

**Doctorado en Psicología  
Facultad de Psicología  
Universidad Nacional de Córdoba**

***Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes.  
Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de  
estudiantes y educadores de escuelas  
secundarias.***

Tesis para optar por el título de Doctor en Psicología

**Mag. Horacio Luis Paulín**

**Directora: Lic. Ana María Alderete**

**Co-director: Dr. Pablo Di Leo**



**Córdoba  
Julio de 2013**

**Autor:** Mag. Horacio Luis Paulín

**Directora:** Lic. Ana María Alderete

**Co-director:** Dr. Pablo Di Leo

***Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias***

**Tesis para optar por el título de Doctor en Psicología**

**Resumen**

Esta investigación tiene por propósito central la reconstrucción y comprensión de la perspectiva de los jóvenes y educadores sobre los conflictos en las relaciones entre estudiantes en el marco de instituciones escolares de nivel medio en la ciudad de Córdoba, Argentina. Para ello se propone indagar cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos presentes en las relaciones de sociabilidad juvenil y los sentidos cotidianos de interpretación de los conflictos en dichas relaciones por parte de jóvenes y educadores en el contexto de dos instituciones educativas de diferente tipo de gestión (privada y estatal) y de población social (clase media alta y de sectores populares).

La estrategia metodológica es cualitativa, orientada por la teoría fundamentada (*grounded theory*) con un diseño de investigación flexible que incluye como técnicas de construcción de datos a la observación, entrevistas y grupos de discusión con jóvenes, docentes y directivos durante los ciclos escolares 2010 y 2011. A partir del análisis de las prácticas de docentes, directivos y estudiantes en tensión con referencias teóricas provenientes de la sociología de la experiencia escolar, la teoría de las sociabilidades juveniles y la psicología social crítico e interaccionista en este estudio se concluye que:

- a) El espacio de la sociabilidad juvenil en la escuela se compone de un conjunto de vivencias afectivo lúdicas de disfrute compartido en las que se reproducen y recrean valores sociales imperantes como particulares significaciones morales sobre aspectos importantes de la vida cotidiana de los sujetos, y en este proceso de crecimiento compartido, se destaca la construcción de confianza como logro intersubjetivo.
- b) Los jóvenes participan socialmente en la construcción de ciertas "otredades" en la escuela con sus pares, que van desde "otros hermenéuticos" a "otros antagónicos", posicionándose en diversas relaciones de sociabilidad para abordar sus conflictos vitales -con otros- y subjetivarse, en el proceso de crecimiento como sujetos singulares.
- c) Un conjunto de desafíos específicos del convivir entre los estudiantes se configura en torno a conflictos por el reconocimiento de sus identidades sociales y de sexo- género.
- d) Estos conflictos por el reconocimiento, contruidos como afrentas a la identidad, conducen a prácticas de "hacerse respetar" por medio de violencias situacionales lo que procura un modo frágil de ser reconocido,

que puede retroalimentarse de nuevos flujos de resentimientos, violencias simbólicas y físicas.

- e) La perspectiva de los docentes frente a la convivencia entre estudiantes está atravesada por ideologías de enseñanza, “regímenes” de género y estilos institucionales del trabajo educativo, configurando “posturas normalizadoras responsabilizantes” y “corresponsables subjetivantes”, como extremos de un abanico de sentidos y acciones posibles frente a los conflictos en la convivencia.
- f) Con respecto al papel de las escuelas frente a las representaciones sociales de la violencia en los conflictos estudiantiles y las construcciones de sentido situadas en los escenarios institucionales, es ineludible cuanto antes contribuir al posicionamiento y la asunción de esta urgencia en el marco de propuestas pedagógicas institucionales y afincadas en el trabajo colectivo.

Presentada: 2 de agosto de 2013

Defendida: 9 de diciembre de 2013

Jurado de tesis:

Dra. Ana Lía Kornblit -Instituto Gino Germani-CONICET

Dr. Néstor Roselli -UNER - CONICET

Dra. Carina Kaplan - IICE UBA – CONICET

Para la realización de esta tesis se contó con el apoyo de una media Beca para Finalización de Posgrados de la SECYT, Universidad Nacional de Córdoba.

Dedico este trabajo...

A mi padre Luis y a mi madre Magdalena.

A Francisco, Julia, Iván y Maru.

## Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a la profesora Ana Alderete y al profesor Pablo Di Leo, por sus aportes constantes en la dirección y codirección de la tesis, sus capacidades de escucha, interrogación y generosidad para enseñar. Además de sus capacidades académicas, quiero reconocer también el apoyo y aliento que me brindaron.

Quiero reconocer especialmente a Maite Rodigou Nocetti y Marina Tomasini, que me acompañaron en lecturas del texto con múltiples aportes, sugerencias y preguntas, y sobre todo, estímulos y consejos en las distintas etapas del trabajo. También agradezco a los integrantes del *Grupo de investigación Sociabilidad juvenil, Educación y Género* que, además de sostener en lo cotidiano la difícil tarea de investigar y hacer extensión en la universidad pública, colaboraron en algunas instancias del trabajo de campo y me aportaron sus reflexiones y discusiones: Florencia D'Aloisio, Guadalupe Torres, Guido García Bastán, Ailín Vallejo, Soledad Martínez, Valentina Arce Castello, Verónica Silva, Mariela Arce, Valeria Martinengo y Paula Bertarelli.

Una mención particular quiero realizar para el doctor Eduardo Weiss y la doctora Juana María Mejías Hernández por sus conversaciones, lecturas atentas y aportes en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, D.F. México, como así también a Guillermo Tapia García, Olga Grijalva Martínez y Joaquín Hernández González que generosamente compartieron desarrollos, lecturas y sus pasiones por abordar la relación entre juventud y educación.

También quiero reconocer a las profesoras Dirce Pacheco e Zan y Aurea Guimarães quienes colaboraron al inicio del proyecto al permitirme conocer sus trabajos de investigación en el Laboratorio de Estudios sobre Violencia, Imaginario y Juventud de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas, Brasil.

También quiero agradecer a los profesores Danilo Martuccelli, Mónica Maldonado y Andrea Pujol por su disposición para colaborar, por la escucha y los señalamientos cuando fueron consultados. Maru Bartolomé contribuyó especialmente con las lecturas finales y Cecilia Culasso con la elaboración de los esquemas.

Un agradecimiento especial es para los estudiantes, docentes y directivos que compartieron sus vivencias, preocupaciones, saberes y que me brindaron su confianza en el ingreso a sus experiencias y prácticas educativas. En ese sentido, agradezco particularmente a Cecilia Monná y Francisco Pereyra su apoyo para el acceso a las escuelas en el trabajo de campo.

Por último quiero expresar mi gratitud a mis compañeras y compañeros de la Cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la U.N.C., en especial a Ana Correa, Javier López, Mariel Castagno, Malena Previtali y Andrea Bonvillani que, compartiendo la tarea docente en el transcurso del trabajo de tesis, me brindaron su aliento y confianza.

## Índice

<b>Parte 1</b>	
<b><i>Desarrollo del problema de investigación: relaciones juveniles, escenarios educativos y conflictos en la convivencia</i></b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b><i>Presentación del problema, objeto de estudio y organización de la tesis</i></b>	
Introducción.....	12
1.1 Presentación del problema y preguntas de investigación.....	15
1.1.1 Socialización, experiencia escolar y regulaciones de la Convivencia.....	16
1.1.2 Sociabilidades juveniles y conflictos en la convivencia escolar	17
1.2. Construcción del objeto de investigación.....	20
1.2.1. Objetivos .....	20
1.2.2. Estrategia metodológica.....	20
1.3 Organización de la tesis.....	22
<b>Capítulo 2</b>	
<b><i>Transformaciones sociales, escenarios educativos y conflictividades entre jóvenes.</i></b>	
Introducción.....	25
2.1. De juventudes en contextos de desinstitucionalización de lo social y fragmentación educativa.....	25
2.1.2- Adolescencia, juventud y condiciones juveniles .....	29
2.1.3 – Enseñanza secundaria: masificación, escolaridad de baja Intensidad y fragmentación educativa. ....	32
2.1.4.-La violencia escolar como emergente social.....	36
2.2 Hacia un enfoque psicosocial de la conflictividad en las relaciones entre estudiantes.....	39
2.2.1 La socialización de adolescentes y jóvenes en la escuela y los cambios en la experiencia escolar.....	39
2.2.2 Los conflictos entre estudiantes desde la perspectiva de las sociabilidades juveniles.....	45
2.2.3 Enfoques psicosociales críticos e interaccionistas sobre las violencias .....	51
2.2.3.1 Discriminación y violencias en la escuela como luchas por el reconocimiento .....	58
2.2.3.2 Perspectivas de género en el estudio de la conflictividad en las escuelas.....	63
Síntesis: una visión psicosocial de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria.....	65

### **Capítulo 3**

#### **Abordaje metodológico del objeto de investigación**

3.1 Presupuestos epistemológicos y estrategia metodológica de investigación.....	66
3.2 Entrada al campo, muestreo y construcción de los datos.....	72
3.3 Trabajo de campo y técnicas utilizadas .....	75
3.4 Análisis de datos: procedimientos y presentación de resultados.....	82

#### **Parte 2. Desarrollo analítico del objeto de investigación: perspectivas de jóvenes y docentes sobre conflictos en la sociabilidad en contextos escolares**

85

### **Capítulo 4**

#### **Contexto político institucional de la enseñanza secundaria en Córdoba y presentación de las escuelas participantes en el estudio**

Introducción.....	87
4.1 Contexto político institucional de la educación secundaria en Córdoba: demandas y regulaciones .....	87
4.1.1 Acerca de la convivencia y la participación de los actores en las escuelas secundarias .....	90
4.1.2 La revisión de las normas escolares y la participación de alumnos y familiares en la escuela.....	95
4.2-La escuela estatal: rasgos de una historia centenaria y un presente de múltiples aristas.....	98
4.2.1 Notas de la historia institucional .....	98
4.2.2 La escuela, los alumnos y las familias: elecciones y selecciones sociales.....	100
4.2.3 Ingresando a la escuela estatal.....	101
4.2.4 Rendimientos y fracasos: selección escolar y distribución de los alumnos.....	102
4.2.5 Entrando a clase I: ejemplos de la segmentación externa e interna del sistema educativo.....	106
4.2.6 Entrando a clase II: el control de la “presentación personal”.....	110
4.3 La escuela de gestión privada: recuperar el prestigio sin ceder en las convicciones .....	113
4.3.1 Notas de la historia institucional .....	113
4.3.2 La escuela, los alumnos y elecciones familiares.....	114
4.3.3 Rendimientos y fracasos: selección escolar y distribución de alumnos.....	115
4.3.4 Ingresando a la escuela privada .....	116
4.3.5. Entrando a clases III: adultos y jóvenes participando en la escuela .....	117
4.3.6. Entrando a clases IV: clasificaciones y nominaciones de los Alumnos.....	118
Síntesis: habitar las escuelas: historias, incertidumbres y apuestas.....	123

