

LA PARTITURA DEL RESPETO. LA DEMANDA DE RECONOCIMIENTO DE LAS SUBJETIVIDADES JUVENILES

THE RESPECT SCORE. THE DEMAND FOR RECOGNITION IN YOUTH
SUBJECTIVITIES

Darío Martínez
FPyCS-UNLP - CONICET
dariogmartinez@gmail.com

Resumen

En este artículo intentaré reflexionar acerca del pedido de respeto y de reconocimiento que los estudiantes les demandan a los actores de la institución escolar. Las referencias empíricas están centradas en observaciones etnográficas y entrevistas a alumnas y alumnos que concurren a escuelas y Centros de Educación de Jóvenes y Adultos, localizados en la ciudad de La Plata, Argentina. Se podrán observar algunas dimensiones de la relativa insuficiencia de los métodos de disciplinamiento y cuáles son algunos de los modos de expresión juvenil de los conflictos. Además es interesante problematizar la exigencia de reciprocidad que los jóvenes les solicitan a los agentes de los ámbitos institucionales educativos. Muchas de estas cuestiones relevan el carácter ficcional que suelen caracterizar a las situaciones intersubjetivas en la escuela, pero que pueden ser extendidas a otros escenarios que regulan lo social.

Abstract

In this paper I try to reflect on the claim for respect and recognition that students make to the scholar actors. Empirical references focus on students' assertions who attend Schools and Youth and Adult Education Centers, placed in La Plata, Argentina. Some aspects of the relative insufficiency of discipline methods will be observed, as well as some youths' ways of expression in the conflict. Moreover, it is interesting to discuss the request for reciprocity that young people demand to educative agents. Some of this topics relieves the fictional trait that usually describes the intersubjective situations at school, but that can be extended over different scenarios which regulates social issues.

Palabras clave: comunicación, educación, respeto, reconocimiento.

Key words: communication, education, respect, recognition.

Presentación

En esta oportunidad, me interesa problematizar algunas cuestiones vinculadas con el pedido de respeto y de reconocimiento que las/ los estudiantes le realizan a los actores en la institución escolar. Cuestiones de estas características son difíciles de encuadrar en marcos conceptuales fijos por el alto grado de contingencia y desacuerdo que suelen presentarse en las situaciones de interacción que modelan las relaciones entre alumnos y docentes en determinados ámbitos. Cabe aclarar que estas situaciones no solo se encuentran en los escenarios signados por la escolarización, sino que también se hallan, con diversas modalidades de manifestación, en un conjunto amplio de las instituciones que regulan lo social.

Las referencias empíricas que dan cuerpo a este trabajo pertenecen a observaciones etnográficas y entrevistas realizadas, en el período 2012-2013, a jóvenes que concurren a escuelas y Centros de Educación de Jóvenes y Adultos, localizados en la ciudad de La Plata. El trabajo de campo se realizó en dos establecimientos: uno funciona en el centro, dentro de lo que se denomina el casco fundacional; el otro tiene la sede en la zona norte de la periferia de la ciudad. La mayoría de estos estudiantes se encuentran finalizando el tercer ciclo de la Educación General Básica (que a partir de este año debieron inscribirse en establecimientos de Educación Secundaria para comenzar a cursar los tres años que corresponden a la Educación Secundaria Básica)¹. La selección de los testimonios buscó recuperar las experiencias en relación con sus trayectorias escolares. Por diversas razones se vieron obligados a abandonar la escuela y luego reingresan a un establecimiento que les presenta otra institucionalidad que les hace, más o menos, amable el espacio de encuentro con las lógicas y las rutinas escolares.

Como breves rasgos de descripción, mencionaré que concurren a escuelas (en horario vespertino) u organizaciones sociales (que prestan sus instalaciones para que dicten clases) y cuentan con un/a docente a cargo del grupo, quien trabaja todos los contenidos disciplinares. Es frecuente que puedan alojarse en un mismo lugar sujetos que tienen recorridos diferentes en lo que respecta a su trayectoria escolar,

independientemente de la edad que tenga cada uno de ellos. Por ejemplo, es probable que interactúen de manera cotidiana un joven que está finalizando su recorrido con un sujeto adulto que todavía lee “palabra por palabra”. La mayoría de estos jóvenes han tenido una experiencia en el mundo del empleo informal una vez que dejaron de asistir a la escuela y que, en algunas ocasiones, todavía mantienen cuando regresan a terminar sus estudios. También es frecuente que varios de ellos sean madres/ padres, asistan con sus hijos a clase o a retirar la tarea cuando no encuentran algún familiar con quien dejarlos.

Con este sucinto panorama, ya es posible comprender la necesidad de revisar determinadas concepciones de las tradiciones de la educación de jóvenes y adultos. En especial son aquellas que sostienen una primacía del sujeto adulto, responsable, trabajador, con intenciones de superarse mediante el esfuerzo en educación. Basta una mínima recorrida por estos ámbitos educativos para comprobar que el grueso de su matrícula son jóvenes que recién se están incorporando al sistema educativo formal, que tuvieron experiencias anteriores que les resultaron fallidas y ahora comienzan a reinventarse en su lazo con la escuela.

En ese proceso, manifiestan y practican tantas entradas y salidas de la institución si es que advierten una mínima circunstancia que pueda contrariarlos o con la que no se sientan cómodos. Una de ellas, que quiero comenzar a profundizar, es la cuestión del respeto que demandan los/ las jóvenes como un modo de regular las interacciones con los adultos y cómo eso configura rasgos de su propia subjetividad.

