L: Cómo da la clase. La da... La da con ganas, no como los demás que dicen: "Delen que yo vengo a trabajar, no a boludear", o "ya me quiero ir", así. Él no dice nada de eso. Los demás sí. (...) No se queja.

(Entrevista Lucía, 3er año, Escuela La Plata)

La disposición a explicar y estar atento a lo que la estudiante pueda o no comprender es un aspecto valorado como signo de reconocimiento y por tanto de respetabilidad hacia la figura del docente

A su vez, tanto la *exigencia*, como el *miedo* emergen como estrategias válidas al momento de construir relaciones de respeto. Sobre esto, una estudiante menciona lo siguiente:

E: ¿Y el trato con los profes era muy distinto en la otra escuela a la que ibas?

L (...). Había un profesor en la otra escuela que cuando llegaba nos hacía parar para saludar y que él tenía que decir, tenía que avisar para sentarse. Hasta que él no diga "siéntense" no podíamos sentarnos. Nunca faltarle el respeto, no podíamos tutearlo, todas esas cosas. Primero me pareció "este es re malo" le decía a las chicas -era chiquita. Pero después lo fui conociendo y sé por qué tenía ese comportamiento. Creo que los chicos también los cansan a los profes.

E: ¿Y por qué pensás que marcaba todas esas cuestiones?

L: Porque cuando llegaba ese profe, era la hora del profe. No se sentía una mosca dentro del salón por cómo era él. Y capaz que lo confundíamos nosotros el miedo por el respeto y es eso. Capaz que mis compañeros le tenían miedo a él por cómo era y, no, era un tema de respeto.

E: ¿Cuál sería para vos una diferencia entre miedo y el respeto?

L: No tutearlo es un respeto porque tampoco somos quien para decirle "eh" o "vos". Está bien. Después, no sé, todo respeto era. Yo ya lo confundía con miedo. No era miedo, después me di cuenta. Primero decía: "le tengo un miedo a este profe"(se ríe). Después me fue dando confianza porque el profe sabía con quién y con quién no. Y cuando se propasaban los chicos con él, le decía: "no, paren, porque yo les estoy dando confianza hasta tal punto (...)" qué sé yo. Y con las chicas también, re respetuoso el profe.

(Entrevista, Luisa 5to año, La Plata)

La estudiante destaca aquellas estrategias que el docente efectuaba para organizar la clase, entre ellas el producir miedo (aunque luego ese miedo sea resignificado como respeto) y la exigencia⁹³. Elias destaca el carácter productivo del miedo como emoción en el proceso civilizatorio en tanto se liga, a la posibilidad de generar una coacción en el comportamiento de los individuos. Debemos considerar el doble proceso al que se liga el miedo: por un lado, las formas de coacción y autocoacción, por el otro, la consolidación de prácticas sociales que implican un comportamiento específico regulado por el tipo de interacción social –o configuración– en la que el sujeto esté inmerso (García, 2010).

En nuestro caso la institución escolar y el vínculo de asimetría entre el adulto y el joven favorecen la producción de sentimientos de miedo hacia la figura del docente. El diferencial de poder a favor del docente, en tanto es quien tiene la posibilidad de sancionar y evaluar, puede ser utilizado para generar miedo y respeto en los/as estudiantes. Sin embargo, como puede observarse en el relato de Luisa, este temor inicial que le generaba la figura del docente, fue comprendido como una estrategia de éste para poder construir un clima de orden en el aula “el profe sabía con quien sí y con quien no”, a quien dar confianza para que los/as estudiantes no se extralimiten. Sennett (1982) esgrime que la seguridad, el buen juicio, la capacidad de imponer disciplina y de inspirar temor son las cualidades de la autoridad. En el siguiente fragmento de entrevista, las estudiantes identifican la exigencia y el miedo que genera la docente con el respeto a su figura.

E: ¿Y a qué profe respetan más, digamos?

Y: A Elena

C: A Elena (se ríe)

[...]

E: ¿Por qué?

C: Porque es muy exigente y cualquier cosa que vos haces te... te manda a la mierda (se ríe)

E: ¿Es como diferente llevarse bien con un profe que respetarle?

C: Sí. Porque cuando vos le respetás, vos tenés miedo a preguntarle algo. Tenés miedo a hablarle. Cuando vos te llevás bien, no, vos vas le preguntás y listo.

(...) A Elena no.

⁹³ En la teoría de la civilización de Elias, el miedo es un aspecto central. “La materia de la civilización como proceso de cambio histórico es la violencia y el miedo, caras activa y pasiva de la coacción” (Elias 1988, p.27). Para el autor, la forma y función que cumplen los miedos en la “organización espiritual del individuo, dependen de la estructura de su sociedad y del destino que este tenga en ella”

E: O sea ¿tienen menos respeto, por decirlo, menos respeto que al profesor de Emilio?

C: No, a todos lo mismo.

Y: Todos lo mismo, pero... con él hablamos más.

C: Hablamos más, sabe todo de nuestras vidas.

Y: Nos reímos más, le contamos cosas, siempre habla.

E: Dijiste que... esto que me decían del miedo ¿Cómo es? ¿Hay que tenerle miedo al profe como para respetarle un poco? ¿Cómo es la cosa?

Y: Yo le tengo miedo a la profesora Elena

E: ¿Por qué? ¿Qué te va a hacer?

C: No hay margen de error con esa profesora, ella cualquier cosita, te pone un uno o amonestación

Y: Ella entro al curso de segundo y dijo "todo lo que les contaron de mí es cierto"

C: Porque ella entró y dijo que aunque caiga granizo, truenos, llueva, que ella nunca iba a faltar que "hierba mala nunca muere, dijo" y ahí a todos les agarró un miedo.

E: ¿Y no les dio risa cuando dijo que yerba mala nunca muere?⁹⁴

Y: Nah!. Si vos te reís es peor

(Entrevista, Yamila y Carina, 3er año, Escuela Posadas)

En el relato de las jóvenes las concepciones vinculadas al respeto se ligan también al miedo que inspira la docente. Elena busca a través de ciertas actitudes como la ironía impactar a sus estudiantes, apoyándose en su experiencia y antigüedad en la institución. Para un docente la gestión de la autoridad es clave para su satisfacción profesional (Martuccelli, 2009). Dos estudiantes de 4to año observaban lo siguiente:

S: Y a la que se le entiende perfectamente es la profesora Elena

G: Elena es de dictar pero se le entiende

S: Esa profesora creo que es la mejor profesora que tenemos acá en el colegio, porque es una profesora que te reta, todo, pero vos salís del colegio y pasas de curso y seguís sabiendo lo que aprendiste, te quedo lo que aprendiste con ella por la forma en que ella explica (...)

E: Me dijeron que es bastante exigente

S: Sí, muy exigente con el tema de los trabajos

G: Sí con el tema de los trabajos es como que demasiado

S: Ella no quiere que se le diga de memoria (...), sí es exigente y es estricta para que le tengan respeto.

G: Porque si no...

⁹⁴Esta acotación se debe a que tuvimos la oportunidad de observar la clase de la docente y también entrevistarla informalmente. Nos resultó muy contrastante la imagen de miedo que generó en las estudiantes con la que tuvimos como investigadores en la instancias de observación, ya que, si bien la docente, se presentaba ante los jóvenes como exigente y hasta inflexible, nos parecía que la utilización de recursos como la exageración y hasta incluso la ironía no eran cercanos a la amenaza del uso de la violencia física.

S Si no, no va a haber respeto
(Entrevista Gabriel y Sabrina, 4to año, Posadas)

A pesar de ciertas disposiciones de Elena como los retos, el recurso de las sanciones que podrían interpretarse únicamente como autoritarias, no logran por sí mismas inspirar respeto en los estudiantes, estas actitudes están acompañadas de un desempeño profesoral que hace hincapié en el aprendizaje y la comprensión de los contenidos curriculares. En los vínculos entre docentes y estudiantes, el respeto es la vía de reconocimiento del/la adulto/a como figura de autoridad. El respeto cualifica el conjunto de las características que los/as estudiantes reconocen en las personas con autoridad. (Aleu, 2009)

E: Y si tuvieras que elegir un estilo de profesor ¿Más como Elena o más como la profe Deolinda?

A: No, como Elena.

E: ¿Y por qué te gusta más ese estilo de profe?

A: Porque es como que yo me siento más... porque si yo tengo una profesora que es más buenita conmigo yo ya no quiero hacer nada. Y cuando es estricto ya te viene y te dice “hace esto” y hacé.

E: ¿Como que no le hacés caso si es más buenito?

A: No, como que no me siento con obligación de hacer una cosa. Con Elena no. Yo me siento re obligada a hacer una cosa sino ni importancia le doy.

(P21: Posadas 3ero TT Andrea)

Nótese como la estudiante precisa aquellas disposiciones de la docente que la “obligan” a trabajar en clase. Si la docente es *exigente* y *estricta* promueve que la alumna se movilice en realización a la tarea. Por el contrario si una profesora es *buenita* la estudiante no agiliza su labor en la clase. La necesidad de autoridad es básica en todo ser humano y es inspirada por aquellas personas que tienen un control sobre sí mismos e inspiran seguridad (Sennett, 1982). Siguiendo a Weber (1964) decimos que la autoridad genera una obediencia voluntaria por parte de los estudiantes, aunque esté inspirada en ciertos temores.

También se hace presente otra cuestión que para los/las estudiantes es muy importante: la disposición afectiva del docente, que pueda entablar un trato empático con los/as jóvenes.

E: Y si me tuvieran que nombrar de esos profes con las que más se llevan ¿a quién respetan más?

V: Yo a Nilda y a Jaime

C: Yo a Jaime

E: ¿Y eso por qué?

V: Jaime es muy compañero y yo le tomé... y mira que cuando yo te tomo cariño...soy muy asquerosa yo, te lo puede decir ella. Jaime porque es muy compañero, siempre pensamos un proyecto y le decimos, jugaba con nosotros, la mayoría de las veces que teníamos hora libre y jugábamos con él en el patio. Es muy compañero. Yo con él siento una compañía, siendo hombre, una compañía grande.

E: ¿Le pueden contar si tienen algún problema, esas cosas?

V: Claro. Yo tengo mucha confianza con él, lo aprecio un montón.

E: ¿Y vos, Carla, también? ¿O hay algún otro profe que respetes más?

C: Jaime

E: ¿Y si tuvieran que elegir entre Jaime y la profe Nilda?

C: Jaime

V: Yo no sé cómo decirte porque la profe también es muy compañera pero este último tiempo Jaime estuvo un montón conmigo.

(Entrevista, Victoria y Carla, 3er año, La Plata)

Las estudiantes rescatan poder *confiar* en el docente y sentirse acompañadas. Resulta importante para los/as jóvenes sentirse escuchados, reconocidos y alojados por los adultos. En el siguiente relato también es significativo para los/as estudiantes que el momento de la clase resulte llevadero para ambos, *llevarse bien* con la docente, también forma parte de respetarla.

E: ¿Qué profe sería el que más respetan de los que tienen?

P: Yo respeto a todos pero la que más me gusta es la profe Hilda (...) Con la profe Hilda siempre entiendo, con ella me llevo bien. Y la profe Dilma.

E. ¿Y qué te gusta de la profe Dilma por ejemplo?

P: Que ella trata de hacerlo difícil para nosotros. Porque nosotros somos más inteligentes nos dice ella, toma lección oral. Y dice “ahora voy a ver a ustedes” pero cargando.

W: Cargando así. Se ríe con nosotros.

P: Y siempre le hacemos la contra para sacarnos 10.

W: Y cuando nos sacamos 10 ya se...

P: “Se las voy a poner más difícil” dice. Porque con ella nos llevamos re bien.

(Entrevista, Paula y Willi, 2do año, Posadas)

Como venimos señalando emerge de modo recurrente en los relatos de los/as estudiantes la demanda de ser comprendidos, de recibir contención y escucha, en otras palabras, la importancia de la dimensión afectiva del rol docente:

Acá tenemos un apoyo diferente de los profesores, por ahí un profesor te va a dar otro tipo de oportunidad, te va a dar más oportunidades solo por el hecho de escucharte y te entiende como persona, porque se te sienta hablar y te dice qué te pasa o por qué y por ahí vos le planteás el problema que tenés que no podés venir porque te pasa tal cosa... y ahí te dan más oportunidades, quizás otro tipo de examen y te dan otro trabajo práctico tienen eso también acá que es muy

bueno eso sí tienen un apoyo... los profesores cumplen otro tipo de papel aparte de profesores cumplen un apoyo bastante psicológico digamos y está genial.
(Malena 4to año TT, La Plata).