## **Capítulo 5**

### ***Contextos, perspectivas y acciones de los agentes educativos en las relaciones juveniles y sus conflictos.***

Introducción.....	126
5.1 Estudios antecedentes .....	127
5.2- Perspectivas de los agentes educadores sobre los conflictos juveniles .....	134
5.2.1-Las visiones adultas de la sociabilidad juvenil y sus conflictos..	134
5.2.2 Las preocupaciones de la práctica docente y de la gestión directiva.....	137
5.2.2.1 Enseñar en la escuela secundaria: compromisos y deserciones pedagógicas.....	138
5.2.2.2 Consumos en la escuela: ¿una interpelación juvenil? ¿Controlar, prevenir, qué hacer?.....	140
5.2.2.3 Sexualidades y género en la escuela. Riesgos y derechos.....	144
5.3 Los conflictos entre estudiantes.....	145
5.3.1 Los juegos verbales y físicos: desbordes y escaladas de violencia.....	146
5.3.2 Los celos, las rivalidades amorosas y las “chicas bravas”.....	147
5.3.3 Las intolerancias múltiples y la “discriminación”.....	148
5.4 Líneas de sentido sobre los conflictos entre alumnos.....	150
5.4.1 La violencia externa: familias “disfuncionales” y comunidades “problemáticas” .....	151
5.4.2 Ineficacias de los docentes en el dispositivo disciplinario.....	152
5.4.3 Emergentes (1) ¿Quién se hace cargo de los conflictos?.....	153
5.4.4 Emergentes (2) Docentes poniendo el cuerpo.....	154
5.4.5 Convivir con las diferencias sociales aquí y ahora.....	158
5.5 Posturas docentes frente a la conflictividad.....	159
5.5.1 Posturas responsabilizadoras y normalizantes.....	162
5.5.2 Posturas corresponsables y subjetivantes .....	167
5.5.3 Posturas docentes corresponsables y subjetivantes en clave colectiva.....	175
Síntesis. Perspectivas e intervenciones docentes frente a la conflictividad entre y con los alumnos.....	182

## **Capítulo 6**

### ***Voces, miradas y argumentos de los jóvenes acerca de sus relaciones y conflictos***

Introducción.....	189
6.1. Prácticas relacionales: modos de ser y estar con otros en la escuela secundaria.....	190
6.1.1. Las “jodas” y jugar a molestarte .....	191
6.2 Significados y definiciones del compañerismo en la escuela: “Hola y chau, nada más”.....	195



6.3 “Ser amigos es otra cosa”: significados y prácticas de amistad en la escuela.....	199
6.3.1 Ser amigos/as: participar de la “joda” y ser de la “junta”. .....	202
6.3.2 Ser amigos es también ayudar y dar consejos.....	203
6.3.3 Ser amigos y amigas es “ <i>contarse cosas</i> ” y confiar en el otro... ..	206
6.3.4 Códigos sexistas y de respeto entre géneros: lealtades y traiciones entre chicos y chicas.....	210
6.4 De “embroios”, noviazgos y ejercicios de la sexualidad.....	214
6.4.1 Aprender a comunicarse entre géneros.....	214
6.4.2 Conocer al otro, saber de quién gusta.....	216
6.4.3 Significados de las relaciones afectivas, entre “embroios”, chapas y noviazgos.....	218
6.4.4 Tensiones, conflictos y moralidades en juego en las relaciones afectivas.....	219
6.4.4.1 Las tensiones entre noviazgos y amistades.....	220
6.4.4.2 El recato.....	223
6.4.4.3 Manejar los celos, resistir las envidias.....	225
6.4.4.4 Hacer frente a los engaños y las traiciones.....	227
Síntesis. Prácticas relacionales juveniles: acciones, emociones y moralidades en juego .....	230

## **Capítulo 7.**

### ***Conflictos y rupturas en las relaciones juveniles. Sentidos, dinámicas y devenires para los estudiantes.***

Introducción.....	238
7.1 Los jóvenes y sus experiencias con violencias cotidianas.....	238
7.2 ¿Qué se expresa como conflictividad entre los estudiantes? .....	241
7.2.1 Expresiones estigmatizadoras y prácticas discriminatorias.....	243
7.2.1.1 Enunciados estigmatizadores a modo de prejuicios racializados.....	244
7.2.1.1.2 “Gente negra” y “gente cheta” en la escuela estatal..	248
7.2.1.1.3 “Establecidos” y “forasteros” en la escuela privada... ..	249
7.2.1.2 Las ofensas a la reputación sexual de las madres y Hermanas.....	254
7.2.1.3 Rechazos y estigmas de sexualidades menospreciadas... ..	257
7.2.2 Las infidencias e infidelidades en las relaciones de amistad y de amor.....	260
7.3 Dinámicas, desencadenantes y devenires de los conflictos.....	261
7.3.1 ¿Quién empezó? Desencadenantes y justificativos de las peleas.....	261
7.3.1.1-Los juegos de lenguaje como afrentas al sí mismo y a los otros significativos .....	262
7.3.1.2- Las miradas como gestos de menosprecio y avasallamiento.....	262
7.3.1.3 -Las que se “hacen las humientas” y los “que se hacen los choros”.....	264
7.3.2 ¿Cómo se afrontan los conflictos asumidos como ofensas?.....	267

7.3.2.1-Hablar y dialogar: opciones devaluadas.....	267
7.3.2.2-“Evitar” las ofensas.....	269
7.3.2.3-“Encarar” y “parar el carro”: advertencias intimidantes.....	270
7.3.2.4- Las “invitaciones a pelear” .....	271
7.3.2.5 ¿Hay códigos en las peleas? .....	274
7.3.3 Las justificaciones de las violencias físicas. Argumentos y motivos.....	279
7.3.3.1- “Hacerse respetar” para prevenir la dominación y el abuso de poder .....	279
7.3.3.2 -Las envidias y celos que provocan “los que quieren ser más” .....	281
7.3.3.3-Construir masculinidades y femineidades a través de la violencia.....	282
Síntesis. Conflictos, <i>trabajos del rostro</i> y prácticas de construcción del respeto en las relaciones entre jóvenes.....	283
 <b>Capítulo 8.</b>	
<b><i>Conclusiones y aperturas. Pruebas de confianza y construcción del respeto en las relaciones entre sujetos jóvenes en la escuela.</i></b>	
Introducción.....	292
Agenda abierta: conflictividades entre estudiantes secundarios y quehaceres posibles.....	293
 <b><i>Referencias bibliográficas</i></b> .....	 307
<b><i>Índice de Tablas y esquemas</i></b> .....	321

**Parte 1.**  
**Desarrollo del problema de investigación:**  
**relaciones juveniles, escenarios educativos y**  
**conflictos en la convivencia**

## **Capítulo 1.**

### ***Presentación del problema, objeto de estudio y organización de la tesis***

#### **Introducción**

Durante los últimos quince años hemos participado en la investigación de un conjunto de problemáticas en relación a los conflictos emergentes en la relación entre sujetos e instituciones educativas, particularmente entre los mundos de la cultura escolar y el mundo juvenil (Paulín, 1998, 2002, 2006; Paulín y Tomasini, 2008).

A partir del año 2004, junto con compañeros/as docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba comenzamos a investigar en equipo esta problemática considerando que, si bien el tema de las relaciones de convivencia en la escuela ya contaba con un importante desarrollo en la investigación psicológica y en Ciencias Sociales, seguía formando parte de las temáticas prioritarias emergentes en nuestro país. Por otra parte, según nuestra percepción, habían surgido numerosas propuestas y programas de intervención para hacer frente a esta problemática que frecuentemente no contaban con el respaldo investigativo suficiente y que partían de presupuestos generalizadores sobre realidades escolares específicas. Asimismo, la construcción mediática de la “violencia escolar”, más que contribuir a un análisis riguroso del tema, tendía a reducir el problema en los aspectos personales de los sujetos, por vía de la *psicologización*, mediante la representación espasmódica de eventos referidos a agresiones y enfrentamientos verbales y físicos descontextualizados.

También nos interesaba aportar a la comprensión de la problemática de la relación sujetos y orden escolar desde un enfoque psicosocial de la educación que veníamos construyendo desde una perspectiva crítica en Psicología Social (Paulín, 2002). Por ello nos preocupaba especialmente indagar sobre las prácticas y representaciones tanto de agentes educativos como de jóvenes sobre la problemática de la disciplina y la violencia ya que consideramos que es uno de los aportes ineludibles para comprender la emergencia de conflictos en las escuelas secundarias y promover propuestas institucionales de abordaje construidas en forma local, con carácter autogestivo y no tecnocrático.

La mirada del conflicto como construcción social nos llevó a considerar fuertemente el punto de vista de los propios actores, aspecto que para algunas perspectivas psicosociológicas es un elemento vital por el cual se organizan las experiencias y se regulan las relaciones entre quienes participan en un determinado ámbito de acción como plantean Ball (1989) y Bardisa Ruiz (1997). En este marco, entendíamos que *aproximarse a la perspectiva de los actores* supone acceder a sistemas de categorías e interpretaciones que operan como una constelación de alternativas que dan sentido a una situación

particular y permiten actuar en ella. Pero, además, este proceso de elaboración de sentido comporta negociaciones variadas en las relaciones intersubjetivas y se realiza desde determinadas posiciones institucionales, generacionales, de género y de clase social, entre otras (Paulín, Tomasini, Lemme, López, Arce y D' Aloisio, 2010).

También nos hicimos eco de la consideración de diferentes condiciones juveniles en las experiencias escolares urbanas (Urresti, 2000) dándole encarnadura social y cultural a un sujeto que había sido abordado centralmente como *alumno* desde cierta lectura psicológica y pedagógica general que considera dimensiones cognoscitivas y emocionales de la subjetividad escolar en forma individual y aislada del mundo social. Coincidíamos en que los cambios institucionales como el proceso de masificación del nivel secundario y los nuevos desafíos de la construcción de las relaciones intergeneracionales en la escuela ameritaban una indagación comprensiva y sensible a estos procesos de transición y mutación institucional (Míguez, 2008) con fuertes implicancias subjetivas para adultos y adolescentes.

Es así que, a lo largo de diferentes etapas de la línea de investigación<sup>1</sup> profundizamos en el análisis de las perspectivas de tres grupos de actores claves de la escuela media. En un primer momento, nos abocamos a reconstruir los sentidos y haceres de los directivos teniendo en cuenta la complejidad del gobierno de la escuela media. En ese contexto institucional intentamos comprender sus saberes cotidianos como así también aproximarnos a los presupuestos que componen sus modos de lectura de los conflictos en tanto explicaciones y argumentos. Luego nos ocupamos de las miradas docentes sobre la conflictividad en la escuela, en relación a la construcción de su autoridad y los malestares que reconocían en sus prácticas docentes. Finalmente, indagamos la perspectiva de los alumnos sobre el horizonte cotidiano de la escuela, principalmente en dos niveles de análisis: en los vínculos educativos con sus profesores regulados por órdenes normativos específicos y en la trama de relaciones con sus pares donde se juega el proceso de construcción psicosocial de la alteridad para los jóvenes<sup>2</sup> (Paulín y Tomasini, 2008).

En relación con esta última cuestión, las tensiones en las tramas de relaciones intersubjetivas de los adolescentes y personas jóvenes en la

---

<sup>1</sup> Como equipo de docentes universitarios, desde un posicionamiento en la *investigación participativa y colaborativa*, que implica la construcción de relaciones dialógicas con el colectivo de actores de cada caso, también emprendimos el trabajo de investigación desde un principio de escucha y articulación con las demandas de las instituciones educativas. En algunos casos, se han dado y se dan actualmente, la articulación con proyectos de intervención en el marco institucional del Programa de Becas de Extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y en el Programa de Extensión PRO-CONVI (Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas) de la Facultad de Psicología.

<sup>2</sup> Si bien se tiene plena conciencia de la orientación androcéntrica del español, en este texto se ha optado por este estilo de escritura para facilitar la lectura del mismo. En algunos casos también se utilizarán nominaciones que favorecen el lenguaje inclusivo tales como "personas jóvenes", "sujetos jóvenes" o "mundo juvenil".

escuela, surge mi interés en profundizar en el conocimiento de los procesos y sentidos subjetivos en juego a la hora del encuentro con otros en la escuela. “Otros” contruidos como semejantes al yo, y como otros diferentes. *Alter ego* y *alter*, respectivamente, al decir de Moscovici (1984), *otros radicales*, vistos como antagonistas (Reguillo, 2012), u *otros hermenéuticos* vistos como pares atractivos para la convivencia y el encuentro social en la escuela (Weiss, 2009).