En este sentido, este trabajo busca indagar en ámbitos institucionales educativos que no han sido lo suficientemente explorados por investigaciones que intentan dar cuenta de las dinámicas cotidianas y la conflictividad escolar. Las relaciones entre jóvenes y escuela han suscitado producciones académicas que se pueden agrupar entre aquellas que sostienen que el crecimiento del nivel secundario produjeron interrogantes acerca de la tensión entre universalismo y particularismo, la fragmentación del sistema educativo y el ingreso en el espacio escolar de fenómenos que son descriptos como “violencias” (Tenti Fanfani, 2000; Southwell, 2009; Kaplan, 2009). Por otro lado, hubo producciones que dirigieron sus interrogantes hacia los sentidos que los jóvenes le asignan a la escuela (Dustchasky, 1999; Kessler, 2002; Efron, 2009).

De manera más específica, el artículo tiene puntos de contacto con una investigación desarrollada por Horacio Paulín y equipo (2012) que problematiza las distintas configuraciones grupales e intergrupales entre jóvenes y la constitución de



procesos integración como de diferenciación grupal y social en el marco relativo de regulación de la institución educativa. Además propone “atender los *ensayos de conocimiento y reconocimiento en las prácticas relacionales* como modos de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos. Los procesos de reconocer y ser reconocido se construyen en las relaciones de sociabilidad entre jóvenes [...] que en el marco del entramado social se constituyen en desafíos y tensiones específicos para la convivencia en las escuelas (Paulín; Tomasini; Bertarelli; D’Aloisio, 2012). Asimismo, un trabajo de Núñez (2007) explora los sentidos del respeto en la escuela secundaria y sus maneras de desplegarse en la institución (la comprensión, el temor, la argumentación y la admiración), como una forma de aprender la cultura política y su desarrollo en el interior de la escuela. En la escuela secundaria el respeto se convierte en un comodín útil que sirve para describir la “desfachatez de los alumnos como para legitimar su exigencia por parte de los jóvenes” (Núñez, 2011). Estos trabajos proponen estrategias reflexivas acerca los modos de relacionarse y las escenas de justicia que se originan en los vínculos entre los/las jóvenes y la escuela secundaria.

Aquí se considerará al respeto como “un comportamiento expresivo. Esto quiere decir que tratar a los demás con respeto no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no sólo sentirlo, sino sentirlo con convicción” (Sennett, 2003: 213). Lo anterior nos permite ampliar las zonas de interrogantes y comenzar a vincularlo con las luchas por el reconocimiento.

El aporte conceptual para ahondar en las problemáticas del reconocimiento fue tomado de Paul Ricoeur (2006). Allí se propone entender las diferencias gramaticales que encierra el verbo reconocer según se tome la voz activa –“reconozco”– o en la voz pasiva –“soy reconocido”–. Ricoeur cuando avanza en su propuesta plantea tres direcciones posibles: el reconocimiento como identificación, el reconocimiento de sí mismo y el reconocimiento mutuo. En el reconocimiento como *identificación* podemos hallar la capacidad de distinguir lo verdadero de lo falso, lo claro y distinto. En el reconocimiento de *sí mismo*, este es tomado como sujeto actuante, por lo tanto el reconocimiento tiene un carácter indirecto: lo que *puedo* decir, lo que *puedo* hacer, cómo *puedo* contarme. Por último, en el *reconocimiento mutuo* es donde interviene el orden de lo político, la posibilidad de ir más allá del conflicto y de vislumbrar un estado de paz que, en el intercambio de dones y la gratitud, establezca una forma plena de reconocimiento compartido.



El texto se organiza, en un primer lugar, a partir de la descripción de una situación en una escuela céntrica de jóvenes y adultos que permite comenzar el desarrollo de los modos de resolución institucional a situaciones conflictivas, la relativa insuficiencia de un orden disciplinario y los modos de expresión de conflictos. En segundo lugar, gracias al fragmento de un testimonio de un estudiante, se trata la exigencia de reciprocidad y respeto que los jóvenes les solicitan a los agentes de las instituciones educativas y las razones de su ingreso a los ámbitos educativos. Para finalizar, se exponen los interrogantes que pudieran funcionar como conclusiones parciales acerca de la exigencia de reconocimiento y respeto, su espectacularización y la ampliación de derechos.

La escena de un viernes

Escuela primaria ubicada en el centro de La Plata, que da las instalaciones para que se dicten clases en educación de jóvenes y adultos. Es un viernes de primavera a las 19.00, aproximadamente. Dentro de la escuela, el grupo de 8° año se encuentra realizando una evaluación de matemática con la docente a cargo. La situación de examen había comenzado con el reparto de media carilla fotocopiada con los ejercicios que debían resolver. Si bien no llegué a ver qué temas trabajarían, pude comprobar que se trataba del mismo examen para todos y ahí entendí la disposición del espacio físico: cada alumno/a estaba sentado solo, uno detrás del otro, con su correspondiente silla y mesa. En silencio, comenzaron a leer la hoja para resolver los problemas matemáticos. Unos minutos más tarde se escuchan risas forzadas, contenidas; luego, el ruido de piedritas contra la ventana. Enseguida, varios integrantes del curso estallan en carcajadas al ver las morisquetas que hacen dos jóvenes, desde la ventana de la calle hacia el interior del aula. “¿Quiénes son?”, pregunto. “Son amigos nuestros que nos estaban haciendo el aguante en el kiosco. Nos esperan para salir después del colegio”. La profesora del curso va avisar a la dirección de este acontecimiento, el curso queda solo por unos minutos. El escenario de examen quedó frustrado por el momento. Regresa la docente para contar que la directora llamó al 911. Salgo a la calle, los amigos se reían de la situación en las sillas del kiosco. Cuando el móvil de la policía dobla en la esquina para estacionar en la puerta de la escuela, ellos salieron corriendo para la otra cuadra.