La estudiante reconoce que los docentes ejercen algunas funciones que exceden el rol tradicional, donde se ejerce *otra* función, vinculada al hecho de ser comprendida y entendida *como persona*, más allá de su lugar como estudiante. Según Martuccelli (2009) la comunicación en sí misma es uno de los elementos más apreciados por las/as jóvenes, la autoridad se ejerce cada vez más en un espacio de reciprocidad, una buena relación pedagógica supone una cuota creciente de respeto entre las generaciones. La mayoría de los estudiantes solicitan un trato más equilibrado, “algo que les parece natural dado el universo de comunicación en el que se mueven y la cultura –legítima– desde la cual perciben la vida social” (Martuccelli, 2009, p. 124). En consonancia con este planteo, el lugar del docente como referente ante algún problema de índole personal que los/as estudiantes puedan tener también genera respeto.

E: ¿Y qué te gustaba de esa profe?

N: Era divertida y además te explicaba bien las cosas. Y si había alguien con el teléfono, hacía que gritaba, jodía con nosotros. Nos criticaba también cuando hacíamos algo mal y eso es lo que cuenta de un profesor, que te ayude a tener buen comportamiento. Y lo que más me gustaba era que hablaba con nosotros, si teníamos un problema o pasábamos por algo.
(Entrevista, Nano, 5to año, La Plata).

En síntesis, las y los estudiantes respetan a aquellos/as docentes que guardan cierto equilibrio entre la exigencia y la confianza, quienes pueden sostener un trato empático, pero que al mismo tiempo afirman su posición como transmisores de conocimiento. Un estudiante lo resume de la siguiente manera:

E: ¿Y... digamos de todos los estilos de profesor que me comentaste, cuál es el que vos respetás más?

D: El que sabe separar la amistad del trabajo, ese porque si mezclás las dos cosas, no vas a poder trabajar ni enseñar a los alumnos y tenés el riesgo de perder tu trabajo también. Están los profesores que vienen hablan con los chicos así se ríen, hacen chistes todo, y después dicen "bueno se terminó", empiezan a dar la clase. Ese es el profesor a mí más me gusta, esa actitud que tiene el profesor Reinaldo.
(Damián- 4to año Escuela Posadas).

De este modo, los /as estudiantes identifican claramente aquellas prácticas o disposiciones que quebrantan las relaciones de respeto. Por un lado, el exceso de confianza donde la asimetría propia del rol se quiebra, por el otro, prácticas autoritarias

que son interpretadas como un exceso de poder por parte del docente. Tal como sucede en los vínculos entre pares, las relaciones entre docentes y estudiantes sufren desequilibrios de poder y quiebres que ponen en evidencia las distintas formas de concebir y forjar los vínculos entre docentes y estudiantes. Como un hilo que entra en diferentes puntos de tensión, las relaciones en el aula atraviesan diferentes niveles de conflictividad.

A continuación vemos como para Luisa la profesora toma “demasiada confianza”, lo que menoscaba su imagen de respeto:

E: ¿Vos notás que por ahí hay otros profes que no son tan respetuosos en ese sentido?

Luisa: había una, la del año pasado, la profe Nilda. No sé si la conoce.

E: Sí.

Luisa: No me caía muy bien (se ríe). Era copada, es buena pero les daba mucha confianza a los chicos. Para mí. A mi modo. Algunos dicen: "no, pero la profe es re buena". Para mi modo les daba mucha confianza (...) Se la pasaba charlando (...) había una compañera también que se la pasaba charlando con ella y eran los dos así y no las soportaba. Porque ya no hablaban cosas interesantes. Hablaban de uñas, de crema, de pelo (se ríe). Y yo me quería ir pero no podía porque si no me bajaba la nota.

(Entrevista, Luisa 5to año, La Plata)

Como puede observarse, el exceso de confianza por parte de la docente hace perder el respeto. Al respecto otras estudiantes manifiestan que si los docentes son demasiado permisivos, es difícil respetarlos.

BR: Y acá la profesora Mirna ¿Viste que por ahí hablan y hablan y habla y no le hacen caso? (...) Puede ser que con la profesora de Oriana, como tienen confianza.

B: Cuando los profesores parecen buenitos parecen más... parecen más... a ver... Cuanto más buenito más parece que le faltan el respeto.

BR: Tiene que tener un carácter fuerte para que los chicos de hoy en día porque...

E: ¿Por qué?

BR: Porque no le hacen caso a los profesores.

E: Claro.

B: Si son. Si son medio así. Tienen que ser digamos. Ahí por ahí le respetan porque saben que por ahí se portan mal van a la dirección si no siempre va a pasar.

(Entrevista Blanca y Brenda, 2do año, Escuela Posadas)

Así como los/as jóvenes construyen clasificaciones sobre sus compañeros y compañeras, algo similar sucede con respecto a los profesores y las situaciones áulicas.

Como venimos señalando a lo largo del capítulo las características que hacen a un/a docente “respetable” o su contrario, se involucran cada vez más con el carácter y perfil singular de cada docente. Como señala Tenti Fanfani:

¿Qué es lo que garantiza hoy la autoridad del maestro y qué diferencias presenta con respecto al pasado? En la actualidad, el caudal de autoridad que cada docente es capaz de construir con sus propios recursos y su habilidad para usarlos tiende a ser cada vez más importante. Por varias razones, las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarle al maestro-funcionario ese mínimo de credibilidad que en otros tiempos le proporcionaban. Así, su trabajo se parece más al de un actor de teatro que debe conquistar y persuadir cotidianamente a su público. (2004, p. 1).

Ahora bien, así como el exceso de confianza hace tambalear el lugar de asimetría propio del docente y por tanto su lugar de respeto, los/as jóvenes también reconocieron diferentes situaciones en donde el exceso de poder pone en riesgo las relaciones de respeto entre adultos y jóvenes. Entre ellas identificamos: la arbitrariedad al momento de las calificar, los gritos, los insultos y el menosprecio.

La cuestión de los criterios poco claros al momento de evaluar o calificar, genera malestar y, en muchas ocasiones, se consideran injustos. En el caso de la institución de La Plata, emergió esta cuestión con mayor preponderancia.

B: El año pasado pasaba el tema Almicar. Nosotras veníamos, Almicar no venía nunca. El año pasado venía, venía cada tanto, y cuando venía se quedaba en el rincón, se ponía los auriculares y no hacía nada.

R: La profe le gritaba a algo y no hacía.

B: Tenía que darle el libro o copiarle.

R: No sabía copiar del pizarrón o lo que dictaban.

B: Sí, lo que dictaban.

R: No sabe escribir lo que dictaban

B: Cuando fuimos a chusmear las notas ahí el preceptor, nos dio permiso, miramos la nota excepto la de nosotras, la de todos, y vimos la de Almicar, que en cierta materia tenía un ocho o un siete, aprobado. Cuando nosotras a veces teníamos un siete, un siete cincuenta, o no llegábamos a veces al ocho. Y él pasó a 4to sin tener una materia previa. Nosotras nos llevamos cuatro materias cada una.

(Entrevista, Blanca y Renata, 3er año, La Plata)

Los /as jóvenes son sensibles respecto de estas acciones, pues entienden que la razón que funda la acción responde más a una pretensión del docente que a un criterio escolar.

E: Y... ¿cómo pierde el respeto un profe para vos? ¿Qué cosas hace de pronto para perder el respeto de sus alumnos?

L: Hablando mal también, porque ya te contestan mal. Le hacés una pregunta y te contesta mal. O te hacen ellos una pregunta y vos contestas sin saberla. Ahí empiezan a decir... Te empieza a decir ella, porque ella es (...) no son todos. Es ella (se refiere a una docente con la que tuvo algunos problemas).

E: ¿Y qué dice ella, por ejemplo?

L: Que para qué vine a la escuela si no sé la respuesta. Y vengo a la escuela a estudiar, a aprender (hace un corto soplido, tal vez nasal).

E: Claro.

L: Si no la sé, no la sé.

E: ¿Empieza a decir esas cosas digamos?

L: Sí, ya empieza con eso. Ya no, no me gusta.

E: ¿Y eso de que por ejemplo te puso un dos por venir con short?

L: Eso es cualquiera, sí.

E: ¿Eso para vos no es falta de respeto?

L: Y sí. ¿Qué, voy a venir en pleno calor con... vestida de monja? Aparte no era tan corto.

E: ¿Y la razón fue esa? ¿El short?

L: Sí, porque ni siquiera me dio las hojas para hacer el examen.

E: ¿Qué te dijo?

L: Me dijo "en short, así no podés venir...", no, "así a mi clase...", o algo así. No, en realidad "conmigo no podés venir con short. Nos vemos en febrero", me dijo, "y te venís con el pantalón largo". Y yo recién había llegado. Me puso un dos. Y hasta ahora la tengo previa.

E: ¿Y le contaste a la directora?

L: No.

(Entrevista Lucía, 3er año, la Plata)

También emergen otros sentidos vinculados a la idea de la jerarquía del docente. Por un lado, el reconocimiento de que es el docente quien, a fin de cuentas, tiene el poder de decidir si el estudiante aprobó o no la materia. Por otro lado, que es el docente quien puede movilizar sanciones que podrían llegar a perjudicar la trayectoria del estudiante

Otra práctica que sensibiliza a los/as estudiantes es el grito o el mal trato por parte del docente (aún reconociendo que ellos/as a veces promueven este tipo de reacción al no obedecer las solicitudes de los/as docentes).

E: ¿Y cómo les falta el respeto él a ustedes?

B: Y o sea, vos no estás haciendo nada, y te grita. O por ejemplo vos le hablás y

te deja hablando solo. O no te presta atención. O vos le estás hablando y te da la espalda así.

E: Claro

B: Hay profesores que son así. No te dejan ni hablar y te dan la espalda

E: ¿Qué no te escuchan, digamos? O sea te preguntan algo, pero después no te escuchan. ¿Así sería o...?

B: Si

B: O sea, si, él te dice por qué no le hacés caso y ahí vos le decís, le hablás con respeto, si a usted le gusta que le respeten, que ella le respete también le decís

E: ¿Le decís eso?

B: Sí.

(Entrevista, Bruno y Manuel 1er año, Posadas)

En el siguiente fragmento de entrevista se produce un desencuentro entre una estudiante y la cocinera de la escuela, donde la estudiante reclama el lugar de asimetría que representa el adulto en la institución escolar.

E: ¿Y entre adultos? Entre por ejemplo profes y alumnos, ¿vieron alguna situación que les haya parecido una falta de respeto en la escuela?

V: (...) con la cocinera porque estábamos peleando con Fidel y con Gervasio y empezó a decir "pendejo de mierda, mal educado". Fidel es mi sobrino. No me metí por Gervasio, pero por mi sobrino sí. Pienso que más allá de la falta de respeto del alumno a la cocinera o a un profesor, pienso que a veces esas palabras no se usan "pendejo de mierda". Entonces, la dejé que termine y me metí: "yo pienso que usted no puede tratar así a un alumno porque para eso está la autoridad" y estaba el preceptor enfrente. El preceptor la estaba frenando, bueno, nos empezamos a pelear, terminó todo, yo fui y me senté en el comedor, en una mesa y me dice una morochita que está ahí: "mirá Victoria vos me conocés a mi hace rato, -me dice- vos sabés lo que son los alumnos". Yo le dije: yo a vos perdóname, pero yo a vos no te dije nada, yo hablé con la rubia que entró hace poco y pienso que las cosas que dijo no las tendría que haber dicho". "Pero no dijo eso"-me dice. ¿Vamos a preguntarle? Bueno en un momento de calentura se pueden decir un montón de cosas pero pienso que no son correctas. Y menos porque después le vino a decir a la directora que cuando me dijo "cállate, no te metas". El preceptor le dijo "vos tenés que hablar conmigo, con la otra preceptora o con la directora, no podes tratar así a un alumno". Me llamaron, tuve que hacer el acta, yo tuve que hablar para que le hagan el acta a ella.

(Entrevista, Victoria y Carla, 3er año, La Plata)

En muchas situaciones, la imposibilidad de crear las condiciones para dar clase genera impotencia y malestar en el docente, promoviendo que éste tenga una reacción excesiva, generándose así un circuito vicioso de violencias.

E: ¿Qué es para vos la peor falta de respeto que puede hacer un profe?

M: Insulto.

E: Insultar. ¿Y has visto situaciones así en la escuela?

M: Sí, sí.

E: ¿Y qué cosas? ¿Me contás algún ejemplo?

M: Eh, como... "Sentate ahí", le habla, después le grita, "sentate ahí". Y después el... "Pendejo de mierda, te dije que te sientes ahí". Yo creo que esa es maltrato verbal.

E: ¿Y eso hay manera de presentar alguna queja a la directora?

M: Yo he visto la de... Una vez con la profé de X que sí. Yo he visto y está agrediendo a una persona. No en parte física, pero en verbal sí. Y dicen que lo verbal, para mí lo verbal lastima más que un golpe.