El poner en interrogación estas relaciones de encuentro y desencuentro de los estudiantes como jóvenes entre sí y su papel en la convivencia ha sido el punto de partida de esta tesis. Haciéndome eco de diversas referencias teóricas psicosociales (Hartup, 1998; Ortega 1998, 2002; Revilla Castro, 2003) y socioantropológicas (Dubet y Martuccelli, 1998; Maldonado, 2000; Weiss, 2012) acuerdo con señalar la importancia del mundo de las relaciones entre pares como un espacio de socialización olvidado por la escuela, del cual se conoce poco y no se advierte su relevancia en el abordaje de los conflictos que realizan por sí mismos los adolescentes y jóvenes como sujetos constreñidos por imperativos sociales y, a la vez, capaces de reflexividad y agencia.

Habitualmente la preocupación alojada en los discursos de las políticas educativas, las prácticas docentes y de la construcción sociomediática de la “violencia escolar” se centra en cómo regular y controlar estas relaciones contruidas como “problemas de la convivencia” desde ciertos presupuestos prescriptivos que impiden su problematización crítica.

La noción de *convivencia escolar* se instala desde los años noventa del siglo XX en nuestro país e involucra siempre alguna utopía social y política sobre como deberían ser las relaciones entre los miembros de la organización escolar. Generalmente se asocia a la concreción de un escenario de relaciones inter e intra generacional proyectado como el más adecuado para sostener las prácticas de enseñanza y aprendizaje en un marco de derechos y promoción de la ciudadanía de adolescentes y jóvenes y se inserta en el largo camino de las reformas educativas y las búsquedas estatales por asegurar ciertas claves de organización social a través de la educación de nuestro país (Paulín, 2002 y 2006).

En los últimos veinte y cinco años se han generado un conjunto inabarcable de programas y proyectos educativos para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en las escuelas, como también una importante acumulación de conocimientos a partir de diferentes líneas de investigación en Psicología y en Ciencias Sociales (Revilla Castro, 2003; Kaplan, 2006; Di Leo, 2008).

Sin embargo, el mundo relacional de adolescentes, jóvenes y adultos en las escuelas supera y desafía las previsiones escolares, las *políticas de la convivencia* y nuestros saberes académicos. A la vez, involucra al conjunto de relaciones sociales e interpersonales que se juegan en las tensiones entre igualdad y diferencia social de los otros y, en ese sentido, incluye tanto procesos de integración como de diferenciación grupal y social en un marco de regulación cada vez más relativo de la institución educativa. Estas relaciones pueden incluir la presencia de prejuicios, discriminación y violencias como

también conductas altruistas, reciprocidad afectiva, responsabilidad sobre los actos propios y respeto por los derechos humanos (Ortega, 1998; Paulín, 2002).

Al respecto estudios nacionales actuales sobre la convivencia en nivel medio (Míguez, 2008; Adaszko y Kornblit, 2008; Beech y Marchesi, 2008; D'Angelo y Fernández, 2011) sostienen que los niveles de conflictividad en las escuelas son de baja intensidad, que se vuelven cotidianos y generalmente alojados entre alumnos. A su vez, se relacionan con dos variables, la integración social de los pares y la condición social de sus familias. Míguez sostiene en tal sentido que se dan asociaciones moderadas entre integración social y vulnerabilidad, lo que tal vez indique que escenarios educativos más conflictivos con población más vulnerables experimenten mayores niveles de segregación entre estudiantes (2008: 61,62).

Por otra parte, todos estos estudios reconocen que interviene como un factor central la capacidad de cada institución educativa de operar como mediadora en la regulación de los conflictos y en la promoción de la convivencia. En ese sentido, Adaszko y Kornblit (2008) destacan cómo los climas escolares tienen que ver con la posibilidad de la gestión de los conflictos por la vía no violenta. Cuando se dan entornos educativos en los que se propicia el diálogo, se valora el esfuerzo del alumnado y éste tiene instancias de participación, las prácticas docentes autoritarias son mínimas y disminuye considerablemente la frecuencia de eventos violentos entre estudiantes (Adaszko y Kornblit, 2008:102).

Como se observa, la participación de dimensiones sociales e institucionales diversas se dan cita a la hora de comprender diversas conflictividades en las escuelas, lo cual lleva a considerar en el planteamiento del problema al análisis situado de contextos educativos de mayor y menor grado de vulneración social como así también a las perspectivas y acciones de agentes educativos adultos y jóvenes sobre la emergencia y despliegue de los problemas de convivencia entre los alumnos.

Esta investigación tiene por propósito central, entonces, la reconstrucción y comprensión situada de la perspectiva de los jóvenes y educadores sobre los conflictos en las relaciones entre estudiantes en el marco de un proceso de acercamiento e inserción a la cotidianidad en distintos escenarios institucionales de educación formal.

### **1.1 Presentación del problema y preguntas de investigación<sup>3</sup>**

Proponemos la indagación de estas relaciones de convivencia entre estudiantes como jóvenes desde dos dimensiones teórico analíticas que definen al objeto de estudio propuesto en esta investigación:

---

<sup>3</sup> Si bien aquí enunciamos sus dimensiones principales, el despliegue analítico del problema de investigación se presenta en el capítulo 2.

- A) En cada escenario educativo se desarrollan las prácticas educativas situadas en las que se regulan las relaciones de convivencia escolar entre los estudiantes desde significados, procesos y acciones que despliegan agentes educativos adultos al calor de sus posicionamientos personales y profesionales. Estas prácticas educativas están atravesadas por transformaciones sociales y demandas estatales actuales referidas a la educación de adolescentes y jóvenes que ponen en cuestión la tradicional función socializadora de la escuela.
- B) Las prácticas relacionales, entendidas como sociabilidad juvenil, participan en el proceso de socialización escolar, construyendo sentidos y modos de convivencia entre los estudiantes desde significados, procesos y acciones que éstos despliegan dentro y en los intersticios de la disciplina escolar y las regulaciones escolares. En esas prácticas relacionales los jóvenes hacen frente a ciertos conflictos sociales establecidos con otros jóvenes contruidos como pares y/o como alteridades antagónicas. Dichos conflictos se despliegan en las tensiones subjetivas e intersubjetivas que ponen en cuestión las referencias sociales y de identidades de género de las personas jóvenes.

### **1.1.1 Socialización, experiencia escolar y regulaciones de la convivencia**

La escuela es una institución social y un espacio cultural clave para el estudio de la conflictividad si consideramos que en las prácticas educativas la transmisión del conocimiento se realiza en tensión con ciertos ideales de integración social. Como agencia de socialización, la escuela expresa en sus prácticas de homogeneización y normalización de la condición infantil y juvenil la formación de un cierto tipo de subjetividad acorde a cada momento sociohistórico.

En ese sentido, un conjunto actual de transformaciones sociales presentes en nuestros contextos regionales tales como la *desinstitucionalización de lo social* (Dubet y Martuccelli, 2000), la *masificación* del nivel medio, la *segmentación* del sistema educativo y la *fragmentación* de la experiencia escolar (Kessler, 2002; Tiramonti, 2009) debilitan esta capacidad institucional de moldear subjetividades, como así también establecen nuevas tensiones a la autoridad de docentes a la hora de la formación de adolescentes y jóvenes.

En consecuencia, la configuración institucional de la educación ve puesta en cuestión su misión como ámbito socializador que integra a los sujetos a partir de un trabajo formativo que entra en tensión con sentidos educativos polisémicos y condiciones juveniles diversas. Esto plantea un escenario complejo que, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), constituye la *experiencia escolar* de los alumnos, considerando no solo a los sujetos jóvenes desde la lógica de la *socialización/integración* o desde la lógica *instrumental* de estrategias orientadas a la titulación sino también, desde la lógica de la *subjetivación*, es decir, como sujetos reflexivos con capacidad de



agencia. La subjetivación comprendida como aquel trabajo subjetivo de sí con otros para situarse activamente en el entramado de imperativos sociales, jerarquías escolares y en el interjuego de los grupos de pertenencia con sus pares cobra centralidad en este análisis.

Como expresa a su vez Carina Kaplan, la escuela, en tanto que institución social, está atravesada por las representaciones sociales más generales de los conflictos sociales, de la violencia o de las relaciones pacíficas “y al mismo tiempo, tratándose de un contexto social específico, resignifica dichas representaciones más generales” (1997:39). Ciertas significaciones sociales hegemónicas y representaciones de la disciplina escolar, la autoridad y la convivencia como relación con “otros” -en el abanico de alteridades que ameritan solidaridad o exclusión- participan centralmente en el contexto educativo imbricadas en las prácticas de regulación del orden escolar. A su vez, distintas tradiciones de formación (Lastra, 2006) atraviesan las prácticas docentes a la hora de regular y tomar decisiones en los conflictos desde diferentes justificaciones éticas (Palladino, 2006). Asimismo, nuevos emergentes de la dinámica social se hacen presentes en las escuelas aportando nuevas aristas a la problemática de la convivencia entre estudiantes y entre éstos y los adultos<sup>4</sup>.

Los educadores participan en la institución educativa desde sus representaciones frente a la regulación de las relaciones sociales de los alumnos y alumnas, ya sea posicionándose desde enfoques de enseñanza y criterios disciplinarios más o menos explícitos, pero también desde referencias ideológicas más implícitas provenientes de construcciones de sentido común sobre el orden, el conflicto y la violencia en las relaciones humanas. El conocimiento de sentido común de profesores y docentes, “...es un entramado complejo de teorías personales, creencias e ideologías sociales, (que) por considerarlos a-teóricos ha sido desdeñado durante mucho tiempo...” (Kaplan, 1997: 40). Se considera que la indagación y análisis de estas significaciones es clave para poder comprender no sólo concepciones y explicaciones sobre el por qué de los conflictos entre los jóvenes sino también para conocer fundamentos posibles sobre los modos de abordar los mismos y sus efectos en la convivencia.

Por ello interesa conocer cómo se posicionan y actúan profesores y directivos en la cotidianeidad escolar, tanto en las rutinas como en los incidentes críticos, poniendo en valor prácticas de respeto y la tolerancia en las relaciones o aquellas que justifiquen el uso de la violencia en sus distintas expresiones.

### **1.1.2 Sociabilidades juveniles y conflictos en la convivencia escolar**

Como venimos diciendo, los escenarios educativos asumidos como concreciones situadas del *programa institucional de la escuela moderna* (Dubet

---

<sup>4</sup> Nos referimos a las expresiones de la sexualidad y las identidades de género, el consumo problemático de sustancias y, en otros casos, a confrontaciones de la autoridad de los docentes.

y Martuccelli, 2000), están puestos en discusión como ámbitos socializadores de las actuales generaciones en el marco de nuevas expresiones de la conflictividad social.

Distintos desarrollos teóricos y antecedentes de investigación, a su vez, señalan la importancia del estudio de las sociabilidades para comprender las relaciones entre jóvenes en la vida social y en relaciones de convivencia en las instituciones educativas. Un conjunto de producciones teóricas examinan las brechas entre el mundo juvenil y el mundo escolar planteando distintas tensiones y conflictos entre la identidad escolar y la identidad juvenil, el mundo de la transmisión escolar y el mundo de saberes populares y estilos culturales de los jóvenes (Dubet y Martuccelli, 1998 y 2000; Cerdá, Assaél, Ceballos y Sepúlveda, 2000; Weiss, 2009; Cháves, 2010; Gil Moreno, 2008).