Esta breve escena etnográfica tiene múltiples variantes de análisis que resultan interesantes para intentar problematizar la conflictividad que supone el compartir un espacio institucional educativo. Una de ellas que es evidente consiste en que la alteración del clima escolar provino del “afuera”; es decir, que el propio grupo de estudiantes no fue el causante directo de situación de una conducta inapropiada para la



situación de examen. Aun así, tampoco es posible descartar una relativa complicidad entre los jóvenes amigos que “atentaron” abiertamente contra el examen como método de buen encauzamiento (Foucault, 2000: 228) para rescatarlos de una tecnología disciplinadora. En este caso, la transgresión no provino de reacciones del propio grupo, sino de agentes que están inmunes a las sanciones dispuestas por los mecanismos de regulación del orden escolar. Por eso, aunque suene drástico, los actores institucionales que detentan responsabilidades llamaron a la policía para que remediara una alteración del orden escolar sobre la que no tenían modos de intervención o sus herramientas para hacerlo era insuficientes. El final de la escena también denota la presencia de la amenaza latente de una intervención policial ante manifestaciones de desacuerdo que la juventud suele plantearle a la mirada adultocéntrica. Si bien excede los propósitos de este texto, numerosas investigaciones en temáticas de juventud señalan el carácter punitivo y represivo de la policía como un modo reiterado y agresivo de regular y encauzar los cuerpos y las subjetividades juveniles al deber ser de ciertos contextos históricos específicos. Ante esa presencia vigilante y legitimada por el cuerpo social, la corrida es la táctica que se extiende para el resguardo.

Quizás el modo más extendido de brindar instancias de evitar la conflictividad y regular la vida en común en establecimientos educativos sean los acuerdos de convivencia. Esta práctica también se ha implementado en algunas escuelas para jóvenes y adultos, sobre todo en aquellas que funcionan en los edificios céntricos de educación primaria (como es el caso que señalé en la observación anterior).² Una reflexión interesante de Inés Dussel sostiene que la formulación de un orden disciplinario refleja lo que los órganos de la sociedad consideran apropiado para el funcionamiento de las escuelas, porque esta actúa como un campo de experiencias donde se aprenden ideas y prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos (Dussel, 2005: 1113-1114). Se fusiona, de alguna manera, el orden disciplinario escolar y el político porque sancionan los comportamientos que se consideran inadecuados para un momento histórico determinado. Esas transgresiones que expresan los jóvenes, con sus propias retóricas y modalidades estéticas, suelen interpretarse como falta de respeto por parte de los docentes. Las apelaciones a un código, a un patrón de conductas deseables no logran interpelar a las/los estudiantes para que revean algunas de sus prácticas y las ajusten a las peticiones que les demandan la institucionalidad escolar, ante prácticas que podrían ser descriptas como *incivilidades* (Adaszko y Kornblit, 2008: 74).³ También

es muy factible que estos desencuentros se vinculen con la masificación de la escuela y el acceso de sectores de la población con otros códigos y disposiciones disciplinarias (Dussel, 2005). La escena denota la insuficiencia de los intentos de persistir de la práctica educativa de constituirse como tal gracias a la transmisión de saberes de corte enciclopedista y que la aparición de conflictos de estas características puede ser comprendido como una forma de apropiación expresiva del espacio (Viscardi, 2008). Esta problemática presenta cuestiones que son de difícil resolución por parte de los actores institucionales, porque entienden que debe existir un ajuste a ciertos reglamentos, y más aún cuando obtienen como respuesta a sus interpelaciones que el aburrimiento, el hastío son los mayores sentimientos que los jóvenes suelen expresar en relación con la escuela (Saraví, 2010).

Frente a esa ausencia de *reconocimiento de sí* de los estudiantes ante la interpelación del discurso educativo, las respuestas exacerbadas de docentes, ante momentos conflictivos que irrumpen en la cotidianidad escolar, llegan a producir situaciones de una confrontación tal que lleva a muchos jóvenes dejen de concurrir a la escuela y busquen continuar –luego de una interrupción que puede ser de años– sus estudios en un ámbito de educación de jóvenes y adultos. Frente a estos eventos rípidos en los encuentros intergeneracionales, las respuestas institucionalizadas de los docentes pueden ser la licencia, la carpeta médica, el traslado, mientras que para los/las alumnos/as –con una zigzagueante trayectoria con las instituciones estatales– la huida y el abandono son las que se les presentan como más a mano.

Para ensanchar el territorio de esta problemática, mencionaré que en los ámbitos de educación de jóvenes y adultos que se encuentran localizados en el centro y en la periferia de la ciudad de La Plata, que funcionan en escuelas o en organizaciones sociales, son infrecuentes –por no aventurarme a decir nulas– las apelaciones a reglamentos o códigos de convivencia. Aquí las principales disrupciones que pueden ocasionarse en las rutinas escolares, en los intercambios intersubjetivos, no provienen directamente de la escena escolar compartida. Más bien obedecen a eventos que tienen una manifestación en otra esfera de la comunidad, que está muy próxima, y que termina de exteriorizarse en el espacio de clase. Los modos de regulación de los conflictos en este lugar responden a códigos tácitos, en acuerdos que trascienden a los pautados por las lógicas de un establecimiento educativo: “dejá, lo hablamos después”, “acá no, después lo arreglamos entre nosotros”, son las afirmaciones que condensan la expoliación de las situaciones conflictivas que se produjeron en las interacciones entre