(Entrevista Mora, 2do año, La Plata)

En otras ocasiones los/as estudiantes mencionaron que algunos/as docentes ponen en duda el desempeño académico e intelectual de algún estudiantes, menospreciando su desempeño escolar

C: O sea, y tiene que ser buenito, te entienda ¿entendés? Porque por ahí a veces, a nosotros nos pasó. Cuando nosotros teníamos una profesora que se llamaba N que... ¿usted le conoce a A? Al chico, bueno él tuvo, no sé qué enfermedad tuvo, la profesora le llamaba discapacitado o "vos pendejo de mierda" así le decía ¿viste? Y nosotros nos quedábamos mirando a la profesora (...)

P13: Posadas 1BTM Carina y Alexis

Como advierte, el profesor en tanto figura de autoridad, cuando emite juicios acerca de las características de los estudiantes, éstos funcionan como anticipaciones prácticas sobre el desempeño y rendimiento escolar de los estudiantes, "es presumible que más significativa sea su capacidad de incidir sobre la auto-imagen que estructura el alumno" (Kaplan, 2006, p. 256).

En otras ocasiones el menosprecio por parte de los adultos se manifiesta en la desestimación acerca de cuestiones que son importantes para ellos y en donde el adulto no solo no aloja la solicitud de ayuda por parte de las estudiantes, sino que por el contrario ni siquiera la toma en serio.

M: Una chica vino y me empujó la cabeza así y yo le pegué una cachetada.

E: ¿Acá en el cole?

M: Sí.

E: ¿El año pasado?

M: Sí. Y ahí empecé a pelear, me tocaron por la cabeza

E: ¿Y ahí hablaste con el preceptor? ¿A quién tenías de preceptor el año pasado?

M: Gerardo.

E: ¿Y?

M: Y ahí le conté y se reía, se reía. Yo le decía que cuando le toquen el nervio así, usted se va a poner loco y le va a empezar a pegar todo.

V: Después cuando esté tranquilo se va a poner a pedir perdón, perdón, perdón.

E: ¿Y? ¿Hizo algo, digamos?

M: No, se río nomás y me dijo, me puso una amonestación y me enojé

E: ¿Más te enojaste, digamos?.

M: Sí, claro. Si el preceptor ese se reía y yo le decía que no era chiste, que era serio, que no me estoy riendo, si es que yo tengo cara de payasa y usted se reía de mí. Me decía no, no, no, no pasa nada.

(Entrevista, Violeta y Marisa, 1er año, Posadas)

En otras circunstancias es la diferencia en cuanto a clase social entre estudiantes y docente. A partir de allí se promueven interacciones que son significadas como menosprecio a la condición social y económica de los/as estudiantes.

E: Mirá, claro. ¿Cómo es eso de que porque tiene plata se la van a hacer difícil al profesor? ¿A vos te parece que pasa eso mucho?

N: Sí. Con los profesores que tienen plata como que los miran a los alumnos desde otra perspectiva. Los miran como que son...porque ellos son mejores porque tienen plata y porque pueden hacer las cosas que ellos quieran y tener lo que ellos quieran. Y cuando vienen a clase vienen con ese pensamiento y los hacen sentir peor a los alumnos que tendrían que hacer que se sientan mejor con él, que sean amables con él, marcarle el camino que tienen que seguir, ser respetuoso con las personas.

E: ¿Y a vos te pasa? ¿Te pasó de algún profe que haga un comentario feo, que diga algo que lo puedas tomar mal?

N: Sí. Este año, un profesor de 3° agarró... porque un chico le había faltado el respeto porque estaba hablando -el profesor estaba dictando algo y el chico no había sacado la carpeta- le dijo que saque la carpeta o que se vaya. El chico lo puteó y agarró el profesor y cuando terminó la hora fue a la sala de preceptores y estaban los demás profesores y agarra y les cuenta y agarra un profesor y le dice: "¿qué esperaba de una escuela donde vienen negros villeros?"

E: ¿Y cómo te enteraste vos de eso?

N: Porque el mismo profesor de nosotros nos lo contó.

E: El profe mismo se los dijo.

N: El profesor de nosotros que estaba ahí con él, estaba hablando, le dijo eso. Y el profesor de nosotros le dijo: "por qué tenés que hablar así, son tus alumnos. Si no querés que te traten mal, tratalos bien".

E: ¿Y vos qué pensás de eso?

N: Para mí el profesor venía resentido por algo. O se creía mejor que nosotros, o tenía algún problema.

(Entrevista, Nano, 5to año, La Plata)

En coincidencia con la investigación de Kessler, (2002) observamos que en las relaciones entre adultos y jóvenes lo que más molesta es la humillación, cuando el

profesor se cree más “porque tienen plata” u otras situaciones que generan resistencia y malestar.

Otra cuestión que emergió como una problemática en ambas instituciones, es la vinculada a la percepción de las estudiantes mujeres respecto de miradas lascivas o modos de dirigirse incorrectos en lo que respecta a una relación entre adultos y jóvenes en la institución escolar. En el caso de Posadas los/as estudiantes manifestaron en las entrevistas situaciones en las que sintieron miradas impropias dirigidas hacia las jóvenes generando incomodidad y malestar⁹⁵.

E: ¿Viste alguna situación donde algún profe, algún preceptor le falte el respeto a algún alumno?

J: Sí, X.

E: El X este. ¿Con qué cosas además de lo que me contaste?

J: X cuando es recreo -o no importa si no es recreo- no tiene que estar parado en la puerta del baño de las mujeres o al lado de la puerta de los varones.

E: ¿Vos decís que mira?

J: El X tiene eso. Es baboso. No me gusta la intención que tiene.

P 2: Posadas 2do TT J

Una estudiante sobre el mismo preceptor comenta:

E: ¿Quién es tu preceptor?

A: X, pero él no vino ahora.

E: ¿Y cómo te llevas con él?

A: Y con él bien porque le conozco del año pasado. Él conocía a mis hermanos mayores porque venían acá y siempre me pregunta por ellos.

E: ¿Y el trato que él tiene con...es bueno, sentís que te trata bien o no te gusta cómo te trata?

A: Me gusta cómo es, la onda como tiene. De ser buena persona, no sé. Pero había chicas que tampoco les gusta cómo les mira porque es de mirar mucho y es como que te incomoda. Y eso es algo que no me gusta de esa persona. Nos ponemos ahí en el curso, en la puerta y él está derecho. Y nosotros estamos en la puerta y él mira por nosotras o mira por el baño de las chicas y eso es algo que a las chicas del curso no les gusta.

E. ¿Mira en el baño?

A: Mira las chicas y mira el baño de las chicas. Y eso es algo que a las chicas les incomoda. No sólo a mí, sino al grupo que yo tengo.

E: ¿Y eso lo pudieron charlar con alguien o conversar con algún profesor que les de confianza o con la directora?

A: No, con nadie. Entre nosotras nomás. O, por lo menos, a mí él me mira y yo

⁹⁵ En el caso de Posadas se dio aviso a la institución sobre los comentarios de los estudiantes. En el caso de La Plata, el docente fue suspendido.

le digo: "mirá cómo me mira el preceptor" y empezamos a hablar así: "¿por qué nos mira así? ¿Qué tenemos nosotros?". Nos incomoda y nos vamos adentro del curso o a otro lado que no nos esté mirando y ahí quedamos así. O sea, es como que nos incomoda a todas las chicas. Y con nadie hablamos de esto sólo entre grupos.

E: ¿Lo que hace él te parece una falta de respeto?

A: Para mí es una falta de respeto

E: ¿Por qué?

A: Y porque a mí me incomodaría y como que me da una falta de respeto porque sería que no es sólo que me está mirando a mí sino que a las demás chicas. Y no es sólo que le mira de pie a cabeza sino que lo que más le mira es la cola a las chicas y eso es lo que diría como una falta de respeto, me da asco. O sino mira entre la ropa. Acá no se puede traer jean de color y ni calza pero algunas traen calza y él mira igual.

P20: Posadas 3ero TT A

En el caso de la escuela de La Plata, emergió la misma incomodidad por parte de una estudiante.

E: ¿Y de los profes hacia los chicos?

A: Hay profesores que como no los respetan no van a respetar.

E: ¿Y qué hace un profe que no respeta?

A: Acosar a los alumnos.

E: ¿Qué sería acosar a los alumnos?

A: El de X. Ese viejo pedófilo.

E: ¿Te parece que es inadecuada la forma...?

A: Sí. Te cuenta sobre su vida personal.

V: El primer día estábamos sentados acá y me dice: "¿te puedo decir Vani?". "Sí", le digo. Después me empezó -yo tenía el pelo largo- que tenía un pelo re lindo, que tenía las uñas re lindas, que yo era linda.

E: ¿Delante de todos los compañeros?

V: Sí. Y la vez pasada yo estaba enferma y todos faltaron y estaba yo sola con él y me empezó a preguntar si yo tenía novio, me contaba que él había estado con una chica de 22 años.

E: ¿Cuántos años tiene tu profesor?

V: Como 50 por ahí.

A: Cuando le pregunto si está bien algo de la tarea me dice sí y me hace así ¡y a mí me molesta que me toque! Le digo: "Dele profe me deja ir estoy yo sola". Y me dice: "ahora que tu novio está trabajando no te va a poder salvar y sos mi prisionera". Y yo me quería ir, no lo bancaba.

E: ¿Y vos no le contaste esto al preceptor o a la directora?

V: A mi papá le conté y me dijo que no esté sola con él y si sigue así que hable con la directora y sino que va a venir a hablar él.

E: Vani, ¿y esa situación para vos es una falta de respeto?

V: Sí, porque es un profesor, tiene que haber ciertos límites, como me tiene que hablar... Molesta porque estamos haciendo...

(P: 29 La Plata 4to TM A y V)

Estas situaciones ponen de manifiesto la importancia del posicionamiento ético del docente en cuanto a su lugar asimétrico en la relación y el peligro de cuando esta autoridad se usa de modo abusivo dejando desprotegidos a los/as jóvenes.

En este apartado hemos realizado un recorrido por aquellas prácticas que son significadas por los estudiantes como faltas de respeto hacia su persona, entre ellas encontramos los gritos, el menosprecio, la arbitrariedad, el insulto y el acoso.

6.3 Las faltas de respeto de los/as estudiantes hacia los/as profesores

Los/as estudiantes relataron que muchas veces no se dirigen con respeto hacia sus docentes y manifestaron diversas maneras de transgredir los límites de la civilidad. Desde situaciones que implican, “mucha confianza”, o bromas y chistes vinculados con “pasar el aburrimiento” de la clase; hasta situaciones de gritos e insultos para con los profesores.

A continuación observamos las estudiantes identifican un trato de mucha “confianza”, como un exceso y quiebre de los vínculos de respeto. Como mencionábamos en el apartado anterior, estas apreciaciones están presentes en los/as jóvenes de la escuela de Posadas, donde prima una representación tradicional de los vínculos de autoridad entre estudiantes y docentes.

E: ¿Les parece en el curso cuesta el tema de respetarse el uno al otro?

B: Los varones. Esos sí que no respetan a nadie.

E: Ajam.

B: No respetan a las chicas, nada. No sé.

R: Tienen mucha confianza. Porque ni a los profesores respetan

E: ¿Ni a los profesores?

R: Por ahí joden mucho con la profesora. Tienen mucha confianza

E: ¿Y cómo sería que tengan mucha confianza? ¿Qué hacen por ejemplo?

B: Como si fuese su amiga.

R: ¡Ey, vos, profesora!

E: ¿Y la profe se enoja?

R: Por ahí ni cuenta se da que la tratan de esa manera.

(Entrevista, Rebeca y Bianca, 2do año, Posadas)

Como puede observarse, el solo hecho de tutear al docente ya es considerado un comportamiento que raya con la falta de respeto. Señalábamos en el apartado anterior que cuando un/a docente realiza prácticas y toma disposiciones que no garantizan una relación asimétrica con sus estudiantes, éstos consideran que su profesor/a no posee los atributos necesarios para ganarse el respeto. Lo mismo ocurre en cuanto a la

consideración de los actos tomados como faltas de respeto de los/as estudiantes hacia los/as profesores/as: la ruptura de la asimetría por parte de los/as estudiantes es por sí misma un indicador del resquebrajamiento del respeto.

Asimismo, los/as estudiantes reconocieron que realizan “chistes” o “bromas” hacia los docentes.

E: Pero digo así, viste que a veces uno sabe que en la escuela uno tiene que respetar los profes porque son más grandes, porque están dando clase, ¿pero hay algún profe que a vos te cueste respetarle, prestarle atención o has visto situaciones donde por ahí tus compañeros no le respeten a un profe?

A: Sí, siempre así.

E: ¿Te acordás de algún ejemplo?

A: Cuando la profesora tiene manchas de la tiza así en el pantalón, dicen “bueh, esta se fue a echar un polvo”, así, son re zarpados.

E: Ah, mirá. ¿Y la profe se da cuenta? O no, ni se entera.

A: No, sí, ella se da cuenta, sí, pero le va bajando puntos.

E: ¿A qué profe le hacen eso?

A: A la profesora de Biología. A todas le hacen, menos a la profesora (se contradice).

(P19: Posadas 3ero TT Ariel)

En el siguiente ejemplo emerge una situación donde se le gasta una broma al docente y este no se da por enterado.