Algunos autores destacan el papel de la experiencia de la sociabilidad juvenil en la escuela como un espacio de búsqueda, a veces de encuentro con otros significativos, con los que se construyen regulaciones y reflexividad sobre sus preocupaciones, además del aprendizaje de conocimientos, roles y del establecimiento de estrategias escolares. Las prácticas relacionales entre adolescentes se organizan en torno a los ensayos y la exploración sexual y amorosa, las amistades y las relaciones entre compañeros desde distintas perspectivas de género (Maldonado, 2000 y 2005; Hernández González, 2008, Mejía Hernández y Weiss, 2011).

De esta forma, siguiendo a enfoques socioantropológicos (Dubet y Martuccelli, 1998; Weiss, 2009) y psicosociales (Coleman, 1987; Hartup, 1995; Saucedo Ramos, 2006) las prácticas relacionales de la amistad, el encuentro amoroso y del compañerismo colegial incluyen esquemas de acción y de valoración que provienen de ciertos mundos morales que en principio estructuran dicha participación, pero a la vez los sujetos pueden desempeñarse con cierta capacidad de decisión y reflexión sobre su participación, es decir, sujetos que al ser agentes construyen también su identidad.

Atender a los *nuevos modos de estar juntos* de las personas jóvenes adquiere relevancia para analizar la construcción de acuerdos intersubjetivos frente a los desafíos de la convivencia escolar en un contexto de diversidad social y de malestar cultural en el que se opera una “crisis del sentimiento de solidaridad hacia los otros” (Martuccelli, 2007).

A su vez, la consideración del despliegue de violencias en dichas relaciones de sociabilidad, a modo de maltratos verbales y físicos, agresiones relacionales, prejuicios sociales y prácticas discriminatorias no es asumido como interrupciones de la convivencia desde disposiciones agresivas individuales dissociadas del orden social (Domenech e Iñiguez, 2002); sino como acciones y modos situacionales de resolución de conflictos que operan desde resortes estructurales e institucionales (Duarte, 2005). Asimismo, desde un enfoque psicosocial de las violencias y la discriminación (Domenech e Ibáñez Gracia, 1998; Fernández Villanueva, 2007; Belvedere, 2002 y Giménez, 2006) éstas son consideradas como acciones *defensivo responsivas*

frente a los conflictos asumidos como dominio/sumisión en las relaciones de poder entre jóvenes en las escuelas (ver Capítulo 2).

Este estudio, como venimos planteando entonces, tiene por propósito central la reconstrucción y comprensión situada de la perspectiva de los jóvenes y educadores sobre los conflictos en las relaciones entre estudiantes en el marco de las instituciones escolares. Es decir, que se indagan las representaciones y sentidos que se atribuyen a la emergencia de conflictos en el marco de las relaciones sociales y vinculares que se despliegan en la institución escolar. Dicha conflictividad puede derivar en y relacionarse con expresiones de violencia en sus distintas clasificaciones: física, verbal, simbólica y también puede adoptar formas y acciones que favorecen la cooperación y la solidaridad, y en un sentido más amplio, la convivencia caracterizada por la presencia de tolerancia y respeto a la diversidad social entre los miembros de la escuela.

Por ello proponemos conocer cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos presentes en las relaciones de sociabilidad juvenil en la escolaridad secundaria y cuáles son los sentidos cotidianos de interpretación de los conflictos en dichas relaciones por parte de jóvenes y educadores, como así también, sus acciones y posicionamientos subjetivos frente a los mismos en el marco de escenarios educativos específicos y diferenciados socialmente.

Estas consideraciones teóricas fundamentan por qué asumir un enfoque psicosocial del problema de la conflictividad en las relaciones entre alumnos, que implica considerar las formas y expresiones de sentido de dicha conflictividad expresados en la diversidad de intereses, expectativas y aspiraciones puestos en juego en contextos sociales situados y desde acercamientos teórico- metodológicos que puedan involucrarse en la comprensión de concepciones subjetivas y condicionamientos sociales en estos conflictos.

De estas premisas se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

-¿Cuáles son y cómo se desarrollan los conflictos que alumnos y educadores perciben y reconocen en relación a la convivencia con otros en la cotidianeidad escolar?

-¿Cuáles son los sentidos y prácticas que despliegan alumnos y educadores para comprender, justificar y actuar en la emergencia de conflictos en la convivencia entre alumnos?

-¿Cómo operan y qué papel juegan las modalidades de regulación escolar y de actuación docente con respecto a los conflictos emergentes en la convivencia entre alumnos en distintos contextos socio institucionales?

-¿En qué se asemejan y/o diferencian las perspectivas de los alumnos y educadores sobre los conflictos, explicaciones y modos de abordarlos en distintos contextos socio institucionales?

## **1.2. Construcción del objeto de investigación**

### **1.2.1. Objetivos**

#### **General:**

- Construir proposiciones conceptuales afincadas en el análisis de datos situados que permitan comprender los conflictos en la convivencia entre pares a partir de los sentidos y prácticas que construyen alumnos/as y educadores/as en la enseñanza media en distintos contextos socioeducativos.

#### **Objetivos Específicos**

1- Construir un contexto teórico conceptual y de estudios antecedentes que permita interpretar los procesos de socialización y las relaciones de sociabilidad entre jóvenes con vistas al análisis de las conflictividades en juego entre estudiantes y en diversos contextos de escolarización secundaria.

2- Describir y analizar los principales procesos cotidianos de la vida escolar como también aquellos incidentes críticos entre alumnos/as y antecedentes, efectos y modos de acción desplegados por jóvenes y educadores/as en torno a los primeros en contextos socioeducativos diversos.

3- Identificar y analizar los principales sentidos y prácticas desplegadas por docentes, directivos y estudiantes en torno a la convivencia y sus conflictos en contextos socioeducativos diversos.

4- Comparar sentidos y categorías de argumentación-explicación construidas en torno a los conflictos entre jóvenes desde las perspectivas de los agentes educativos y los estudiantes.

5- Analizar relaciones entre la dimensión institucional escolar y los modos de abordar los conflictos entre alumnos/as desde las prácticas docentes.

6- Aportar lecturas parciales de los datos a las instituciones participantes a modo de instancias de colaboración para la mejora de las prácticas educativas.

### **1.2.2. Estrategia metodológica**

De acuerdo a los objetivos, preguntas-problema, y al desarrollo del proceso de investigación para la construcción de los datos se adoptó una estrategia metodológica cualitativa de acuerdo a un paradigma comprensivo-interpretativo de la problemática a investigar<sup>5</sup>, realizando las siguientes actividades en torno a cada objetivo específico:

---

<sup>5</sup> En el capítulo 2 se presenta en forma más pormenorizada la estrategia metodológica adoptada—presupuestos epistemológicos, inserción en el trabajo de campo, técnicas de investigación empleadas, y operaciones del análisis de los datos, a continuación del desarrollo del problema de investigación en el capítulo II e inmediatamente antes de la presentación de los análisis de los datos en los capítulos 4, 5, 6 y 7.

*Objetivo específico 1):*

- Relevamiento bibliográfico y consulta con directores e investigadores en torno a las dimensiones y categorías analíticas de la investigación.
- Sistematización y análisis de documentos, investigaciones y bibliografía relevados.
- Elaboración de fichas síntesis y esquemas conceptuales con los principales desarrollos teóricos referenciales y relaciones entre dimensiones y categorías de análisis inicial.

*Objetivo específico 2):*

- Realización de observaciones participantes en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba en las jornadas escolares, incluyendo actos y fiestas de la efemérides escolar, reuniones de consulta a los estudiantes y eventos no cotidianos como protestas y tomas de la escuela, reuniones de personal y de comisiones de convivencia y jornadas no curriculares desarrolladas por estudiantes, docentes, preceptores y directivos.
- Realización de entrevistas con docentes y directivos de las dos instituciones educativas indicadas, indagando sus experiencias y significaciones sobre las relaciones de sociabilidad de los estudiantes, los conflictos en la convivencia y la presencia de violencias y las prácticas desplegadas en consecuencia.
- Realización de entrevistas y grupos de discusión con estudiantes de las dos instituciones educativas antedichas, indagando sobre sus experiencias y significaciones en torno a las relaciones con otros estudiantes, los conflictos de la convivencia y modos de actuar frente a ellos.

*Objetivos específicos 3, 4 y 5):*

- Análisis parciales de los datos construidos en los primeros meses de trabajo de campo y elaboración de documentos-síntesis a modo de devoluciones para sesiones diferenciadas con estudiantes, directivos y docentes.
- Análisis del conjunto de registros de entrevistas, observaciones, grupos de discusión, documentos institucionales siguiendo los lineamientos generales de la *teoría fundamentada* y utilizando como herramienta informática auxiliar el programa *Atlas.ti 6.2* (Glaser y Strauss, 1967; Soneira, 2007).

### Objetivo específico 6)

- Realización de sesiones de devolución a directivos, psicólogas, docentes y estudiantes en distintas instancias del trabajo de campo (al promediar y al finalizar el mismo).

### 1.3. Organización de la tesis

La presente tesis está compuesta por dos partes, con ocho capítulos en total. En la primera parte, que consta de tres capítulos (incluyendo el presente), desarrollamos analíticamente el problema de investigación, las preguntas-problema, objetivos de indagación y el contexto teórico conceptual. Luego presentamos la estrategia metodológica empleada- explicitando los principios epistemológicos adoptados, la entrada al campo y la construcción de las relaciones con los participantes del estudio, técnicas de construcción y análisis de los datos.

En la segunda parte, constituida por cinco capítulos, presentamos nuestro análisis e interpretación de los datos construidos durante la investigación para finalizar con las conclusiones del estudio.

A continuación, reseñamos los principales contenidos de cada uno de los capítulos de la tesis:

- *Capítulo 2:* Transformaciones sociales, escenarios educativos y conflictividades entre jóvenes

En este capítulo, a modo de planteamiento del problema de investigación, presentamos las principales transformaciones sociales que caracterizan a la contemporaneidad como *segunda modernidad* o *modernidad tardía* con profundas implicancias en las relaciones entre los sujetos y las instituciones educativas. En un primer momento, analizamos los procesos de socialización y la experiencia escolar de los sujetos jóvenes desde la tesis de la *desinstitucionalización de lo social*. Asimismo, situamos dichos procesos en el contexto de nuestro país desde el análisis de los procesos de masificación de la educación secundaria, la demanda de obligatoriedad, la inclusión educativa con calidad y la emergencia de la llamada *violencia escolar* como ejes centrales de los escenarios educativos actuales. En un segundo momento nos abocamos a dar cuenta del enfoque psicosocial propuesto en esta investigación doctoral para analizar las conflictividades entre estudiantes en la escuela secundaria desde referencias teóricas provenientes de la sociología de la experiencia escolar, la perspectiva de los estudios de sociabilidad juvenil y enfoques sobre la violencia desde la psicología social crítica e interaccionista.

- *Capítulo 3:* Abordaje metodológico del objeto de investigación

Presentamos la estrategia metodológica empleada en el estudio cuidando de reflejar el marco epistemológico que sustenta a las decisiones para fundamentar el diseño y la construcción de los datos, e incluyendo nuestras reflexiones sobre la experiencia de participación en el mundo

cotidiano de los agentes educativos y los jóvenes con que nos hemos implicado. Describimos las actividades, técnicas y pasos realizados en el trabajo de campo en ambas unidades educativas y al final, presentamos la estrategia empleada en el proceso de análisis de los datos construidos, mostrando las operaciones y procedimiento seguidas en el mismo y las decisiones de escritura de la tesis.

- *Capítulo 4:* Contexto político institucional de la enseñanza secundaria en Córdoba y presentación de las escuelas participantes en el estudio.