alumnas/os y que parecen quedar suspendidas en el interior mismo de la escuela. La mediación docente o de un régimen de sanción queda en una zona de incertidumbre sobre si intervenir o no porque no operaría a partir de una situación ya desatada, sino sobre un conjunto de hechos potenciales. Es decir, se puede prever, pero se carece efectos punitivos para la *parte* supuestamente agresora. Sin embargo, lo anterior no excluye que una situación de violencia u hostigamiento (Adaszko y Kornblit, 2008) que aconteció por fuera del ámbito educativo provoque el abandono de un/a joven de la escuela o bien que cambie de horario para continuar en la escuela dentro de la organización. Al señalar la ausencia de un reglamento de convivencia no pretendo abonar lecturas romantizadoras de este tipo de espacios, más bien señalo que operan otros mecanismos disciplinatorios que estructuran la práctica escolarizada pero que no provienen de un código regulado y prescriptivo diseñado por la figura docente. Los conflictos, los desencuentros, las broncas entre compañeros, los comentarios peyorativos existen, solo que en el espacio de clase tienen una manifestación menos volcánica.

Los relatos del conflicto

Yo estaba con los 8°, los de 9° estaban al lado, los de 7° estaban enfrente. Pero no me gustaba porque las profesoras te trataban mal, el director te faltaba el respeto y las preceptoras te gritaban. ¡Cualquiera! ¡Eran cualquiera! Me peleé una banda de veces, tuve 3 suspensiones. Le pegaron a una amiga, me echaron la culpa a mí el director porque me vieron a mí que estaba cerca y le discutí que yo no era. Llamaron a mi mamá y me suspendieron. Agarré, adelante de mi mamá, le discutí. Mi mamá me decía: "callate, callate". No, no me voy a callar porque yo soy el que tiene la razón. Soy, también, un toque terco, pero tenía razón. Me echaron la culpa a mí. (Alan, 17 años, concurre a un Centro de Educación de Adultos en la periferia de La Plata).

Las palabras de Alan presentan otras dimensiones para analizar las experiencias que las/ los jóvenes tienen en su vínculo con la escuela. En especial, me refiero a los momentos donde el conflicto y la no satisfacción de una exigencia de reciprocidad – reconocimiento mutuo– generan un quiebre en las trayectorias escolares. La situación se complejiza aún más cuando se instala una suerte de territorio de suspicacia y desconfianza entre las subjetividades juveniles que genera un retraso en su nuevo ingreso a la escuela. Pueden estar más de un año para que esto ocurra. Para ello, es necesario que se mitiguen los resabios amargos de la experiencia frustrante que tuvieron que pasar o bien porque cuentan con alguna información indirecta que los

factores que la causaron ya no están tan presentes y/o porque en una nueva institucionalidad –más laxa– tendrán menores eventos de conflicto.

En un punto, pareciera que la experiencia de la escuela secundaria “se forma alrededor de una tensión entre una lógica de subjetivación adolescente y el mantenimiento en un conformismo escolar y familiar” (Dubet y Martuccelli, 1998: 315). Esta tensión resulta evidente en el fragmento citado donde es posible observar cómo confrontan las posiciones que tendían a la sumisión y la aceptación de la situación dada, por parte de la madre, y el desacuerdo del joven ante la adjudicación de una supuesta responsabilidad que no le competía. Todo sucedía en la escena construida por el director del establecimiento, quien regía en las disposiciones de evaluación acerca de la situación acontecida. La mirada del universo adulto, en este caso expresada en la actitud que el joven relata de su madre, solo tenía como respuesta posible la aceptación de la responsabilidad o la aceptación resignada de la sanción normalizadora, que para el caso eran lo mismo. La puesta en acto de esta escena revela una suerte de creencia desmesurada en la apuesta a una estrategia de comunicación para *suturar una herida* donde uno de los polos que participan de la situación de interacción (¿el más débil?) tiene que someterse al otro para remediar lo conflictivo del encuentro. Parte de esta ilusión en la transparencia y neutralidad de la comunicación, tan extendida e irradiada por conglomerados de empresas comunicacionales-mediáticas, impregnan gran parte del conjunto de relaciones intersubjetivas que acontecen en escenarios educativos. Esta petición de la comunicación, del diálogo, como un elemento solucionador de los desacuerdos, pareciera que solo es posible si la subjetividad del alumno/a joven se ajusta a los estatutos de una subjetividad ideal representada por ciertos actores institucionales.

Por otro lado, en la manifestación de una falta de respeto también se entrevera una razón que puede llevar al abandono de la trayectoria escolar. La falta de respeto denota la ausencia de un reconocimiento mutuo, donde el reconocimiento de sí mismo que hace el joven es desatendido por la institución escolar. Algo de esto se infiere en las palabras de Alan, de hecho no volvió a la escuela luego de ese incidente. En su exigencia de reciprocidad ponía en tela de juicio la sumisión y obediencia, al mismo tiempo que iniciaba un trabajo sobre sí mismo, en su subjetividad, que podía ser al lado de la escuela o en contra de la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998). También es probable que emergiera un sentimiento vinculado con el desprecio, en los términos que plantean Dubet y Martuccelli (1998: 327), donde existe la amenaza latente de una



destrucción de la imagen que ellos proyectan sobre sí mismos. Este desprecio también es expresado, en los términos de Ricoeur (2006), como un desconocimiento que se integran al arduo proceso de lucha por el reconocimiento. Según Ricoeur (2006: 204-209), en las relaciones personales de amor y amistad, la falta de aprobación es el origen de la sensación de maltrato; en las relaciones jurídicas del derecho la falta de respeto produce exclusión; en fin, en las relaciones sociales, en el marco de una comunidad de valores, la falta de autoestima crea sentimientos de humillación y deshonor. En todos estos planos acontece la lucha por el reconocimiento.