Y: Ah no, y la historia de porque no pudo estudiar. Cechi le dijo "yo no estudié profe" un poco más se larga a llorar, una cara... "¿Por qué?" estábamos sentados a las 3 de la mañana en mi casa, estábamos sentados tomando tere y la ducha, no sé qué se quemó, prendió fuego toda mi casa. Y se quemó toda mi carpeta" le dice. Y la profe "¿En serio?". "Si, salió en la tele, en canal 6" y la profesora le cree.

(Y y C se ríen)

C: Pero re serio. No se ríe.

Y: Y le dijo "por eso profe". "Te vamos a completar la carpeta y te vamos a tomar cuando sea" te voy a regalar la nota un poco más le dijo. "Bueno, es muy triste mi situación" le dijo. (Se ríe)

E: ¿Y después cuando saltó que no era verdad?

(Y y C se ríen)

C: No, no se enteró.

E: Y por ejemplo esto que me cuentan que le dijo a la profe. Esta broma que le hizo a la profe. Para ustedes ¿eso es una broma? ¿Lo consideran una falta de respeto a la profe?

Y: No, para mí no (unas palabras no se entienden)

C: Por un lado sí porque es mayor la profe para que le esté haciendo

(P28: Posadas 3B TM Yesica y Cristina)

Podemos observar en esta divergencia entre las dos estudiantes cómo, aún en una institución con una idiosincrasia tradicional como la de Posadas, se produce una tensión entre lo institucional y lo personal en las relaciones intergeneracionales. Una estudiante no considera el hecho como una falta de respeto, podemos pensar, por considerarlo como una broma que se le podría haber gastado a cualquier persona sin resultar en una ofensa. La otra estudiante sí interpreta que se dió un quiebre en la relación de respeto, y lo hace posicionándose en un esquema de percepción tradicional en el cual se entiende que a los mayores se les debe un respeto particular por la mera diferencia de posición en el entramado generacional.

Otra forma que los estudiantes reconocieron como expresiones de falta de respeto hacia los docentes, está vinculada a las malas contestaciones, o al desafío ante las exigencias de los docentes, como así también a prácticas de boicoteo de la clase.

E: ¿Y así de haber visto alguna situación con un profe, no?

G:- Por ejemplo la profesora de Construcción Ciudadana, el otro día a mi amiga se le cayó un pelo, ¿viste? Y estaba haciendo nuditos así, entonces dijo, le dijo “dejá de hacerte los nudos, ¿no ves que estás distraendo a toda la clase por tu pelito?”. Y entonces mi amiga le contestó y la profesora le dijo “bueno, no seas maleducada”, o algo así. Como a mi amiga le cae todo mal, así que lo tomó como un insulto.

E: ¿Tu amiga? ¿Cuál es, la que se peleó?

G: Sí, con Lina la que se hacía el nudito con el pelo. Y Lola le contestó la profesora, “ah, ¿qué, no podemos hacernos un nudito de pelo?”.

E: Claro. Y la profe le dijo que no.

G: Sí, la profesora le contestó. Te contesta, no se queda callada.

E: Claro. ¿A vos eso te pareció una falta de respeto?

G: Sí. Para mí quedó bien, porque no podés hacer un nudito. En realidad podés hacer un nudito, pero todas las... Como que nos distraemos rápido, miramos el nudito. Y entonces a la profesora le molesta.

E: Por eso se enojó la profe.

G: Sí.

E: Claro.

G: Por ejemplo mi amiga estaba haciendo un nudito y la de al lado la miraba y la miraba. Y le decía “ay, mirá”, y se cagaban de risa. Entonces la profesora decía, “no, dejá ese pelito”. Entonces a mi amiga le cayó mal y le contestó. Pero para mí está bien, en realidad no te podés distraer adentro de una clase. No podés salir, ni faltarle el respeto al profesor.

(Entrevista, Guillermina, 3er año, La Plata)

En estas sutiles transgresiones los actores involucrados disputan por hacer valer su posición. La docente, apela a su estatus de autoridad para recriminar a la estudiante, quién desafía el cuestionamiento y hace “enojar” a la profesora.

B: A la de lengua le faltan el respeto los varones.

M: Le faltan entre ellos, pero así entre ellos.

E: Ah ¿no se lo dicen digamos?

B: Se levantan y le dicen " ah, no queremos eso", o cuando llega y le dicen " ah, cagamo...".

M: Eso es falta de respeto, sí, de que un profesor entre y que le digan "uh esta mina acá", dicen.

(Entrevista, Brenda y Marisa, 1er año, Posadas)

E: Claro. ¿Y has visto situaciones en donde pase que le faltan el respeto a los profes?

L: Sí, casi siempre. Casi siempre.

E: ¿Te animás a contarme algún ejemplo, alguna situación?

L: A ver, la profesora de Historia, ayer le estaban dejando loca. La profesora decía "cállense", y peor le hacían. Le decían, un... Adrián Rodríguez, no sé si lo reconoce.

E: Ay, no sé, hay compañeros tuyos que o no, la verdad que...

L: Bueno.

E: ¿Qué hace Adrián Rodríguez?

L: Y siempre tiene que decir algo. O sino Karen López, la que estaba ayer a lo loca, que quería venir. Una palanquita que se sienta acá (se entiende eso, tal vez quiso decir "blanquita").

E: Sí, sí, sí, Karen.

L: Bueno, ella también. Lo... no sé, tipo no hacen caso a lo que dicen.

E: Claro. ¿Y la profe qué hacía?

L: Y siempre le retan nomás. Le dicen que le pone negativa y todo eso. Ella se calma a veces, pero a veces no (ríe).

E: ¿Y la profe le pone negativo?

L: Nunca vi (ríe levemente), si ella no... Porque a veces no más nos reímos todos de las payasadas que hace, así que...

(Entrevista, Lino, 3er año, Posadas)

En otras situaciones, los desafíos de los estudiantes ponen en cuestión la palabra del adulto dejando en evidencia que, si ellos no reconocen la palabra del adulto, ésta no puede sostenerse por sí sola. En el siguiente ejemplo vemos como, frente a la solicitud del docente de que el estudiante se retire de la clase, éste sabe que si no obedece deja al descubierto la fragilidad en la que se sostiene la autoridad del docente.

R: A veces hay alumnos que les faltan al respeto al profesor pero el profesor no les hace nada o a veces les pone amonestaciones y eso pero...

E: ¿Cómo es si le falta al respeto a un profe, por ejemplo, qué cosas?

N: Insultándolo.

E: Ajá. ¿Han visto situaciones así en dónde lo han insultado al profesor?

R: Sí, al de matemáticas. La vuelta pasada un compañero le empezó a decir las cosas. Lo sacó afuera nomás.

E: ¿Ahora este año fue?

N: Sí, sí. Ese día que vinieron, que dice el compañero acá, ese día le sacó el profesor afuera a otro.

E: A otro, ja, mirá vos.

N: El profesor le estaba explicando y el otro quería boicotearle entonces el profesor le dijo que se vaya afuera y él le puso a decirle que se quería que le pusiera amonestación que se calle.

E: ¿Se puede saber qué le decía al profe, con qué lo insultaba?

R No lo insultó pero si le faltó al respeto porque el profe hablaba y él le gritaba y le decía que se saliera afuera y se quedaba sentado nomás y no salía.

(Entrevista, Ricardo y Nicolás, 3er año, Posadas)

En otras situaciones el desafío llega mucho más lejos, desde insultos y burlas sin rodeos, hasta transgresiones desde la corporalidad. Algunos estudiantes, especialmente los varones, desafían al docente afirmándose en el coraje y la superioridad física.

E: Pensando en esto ¿vieron situaciones donde los alumnos le falten el respeto a los profes?

V: Siempre, todo el tiempo. Antes no, pero últimamente que no había autoridad, estaba el preceptor solo. No estaba la directora, no estaba la secretaria, no estaba la otra preceptora, nada, estaba el preceptor solo. Ni al preceptor le hacían caso. Un día un compañero le hizo frente de irse a las manos y no había nadie. Frente le hizo, o sea lo empezó a insultar.

C: Encima le decían narigón, viejo de mierda...

(Entrevista, Victoria y Carla, 3er año, Posadas)

E:- ¿Y qué cosas dicen los alumnos?

G:- Por ejemplo el profesor le dice “dale, entrá”, o “si no llamás a la directora vos, llamá a la concha de tu má”, le dicen así. El profesor dice “listo, está bien”, cierra la puerta, sigue con la clase. Y chau, si vos no entraste, te van amonestaciones y te pone un cero. Eso es lo que dice el de Físicoquímica por ejemplo.

E:- ¿Esa forma le funciona al profe?

G:- No. Lo sigue haciendo. Un compañero, el Chino, ese... bueno, ese va y no le hace caso al profesor.

E:- Nunca le hace caso.

G:- Pero ese le faltó el respeto de putearlo, así como yo te dije, pasó el año pasado.

(Entrevista, Guillermina, 3er año, La Plata)

Como señala Martucelli (2009) en los tiempos actuales los/as profesores terminan encontrando respuestas individuales frente a un problema colectivo, quedando la capacidad de construcción de la respetabilidad en los rasgos personales y de carácter del docente, como el humor, la vulgaridad, la fachada autoritaria. Todas estrategias individuales que al docente le permiten restablecer el orden. La búsqueda de consensos y criterios comunes favorecen la gestión de la autoridad en las aulas por parte de los profesores de manera satisfactoria. Sí, las relaciones entre adultos y jóvenes se han

horizontalizado. Pero la labor docente implica sostener desde esa asimetría fundante del vínculo docente-estudiante, el lugar que tiene el conocimiento en esa relación.

En este capítulo pusimos el foco en los vínculos de respeto en las relaciones intergeneracionales desde la perspectiva de los/as estudiantes. Uno de los objetivos fue identificar las prácticas y disposiciones de los/as docentes que favorecen u obstaculizan los vínculos de respeto. Observamos como en las relaciones intergeneracionales pivotean entre la demanda de reciprocidad y el reconocimiento de la jerarquía donde la asimetría se torna central como favorecedora de estos intercambios.

CONCLUSIONES

En esta tesis nos propusimos comprender los vínculos de respeto que se despliegan en dos escuelas secundarias urbanas periféricas desde la perspectiva de los/as jóvenes estudiantes.

Tomando como punto de partida la sociología procesual de Norbert Elias (1987, 2008, 2009) consideramos fundamental analizar las relaciones entre cierta *sensibilidad* de época y las demandas concretas de respeto que día a día se suceden en los espacios escolares. Los procesos de estructuración psíquica son moldeados por las relaciones de interdependencia propios de cada configuración social. El respeto, en tanto práctica social por medio de la cual las personas se expresan reconocimiento mutuo, coloca en el centro de la escena la cualidad relacional de las emociones y devela las necesarias dependencias de los seres humanos entre sí. Nuestra investigación pretende ser un aporte en esta línea de indagación.

En la actualidad nuestro *yo* está constantemente expuesto al juicio y evaluación de parte de los otros, proceso que nos coloca en un lugar frágil para construir nuestra valía social (Illouz, 2014; Sennett, 2003). Los/as jóvenes se ven conminados en su proceso de individuación a construir su propia respetabilidad bajo las coordenadas de una sociedad donde prima el exitismo y la posesión de bienes materiales como baluartes de la dignidad y de la estima (Bleichmar, 2005; Zabudovsky, 2011). Frente a este panorama nos preguntamos sobre cómo los/as jóvenes estudiantes de sectores populares construyen día a día el respeto en el espacio escolar.

La presente tesis buscó esbozar algunas respuestas a estos interrogantes en el marco de las pluralidades y ambigüedades que las relaciones de respeto adquieren en nuestras sociedades actuales (Elias, 2009; Luna Zamora, 2011; Martuccelli, 2007; Wouters, 2008). Los resultados encontrados, si bien no son generalizables, nos permiten comenzar a ensayar una serie de particularidades que asumen las relaciones de respeto en el contexto escolar.

Siguiendo el modelo de la figuración entre establecidos y marginados (Elias & Scotson, 2016) analizamos las autoimágenes de los/as estudiantes acerca de asistir a escuelas de la periferia de la ciudad. Entendemos que dichas percepciones se construyen

en el marco de relaciones sociales atravesadas por dinámicas de poder en las cuales lo/as jóvenes de esta investigación ocupan una posición subalterna respecto de *los/as otros/as* jóvenes -“los del centro”, “los que van a una escuela privada”- y del resto de la sociedad que los cataloga como peligrosos e indeseables. En este sentido es que nos interesa profundizar en la indagación acerca de sus imágenes y auto-imágenes.