En este capítulo abordamos el contexto político institucional de las escuelas de nivel medio de Córdoba haciendo referencia a las principales regulaciones estatales plasmadas en las líneas de reforma educativa en los últimos veinte y cinco años a nivel nacional y provincial. Asimismo, se realiza un balance de las discusiones y los cambios en los dispositivos disciplinarios en la enseñanza secundaria hacia políticas orientadas a la educación ciudadana y la educación para la convivencia, la reformulación de los códigos normativos escolares y la participación en las instancias de agremiación estudiantil en la provincia de Córdoba en el contexto de los años 2010 a 2012. Finalmente se presentan las instituciones educativas en que se realiza el trabajo de campo de este estudio a partir de notas de su historia institucional, la identidad social de sus alumnos y familias y las problemáticas de rendimiento, deserción y convivencia escolar que las caracterizan.

- *Capítulo 5.* Contextos, perspectivas y acciones de los agentes educativos en las relaciones juveniles y sus conflictos.

En este capítulo presentamos un marco de estudios antecedentes sobre las representaciones docentes e intervenciones educativas en los conflictos escolares y en las regulaciones de la sociabilidad infantil y juvenil. Luego se analizan la perspectiva de profesores, preceptores y directivos de ambas escuelas sobre las preocupaciones y aspectos prioritarios de sus prácticas educativas. A partir de allí se analizan las situaciones que califican como preocupantes en la convivencia entre estudiantes y se categorizan los tipos de explicación que aducen acerca de los conflictos entre los jóvenes junto con las modalidades de intervención puestas en juego en cada escuela. Se concluye el capítulo con la presentación de la categoría emergente *posturas docentes* como articuladora de las representaciones y sentidos dados acerca de incidentes críticos en las prácticas educativas y las acciones emprendidas por los actores en tanto tipos ideales referidos a modos normalizadores-responsabilizantes o corresponsables subjetivantes de abordaje de los conflictos entre alumnos.

- *Capítulo 6.* Voces, miradas y argumentos de los jóvenes acerca de sus relaciones y conflictos.

En este capítulo nos abocamos a analizar los significados y definiciones de las relaciones de sociabilidad que expresan los jóvenes entrevistados de ambos contextos socioeducativos en torno a los sentidos dados al compañerismo, la amistad y las relaciones amorosas entre los pares. A partir de un marco de estudios antecedentes sobre las relaciones de amistad, de

exploración sexual y de *noviazgo*, analizamos las propiedades que caracterizan a dichas relaciones y su impacto en la construcción de subjetividad para los jóvenes participantes del estudio. Así, presentamos la categoría emergente *construcción de la confianza* como desafío o prueba central de la sociabilidad que permite comprender las vicisitudes intersubjetivas para el *sí mismo* y los *otros* en estas relaciones.

- *Capítulo 7. Conflictos y rupturas en las relaciones juveniles. Sentidos, dinámicas y devenires.*

En este capítulo presentamos y desplegamos analíticamente las categorías emergentes que construimos en torno de los incidentes críticos, rupturas y desencuentros señalados por los jóvenes en sus prácticas relacionales que pueden derivar en el uso de violencias de distintas modalidades y en diferentes procesos. Desde un análisis procesual presentamos las categorías que dan cuenta de las dinámicas de ciertos enfrentamientos verbales y físicos, a saber: antecedentes potenciales, eventos desencadenantes y violencias como acciones situadas en contextos de interacción que se construyen como afrontas al respeto personal.

Teniendo en cuenta las diferencias sociales y perspectivas de género de los estudiantes participantes de cada contexto de escolarización comparamos las justificaciones dadas al uso de las violencias en los conflictos y planteamos como categoría emergente central a la *construcción del respeto* para comprender estos enfrentamientos como conflictos por el reconocimiento subjetivo y social de los jóvenes.

- *Capítulo 8: Conclusiones y aperturas. Pruebas de confianza y construcción del respeto en las relaciones entre sujetos jóvenes en la escuela*

A modo de conclusiones sintetizamos los principales postulados y hallazgos del estudio referidos a las perspectivas y posturas de educadores y jóvenes acerca de los problemas de la convivencia en ambos establecimientos educativos y los sentidos de la confianza y la construcción del respeto en las sociabilidades juveniles. A modo de apertura, proponemos una *agenda abierta* de reflexiones y temas referidos al abordaje de las conflictividades en los contextos escolares que se desprenden de esta tesis para futuros desarrollos.



## Capítulo 2

### ***Transformaciones sociales, escenarios educativos y conflictividades entre jóvenes***

#### **Introducción**

En el presente capítulo, para dar inicio al despliegue del objeto de estudio, recorreremos en un primer momento, a modo de planteamiento del problema de investigación, las principales transformaciones de la modernidad hasta el actual contexto de nuestras sociedades y sus relaciones con la presencia de las personas jóvenes en los ámbitos educativos.

Luego presentamos las referencias teórico-conceptuales desde las que abordaremos los procesos de socialización y construcción de la experiencia social y escolar de los sujetos; el proceso de socialización como articulación relativa y tensiones derivadas entre los sujetos concebidos como adolescentes - jóvenes y las instituciones educativas, analizando desde la tesis de la *desinstitucionalización de lo social*, los procesos de masificación de la educación secundaria en Argentina, las actuales demandas de obligatoriedad, inclusión educativa con calidad y la emergencia de la llamada *violencia escolar* como ejes centrales de los escenarios educativos en nuestro contexto local y regional.

Finalmente, nos abocamos a dar cuenta de las referencias teóricas provenientes de la sociología de la experiencia escolar, la perspectiva de los estudios de sociabilidad juvenil y enfoques sobre la violencia desde la psicología social crítica e interaccionista como herramientas conceptuales articuladas en un enfoque psicosocial para analizar las conflictividades entre estudiantes en la escuela secundaria.

#### **2.1. De juventudes en contextos de *desinstitucionalización de lo social* y *fragmentación educativa*.**

Como se plantea en la introducción, en este capítulo nos interesa hacer referencia a las transformaciones sociales que caracterizan nuestra contemporaneidad, a saber, los procesos de *destradicionalización, desinstitucionalización de lo social* y *descivilización* planteados por diversos análisis sociales y psicológicos sobre la modernidad. Dichas transformaciones van a imprimir cambios institucionales en la educación de diferentes sociedades y particularmente en el contexto latinoamericano y de nuestro país, en la educación secundaria reflejados en forma local en los procesos de *masificación, segmentación* y *fragmentación* que abordaremos más adelante.

El pasaje a una *sociedad postradicional* o *moderna*, en los países desarrollados de Europa Occidental y Norteamérica se desarrolla desde la

mitad del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX. La consolidación de los Estados Nación, el sistema de partidos políticos, la economía capitalista, la organización del trabajo asalariado, los sistemas de derechos civiles, sociales y políticos asegurados por políticas de bienestar social y la conformación de las instituciones sociales como la familia y la escuela en la crianza y formación de las nuevas generaciones son las principales transformaciones que caracterizan esta época.

En cambio, el desplazamiento de la lógica benefactora del Estado por la emergencia de la desregulación social y económica que opera el mercado; el descentramiento de los relatos y mandatos de las instituciones tradicionales; nuevos equilibrios de poder entre las generaciones sin eliminar asimetrías, sumada a la mayor participación en algunas relaciones horizontales como la sociabilidad entre pares en simultáneo con el *individualismo institucional* como expresión de búsqueda de referencias identificatorias con mayor agencia y reflexividad por parte de los sujetos; son algunos de los trazos que dibujan el escenario de una *segunda modernidad*, *modernidad tardía* o modernidad reflexiva (Giddens, 1993 y Beck, 1999).

A partir de la segunda modernidad, la lógica de reproducción político-cultural invierte su sentido, centrándose en la demanda. En este nuevo contexto, en lugar de las tradiciones vinculantes –nación, propiedad, orden, jerarquía–, las directrices institucionales contienen la exigencia de que el individuo tome las riendas de su propia vida so pena de sanción económica, cultural y/o social. Esto es lo que Beck y Beck-Gernsheim (2003) llaman la paradoja del *individualismo institucional*: Los sujetos son empujados a hacerse cargo individualmente de su propia biografía, a llevar la carga de los crecientes riesgos generados permanentemente por la actual etapa del capitalismo. Sin embargo, para realizar este mandato, cada vez más necesitan de la asistencia de una profusa red de instituciones estatales, privadas, comunitarias (Di Leo, 2009:22).

Este proceso de individuación (Giddens, 1993; Beck, 1999; Martuccelli, 2007) indica que los sujetos actualmente están interpelados a la autoconstrucción constante de referencias de identificación para responder a la definición de *quiénes son*. Referencias antes otorgadas centralmente por las atribuciones identitarias provenientes de la clase social, la adhesión política o la confesión religiosa.<sup>6</sup>

El supuesto de la individuación de los sujetos se desprende de las tesis de *desinstitucionalización de lo social* y de transición de una *primera a una segunda modernidad* (Giddens, 1991; Beck, 1999; Beck y Beck-Gernsheim, 2003) que se enlazan con los procesos de re significación de los sujetos jóvenes de los significaciones instituidas acerca de la convivencia social, la

---

<sup>6</sup> La concepción de identidad en esta tesis comulga con las nociones antiesencialistas de identidad como “un diálogo complejo entre una serie de demandas (propuestas que afirman “yo soy esto”) y respuestas a esas demandas que las refuerzan o las impugnan (“sí, sos eso” o “no, no sos eso que decís ser”) y que son a su vez contraargumentadas en un proceso permanente de negociación interpersonal” (Noel y Álvarez, 2009:2).

familia y la educación. A la vez, se establecen un conjunto de escenarios de conflictividad diversos en los cuales las personas jóvenes transitan siendo interpelados a la autoconstrucción constante de referencias de identificación para responder a la definición de *quiénes son* en este contexto de desplazamiento y de profundas redefiniciones de prescripciones y regulaciones institucionales.

Una de las consecuencias posibles del proceso de individuación es la centralidad que adquiere el “yo” lo cual puede implicar “un cierto desdibujamiento de los ‘otros’, que pasan a ser elementos de la escena o del paisaje dentro del cual este yo se despliega y se exhibe” (Noel y Alvarez, 2009:4).

Tenti Fanfani (1999), basándose en Norbert Elías<sup>7</sup>, plantea que a nivel mundial y en los propios centros urbanos del capitalismo desarrollado se viven procesos de *descivilización* acompañados por el surgimiento de un habitus psíquico análogo al de las sociedades tradicionales y previas al capitalismo (falta de autoacciones de los impulsos y emociones, bajos niveles de interdependencia y mayor violencia). La exclusión social, las violencias urbanas y domésticas, la sensación de inseguridad tienen origen en un proceso de desestructuración de la organización de la vida personal integrada socialmente que había prometido el capitalismo. Más que un sistema social integrado hay zonas *civilizadas* que conviven con las áreas donde predominan relaciones humanas *descivilizadas*.

En este sentido, el proceso de des-civilización presenta el siguiente pasaje: en el auge de la civilización la autoridad centralizada permitía estructuras de personalidad autoaccionadas. Hoy el proceso de des-civilización socavaría la autoridad institucional y obliga a los sujetos a autogestionarse, a hacerse sujetos por sí mismos; para los que no lo logran existen múltiples formas de heteroacciones. Los sujetos en la actualidad son aparentemente más libres, menos dependientes de formas de sujeción institucional, pero también están más librados a su suerte y es allí donde deben gestionarse a sí mismos con los recursos que estén a su disposición (capital cultural, social y económico). Para quienes no cuentan con el acceso a esas formas de capital aparecen diversas formas de represión que operan de manera diferente según los sujetos y espacios sociales (Orce, 2007: 9).