La reciprocidad incumplida desde la perspectiva de un joven con poco *oficio de alumno* (Saraví, 2010) ocasionó la interrupción/ exclusión de su trayectoria escolarizadora. La inadecuada puesta en juego de los procesos de socialización y subjetivación que les hubieran permitido sobrevivir en el espacio escolar generó una red de desavenencias que son catalogadas como ataques al respeto. Es decir, se trataba de una falta de consideración por parte de los jóvenes hacia los docentes. Por su parte, los jóvenes ¡lo entendían de la misma forma, pero en sentido inverso! Si bien estamos dentro de un territorio hipotético, desarrollar el oficio de alumno –ajustado a las peticiones de las gramáticas escolarizadoras– hubiera posibilitado un desarrollo más extendido de sus trayectorias con la escuela. No existe un modo de practicar este oficio, pero sí es probable que exista un determinado escenario de disposiciones sociales y culturales que generan un universo de expectativas e imaginarios del resto de la familia en torno de la escuela. En este sentido, cabe mencionar que un número considerable de estos jóvenes no recuerdan, no saben hasta dónde llegaron sus familiares más directos (papá, mamá, hermanos/as) en su relación con la institución escolar. Una posible categoría para entender este proceso social sea la del principio de avance acumulativo, cualitativo y cuantitativo: quién más educación inicial tiene, más y mejor educación demanda y se apropia en términos de una educación permanente (Sirvent y Topasso, 2006). Esto explicaría, al menos prematuramente, el modo desigual que tienen los jóvenes de un sector de la sociedad de poder ejercer su oficio de ser alumno/a.

Así es como ingresan a finalizar sus estudios en los centros de educación de adultos y las escuelas de educación de jóvenes y adultos. Frente a una situación de interrupción/ exclusión, se generan instancias de reconfiguraciones subjetivas por parte de los jóvenes en relación con la escuela. Cuando en la institución anterior se dieron momentos de profunda frustración, en estos ámbitos se encuentran con disposiciones



menos estructuradas, al menos en las aulas que funcionan en las organizaciones sociales, pero también se reitera –en menor medida– en los edificios de las escuelas primarias. Conectan sus experiencias escolares con dimensiones institucionales más amables, más cercanas a sus modos de ocupar el espacio social en su comunidad y de establecer vínculos intersubjetivos con sus pares sin la mediación de una reglamentación, que sea apelada en forma constante para regular lo potencialmente conflictivo.

Para que este espacio se torne más afable, según las expresiones de este tipo de jóvenes que no tiene la mayoría de las expectativas a futuro únicamente depositadas en la escolarización, se da a partir de una nueva concepción que ellos perciben de tres elementos: compañeros/as, docente y tiempo. Estos adquieren otra dimensión valorativa cuando son puestos en una cadena de interpretaciones que los resitúan en el marco de una nueva experiencia escolar, que tiene como sustrato la anterior relación con la escuela y que ahora es resignificada. Los *compañeros/as* son pocos, pueden no ser amigos antes de iniciar el recorrido escolar, pero es factible que se conozcan de *vista*, que tengan al menos una referencia mínima de dónde vive, “en qué anduvo” y “con quiénes anduvo”. Saber algo del otro, en ocasiones, permite establecer un marco inicial de intelegibilidad que acerca las posiciones entre quienes, en otro contexto, podrían mirarse con desconfianza. La masividad y el provenir de otros “territorios” eran los factores iniciales sobre los que se resguardaban las demandas de respeto y las situaciones de hostigamiento en los otros establecimientos educativos. Con el *docente*, ocurre algo similar: como en la mayoría de los ámbitos solo hay uno por todas las materias eso permite generar una cercanía con el referente educativo y su presencia le otorga un compromiso legitimado por el vínculo cotidiano. Para este tipo de jóvenes el referente docente no se construye con el adulto portador de los saberes disciplinarios, sino de aquel que puede conjugar un repertorio de saberes con la cercanía, la presencia de todos los días y el entendimiento de las eventualidades cotidianas que posibilitan o imposibilitan las tareas escolares (en especial, porque el alumno o la alumna que asiste a estos lugares hace muchas cosas, además de ir a la escuela). Por último, la mención al *tiempo* se ajusta a la necesidad de contar con una manera de utilizarlo que les permita resolver las situaciones problemáticas de enseñanza de acuerdo con sus temporalidades y no con aquellas previstas por las situaciones ideales pergeñadas por las dinámicas institucionales. En determinadas circunstancias, las interrupciones en las trayectorias y/ o la falta de oficio de alumno requieren de un mayor escenario de

prácticas que pueda ir revinculándolos, de a poco, porque ante el menor atisbo de una nueva frustración podría sobrevenir el abandono/ la exclusión por no considerar el tiempo de los procesos que constituyen estos “rearmados” de la subjetividad.

Estas resignificaciones que efectúan los jóvenes respecto de lo escolar para nada atemperan los efectos disciplinadores, sino que genera una suerte de campo de efectos discursivos que los interpela para que subjetivamente se sientan respetados y reconocidos en estos ámbitos. La cordialidad morigera las potenciales sanciones, aunque la conjunción de los elementos descriptos con anterioridad hace que no sea necesario las menciones constantes a los dispositivos disciplinadores; salvo, claro está, en situaciones excepcionales.