Pudimos observar que los/as jóvenes se experimentan a sí mismos como seres de menor valor social. Como refiere Elias (2003) en los casos en que el diferencial de poder es muy grande, los grupos que se encuentran en una posición marginal se miden con la regla de sus opresores. Decimos junto a Kaplan (2012) que la fuerza de los discursos auto-responsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos. Así los individuos y grupos se auto-excluyen de aquello de lo que ya han sido excluidos objetivamente. Pero, como señala la autora, este proceso nunca es mecánico ni lineal. Intentamos profundizar esta cuestión indagando en las configuraciones escolares y las modalidades propias de las redes de interdependencia de cada institución. Entendemos que el pasaje por la escuela deja huellas en la biografía de los/as jóvenes y, por tanto, en las posibilidades de transformar la mirada acerca de sí mismos.

A partir de los datos analizados pudimos evidenciar que ambas instituciones enclavadas en barrios de la periferia de sus ciudades forman parte -según la mirada de los/as jóvenes y docentes- del circuito de escuelas desacreditadas con respecto a las “escuelas del centro” o “escuelas privadas”. Si bien esta característica es común a ambas escuelas, los procesos de construcción del respeto adquieren diferencias en cada una. Como hemos señalado el estilo de cada configuración escolar plantea dinámicas distintas en las modalidades de construcción de respeto.

La institución de la ciudad de Posadas se caracteriza por una mayor *cohesión* y *confianza* de los/as estudiantes hacia los/as adultos/as de la escuela. Se trata de una comunidad educativa con mayores niveles de integración social entre estudiantes y docentes. La estabilidad de la matrícula de los/as estudiantes, la antigüedad del plantel docente, el nacimiento conjunto de la escuela y del barrio, favorecen que sea un espacio de referencia para sus actores. Estas características promueven una mayor intimidad emocional entre sus miembros, esto es, en términos eliasianos, cierta *unidad de sensibilidades*. Los integrantes de la institución están provistos de un código común

compartido que favorece el establecimiento de respuestas colectivas ante diversas situaciones que pueden presentarse como conflictivas en la cotidianidad escolar.

Esta *unidad de sensibilidades* se ve favorecida también por algunas características de la institución que hemos denominado *tradicionales*, entre ellas, la mayor formalización del trato entre adultos/as y jóvenes donde prima una mirada aún jerárquica sobre estos vínculos. Asimismo, nos encontramos con que, si bien persiste una mirada disciplinar y adultocéntrica respecto de las normas escolares, éstas promueven una adherencia por parte sus miembros, sirviendo incluso como un distintivo social. En este sentido, la institución es un escenario que delimita sus bordes respecto del “afuera”, del barrio. En línea con esta representación también emerge para los/as estudiantes el sentido de la escuela vinculado a la transmisión de conocimiento: en esta escuela “se aprende”, “los profesores te enseñan”. Igualmente, la relación entre las familias y la comunidad educativa es de baja conflictividad, donde incluso la escuela sigue ocupando un lugar de guía para la educación de sus hijos/as.

En el estudio de Elias & Scotson (2016) los autores plantean que pertenecer al grupo forastero genera efectos humillantes sobre la autoestima de sus integrantes. Sin embargo, señalan que uno de los factores que puede modificar este impacto, es la pertenencia del grupo marginado a una tradición cultural propia. El sentido de pertenencia a una comunidad puede preservar -especialmente a las generaciones jóvenes- del efecto traumático de estar expuestos constantemente a la estigmatización por parte del grupo establecido. Consideramos que la institución de Posadas cuenta con mayor capital simbólico para revertir -al menos en parte- la cuota de menor valía social de la cual son depositarios los/as jóvenes estudiantes funcionando a modo de barrera emocional protectora de la autoimagen de los/as jóvenes.

Por otra parte, la escuela de la ciudad de La Plata, se caracteriza por una mayor *desintegración y desconfianza* de los/as estudiantes hacia los/as adultos/as de la institución. La movilidad de la matrícula y la inestabilidad del plantel docente genera relaciones de interdependencia más débiles; esta cuestión se ve recrudecida por la discontinua presencia del directivo que es reclamada tanto por los/as jóvenes como por los/as docentes. En relación con esto se observó una gran dificultad para establecer criterios comunes a la hora de intervenir sobre diversas situaciones de conflicto. Estos hechos suscitan la idea de cierta anomia, quedando difuso el sentido de la norma y su

cumplimiento. La laxitud de las pautas y normas que rigen la convivencia cotidiana en la escuela generan la sensación de imprevisibilidad y fragmentación, lo cual promueve que los/as estudiantes tengan menos confianza en las intervenciones de los/as adultos/as. En cuanto a los vínculos entre adultos y jóvenes, hemos observado una mayor informalidad en el trato, predominando incluso gritos e insultos.

En lo referido a la escuela y su rol como transmisora de conocimiento, fue recurrente la mención de los/as estudiantes (especialmente del ciclo básico) de sentir que “no aprenden” o que “no se les enseña”. Los elementos recabados nos permiten afirmar que en su mayoría los/as estudiantes de esta institución desarrollan un vínculo de baja intensidad con la escuela (Kessler, 2004). Otra particularidad es que la relación entre la escuela y la familia presenta mayor conflictividad que la institución de Posadas, el lugar de los/as profesores/as es cuestionado por parte de algunos miembros de la comunidad familiar, generando malestar entre los/as docentes y los /as estudiantes.

En el análisis sobre las diferentes modalidades de trato que involucran los vínculos de respeto entre los/as jóvenes hemos observado que el mismo se consigue en una negociación continua respecto de los/as otros/as. Se trata de relaciones -con relativa independencia del mundo adulto- que los/as estudiantes elaboran entre sí formando parte de códigos compartidos. Hay insultos que no necesariamente son humillantes y que dependen de los vínculos que los/as jóvenes construyen. Las relaciones de respeto fueron agrupadas en función del grado de simetría o asimetría que predominaba en el vínculo. Distinguimos tres formas de relación.

Relaciones donde predomina el trato simétrico. Para los/as estudiantes el trato respetuoso requiere de una autoacción por parte del individuo y forma parte de un código de sociabilidad que implica desarrollar *el tacto* en las relaciones interpersonales: “saber hasta dónde llegar”, “tratar bien”, “escuchar al otro”, “hablarle bien”. Lo que se pone en juego en este tipo de vínculo es la reciprocidad, la cual requiere sostener un intercambio mutuo y equitativo.

Relaciones donde predominan las tensiones y los conflictos. Hemos observado cómo en las sociabilidades juveniles las bromas, “cargadas” y los juegos corporales generan situaciones ambiguas acerca de aquello que puede ser tomado como juego u ofensa. En estos casos la frontera es lábil y la transgresión se define por el tipo de

vínculo entre las partes, la intencionalidad, la repetición de la acción y el estado de ánimo de quien es destinatario de la burla.

Relaciones donde predomina el trato asimétrico. Aquí la búsqueda de imposición es la marca distintiva de estos intercambios. En este tipo de prácticas emerge un abanico de significaciones que son catalogadas por los/as jóvenes como modos de menosprecio o falta de respeto. Se trata de discursos y prácticas que implican la devaluación de la propia imagen ante los demás. Se analizó el insulto a la madre y la mirada inferiorizante como figuras paradigmáticas que expresan este tipo de menosprecio.

En lo referido al insulto a la madre, fue la injuria que los/as jóvenes -sin distinción de género o edad- reconocieron como de mayor gravedad y, por tanto, la única que merece una respuesta por medio de la violencia física sin mediación previa. Por su parte, la mirada inferiorizante emerge como otra modalidad que amenaza el estatus de los/as estudiantes, pero a diferencia del insulto a la madre es una práctica que preocupa en mayor medida a quienes transitan el ciclo básico de la escolaridad.

También se observó que en muchas oportunidades los/as estudiantes buscan establecer un límite ante diversas humillaciones de las que son objeto. Este límite se realiza apelando a cierta disposición corporal y actitudinal que intenta poner fin a la transgresión sufrida. Se busca dejar en claro que no se está dispuesto/a a “dejarse pisotear”.

Otra modalidad que los/as jóvenes ensayan es “ignorar” la ofensa, vale decir, mostrar una actitud “desinteresada” frente a la desvalorización. Hemos observado que en muchas situaciones se ignora porque no hay disponibles otros capitales para hacerse respetar. Asimismo, se ha encontrado otro sentido de *ignorar la ofensa* que se efectúa, principalmente, por heterocoacción es decir para evitar una consecuencia indeseada, como por ejemplo una sanción por parte de la escuela o de la familia. Cabe destacar que en aquellos/as estudiantes que pertenecen a los últimos dos años de la escolaridad se observa en mayor grado el sentido de *ignorar la ofensa* por autoacción, los/as estudiantes pueden establecer una mayor *distancia emocional* sobre aquellas situaciones que les demandan salvaguardar la imagen de sí ante los demás. Sin embargo, hemos encontrado que esta mirada es más persistente en la institución de Posadas, donde la

sociabilidad de los/as estudiantes que pertenecen al ciclo superior está signada por una trama grupal de mayor cohesión entre sus miembros.

En lo que respecta al uso de la violencia física como recurso para construir respeto, encontramos que aparece como una modalidad válida ante dos escenarios posibles: A) como reacción frente a una situación sistemática de maltrato -en estos casos los testimonios de los/as estudiantes ponen de manifiesto que se reacciona por acumulación de malestar y porque se han agotado todos los recursos disponibles (hablar, solicitar ayuda a un adulto)-. Frente a estas situaciones la violencia emerge como recurso ante la impotencia de establecer un límite. Porque no hay otras formas de instaurar un corte ante el sojuzgamiento. B) El uso de la violencia física para construir una imagen de temeridad ante los demás. En ambas escuelas pudo observarse que esta práctica tiene mayor presencia en los/as estudiantes del ciclo básico. Aquí los/as jóvenes manifiestan que las invitaciones a pelear, si son rechazadas, tiñen de una imagen desvalorizada a quien esquivo el enfrentamiento físico. Ello es coincidente con las diversas investigaciones de nuestro estado del arte (Adaszko, y Kornblit, 2008; Miguez & Tisnes, 2008; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas 2008, 2010, 2013) que establecen la disminución de formas de maltrato entre pares a medida que avanzan en su trayectoria escolar.

En la búsqueda de respeto los/as jóvenes actualizan en actos y en palabras la imagen de sí. En un proceso complejo de construcción de sus identidades, ponen en juego su valía, al tiempo que construyen redes de identificación y diferenciación con sus pares. Hablamos de una *performance* del respeto en tanto interpretamos a esta práctica como una construcción contingente y dramática que adquiere y disputa sentidos dentro cada configuración particular.

También se analizaron las intervenciones de los/as agentes escolares frente a las faltas de respeto entre pares. Los/as estudiantes valoran positivamente la intervención activa de los/as adultos/as frente a este tipo de hechos. Cuando esto sucede se favorece el desarrollo de la confianza hacia la institución y hacia la figura adulta. Por el contrario, la omisión del/de la adulto/a frente a los conflictos entre estudiantes genera una sensación de desprotección y desconfianza. Dichos resultados son coincidentes con investigaciones a nivel nacional en las que emerge la importancia de la figura adulta como mediadora de las relaciones entre los/as jóvenes y como fuente de disminución de

situaciones de violencia entre pares (Di Leo, 2011; Noel, 2007; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2010; Paulín & Tomasini, 2008).

Estos hallazgos nos permiten pensar en la importancia de los marcos de regulación institucional y las modalidades que propone la escuela para construir respeto entre los diferentes actores institucionales en contextos socioeconómicos similares. En instituciones donde el/la adulto/ se presenta como una figura confiable para el arbitrio de diferentes situaciones conflictivas entre los/as jóvenes la construcción de respetabilidad se apoya en soportes institucionales. Por el contrario, si los/as estudiantes desarrollan menor confianza en las intervenciones adultas, el peso de hacerse respetar se emprende como un trabajo exclusivamente individual.

Entendemos que los procesos de construcción de respeto están mediados por la escuela y por las relaciones que los/as jóvenes tienen con ella. En los dos casos, la escuela representa un espacio de pacificación de los vínculos sociales que es reconocido los/as jóvenes.

Los resultados de la investigación permiten poner en discusión las hipótesis que relacionan la emergencia de las violencias en las instituciones educativas con un proceso descivilizatorio vinculado al incremento de procesos de la vulnerabilidad social (Tenti Fanfani, 1999). Por el contrario, parece ser más determinante para la promoción de vínculos pacificados el nivel de integración al interior de cada configuración escolar que la pertenencia socioeconómica de sus integrantes. A este respecto, nuestros hallazgos son coincidentes con otras investigaciones a nivel nacional que trabajaron con sectores populares (Gallo, Agostini, & Míguez, 2015; Míguez & Tisnes, 2008; Míguez, 2009, 2013; Noel, 2007)

En cuanto a los vínculos de respeto en las relaciones intergeneracionales, la reciprocidad y la asimetría surgen como dimensiones vertebradoras. En un interjuego de relaciones de aproximación y distanciamiento, los/as estudiantes exigen respeto a los/as docentes, pero con un cariz diferente que aquel que le solicitan a un/a amigo/a o compañero/a. Se trata de una demanda basada en la diferencia de roles y funciones que le dan sentido a los lugares que cada integrante ocupa en la institución escolar.