En el caso de nuestros países latinoamericanos y otros fuera del mundo “desarrollado” las desigualdades sociales, fueron poco o mal compensadas por las versiones locales de Estados de Bienestar durante el transcurso del siglo XX. En ese sentido las brechas sociales se acrecentaron, salvo breves

---

<sup>7</sup> Para Elías en el proceso civilizatorio se constituyen las subjetividades. Los cambios en la estructura social de cada época van imprimiendo cambios en las estructuras de personalidad de los individuos. Ciertos cambios de la Modernidad, tal como el monopolio estatal de la fuerza física, operan en la regulación emocional refrenando los impulsos hostiles ya que se disminuye la sensación de miedo, Además, la progresiva división del trabajo en nuevas y diferentes funciones aumenta la cadena de relaciones e interdependencias, favoreciendo un uso más equilibrado de las emociones en dichos intercambios. También propone que el mayor grado de control que ejercen los estados nacionales sobre su territorio a través de las leyes y sanciones legales favorece el autodomínio y subraya el papel de las regulaciones en la convivencia social a partir de las sanciones que los grupos ejercen entre sí (Elías,1993).

períodos de nuestra historia, generando poblaciones sumergidas en la profunda marginación y otros sectores que viven con plenitud de bienes materiales, derechos y garantías sociales.

Varios autores en coincidencia con los supuestos de la *desinstitucionalización de lo social*, y la *descivilización* señalan que en la organización social capitalista y globalizada actual se presentan impactos en la subjetividad que tienden hacia lógicas de desubjetivación.

Para Wacquant (2000), el pasaje de un *Estado Providencia* a un *Estado Penitente*, es una forma de gobernar la miseria a través de las políticas precarizadas del trabajo y la intrusión de un aparato penal de control social destinado diferencialmente a los sectores más pobres, y podemos agregar, a ciertos sectores juveniles. Para Di Leo (2009) esta condición desubjetivante del capitalismo condiciona la crisis de la experiencia escolar moderna (p.31). Para Orce los procesos descivilizatorios generan nuevos espacios de transición en la configuración de la autoridad escolar que impacta en los procesos de vinculación de los maestros y docentes con sus alumnos operándose distancias y desencuentros entre éstos y aquellos (2007:11). A su vez, Tenti Fanfani postula un proceso social de nuevos equilibrios de poder entre generaciones que posibilita comprender las relaciones de tensión entre jóvenes y adultos en el escenario escolar.

... aunque las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de los 'más grandes', esta asimetría se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones. Hoy los niños y adolescentes son considerados como sujetos de derecho... (Tenti Fanfani, 2000: 7).

La *desinstitucionalización de lo social* ha sido presentada como tesis para interpretar el agotamiento del programa institucional de la modernidad (Dubet, 2006). Por desinstitucionalización podemos entender también la menor capacidad y competencia de las instituciones para "contrarrestar la fuerza de los determinismos sociales y para 'moldear' subjetividades conforme a un proyecto de ciudadanía. Por el contrario, son cada vez más débiles y permeables a la influencia de los sectores sociales a quienes se dirigen"(Tenti Fanfani, en Kessler, 2002:14).

Como refiere País (2003, citado por Juárez Dayrell, 2007:1115) este proceso no significa la extinción o declinación de las instituciones sino fases de transición y cambios en nuestras sociedades reguladas por lógicas de acción disciplinarias a lógicas de control. En ese sentido, esta tesis es potente para pensar los procesos de crisis de autoridad familiar y pedagógica con respecto a la socialización en los jóvenes.

Al respecto, planteamos que:

La representación dominante que se forja en la modernidad en torno al lugar de la escuela en la transmisión de la cultura y la socialización de las nuevas generaciones, que sostuvieron pensadores tales como

Durkheim o Dewey, legitima cierto tipo de relaciones de poder intergeneracionales. A partir de esta idea se ha construido una imagen cristalizada de los lugares desiguales que definen las posiciones de enseñanza y de aprendizaje: los *transmisores* y los *receptores* de un legado cultural. En términos de la socialización escolar se la ha pensado más bien como un proceso unilateral de inducción social y el énfasis recae en los valores y las normas que las nuevas generaciones deben incorporar para integrarse en el sistema social (Paulín y Tomasini, 2006: 27).

Dubet y Martuccelli (1998) señalan que en la base de este pensamiento moderno radica una concepción funcionalista de la relación entre los individuos y las normas. Estas últimas traducen el conjunto de valores sociales *moralmente correctos* de una sociedad que deben generarse en el comportamiento de los alumnos puesto que hay una concepción antropológica pesimista acerca del niño y del adolescente: son seres *egoístas, naturales, e incompletos* a los cuales es necesario imprimir una educación moral de la cual la disciplina es la herramienta privilegiada. A su vez, esta representación de la relación escuela, orden socio-cultural y socialización se ha basado en la resolución de una paradoja: la formación de actores sociales integrados y a la vez sujetos autónomos y críticos.

Ante el debilitamiento de los lazos sociales de la modernidad, contenidos en nociones tales como *nación, progreso, educación*, que remitían a las instituciones del Estado, se instala una incertidumbre que afecta todos los planos de la vida social y abre una serie de interrogantes respecto al proceso de transmisión cultural de una generación a otra en un contexto de quiebre de mitos unificantes de gran eficacia simbólica en términos de integración social (Carli, 1999).

En este contexto de desmitificaciones de lo social, Dubet y Martuccelli (1998) incluyen la desidealización de la "paidea funcionalista" para referirse al proceso por el cual se toma conciencia que la escuela no solo no ha favorecido los objetivos igualitarios que pudo proponerse sino que, al igual que otras instituciones de la modernidad, ya no cumple con la idea de matriz generadora de rasgos de una identidad social homogénea en los sujetos.

En el marco de estos procesos de desinstitucionalización más recientes (desde la última mitad del siglo XX), entendidos como desplazamientos relativos de las agencias tradicionales de socialización, se desprende el supuesto de trabajo que indica que se construyen formas diversas y plurales de habitar la juventud y de participar de la vida escolar.

Tomando esta línea de pensamiento desplegamos, a continuación, las consideraciones conceptuales necesarias para definir en este estudio a las personas jóvenes con relación a la discusión teórica de los conceptos de *adolescencia, juventud y condiciones juveniles*. Luego abordamos el escenario educativo actual desde un recorrido sociohistórico para situarnos en una caracterización de las principales cuestiones de agenda de la formación de adolescentes y jóvenes en Argentina.

## 2.1.2- Adolescencia, juventud y condiciones juveniles

Varios autores han advertido sobre la tentación de uniformar bajo un concepto general, como *la juventud o la adolescencia*, los matices de las trayectorias de diferentes subjetividades (Bourdieu, 1978, 1990; Margulis, 1996; Dayrell, 2003).

Una línea hermenéutica para revisar el concepto de adolescencia es la asociación que lo remite a la palabra *adolecere* del latín que se trasladó a la idea de que los adolescentes son los que adolecen, es decir sufren, padecen las faltas de identidad, madurez y atributos de la adultez. Adaszko (2005) considera que el clásico estudio de Stanley Hall inaugura esta lectura sufriente y problemática de la adolescencia.

Para Hall, los aspectos psicológicos y sociológicos altamente inestables y conflictivos observados entre algunos jóvenes norteamericanos en su época tenían como base los cambios puberales y si este proceso biológico era universal, entonces sus consecuencias psicosociales también debían serlo. Al establecer un desencadenante biológico, Hall universalizó el ‘problema adolescente’ leyéndolo como padecimiento... (Adaszko, 2005:42).

En cierto sentido común psicológico se refuerza esta interpretación de la adolescencia como “adolecer”<sup>8</sup>, en el sentido de sufrir y/o carecer de algo. La palabra *adolescente*, en realidad viene del latín *adolescens*, “que está en período de crecimiento, que está creciendo” y proviene del verbo latino *adolescere* “criarse, ir creciendo, estar creciendo, madurar” (Fernández López, 2012).

Los adolescentes son los que están en tránsito y en crecimiento. Pero ¿hacia dónde? Podemos pensar que hacia una construcción subjetiva pautada socio genéricamente, es decir, un *proceso no aleatorio de subjetivación* (Jones, 2010).

Un proceso no aleatorio porque viene pautado sobre todo en dos aspectos: hay papeles esperados de género –que incluyen deberes y transgresiones autorizadas- y papeles de clase –que también incluyen deberes y transgresiones autorizadas. Ambos papeles están imbricados: implican alianzas posibles, círculos sociales accesibles o no, terrenos vedados o problemáticos. Ambos papeles son indisociables (Jones, 2010:11).

Por otro lado, la noción de *condición juvenil* es oportuna para evitar caer en reduccionismos habituales como *el joven o el adolescente* que opacan la diversidad de trayectorias sociales y culturales pero que, sobre todo, se

---

<sup>8</sup> Para Fernández López (2012) algunos autores al tratar el tema de la adolescencia “asocian libremente” *adolescencia* con el verbo del castellano *adolecer*, compuesto de *dolecer* ‘enfermar’, y, como recurso retórico, interpretan la adolescencia como una etapa de “crecimiento con dificultades”, “una etapa en que se crece a pesar de todo”, “una etapa de carencias” por asociación con *adolecer de*.

imponen desde alguna versión única: la que se instaura desde lógicas dominantes de sujeto escolar y social en cada contemporaneidad. Margulis (1996) destaca seis dimensiones analíticas que complejizan el estudio de la condición juvenil a) definiciones de edad<sup>9</sup>, b) moratoria social c) sentido de pertenencia generacional d) moratoria vital, e) género y f) referencias familiares.

La juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad -como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte -con la generación a la que pertenece- en tanto memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial- con la clase social de origen- como moratoria social y período de retardo, con el género, según las urgencias temporales que pesan sobre el varón y la mujer, y con la ubicación en lo familiar- que es el marco institucional en el que todas estas otras variables se articulan (Margulis, 1996: 29).

En la misma línea de sentido, Dayrell recuerda que *conditio* del Latín refiere a una manera de ser, una situación de alguien frente a la vida, a la sociedad, pero que también se refiere a las circunstancias necesarias para que se verifique esa situación. Por ello habla de una cualidad doble en la noción de condición juvenil, ya que se refiere a como una sociedad atribuye significado a ese ciclo de la vida en el contexto histórico generacional y también como esa situación es vivida a partir de diversos recortes: el género, la clase, la etnia, etc. Es decir, que el análisis desde esta categoría tiene en cuenta tanto los aspectos simbólicos<sup>10</sup> como los referidos a los aspectos materiales, históricos y

---

<sup>9</sup> Distintas clasificaciones de edad compiten en la definición de los sujetos adolescentes y jóvenes. Las más referidas son la de la OMS que fija a la adolescencia entre 10 y 19 años y las Naciones Unidas que establece la juventud entre 15 a 24 años. Por su parte, como sostiene Chaves, la CEPAL en su informe de 2004 sostiene que Latinoamérica se encuentra en una “segunda fase de transición demográfica” en la que la incidencia de la población joven es menor en la población total. La atenuación del ritmo de crecimiento del segmento juvenil se explica porque las cohortes que se incorporan a la edad joven son las nacidas en la época del descenso sostenido de la fecundidad. Asimismo, una “tercera fase” se caracterizaría por tasas negativas de crecimiento del segmento juvenil en la que Argentina está ingresando. Este cuadro se complejiza ya que la población joven tiene igual o menor incidencia que otros segmentos poblacionales pero se extiende más su permanencia en el hogar en virtud del “síndrome de autonomía postergada” lo cual se expresa en las clasificaciones estadísticas que desplazan el período de la juventud de 15 a 19 años hacia 15 a 24 años (Chaves, 2010: 99-100).