Para ampliar un poco más la problemática, haré mención a situaciones del mundo del trabajo de los jóvenes que pueden tener componentes que los vinculen con el respeto y el reconocimiento. Una vez interrumpida la trayectoria escolar se enfrentaron a la disyuntiva de responder a demandas familiares que los obligaba a reconectarse con el *mundo de las preocupaciones*. Es decir, según sus palabras, “abandonar la vagancia y hacer algo” (Alan, 17 años) y empezar a trabajar, gracias a los contactos de sus núcleos más cercanos que les proveyeron de empleos temporarios e informales. Familiares y amigos que necesitaban de ayudantes de albañil, para la atención de comercios, para actividades domésticas en casas particulares, para el cuidado de niñas/os fueron los “trabajos” más frecuentes. Son escasas, infrecuentes, me atrevería a decir, las menciones a la necesidad de trabajar para contribuir a la economía hogareña. Más bien, se tratan de empleos que permitirían una cierta recomposición identitaria a partir de las connotaciones simbólicas y de un modo de obtener ingresos para acceder al consumo juvenil (Saraví, 2010). Esta segunda descripción es la que permite comprender por qué soportaron momentos donde consideran que les faltaron el respeto en prácticas asociadas con el trabajo. Saben e identifican cuáles son las situaciones de interacción, con un jefe o un cliente, donde no son reconocidos en su integralidad, pero la dependencia monetaria para acceder al consumo juvenil (“los vicios”, “la salida”, entre otros) hacen que soporten estoicamente esos momentos. Sin embargo, el estoicismo no deviene necesariamente en aceptación resignada. Esos son momentos vividos como una profunda injusticia, con una bronca contenida que los lleva a evitar decir la verdadera respuesta que sienten que debieran dar. Cuando en la escuela los/ las jóvenes no hubieran dudado en decir lo que pensaban ante un evento donde no fueran reconocidos integralmente, aquí eligen

mecanismos muchos más sutiles, subrepticios, furtivos para expresar su posición sin que eso amenace la remuneración de su trabajo.

La exigencia ¿imposible?

Luego de estas consideraciones, me interesa plantear una pregunta de Richard Senett que tiene un componente interpelador desde el punto de vista ético-político: “¿podemos respetar solamente a nuestros iguales en fuerza?” (Sennet, 2003: 13). Si se me permite la reformulación para continuar con el tono propuesto en el texto, la plantearía del siguiente modo: ¿podemos respetar a los que no son iguales que nosotros? En ese interrogante se presenta la vinculación entre el respeto y la desigualdad, tan presente en las discusiones sobre las relaciones intersubjetivas de la sociedad moderna donde se supone que si nos tratamos como iguales habría un respeto mutuo. Sobre esta base se asienta la sociabilidad interindividual; es decir, por el espacio ficticio de los regímenes de interacción (Martuccelli, 2007: 204). El respeto que le es debido a un individuo brinda la posibilidad de su confirmación social.

Gran parte de las problemáticas consignadas en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, tienen muy presente esta cuestión. En especial, porque la desigualdad está en los mismos inicios institucionales de este campo de estudios, solo que ahora aparece como exigencia abiertamente declarada por parte de sus destinatarios. Quien no pudo continuar sus estudios por razones de interrupción/exclusión se encuentra en una abierta desventaja de acuerdo con un par que, en cambio, sí lo pudo hacer. Una de las estrategias adoptadas por el discurso educativo ha sido la búsqueda constante de la autonomía por parte de los alumnos, en definitiva que no dependen de nadie y así se reducirían los efectos humillantes de la dependencia adulta. Solo que esta estrategia ha devenido hacia una infantilización de los sujetos porque existe la creencia de que a medida que las instancias formativas de la institución educativa se van internalizando se irán obteniendo grados crecientes de una mayor autonomía. Quizá sea la ilusión solo de ciertos imaginarios docentes y de responsables en política educativa y evitar la consideración de que la mayoría de estudiantes que concurren a estos espacios tienen vivencias intensas y experiencias afectivas (Martínez, 2012) que provienen de ámbitos sociales que no son los escolares exclusivamente. Se supone una dependencia para un *buen desempeño ciudadano*, cuyas herramientas serían brindadas por la escuela, tal como si se hubieran mantenido las condiciones del

inicio del siglo XX con el propósito de alfabetizar al trabajador inmigrante europeo. En la actualidad, “la relación entre lo educativo y el ejercicio de la ciudadanía es mucho más opaca, donde se acrecienta el pedido de la afirmación pública, de consideración individualizada, y de exigencias de confirmación social” (Martuccelli, 2007: 215).

Así es como la exigencia de respeto debe ser considerada en el interior de determinados regímenes históricos de interacción. Es probable que todavía opere como una tradición residual (Williams, 1980), en las temáticas vinculadas con el campo de la educación de jóvenes y adultos, la relación entre trabajo-educación y ascenso social. Por cierto, se trata de una representación que impregnó gran parte de los discursos del siglo pasado cuando el reconocimiento social provenía de la constitución de una subjetividad basada en el mundo del trabajo. A pesar de guardar una determinada zona de confluencia, en estos contextos históricos que atraviesan a los jóvenes, la dignidad vinculada con el trabajo proviene de tener una relativa independencia económica que les permite ingresar al consumo juvenil por sus propios medios, sin la dependencia del adulto. Si bien la dignidad del trabajo reserva mucho del carácter de un significativo vacío, nadie puede reprocharles a estos jóvenes sus consumos porque son obtenidos sobre la base de sus propios esfuerzos, axioma muy característico de las sociedades modernas. Aun cuando reingresan a los ámbitos para finalizar sus estudios persisten en estos empleos para obtener, de algún modo, algún grado de reconocimiento y acallar los eventuales reproches que se les pueda realizar de su entorno más inmediato.