En la escuela de Posadas los vínculos entre adultos/as y jóvenes están atravesados por la tradición y la obediencia, el respeto al/a la adulto/a se liga a la

posición diferencial que ocupa respecto del/la estudiante. Por su parte, en la escuela de La Plata las interdependencias entre adultos/as y estudiantes se encuentran menos formalizadas y los/as docentes se ven conminados a construir respeto a partir del desarrollo de recursos y habilidades individuales (Noel, & Gallo, 2006; Martuccelli, 2009; Tenti Fanfani, 2004).

Hemos identificado ciertas características que los/as estudiantes de ambas instituciones significan como dignas de respetabilidad en sus docentes. En primera instancia, la *coherencia* entre el decir y el hacer, ya que la incongruencia genera malestar en los/as jóvenes (por ejemplo decir que se va a evaluar y luego no hacerlo, no respetar alguna fecha de examen, etc.). Otra cuestión que cobró relevancia fue la arbitrariedad en el establecimiento de las notas o las sanciones. Esta acción fue significada como una falta de respeto. En tercer término, los/as estudiantes destacan que los/as profesores dignos de respeto son aquellos que logran gestionar la clase satisfactoriamente. El exceso de confianza, y la imposibilidad de sostener un ordenamiento áulico es visto como señal de debilidad y menoscaba el respeto hacia la figura adulta. Por último, el aprendizaje ocupa un lugar preponderante como signo de respeto. Los/as estudiantes no son indiferentes al aprendizaje que se produce (o no) en la escuela. Inferimos que es también en la posibilidad de la escuela de erigirse como transmisora de saber dónde los/as jóvenes de sectores empobrecidos se sienten dignificados/as. Consideramos que esta puede ser una línea fructífera de indagación para futuros estudios.

La exigencia de reciprocidad es la característica que define los vínculos de respeto tanto a nivel intra e intergeneracional. Interpretamos la demanda de reciprocidad como el desafío que adquieren las relaciones de respeto en nuestras sociedades modernas. Volvemos a la pregunta que realiza Sennett (2003) acerca del reto que representa establecer vínculos de respeto más allá de las fronteras de la desigualdad. Creemos que el corrimiento de los umbrales de sensibilidad hacia tratos más igualitarios favorece la emergencia de una multiplicidad de situaciones que pueden ser vividas como faltas de respeto. A nuestro entender, esta susceptibilidad da cuenta del pedido de ser querido y reconocido y de la fragilidad sobre la que asientan los intercambios de respeto.

A lo largo de esta investigación hemos analizado los vínculos de respeto a partir de tres dimensiones de análisis. 1) La dimensión estructural, en tanto son jóvenes que ocupan un lugar subalterno en el espacio social. 2) La dimensión institucional, dado que los vínculos de respeto dependen y toman forma a partir de las regulaciones propias de cada establecimiento escolar. 3) La dimensión situacional, ya que las interacciones cotidianas son centrales para confirmar el respeto.

Hemos hallado que las configuraciones escolares promueven y jerarquizan diferentes emociones que van desde un orden de mayor autoacción -al asentarse en prácticas consuetudinarias- a disposiciones que implican una menor represión emocional, en tanto y en cuanto resulta más difícil establecer regularidades en el escenario escolar.

Consideramos que los resultados de esta investigación constituyen un aporte significativo para una mayor comprensión de la vida emocional en las escuelas, aportando una dimensión original de análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação.
- Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf Pinto, P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. *Sociologia*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -.
- Abramovay, M., & Rua, M. das G. (2002). *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO.
- Aleu, M. (2009). ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de autoridad? *El monitor de la Educación*, (20), 33-36.
- Aleu, M. (2012). *Respeto y reconocimiento. Notas preliminares sobre cómo se forjan vínculos de respeto en la experiencia de jóvenes y adolescentes*. (Facultad d). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado a partir de [http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/2-Construcción de subjetividad_0.pdf](http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/2-Construcción_de_subjetividad_0.pdf) Visitado el: 03/02/2016
- Aloisio, D. (2010). ¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010*. (Universida). La Plata.
- Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las p'acticas de sociología cualitativa. En Delgado & Gutierrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bartolomé, L. (1985). Estrategias adaptativas de los pobres urbanos: el efecto 'entrópico' de la relocalización compulsiva. *Relocalizados: Antropología Social de las Poblaciones Desplazadas*, 67-115.
- Bastán, G. G. (2015). « Quilombos... pero bien educados » La buena educación como competencia moral de sectores de elite. Un estudio de caso sobre una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina Introducción Hacia mediados del mes de octu- bre de 2014 los medios d, 62-79.
- Béjar, H. (1991). La sociología de Norbert Elias: Las cadenas del miedo. *Reis*, 61. <http://doi.org/10.2307/40199494>
- Bleichmar, S. (2005). *Subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar*. Buenos Aires, Argentina:

Noveduc.

- Bourdieu, P. (1968). El sentimiento del Honor en la sociedad de Cabilia. En *El concepto de honor en la sociedad mediterránea* (pp. 175-216). Barcelona, España: Labor.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. (E. Martínez Pérez, Trad.). Buenos Aires: Akal. Madrid.
- Bourdieu, P. (2010). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bracchi, C., & Gabbai, I. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En C. V. (Dir) Kaplan (Ed.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 55-80). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <http://doi.org/https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Burgois, P. (2010). *En-busca-de-respeto-*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castorina, J. A. (2008). Las relaciones entre Psicogénesis y sociogénesis en el pensamiento de Elias y de Piaget, 1-12. En C. V. Kaplan (Ed.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 151-168). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., & Kaplan, C. V. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En C. V. Kaplan (Ed.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 27-53). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil* (Primera). Quito, Ecuador: Santillana S.A. - Flacso sede Ecuador-Taurus.
- D'Aloisio, F., Arce Castello, V., & Paulín, H. (2016). Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento. En P. Di Leo & A. C. Camarotti (Eds.), *Individuación y reconocimiento Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 93-115). Buenos Aires: Teseo.
- Darío G Martínez, & Martínez, D. (2015). *Saberes , experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata . Un abordaje desde la perspectiva de comunicación / educación*. Universidad Nacional de La Plata

Facultad.

- de Gualejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos: Marmol Izquierdo.
- Di Leo, P. (2008). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- di Napoli, P. (2015). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. *Revista de ciencias sociales*. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- di Napoli, P. (2016). *Violencias y conflictos en la trama de la vida escolar. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los jóvenes de educación secundaria*. (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2009). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la Civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos. Libros*.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas.*, 104(3), 219-251.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona, España: GEDISA.
- Elias, N. (2009). *Los Alemanes*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio. En el proceso de la civilización*. Madrid. España: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N., & Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Elichiry, N. (2013). *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Freud, S. (1992). El porvenir de una ilusión. En *Volumen XXI. (1927-1931). El porvenir de una ilusión El malestar en la cultura y otras obras*. (pp. 5-55). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1999). *El Malestar en la Cultura (1930)*. Madrid. España: Biblioteca Nueva.

- Gallart, M. (1993). La integración de Métodos y la Metodología Cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En F. Forni (Ed.), *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Bueno Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gallo, P., Agostini, B., & Míguez, D. (2015). Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En D. Miguez, P. Gallo, & M. Tomasini (Eds.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente*. Bueno Aires: Miño y Dávila.
- Gallo, P., Noel, G., & Gallo, P. (2006). La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo.
- García, M., & Madriaza, P. (2005). La imágen herida y el drama del reconocimiento: Estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, XXXI(2), 27-41. Recuperado a partir de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200002&script=sci_arttext
- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psyche (Santiago)*, 14, 165-180. <http://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>
- García, M., & Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(3), 247-256. <http://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300001>
- García, S. (2010). *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo. Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés. (No publicada)
- García, S., & di Napoli, P. (2014). Sociabilidade, conflito e usos sociais do olhar: contribuições às pesquisas educativas. En C. V. Kaplan & M. Sarat (Eds.), *Educação, Subjetividade e Diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina* (pp. 163-180). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Garriga Zucal, J. (2010). *«Nosotros nos peleamos»: violencia e identidad de una hinchada de fútbol*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2006). The Discovery of Grounded theory, 1-22.
- Goffman, E. (2003). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Bueno Aires: Amorrortu.
- Goudsblom, J. (1998). La paradoja de la pacificación. En V. Weiler (Ed.), *Figuraciones*

- en Proceso* (pp. 101-115). Santafé de Bogotá, Colombia: Fundación Social.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (Ed.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 13-28). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Guerra Manzo, E. (2013). La sociología figuracionista de Norbert Elias: Críticas y contracríticas. *Reencuentro: Cultura, Intercultura y Educación Superior*, (66), 80-89.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Kaplan, C. V. (s. f.). Subalternidad y estigmatización . La condición juvenil y estudiantil en las imágenes de las coberturas mediáticas, (2010).
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2008a). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En C. V. Kaplan (Ed.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 151-168). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2008b). Subjetividad y Educación. ¿quiénes son los jóvenes hoy? En M. (comp) Krichesky (Ed.), *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión* (pp. 95-112). Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico: Fundación SES.
- Kaplan, C. V. (2009a). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En C. V. Kaplan & V. Orce (Eds.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizadores. Los usos de Norbert Elias* (1era ed., pp. 99-136). Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. V. (2009b). *Violencia escolar bajo sospecha* (1era ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35, 95-103. Recuperado a partir de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/26.pdf>

- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria En C. Kaplan, L. Krotsch, & V. Orce (Eds.), *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Kaplan, C. V. (2013a). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2013b). *La persistencia de la desigualdad*. (C. V. Kaplan & C. Bracchi, Eds.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (Universida). La Plata.
- Kaplan, C. V. (2016a). El racismo de la violencia Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan & M. Sarat (Eds.), *Educación y procesos de civilización* (pp. 99-110). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Kaplan, C. V. (2016b). Género es más que una palabra Educar sin etiquetas, 4(2), 225-228.
- Kaplan, C. V., & di Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Última década, Julio* (46), 147-183.
- Kaplan, C. V., & García, S. (2006). Las violencias en la escuela en la Argentina. Un mapa de los estudios socioeducativos. En C. V. (Dir) Kaplan (Ed.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 205-264). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., Krotsch, L., & Orce, V. (2012). *Con ojos de joven: Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. V., & Sarat, M. (2014). *Educacaco, Subjetividade e diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina*. Londrina: Universidad Estadual de Londrina.
- Kaplan, C. V., & Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *PRAXIS educativa*, 20(1), 28-36. <http://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200103>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Kessler, G. (2004). *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*. (Documento de Trabajo de la Escuela de Educación). (C. Wainerman, Ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Kornblit, A. L., & Adazko, A. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En D. Miguez (Ed.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 73-112). Bueno

Aires: Paidós.

- Lacan, J. (2009). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia analítica. En *Escritos I* (pp. 99-106). México: Siglo Veinituno. Recuperado a partir de http://www.bibliotecanueva.es/admin/links/Jacques_Lacan_Escritos_1.pdf
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*, Barcelona, Antropos.
- Luna Zamora, R. (2011). El respeto como eje articulador del orden social tradicional y los efectos de la secularización . En J. C. Reyes G. (Ed.) (VI Foro Co, pp. 1-19). Colima, México.
- Maidana, E., & Millán, R. (2009). Resonancias mediáticas de transformaciones urbanas en posadas, misiones. *Cuaderno urbano. Espacio, Cultura, Sociedad*, 8(8), 117-136.
- Maldonado, M. M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 719-737. <http://doi.org/http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2125406&orden=88241>
- Maldonado, M. M. (2006). *Una escuela dentro de una escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *DIVERSIA*, 3(1), 99-128.
- Medina Valdez, Luis, J., Mondragón, J., González Arratia López Fuentes, N., & González Escobar, S. (2004). Significado psicológico de respeto entre adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XIV(1, enero-junio), 113-129. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65414106>
- Mejía Hernández, G. (2012). Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria. *El Cotidiano, noviembre*-(176), 57-65. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32525230006>

- Mejía Hernández, G. (2015). Del «payaso» al chavo «bien portado». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 1081-1104.
- Míguez, D. (2009). Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En *Poder prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 147-156). Buenos Aires: Noveduc.
- Míguez, D. (2013). Cavilaciones Epistemológicas sobre el Estudio de la Violencia en las Escuelas. Elias y el Equilibrio entre Nominalismo y Positivismo. En *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (Vol. 53, pp. 72-100). Mexico Argentina: Siglo Veinituno Editores. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Míguez, D., & Gallo, P. (2013). Conflictividad escolar y modelos de autoridad: tensiones desde los años 60. En *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 199-223). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,.
- Míguez, D., & Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En D. Míguez (Ed.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (1era ed, p. 272). Buenos Aires: PAIDÓS.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (s. f.). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los*. Universidad de Buenos Aires.
- Mutchinick, A. (2016). Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria. *Revista educación y ciudad*, 31(Julio-Diciembre), 15-26.
- Mutchinick, A. (2018). Modos de abordar las humillaciones entre estudiantes. Un estudio desde la perspectiva de alumnos de educación secundaria. *Aposta. Revista de ciencias sociales*, (77), 101-131.
- Mutchinick, A., & Silva, V. (2013). Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En C. V. Kaplan (Ed.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela Carina* (Miño y Dáv, pp. 69-102). Buenos Aires, Argentina.
- Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6(14), 66-80.