<sup>10</sup> Pierre Bourdieu en “*La juventud no es más que una palabra*”(1996), sostiene que la juventud es una construcción simbólica que sirve y ha servido en la historia para la manipulación de los límites de actuación y de solicitud de derecho de los más “nuevos”, sean llamados adolescentes, jóvenes, etc. por parte de los adultos, los “viejos”. Para Bourdieu las clasificaciones de edad, por sexo y por clase son formas de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe aprender a mantenerse, aprender a ocupar su lugar y por lo tanto no pedir cosas (objetos, bienes, derechos) por adelantado y no asumir otras (obligaciones y responsabilidades) después del tiempo establecido. Bourdieu trae dos aportes centrales en esta discusión de la noción de juventud: por un lado, que los sistemas de clasificación y sus categorías son relacionales: se es joven o viejo para alguien y siempre en referencia a una representación ideológica; y por otro, la comprensión que muchos de los conflictos intergeneracionales son producto de sistemas de aspiraciones sociales constituidos en edades y épocas diferentes.

políticos en los cuales la producción social de la juventud se desarrolla (Dayrell, 2007: 1108).

Desde una “*perspectiva de la diversidad*” es posible incluir una noción de juventud con determinadas potencialidades que no necesariamente culmine con un fin pre-determinado. Melucci y Fabbrini (1992, citados por Dayrell, 2003) proponen pensar en una secuencia temporal que no necesariamente tenga una evolución lineal, desde fases más primitivas a más maduras<sup>11</sup> sino que la característica del cambio y la movilidad es una propiedad de todos los ciclos vitales de los seres humanos.

De esta forma la adolescencia puede ser pensada como parte del inicio de la juventud, en tanto conlleva las características vitales como el inicio de la capacidad biológica de la procreación, la menor necesidad de protección familiar, la búsqueda de independencia psicoafectiva, los nuevos contactos sociales y las mayores capacidades de asumir responsabilidades. Y la juventud es pensada, entonces, como parte de un proceso estructural más amplio de la constitución de los sujetos con especificidades de género, clase social, en clave geográfico cultural y generacional.

La condición juvenil, entonces, es el “marco estructural que sostiene el tránsito de los jóvenes a la adultez” (Abad, 2002, citado por Miranda y Otero 2009). Las transformaciones de las relaciones familiares, intergeneracionales, en el trabajo y en la educación en el siglo XX configuran una condición nueva en torno de la moratoria juvenil, ese tiempo liberado que los jóvenes disponen para el cultivo de su subjetividad como ningún otro grupo social.

Analizaremos, a continuación las transformaciones actuales de los escenarios educativos destinados a adolescentes y jóvenes en Argentina.

### **2.1.3 – Enseñanza secundaria: masificación, escolaridad de baja intensidad y fragmentación educativa.**

Desde el diagnóstico que el Ministerio de Educación de Argentina realiza en la actualidad<sup>12</sup> podemos plantear, entre otros, el problema de la exclusión de la escolaridad tanto en cobertura como en calidad. En cuanto a la cobertura del sistema, el nivel medio revela fuertes indicadores de exclusión educativa<sup>13</sup> pero

---

<sup>11</sup> Como habitualmente se piensa desde el sentido común a la adolescencia desde lo que le falta para llegar a la adultez y desde lo que ha perdido de la niñez, pero también desde miradas psicologistas o sociologistas. A sólo ejemplo, el significado de la palabra adulto/ta en el Diccionario de la Real Academia Española indica: adulto, ta. (Del lat. *adultus*). adj. Llegado a su mayor crecimiento o desarrollo. *Persona adulta. Animal adulto.* U. t. c. s. ||2. Llegado a cierto grado de perfección, cultivado, experimentado. *Una nación adulta.*

<sup>12</sup> Nos referimos al Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Borrador para el debate, del Consejo Federal de Educación (2008) Ministerio de Educación que fuera distribuido a las escuelas secundarias para su análisis en el año 2010.

<sup>13</sup> “Los datos de los censos nacionales de población y vivienda dicen que desde mediados del siglo veinte se incrementó sustantivamente la población escolarizada de jóvenes de 13 a 17



que es más grave en los jóvenes de menores recursos<sup>14</sup>, tanto los pertenecientes a las zonas rurales como urbanas. Por otro lado, se agudiza en los jóvenes cuya trayectoria escolar marcada por el fracaso culmina en el abandono escolar.

En el contexto de la aprobación de la Ley de Educación Nacional n° 26.206 en 2006, la *obligatoriedad* representa un cambio central respecto al modelo institucional selectivo del nivel medio, propio de su mandato original<sup>15</sup>. Actualmente, las ofertas institucionales se diversifican, como por ejemplo, los sistemas de reingreso, es decir, de ofertas educativas para alumnos expulsados o no asistentes a la enseñanza secundaria y las opciones para jóvenes en conflicto con la ley previstas en la ley Nacional de Educación y en los programas educativos de distintas provincias<sup>16</sup>. Asimismo, es necesario reconocer que muchos actores educativos se comprometen con los sectores socialmente desfavorecidos tratando no sólo de sostener sino de dar calidad académica a las experiencias educativas.

Como dijimos antes con respecto al problema de exclusión del nivel medio, no solo existen problemas de cobertura y de retención sino también problemas de calidad educativa en tanto distribución equitativa del capital social que significa la distribución de conocimiento y promoción de competencias en un contexto de *sociedad de la información y del conocimiento*. “El desafío es no sólo universalizar la escolarización sino universalizar logros en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje” (CFE, 2008:26).

En nuestro país, como en la mayoría de los sistemas educativos occidentales la enseñanza media nace como una educación destinada a las élites sociales. “Antesala de los estudios universitarios (...) reservada a la clase

---

años de edad. En términos absolutos, se pasó de 1.794.123 jóvenes en 1960 a 3.241.550 jóvenes en el año 2001, pasando del 45,9% en 1960 al 85,2% en el 2001. La tasa neta de escolarización en el nivel medio también creció considerablemente. En 1980 era de 42,2%, y de 59,3% en 1991 y alcanza a 71,5% en el año 2001. El crecimiento de la tasa neta de escolarización fue considerable en todas las jurisdicciones aunque aún existen importantes diferencias regionales. Se registra sin embargo un bajo nivel de cobertura en el ámbito rural, en especial aquella referida a la población de 15 a 17 años, que abarca solo al 56% del grupo etario, en contraste con el ámbito urbano, cuya tasa de escolarización para este grupo asciende al 82% (Consejo Federal, 2008 :11).

<sup>14</sup> A pesar de los avances realizados, los registros del Censo del año 2001 mostraban que, en todo el país, 600.000 jóvenes entre 13 a 17 años no asistían a la educación formal (15,0% del grupo poblacional). Los números del INDEC provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del segundo semestre del 2005 plantean que mientras en el quintil más pobre de ingresos más del 30% de los jóvenes está desescolarizado, este problema afecta sólo al 3% del quintil más rico (Consejo Federal, 2008 :11).

<sup>15</sup> La extensión de la obligatoriedad de los estudios secundarios destinados a la población de 12 a 17 años de edad es una tendencia reciente en Latinoamérica. Por ejemplo, la sanción de leyes de educación que incluyen dicha obligatoriedad se va dando en la última década: Perú 2003, Argentina 2006, Uruguay 2008, Venezuela, Chile y Brasil 2009, Bolivia y Paraguay 2010 y Honduras y México 2012.

<sup>16</sup> Por ejemplo en Córdoba se instala desde 2011 el Programa de Terminalidad Educativa destinado a jóvenes de 14 a 17 años que abandonaron o no ingresaron nunca al sistema educativo.

privilegiada: herederos y a algunos pobres meritorios, los becarios” (Tenti Fanfani, 2009:53).

Luego, a mediados del siglo XX la enseñanza media adquiere un *modelo binario*, alejándose del original modelo humanista del bachillerato orientado a la formación de una ciudadanía abstracta orientada a la educación superior que mediante la expulsión segregaba a los sectores asalariados y pobres (Tiramonti, 2009). Es así que en la década de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX se conforma el circuito de las escuelas obreras (luego enseñanza técnica) donde tienen cabida jóvenes de otra posición social hasta entonces no incluidas en la educación secundaria, mientras que los sectores sociales más altos circulaban por las viejas Escuelas Normales y los Colegios Nacionales.

En términos de diferenciación social, Tiramonti señala que ya en ese momento hay aumentos de la matrícula privada de la enseñanza media. Esto se entiende como maniobras de abandono de la escuela pública por parte de la clase media alta para evitar el contacto con los sectores sociales obreros, buscando espacios de formación más homogéneos y efectos de distinción. La clase media “más educada” por su parte, buscó *colonizar* la escuela pública, evitando el ingreso de las clases emergentes.

La estrategia más común para segregar y excluir, que aún hoy se emplea, es la de privilegiar la inscripción de los familiares de los alumnos ya existentes. De modo que, como en un dominó, la estrategia de los grupos más altos de la clase media fue repetida por otros sectores de la misma clase. La construcción del otro como un ajeno fue la respuesta a la masificación del sistema educativo (Tiramonti, 2009:32).

En la década de los setenta, continúa la ampliación de la escolarización de la población, pero en un contexto de reducción del empleo y de un capitalismo que corroe las tramas de inclusión social e institucional donde la escuela va a ser casi el único espacio institucional del Estado que permita el sostén de adolescentes y jóvenes aunque muchos solo serán contenidos temporalmente sin asegurar un futuro de inclusión social mediante el empleo o la continuación de los estudios.

La diferenciación social se acentúa en este período (de 1970 a 1990). El Estado Nacional transfiere la administración educativa en las provincias argentinas y los sectores que se incorporan ya no se incluirán en las antiguas escuelas nacionales más prestigiosas (Normales, Bachilleratos y Comerciales). El enunciado de la *contención afectiva* de los alumnos que se construye en esta época es la formulación de un mandato socio psicológico destinado a “hacer algo” con la población infanto juvenil alojada en escuelas hacinadas, con recursos materiales escasos, índices de bajo rendimiento y nuevos problemas disciplinarios y de convivencia.

En los años ochenta del siglo pasado, Cecilia Braslavski advertía la presencia de circuitos diferenciales de acceso a los saberes socialmente válidos por parte de los sectores sociales medios altos en la Argentina, segregando del bien educativo a las clases sociales más pobres de nuestro

país. La *segmentación* del sistema educativo era el producto de esta separación de públicos escolares con aprendizajes de calidades diferentes (Braslavski, 1985).

Para Kessler (2002), a la segmentación se suma la desinstitucionalización en un mutuo reforzamiento de la profundización de la desigualdad de las experiencias escolares y coadyuva a que las funciones tradicionales de la escuela media pierdan homogeneidad y eficacia.

La (función) formativa, ligada a la socialización; la selectiva, tendiente a orientar hacia el mercado de trabajo; y la relacional, que entiende a la escuela como un espacio de sociabilidad. No se plantea la retirada o desaparición de la escuela como institución sino la influencia relativa que tiene en la formación subjetiva y social de los individuos llevando a la conclusión que emerge un trabajo más activo de los mismos en tanto sujetos que deben hacer algo en estos espacios de mayor incertidumbre y menor poder de inducción de normas y roles institucionales (Kessler, 2002: 23 y 24).

Distintos investigadores de la educación de nuestro país (Kessler, 2002; Tiramonti, 2009 y Tenti Fanfani, 2009) asumen como corolario de este proceso histórico de configuración del nivel medio que la incorporación de nuevos sectores sociales se fue acompañando de la creación de nuevas instituciones para distintos grupos, en un proceso de *fragmentación* sucesiva del campo educativo.

“Cada uno de estos fragmentos contiene un patrón de normalidad a partir del cual selecciona a la población que atiende. De modo que las instituciones educativas y las políticas que las orientan, no han podido generar un patrón institucional que procese en el mismo espacio la heterogeneidad social y cultural (Tiramonti, 2009:37).