En las afirmaciones de los jóvenes que concurren a los ámbitos educativos descriptos se infiere una certeza del carácter hiriente que tiene una falta de respeto, que en realidad encubre una ausencia total de reconocimiento. “La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa” (Sennet, 2003: 17). Cuando señalan que en la escuela que debieron “dejar” se enfrentaron a situación de falta de respeto es muy factible que estén señalando una ausencia total de reconocimiento a su condición juvenil; que no se los reconocieron como seres humanos que merecían una especial atención a su individualidad, a pesar de ser todos iguales en el marco de una sociedad democrática. Aceptar sus estéticas, ya no como tolerancia sino como asunción cabal de la diferencia en el marco del convivir en un espacio público. Además –aquí hay un punto sensible y de difícil abordaje– de respetar los modos de resolución de sus desacuerdos que, en la mayoría de las

ocasiones, no responde a las formas aceptadas por los parámetros *clases medias* que despliegan constantemente el discurso educativo liberal y el discurso de pánico moral de los medios de comunicación. Hay retóricas que son disonantes en su enunciación, pero que no guardan necesariamente una situación que pueda ser catalogada como de hostigamiento. Esta asunción para nada implica un repliegue en la desarticulación de los conflictos que puedan resolverse con eventos hirientes donde se le niegue a otro/a la posibilidad de ser reconocido/a; más bien, se trata de evitar la tentación al juicio fácil para dar espacio a una comprensión más relacional de lo social y, a partir de allí, diseñar las estrategias de intervención que modifiquen un escenario injusto.

En un orden complementario, será necesario comenzar a atender si existe una creciente espectacularización de la demanda de respeto, que impregna a todos los regímenes de interacción y todo desacuerdo se tiñe con la etiqueta de una falta de respeto. Allí hay un resabio, quizá, de ciertas tradiciones liberales que anhelan las resoluciones contractuales y se juntan con la combinación de las estrategias consensuales del neoliberalismo, cuyo único objeto radica en evitar el conflicto, el vitalismo, lo revulsivo de la vida en común. Las desavenencias eran vistas como la carencia de adaptación a las normas, impuestas por las articulaciones hegemónicas, por parte de las subjetividades subalternas que no se adaptaban a las condiciones reguladas en un acuerdo social macro. Quienes quedaban o se sentían por fuera del mismo eran los productores de las incorrecciones que aquellos que estaban dentro de los límites trazados juzgaban como amenazantes faltas de respeto. Los medios de comunicación han jugado claramente su papel en el escenario de esta creciente espectacularización de las exigencias de respeto, al trivializar y estereotipar todas las demandas de reparación de situaciones injustas a sus propias lógicas narrativas, que no son las mismas en las que se suelen enunciar los conflictos políticos. Ahora bien, también es preciso consignar que en la tensión por la demanda de reconocimiento están inducidas en ciertas ocasiones por un problema de justicia, aunque no siempre toda demanda de respeto se transforma en una situación injusta. Esta espectacularización, exacerbada por los medios de comunicación, busca licuar los antagonismos propios de la vida social y elude que el pedido de respeto se conecta, en determinados contextos, con una expansión de los derechos democráticos.

En esa ampliación de derechos, que 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. Situación, claro

está, que debe ser atendida por parte de los responsables de las instituciones educativas y del Estado. En la demanda de respeto hay algo de imposible, porque este pedido nunca puede ser cristalizado, esencializado, sino que debe reactualizarse de acuerdo con los contextos históricos, por lo tanto esa exigencia es contingente y lleva a dinamizar las relaciones sociales. Ahora, para finalizar, también es necesario interrogarse –para comprender aún más las problemáticas sociales y culturales que atraviesan los espacios de educación de jóvenes y adultos– la ligazón entre el respeto y la desigualdad. Por ello, tomo una cita de Richard Sennet para despejar algunas ingenuidades y dejar los rasgos para una futura intervención en los ámbitos educativos:

“Los igualitarios radicales han sostenido a veces que si se pudiera igualar las condiciones materiales, la conducta de respeto recíproco brotaría ‘natural’ y espontáneamente. Esta expectativa es psicológicamente ingenua. [...] No sugiero que haya que aceptar la desigualdad o acomodarse a ella; por el contrario, lo que sostengo es que en la vida social, lo mismo que en el arte, la reciprocidad requiere trabajo expresivo. Es menester hacerla realidad, ejecutarla.” (Sennet, 2003: 69).

Huelga mencionar que quien debe brindar el escenario para ese trabajo expresivo, para la ejecución de la *partitura* del respeto mutuo, somos quienes trabajamos e intervenimos en los ámbitos educativos.

Referencias bibliográficas

- ADASZKO, Adam y KORNBLIT, Ana Lía. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En Daniel Míguez (Ed.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 73-111). Buenos Aires: Paidós.
- BRUSILOVSKY, Silvia. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CHARLOT, Bernard. (1997). *Du rapport au savoir*. París: Anthropos.
- CHAVES, Mariana. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- DUBET, Francois. y MARTUCCELLI, Danilo. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUSCHATZKY, Silvia. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.