- Noel, G. (2007). *Los Conflictos entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas Públicas de Barrios Populares Urbanos*. IDES-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Norbert Elias. (1998). Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Núñez, P. (2010). Política y Poder en la Escuela Media. disputas en torno a la ?participación juvenil? en el espacio escolar. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 2, 130-132. Recuperado a partir de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/tesis/26.pdf>
- Núñez, P. (2011). El Respeto Como Eje Organizador De La Convivencia : Nuevas. *Pedagógica*, (1), 3-32.
- Núñez, P. (2010). *Política y Poder en la Escuela Media. La socialización política en el espacio escolar*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Núñez, P., & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2009). *Violencia en las Escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención*. Simposio Francia - Argentina. Documento de trabajo.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2010). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2013). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. (2014). *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación
Recuperado a partir de <http://portal.educacion.gov.ar/files/2015/09/Informe.2014.pdf>

- Orce, V. (2009). Nuevas configuraciones socio-familiares y escuelas. Consideraciones a partir de un trabajo de investigación. En C. V. Kaplan & V. Orce (Eds.), *Poder prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Ellias* (pp. 129-136). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología.
- Paulín, H. (2014). Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. En *Jóvenes y escuela Relatos sobre una relación compleja* (pp. 143-170). Córdoba: Brujas.
- Paulín, H. (2015). «Ganarse El Respeto». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, Núm. 6, 1105-1130.
- Paulín, H., & Martínez, S. (2014). «Hacerse respetar». Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela. En H. Paullín & M. Tomasini (Eds.), *Jóvenes y escuela Relatos sobre una relación compleja* (1era ed., pp. 119-142). Córdoba: Brujas.
- Paulín, H., & Tomasini, M. (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.
- Paulín, H., Tomasini, M., & García Bastán, G. (2011). Luchas por el reconocimiento en la sociabilidad juvenil. Un análisis a partir de las peleas en escuelas secundarias. En *VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN* (Vol. 1). Córdoba: UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Paulín, H., Tomasini, M., Lemme, D., Rodigou Noceti, M., López, J., D'Aloisio, F., ... Garcia Bastán, G. (2012). Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología.*, 1(1), 181-198. Recuperado a partir de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2907>
- Rockwell, E. *Historia y cultura en los procesos educativos*.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (Ed.), *La práctica docente y sus contextos institucional y social* (Vol. 2). Mexico: DIE.
- Rodríguez Gómez, G., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- 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, 11(29), 403-429.

Savenije, W., & Beltrán, M. A. (2007). *Compitiendo en bravuras : violencia estudiantil en el Área Metropolitana de San Salvador*. El Salvador: FLACSO El Salvador.

Scharagrodsky, P. (2016). Dibujando y narrando a los cuerpos, los géneros y las sexualidades. El caso de los grafitis escolares en la ciudad de La Plata, Argentina. En C. V. Kaplan (Ed.), *Género es más que una palabra* (pp. 163-178). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Scribano, A. (2007). La observación. *El proceso de investigación social cualitativo*.

Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.

Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo. Culture*. Barcelona: ANAGRAMA.

Sennett, R. (2012). *Juntos*. Barcelona, España: Anagrama.

Simmel, G. (2002). *Cuestiones Fundamentales de Sociología*. Barcelona: Gedisa.

Spitz, R. (1961). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.

Strocka, C. (2008). «Unidos nos hacemos respetar» Jóvenes, identidades y violencia en Ayacucho. Lima: IEP UNICEF.

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Tenti Fanfani, E. (1999). Civilización y descivilización. N. Elías y P. Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. *Sociedad: Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, 4, 7-28.

Tenti Fanfani, E. (2002). Prólogo. En G. Kessler (Ed.), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, (7). Recuperado a partir de www.revistatodavia.com.ar

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. En *Jornada de apertura. Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Educación. Gobierno de La Pampa* (pp. 1-29). La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

- Tomasini, M. (2013). Hacerse el malo . Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana*, 86-112. Recuperado a partir de www.sexualidadsaludysociedad.org
- Tomasini, M., Domínguez, 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*, (58), 1-45. Recuperado a partir de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/tomasini.pdf>
- Tonelotto Barbosa, E., & Trevisan de Souza, V. (2015). Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: ciência e profissão*, 35(2), 255-270. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1982-370300462013 PSICO>
- Urteaga, E. (2013). El pensamiento de Norbert Elias: proceso de civilización y configuración social. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, (16), 15–31. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4519110>
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata*, 4.
- Vain, P. D. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones, Universidad Nacional de Misiones.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. *Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis. <http://doi.org/8477384495>
- Valles, M. S. (2002). *Cuadernos Metodológicos, Entrevistas cualitativas*. <http://doi.org/004020239>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: GEDISA.
- Vidal, D. (2003). A linguagem do respeito: a experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. *Dados*, 46(2), 265-287. <http://doi.org/10.1590/S0011-52582003000200003>
- Viscardi, N. (2002). Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones. *Delito y Sociedad Revista de Ciencias Sociales*, 1(17), 31-52.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*.

- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. (A. Pública Nacional, Ed.). Montevideo.
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.
- Wacquant, L. (2011). Desolación urbana y denigración simbólica en el hipergueto. *Astrolabio*, 6, 4-18. Recuperado a partir de <http://loicwacquant.net/assets/Papers/URBDESOLSYMBDENIG-Spanish.pdf>
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad* (Vol. 1). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, 637-654.
- West, C., & Zimmerman, D. (1999). Haciendo Género. En M. Navarro & C. Stimpson (Eds.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Winnicott, D. (2013). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. V. Kaplan (Ed.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 81-94). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Wouters, C. (2016). ¿Hacia una integración del deseo y el amor? Erotización y sexualización desde 1880. En M. Kaplan, Carina V. & Sarat (Ed.), *Educación y procesos de civilización* (pp. 15-49). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Zabludovsky, G. (1999). Por una psicología sociohistórica: Norbert Elias y las críticas a las teorías de la racionalidad y la acción social. *Sociológica*.
- Zabludovsky, G. (2011). Los Procesos de Individualización y la Juventud Contemporánea 1. *Subje/Civitas. Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad y Civilidad*, enero-juni(7), 1-20.
- Zubillaga, V. (2007). Los varones y sus clamores: los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 16, 577-608.
- Zubillaga, V., & Briceño León, R. (2000). Exclusión, masculinidad y respeto. Algunas claves para entender la violencia entre adolescentes en barrios. *NUEVA SOCIEDAD*, 173, 34-48.

Anexos

Cuestionario para los y las jóvenes

CUESTIONARIO

Fecha:

Año / Curso.....

Datos del Alumno/a y su familia
--

1) **Cuál es tu Edad:** Años

2) **Sexo:** 1 Masculino 2 Femenino

3) **¿En qué barrio vivís?**
.....

4) **¿En qué país naciste?** (Marcá con una X sólo una respuesta)

<input type="checkbox"/> 1 Argentina ¿En qué provincia?.....	<input type="checkbox"/> 2 Paraguay
<input type="checkbox"/> 3 Brasil	<input type="checkbox"/> 4 Bolivia
<input type="checkbox"/> 5 Chile	<input type="checkbox"/> 6 Perú
<input type="checkbox"/> 7 Uruguay	<input type="checkbox"/> 8 11 Otro país ¿En Cuál?.....

5) **¿En qué país nacieron tus padres?** (Si tus padres nacieron en países distintos, podés marcar dos respuestas)

<input type="checkbox"/> 1 Argentina ¿En qué provincia?.....	<input type="checkbox"/> 2 Paraguay
<input type="checkbox"/> 3 Brasil	<input type="checkbox"/> 4 Bolivia
<input type="checkbox"/> 5 Chile	<input type="checkbox"/> 6 Perú
<input type="checkbox"/> 7 Uruguay	<input type="checkbox"/> 8 11 Otro país ¿En Cuál?.....

6) **¿Quiénes viven en tu casa además de vos?** (Marcá con una X todas las respuestas que correspondan)

<input type="checkbox"/> 1 Tu mamá	<input type="checkbox"/> 2 Tu papá	<input type="checkbox"/> 3 Hermanos ¿Cuántos hermanos?
------------------------------------	------------------------------------	---

<input type="checkbox"/> 4 Tío/a	<input type="checkbox"/> 5 Abuelo / a	<input type="checkbox"/> 6 Pareja o esposa de tu papá
<input type="checkbox"/> 7 Pareja o Marido de tu mamá	<input type="checkbox"/> 8 Primo/s	<input type="checkbox"/> 9 Amigos
<input type="checkbox"/> 10 Tus Hijos	<input type="checkbox"/> 11 Tu novio / Novia / Pareja	<input type="checkbox"/> 12 Otros ¿Con quién?

7) ¿Tenés hijos?

<input type="checkbox"/> 1 Sí – Cuántos:	<input type="checkbox"/> 2 No
--	-------------------------------

8) ¿Trabajas actualmente o trabajaste de manera regular (al menos tres meses seguidos) a cambio de dinero?

<input type="checkbox"/> 1 Sí , trabajo actualmente	<input type="checkbox"/> 2 No trabajo pero sí trabajé en el pasado	<input type="checkbox"/> 3 No trabajo actualmente ni trabajé y nunca busqué trabajo	<input type="checkbox"/> 4 No trabajo actualmente ni trabajé. Busqué trabajo pero no encontré
---	--	---	---

9) ¿Quién/es aportan económicamente en tu hogar? (Marcar con una X todas las respuestas que correspondan)

<input type="checkbox"/> 1 Tu papá.	<input type="checkbox"/> 2 Tu mamá.	<input type="checkbox"/> 3 Tu abuelo /a
<input type="checkbox"/> 4 Tu hermano /a	<input type="checkbox"/> 5 Vos mismo	<input type="checkbox"/> 6 Otra persona. ¿Quién?

10) De las personas enunciadas en la pregunta anterior ¿Quién es el que más contribuye al mantenimiento económico de tu hogar? (Marcar sólo una opción)

<input type="checkbox"/> 1 Tu papá.	<input type="checkbox"/> 2 Tu mamá.	<input type="checkbox"/> 3 Tu abuelo /a
<input type="checkbox"/> 4 Tu hermano /a	<input type="checkbox"/> 5 Vos mismo	<input type="checkbox"/> 6 Otra persona. ¿Quién?

11) Esta persona que mencionaste en la pregunta anterior, ¿de qué trabaja principalmente?

.....

12) ¿Cuál es el máximo nivel de educación que alcanzó tu mamá? (Marcar sólo una opción)

<input type="checkbox"/> 1 Nunca fue a la escuela	<input type="checkbox"/> 2 Tiene la primaria incompleta	<input type="checkbox"/> 3 Tiene la primaria completa y nada más
<input type="checkbox"/> 4 Tiene la secundaria incompleta	<input type="checkbox"/> 5 Tiene la secundaria completa y nada más	<input type="checkbox"/> 6 Tiene estudios terciarios o universitarios incompletos.
<input type="checkbox"/> 7 Estudios terciarios o universitarios completos.	<input type="checkbox"/> 8 Tiene Estudios de post-grado	

13) ¿Cuál es el máximo nivel de educación que alcanzó tu papá? (Marcar sólo una opción)

<input type="checkbox"/> 1 Nunca fue a la escuela	<input type="checkbox"/> 2 Tiene la primaria incompleta	<input type="checkbox"/> 3 Tiene la primaria completa y nada más
<input type="checkbox"/> 4 Tiene la secundaria incompleta	<input type="checkbox"/> 5 Tiene la secundaria completa y nada más	<input type="checkbox"/> 6 Tiene estudios terciarios o universitarios incompletos.
<input type="checkbox"/> 7 Estudios terciarios o universitarios completos.	<input type="checkbox"/> 8 Tiene Estudios de post-grado	

14)

A. ¿Recibís la asignación universal por hijo?	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No
B. ¿Recibís algún plan social?	<input type="checkbox"/> 1. Si	<input type="checkbox"/> 2. No

Ahora vamos a preguntarte un poco sobre tu propia historia en esta escuela y en otras...

15) ¿Repetiste algún grado de la escuela primaria?

<input type="checkbox"/> 1 Sí, repetí - Cuántas veces en total:	<input type="checkbox"/> 2 No, nunca
---	--------------------------------------

16) ¿Repetiste algún grado de la escuela secundaria?

<input type="checkbox"/> 1 Sí, repetí - Cuántas veces en total:	<input type="checkbox"/> 2 No, nunca
---	--------------------------------------

17) ¿Por qué motivos cambiaste de escuela? (Marcá con una x todos los motivos por los que te cambiaste)

<input type="checkbox"/> 1 Mudanza de barrio/ localidad/ provincia	<input type="checkbox"/> 2 Resultaba cara la cuota de la escuela anterior
<input type="checkbox"/> 3 Problemas con los compañeros	<input type="checkbox"/> 4 Problemas con los docentes

<input type="checkbox"/> 5 Decisión de mis padres	<input type="checkbox"/> 6 Me expulsaron de la escuela anterior
<input type="checkbox"/> 7 Baja "calidad" de la institución anterior	<input type="checkbox"/> 8 Alta exigencia de la escuela anterior
<input type="checkbox"/> 9 Por repitencia	<input type="checkbox"/> 10 Otros ¿Cuáles?.....

18) ¿Fuiste suspendido alguna vez de la escuela secundaria/polimodal? (Marcá con X sólo una opción)

<input type="checkbox"/> 1 Sí, fui suspendido - ¿Cuántas veces?:.....	<input type="checkbox"/> 2 No
---	-------------------------------

19) ¿Tenés Notebook?

<input type="checkbox"/> 1 Sí, me la dio la escuela	<input type="checkbox"/> 2 Si me la regalaron mis familiares. Me la compre yo	<input type="checkbox"/> 3. No
---	---	--------------------------------

20) En líneas generales, ¿Cómo te sentís tratado por tus compañeros? *Leé todas las opciones y elegí sólo una, la que mejor se adapte a tu sensación.*

<input type="checkbox"/> 1 Ignorado/a	<input type="checkbox"/> 2 Rechazado/a	<input type="checkbox"/> 3 Aceptado/a
<input type="checkbox"/> 4 Querido	<input type="checkbox"/> 5 Agredido	<input type="checkbox"/> 6 Respetado
<input type="checkbox"/> De otro modo ¿Cuál?:		

21) En líneas generales, ¿Cómo te sentís tratado por tus docentes? *Leé todas las opciones y elegí sólo una, la que mejor se adapte a tu sensación.*

<input type="checkbox"/> 1 Ignorado/a	<input type="checkbox"/> 2 Rechazado/a	<input type="checkbox"/> 3 Aceptado/a
<input type="checkbox"/> 4 Querido	<input type="checkbox"/> 5 Agredido	<input type="checkbox"/> 6 Respetado
<input type="checkbox"/> De otro modo ¿Cuál?:		

22) Según tu opinión, ¿en tu escuela algunas personas son discriminadas?

<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No
-------------------------------	-------------------------------

23) ¿Por qué motivos se suele discriminar en tu escuela? Marcá todos los motivos de discriminación que hayas visto que se producen en tu escuela.

<input type="checkbox"/> 1 Por el color de piel	<input type="checkbox"/> 2 Por el origen nacional	<input type="checkbox"/> 3 Por ser aborígen/Indígena
<input type="checkbox"/> 4 Por la religión que profesa	<input type="checkbox"/> 5 Por una discapacidad física o psíquica	<input type="checkbox"/> 6 Por ser mujer
<input type="checkbox"/> 7 Por ser varón	<input type="checkbox"/> 8 Por la orientación sexual	<input type="checkbox"/> 9 Por el cuadro de fútbol
<input type="checkbox"/> 10 Por el barrio en el que vive	<input type="checkbox"/> 11 Por ser pobre	<input type="checkbox"/> 12 Por tener mucho dinero
<input type="checkbox"/> 13 Por la vestimenta	<input type="checkbox"/> 14 Por el aspecto físico (feo, gordo, flaco, etc.)	<input type="checkbox"/> 15 Por ser traga
<input type="checkbox"/> 16 Por la música que escucha	<input type="checkbox"/> 17 Por ser repetidor	() Otros motivos ¿Cuáles?:

Ahora te vamos a pedir que completes con tus propias palabras las siguientes respuestas. (Recuerda, no hay preguntas correctas o incorrectas nos interesa conocer tu opinión.

24. Nombra un sinónimo de la palabra

RESPETO:.....

COMPLETÁ Las siguientes FRASES:

25. Me siento respetado cuando

.....

26. Siento que me faltan el respeto cuando

.....

Guión de preguntas para entrevista a jóvenes de ambas escuelas

Eje a indagar	Preguntas
DATOS PERSONALES BARRIO ALGO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR	Nombre Edad Curso al que pertenece Turno Barrio ¿Hace cuánto que venís a este cole/escuela? ¿De qué escuela venís
HISTORIA DEL GRUPO	¿Con que compañeros te conoces desde el año pasado? ¿Era muy diferente el curso del año pasado a este? ¿Si? ¿Por qué?
GRUPOS	¿Hay grupos en el curso? ¿Cuáles? ¿Cómo se formaron los grupos? ¿Cuáles son las diferencias principales con cada grupo? ¿Por qué se llevan entre unos? ¿Por qué no se llevan con los otros? ¿Cómo se hace para pertenecer a un grupo? ¿Cuáles de tus compañeros tiene más poder en el curso? ¿Por qué?
CONVIVENCIA ESCOLAR A NIVEL GENERAL	¿Cómo te sentís en la escuela? ¿Qué te gusta de la escuela? que no te gusta de la escuela? ¿Qué cosas que pasan en la escuela te molestan o no te gustan?
TRATO CON LOS	¿Cómo te llevas con los adultos de la escuela? (profes, preceptores, directivos)

<p>ADULTOS</p> <p>Surge la importancia de focalizar también en las relaciones intergeneracionales, respecto de los adultos</p>	<p>¿A qué profesor respetas más y por qué? ¿A qué profesor no respetas?</p> <p>Contame alguna situación en donde hayas presenciado que un adulto le faltó el respeto a un alumno. ¿Cómo fue?</p> <p>En que situaciones sentís que los profesores te respetan</p> <p>¿Alguna vez un profe/directivo te faltó el respeto? ¿Cómo?</p>
<p>TRATO ENTRE PARES</p>	<p>¿Cómo te llevas con tus compañeros de la escuela?)</p> <p>¿Te sentís querido? ¿Aceptado? ¿Respetado?¿ ignorado?</p> <p>¿Cómo se llevan tus compañeros entre sí?</p>
<p>VÍNCULOS CONSTRUIDOS EN LA ESCUELA</p>	<p>¿Tenés amigos en el curso? ¿Es lo mismo ser amigo que ser compañero? si, no ¿por qué?</p>
<p>REGLAS Y PAUTAS DE CONVIVENCIA</p>	<p>¿Cuáles son las reglas de convivencia? ¿Qué opinas de las reglas de la escuela? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué cambiarías? ¿Cómo funciona el sistema de las sanciones? ¿Cuáles son los motivos más comunes por los que sanciona a los estudiantes?</p>
<p>RELACIONES INTERGENERACIONALES PRINCIPIO RECIPROCIDAD</p>	<p>¿Adultos y estudiantes, deben cumplir las mismas pautas de convivencia? ¿Qué opinas? ¿Por qué? ¿Cómo sería la escuela ideal para vos? Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela¿Cómo deberían estar construidas las normas?</p>

<p>RESPECTO ¿cómo se construye?</p> <p>Faltas de respeto</p>	<p>¿Cuáles son las maneras de conseguir respeto? ¿Hay diferencias en como uno consigue ser respetado? ¿Entre amigos?¿ entre compañeros? ¿Con los profesores?</p> <p>¿En el curso- en la escuela- en la casa?</p> <p>¿Qué cosas (que hacen tus compañeros o maestros) consideras que son una falta de respeto? Por qué?</p> <p>¿Hay alguien a quien respetes? ¿Por qué?</p>
<p>EJE VIOLENCIAS se busca rastrear qué comportamientos son considerados violentos</p> <p>cómo es la forma en que se manifiestan y su razón de ser según los propios estudiantes</p>	<p>¿Hay <i>busca pleitos</i> en el curso? ¿Por qué se arman los pleitos?</p> <p>¿Qué cosas haces frente a una pelea ENTRE COMPAÑEROS?</p> <p>¿Cuáles son los motivos más frecuentes para que se agarren a las piñas en la escuela? ¿Sucede lo mismo entre varones y mujeres? ¿Cuándo fue la última vez que viste una pelea acá en la escuela? ¿Me contás cómo fue? ¿Intervino algún adulto? ¿Qué pasó después?</p> <p>Muchos chicos nos decían que ellos no hablan frente a los conflictos , porque si hablan después el resto no los respeta, porque son buchones</p> <p>Muchos jóvenes nos decían que se pelean porque los miran, mal, los miran feo... ¿Qué significa mirar mal? (¿En qué situaciones se da? ¿Cuál es el motivo? ¿Por qué?)</p>

	<p>¿Te parece que los chicos que demuestran que pueden golpear o ganar una pelea, son más respetados que aquellos que eligen no pelear o enfrentarse?</p> <p>¿Hay alguna falta de respeto que para vos sea violenta?</p> <p>¿Cuándo una situación te parece violenta?</p> <p>Entre alumnos?</p> <p>Entre profe/alumno?</p> <p>Entre padre/hijo?</p>
<p>RELACIÓN ESCUELA BARRIO</p>	<p>Muchos chicos opinaron que hay discriminación en la escuela...</p> <p>Algunos nos decían que es por el barrio en el que se vive es así? ¿Pasa seguido?</p> <p>La otra vez un compañero de ustedes me decía que no puede pasar por el barrio del otro.. ¿Hay peleas entre los barrios? ¿Cómo son? ¿Por qué se dan? ¿Hubo peleas en la escuela por el tema de los barrios?</p>
<p>SOBRE LA POLICIA EL BARRIO Y LOS USOS DE LA CIUDAD</p>	<p>¿Salís a caminar por tu barrio? ¿En qué horarios? ¿Qué días de la semana?</p> <p>Caminando por el barrio observé que hay una comisaría acá cerca... ¿Cómo es la relación de uds con la policía?</p> <p>¿En qué casos acudís a la policía?</p> <p>¿Alguna vez te levantó la policía? Que estabas haciendo?</p>

	¿Vas al centro? ¿Paseas por la costanera?
PRÁCTICAS CULTURALES	¿Participan de la ESTUDIANTINA? ¿Me contás qué es? ¿Cómo son las escuelas del centro? Observas alguna diferencia en relación a la tuya?
REPRESENTACIÓN DE FUTURO	¿Qué querés hacer cuando termines la escuela? ¿Cómo te ves de acá a 5 años?.
PARA INDAGAR EMOCIONES	Contame alguna situación en donde te pusiste mal, te sacaste, qué pasó ¿cómo fue? Y dentro de la escuela? Contame alguna situación que te haya hecho sentir muy bien, muy feliz... ¿cómo fue? En la escuela?
DATOS SOCIOECONMICOS	Cantidad de integrantes, situación ocupacional de los integrantes, nivel educativo de los miembros, vivienda, acceso a la salud, ¿perciben la AUH? ¿otros planes sociales?, etc)

Guión entrevista a directivos y docentes

SOBRE LA ESCUELA EN GENERAL

¿Hace cuánto que trabaja en esta escuela?

¿Cuál es el PEI de la escuela? ¿Qué valores transmite?

¿Qué considera que enseña la escuela a los alumnos?

SOBRE LOS ALUMNOS

¿Cómo caracterizaría a los alumnos que vienen a esta escuela?

¿Cuántos alumnos asisten?

¿Cuál es la procedencia social de los alumnos?

¿Cómo es la convivencia entre los alumnos?

¿Qué problemáticas son las más frecuentes?

¿Ha habido episodios de violencia en la escuela? ¿De qué tipo?

¿Cuáles son las causas? ¿Cómo se abordan los conflictos?

SOBRE LA SOCIEDAD EN GENERAL

¿Cuál cree que es la apreciación que hace la sociedad de las escuelas públicas?

¿Cuál cree que es la apreciación que hace la sociedad de las escuelas públicas de ubicación periférica?

¿Qué escuelas son las que gozan de mayor prestigio? ¿Por qué?

¿Cómo cree que estos estudiantes aprecian esta escuela?

SOBRE EL RESPETO

¿Considera que se respeta a la dirección?

¿Considera que se respeta a los profesores?

¿Por medio de qué actitudes se demuestra el respeto hacia los otros?

¿Por medio de qué actitudes se demuestra la falta de respeto hacia los otros?

¿Ud. considera que los alumnos se respetan entre sí?

¿Cómo se demuestra en las relaciones entre alumnos y docentes? ¿Entre docentes? ¿Entre alumnos?

¿Qué es para usted el respeto? Si tuviera que darme una definición propia, ¿cuál sería?

SOBRE EL PROPIO TRABAJO

¿Cree que su trabajo es valorado/reconocido por la sociedad?

¿Cree que su trabajo es reconocido por sus pares?

¿Cree que su trabajo es reconocido por los profesores y preceptores?

¿Cree que su trabajo es reconocido por los estudiantes?