- DUSSEL, Inés. (2005). "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27, 1109-1121.
- EFRON, Gustavo. (2009). La reconfiguración identitaria de los jóvenes en la posmodernidad y su representación de la educación. En Mariana Cháves (Comp.), *Estudio sobre juventudes en Argentina 1* (pp. 135-153). La Plata: Edulp-RIJA.
- FOUCAULT, Michel. (2000). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- KAPLAN, Carina. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KESSLER, Gabriel. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- MARTÍNEZ, Darío. (2012). "Las fatigas. Las experiencias afectivas y las vivencias intensas de estudiantes de educación de jóvenes y adultos". *Oficios Terrestres*, 28, pp. 2-21.
- MARTUCCELLI, Danilo. (2007) *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- NÚÑEZ, Pedro. (2007). "Los significados del respeto en la escuela media". *Propuesta educativa*, 27, 12-26.
- NUÑEZ, Pedro. (2011). "El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil". *Pedagógica*, 1, 3-32.
- PAULÍN, Horacio; TOMASINI, Marina; BERTARELLI, Paula; D'ALOSIO, Florencia; GARCÍA BASTÁN, Guido; MARTÍNEZ, Soledad; TORRES, Guadalupe y VALLEJO, Ailín. (2012). Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*. La Plata, 5-7 diciembre (paper).
- RICOEUR, Paul. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ, Lidia. (1997). La educación de adultos en la Argentina. En Adriana Puiggrós (Ed.), *Sociedad civil y Estado. Historia de la educación en la Argentina* (pp. 177-219). Buenos Aires: Galerna.
- SARAVÍ, Gustavo. (2010). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.

SENNET, Richard. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

SIRVENT, María Teresa y TOPASSO, Paula. (2006). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Buenos Aires: Documento de Cátedra-UBA-FFyL.

SOUTHWELL, Myriam. (2009). “¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades”. *Revista Propuesta Educativa*, 30, 23-35.

TENTI FANFANI, Emilio. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE-Unesco

VISCARDI, Nilia. (2008). Violencia en las aulas. Práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social. En Rafael Paternain y Rafael Sanseviero (Eds.). *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?* (pp. 143-158). Montevideo: FESUR.

WILLIAMS, Raymond. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Notas

¹La Ley de Educación Provincial (13.688) establece una educación primaria y una educación secundaria con 6 años para cada período. Se buscó así continuar con los lineamientos de la Ley de Educación Nacional (26.606). Estos instrumentos legislativos llevaron a una profunda modificación en los establecimientos de educación de jóvenes y adultos, porque mediante la resolución 173/12 de la Dirección General de Cultura y Educación, las personas que cumplieron el sexto año de la antigua EGB (Educación General Básica) bajo la Ley Federal de Educación se les convalide ese trayecto escolar como el equivalente al nivel primario, con el objetivo de que queden habilitadas para iniciar la secundaria. Como se sabe, el sistema educativo anterior a la reforma que terminó de implementarse este año contemplaba una etapa obligatoria denominada EGB de 9 años y otra optativa, el Polimodal, de 3 años de duración. En síntesis, esto generó que varios alumnos de estos espacios tuvieran que retornar a establecimientos educativos de los cuales ya habían sido expulsados en sus trayectorias anteriores. Al mismo tiempo, docentes, que trabajan en la ciudad y poseen un conocimiento detallado de las comunidades en las que se asientan los CEA, señalan que varios de estos jóvenes no regresan a la escuela que iban, ya sea por una representación que todavía opera en ellos o porque todavía se encuentran algunos actores con los cuales tuvieron alguna situación de conflicto. Aunque profundizar en esta dirección implicaría exceder los objetivos de este texto, es interesante observar cómo es necesario encontrar puntos intermedios que garanticen una institucionalidad ad hoc para aquellos estudiantes que tienen una relación fluctuante con la escuela y, en la misma línea, garanticen avances progresistas gracias a la legislación vigente, que dista notablemente de la propuesta durante el proceso del neoliberalismo.

² Una historización de la educación de adultos en la Argentina deja entrever las iniciativas estaban relacionadas con estrategias disciplinadoras, normalizadoras, como desprendimientos

que estaban teñidos del higienismo social que impregnaba a cierto discurso en torno de lo educativo y del Estado (Rodríguez, 1997). Bajo este criterio, la educación de adultos se inscribía como dispositivo más de la ortopedia social destinado a la inclusión de aquellos sectores sociales pobres que no habían sido incorporados, con la ilusión del progreso, a la modalidad de producción capitalista. En ese contexto, el analfabetismo era un problema más, al que era necesario sumarle la inmigración como un factor condicionante de las estrategias de las iniciativas llevadas a cabo por el sistema estatal. A pesar de guardar un fuerte componente compensatorio, la educación de adultos comienza a delinear algunos rasgos que buscarán diferenciarla de la educación primaria: la preocupación por la pertinencia de los contenidos a enseñar al sujeto adulto, la necesidad de la inclusión o no de materias prácticas y la enseñanza de oficios, la formación docente específica para desenvolverse en este tipo de ámbitos. La evidencia del abandono de las personas adultas hacía necesario un replanteo de las prácticas efectuadas hasta el momento. Gran parte de las prácticas y los saberes de entonces, se encontraban impregnados por las tendencias normalizadoras e higienistas destinadas a erradicar los vicios propios de la clase obrera (Brusilovsky, 2006). Se instaló, así, una articulación hegemónica que equiparaba simbólicamente a la pobreza con el analfabetismo, donde mediante la moralización de estos grupos sociales era posible configurar un dispositivo de control social que evitara los potenciales focos conflictivos.

³ Los autores toman esta categoría de *incivilidades* de Bernard Charlot (1997), quien establece que es posible describirlas como un conjunto de agresiones cotidianas al derecho de cada uno de ver su persona respetada (palabras hirientes, humillaciones, etc.). De esta manera, la diferencia del polo público de la violencia que es muerte, golpes y heridas con o sin armas, acoso sexual, etc.

Fecha de recepción: 24 de abril de 2014. Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2014.