Tiramonti, en sintonía con Kessler (2002) considera que no solo existe segmentación en el campo educativo, sino que producto de la fragmentación social ya no se trata sólo de conocimientos diferenciales entre los sujetos de la educación, sino de “mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan” (Tiramonti, 2009:29).

En la noción de segmentación habría posibilidades de intercambios porque está la idea de un todo (la sociedad) que puede volver a ser integrado, en la idea de fragmentación la distancia social hace referencia a mundos morales y culturales distintos. La fragmentación involucra la construcción de espacios socioculturalmente homogéneos por parte de distintos grupos sociales que generan distancia social caracterizada por la ajenidad, con profundas implicancias en la posibilidad de generar lazos de solidaridad y cohesión. En ese sentido, la mayor distancia social implica la posibilidad de conflictividad creciente y violencia.

Por ello, a pesar de las recientes políticas de obligatoriedad escolar e inclusión social, las experiencias de los sujetos son catalogadas por la

investigación local como *experiencia escolar de baja intensidad*<sup>17</sup> (Kessler, 2002), *exclusión inclusiva* (Croce, 2005: 7) o *inclusión segregada* (Tiramonti, 2009) para los sectores más vulnerables. A su vez, se verifican operaciones de *cierre social*<sup>18</sup> de los sectores más privilegiados para diferenciarse socialmente. La *institucionalidad de la escuela media* se diversifica socialmente, y a la vez, es parte del marco estructural que reconfigura la condición juvenil en nuestro país.

En un contexto más general de desinstitucionalización y fragmentación social es posible pensar en algún despliegue más activo de las personas jóvenes hacia la sociabilidad para hacer frente a este panorama de desafíos e incertidumbres<sup>19</sup>. También es posible considerar el repliegue hacia formas menos solidarias que reproduzcan “cierres sociales” desde los sectores más vulnerables entre sí y hacia otros sectores más favorecidos socialmente. Estos últimos, también, es posible que hagan lo propio, con lo cual, si la distancia social es reproducida por las nuevas generaciones, ¿por qué pensar que sus relaciones estarían dotadas de virtudes pacíficas y las conflictividades serían “resueltas” sin el interjuego de estereotipos, discriminación ni violencias?<sup>20</sup>

Analizaremos a continuación la emergencia de la violencia escolar como una construcción socio mediática que indica una forma de construir este panorama incierto para los jóvenes y los educadores en la escuela secundaria.

#### **2.1.4.-La violencia escolar como emergente social**

La problemática *violencia escolar*, asociada a las categorías de *maltrato escolar y bullying* (Olweus, 1998; Ortega 1998), expresiones de *incivilidad e indisciplina* (Furlán, 1998; Debarbieux, 1996) ya lleva más de treinta años de

---

<sup>17</sup> La experiencia escolar de baja intensidad, analizada por Kessler (2002) en escuelas de Buenos Aires implica inclusión con baja calidad académica que se asemeja a procesos de exclusión encubiertos ya que luego se verifican el abandono de los estudios o la repitencia prolongada en las poblaciones más pobres. Este proceso de inclusión excluyente se relaciona para los jóvenes a una fuerte vivencia de desenganche subjetivo con la escuela y su abandono a partir de las opciones de trabajo informal o experiencias de ingreso al circuito delictual.

<sup>18</sup> Concepto de Weber que da cuenta de los procesos por los cuales las comunidades excluyen o limitan el acceso a ciertos recursos por parte de otros miembros de la sociedad generando modos de segregación en el uso de ciertos bienes socialmente valorados (Tiramonti, 2009: 26).

<sup>19</sup> Al respecto puede consultarse a Tiramonti (2006) sobre la individualización de jóvenes escolarizados de sectores populares, medios y altos en nuestro país.

<sup>20</sup> Aquí nos apoyamos en la crítica del sentido común del pensamiento académico que Elías realiza sobre la pregunta por la violencia más que por la paz. En una conferencia de 1980, en el Congreso Alemán de Sociología, más que preguntarse por la razón de la violencia se interroga cómo es posible la convivencia pacífica, es decir, ¿cómo puede ser que hombres y mujeres convivan en “relaciones humanas” tras una historia de guerras, odios, revanchas y crímenes? ¿Cómo puede ser que a pesar de ello hay niveles de convivencia aceptables que permiten los intercambios afectivos y económicos con cierto grado de interdependencia entre las personas? “...se hace realmente necesario explicar por qué los hombres no se doblegan al canon de la pacificación, por qué los hombres no se doblegan al canon civilizatorio.”(Elías, 1994: 141) Elías desarrolla un pensamiento original al criticar la idea natural de la paz, es decir, la idea de la pacificación como supuesto de estado normal de las relaciones sociales.

investigación en ciencias sociales. En la década de los setenta del siglo XX se inicia en los países nórdicos (Noruega y Dinamarca) la investigación sobre el maltrato entre alumnos. Primero denominado *moobbing o mobbnig* en Suiza y Finlandia. Su raíz es de origen inglés, *mob* refiere a un grupo, generalmente grande y anónimo, que se dedica al asedio (Henemann y Olweus citados por Caurcel, Cara y Almeida, 2007).

A partir de estos trabajos se construye el término *bullying*, a veces traducido como *matonaje, acoso, intimidación, hostigamiento o patoterismo*, y que refiere a la existencia de un desequilibrio de fuerzas, a modo de una relación de poder asimétrico donde uno o varios alumnos están expuestos a acciones negativas por parte de otros y se encuentran con dificultades para defenderse, siendo configurada una situación duradera de acoso y humillación con presencia de violencia verbal y física (Olweus, 1998).

A finales de la década de los ochenta y principios de los noventa del siglo pasado, el fenómeno denominado *violencia escolar* empezó a tener una mayor atención en las investigaciones en varios países, tanto en aquellos que primero institucionalizaron líneas y programas de investigación, de corte nacional y con un perfil epidemiológico del problema como Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos (Debarbieux, 1996; Funk, 1997; Levinson, 1997; Mooij, 1997), como posteriormente en países como España (Defensor del Pueblo, 2000), Brasil (Abramovay, 2003), Chile (Gobierno de Chile 2006a y 2006b) y Argentina (Míguez, 2008; Kornblit, 2008). En estos estudios la preocupación por medir rigurosamente la incidencia del maltrato escolar entre pares y otras formas de violencia conduce a la generación de políticas y programas de prevención según los distintos países.

Otro indicador de la institucionalización académica del tema como “violencia escolar”<sup>21</sup> y de la urgencia social de dar prontas respuestas es la progresiva instalación de Observatorios de Violencia en las Escuelas o de Violencia Escolar bajo la órbita de Universidades o Ministerios de Educación. En 1998 se crea en Francia el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar de la mano de la línea de investigación liderada por Eric Debarbieux y Catherine Blaya. Desde 2003 Miriam Abramovay encabeza una línea de investigación en Brasil y en 2005 ya se realiza el II Congreso Iberoamericano sobre Violencias en la Escuelas en el mismo país.

En Argentina se crea el Programa Nacional de Mediación del Ministerio de Educación Nacional en 2003 y el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas en 2006. Este último surge a raíz de los hechos sucedidos en 2004 en la llamada “masacre de Carmen de Patagones”<sup>22</sup>, en la provincia de Buenos

---

<sup>21</sup> Desde los años noventa se incluye la expresión “violencia escolar” en los principales congresos de Psicología, Educación y otras ciencias Sociales como eje temático y como palabra clave en las revistas científicas de Latinoamérica.

<sup>22</sup> En septiembre de 2004, un alumno de una escuela de esa localidad disparó un arma de fuego sobre sus compañeros, matando a tres de ellos e hiriendo a otros cinco. Se adujo que era víctima de bromas y apodos denigrantes por parte de sus compañeros según expresaron los medios de comunicación. Se dictaron dos días de duelo y luego se realizaron jornadas de reflexión sobre la violencia en las escuelas de Argentina.

Aires. Bajo la órbita de del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, surge el Programa de Convivencia Escolar desde el año 2000<sup>23</sup>, cuya creación fue en consonancia con la aparición en los medios de comunicación de un incidente a la salida de una escuela en la que una alumna recibe cortes en la cara por parte de sus compañeras en noviembre de 1999 con una trincheta, las cuales fueron condenadas a prisión a fines del 2000<sup>24</sup>. Desde el año siguiente, los medios de prensa de Córdoba y otras provincias del país incluyen habitualmente una subsección titulada “Violencia Escolar” y recursivamente se presentan hechos de violencia en la escuela como secuencias que mostrarían su aumento o resurgimiento a nivel provincial o nacional.

Entendemos que en la construcción del término *Violencia Escolar* confluye tanto cierta preeminencia de los desarrollos teóricos metodológicos “importados” de la agenda de investigación académica de los países desarrollados<sup>25</sup> como una construcción mediática característica de los años noventa en nuestro país que pugna por ejercer una condena moral a la presencia de las agresiones en un ámbito como el educativo, antes designado como una institución pacífica por excelencia (Noel, 2009). Se destaca la tendencia socio mediática a atribuir el origen de las violencias escolares a dificultades de adaptación social de los jóvenes en tanto personalidades agresivas con tendencia a prácticas violentas en la escuela (Villanueva, 2005). A su vez, los organismos educativos estatales se hicieron eco de estas *construcciones de la noticia*, propiciando diversos planes y programas de prevención de la violencia y de promoción de la convivencia con relativa eficacia y con discontinuidades en su aplicación<sup>26</sup>.

En la conjunción de los términos *Violencia Escolar* aparece una doble condensación de sentido que esconde teorías implícitas del origen y la responsabilidad del problema; a) ya sea exclusivamente en rasgos o conductas psicológicas determinadas (ocultando la relación poder y subjetividad) o b) apelando a una suerte de reducción sociológica : la violencia escolar es producto de prácticas desviadas, de grupos sociales no adaptados, que irrumpen en las escuelas supuestamente ausentes de conflictividad. Esta construcción no es neutral porque oculta la presencia de las violencias estructurales e institucionales operando una reducción psicologista en la emergencia del problema “*violencia escolar*”.

La violencia de los estudiantes no puede ser comprendida plenamente a no ser que la situemos en su contexto social y cultural.(...), sería

---

<sup>23</sup> Desde el año 1992 se dictaron capacitaciones sobre “Violencia y Disciplina Escolar” desde el Ministerio de Educación de Córdoba hasta cerca de 1998. En Paulín (2006: 57-82) puede consultarse sobre el surgimiento de los programas de prevención de la violencia y de promoción de la convivencia en la Provincia de Córdoba desde 1983 hasta el año 2000.

<sup>24</sup> <http://www.lanacion.com.ar/46565-condenan-a-prision-a-una-estudiante> revisado 22 /04/ 2013.

<sup>25</sup> Es el caso de la difusión académica del enfoque de *bullying* en nuestro contexto regional.

<sup>26</sup> Para una lectura de las principales políticas sobre violencias y escuelas en Argentina puede consultarse a Kaplan y Mutchinik (2006) y Krauskopf (2006).

necesario considerar la violencia de profesores y administradores escolares, la que produce la organización escolar, así como la que producen las normas y políticas educativas. En caso contrario, la violencia escolar parece no ser más que una serie de aberraciones individuales debidas a comportamientos aprendidos, conflictos inconscientes o carencia de habilidades sociales (Revilla Castro, 2002: 16).

A partir de estas críticas al problema de la “violencia escolar” como modo de responder a una urgencia social presente en el contexto socioeducativo proponemos a continuación, las referencias teóricas que completan el contexto conceptual del objeto de estudio en esta investigación: la conflictividad en las relaciones entre jóvenes estudiantes- a saber: a) la *sociología de la experiencia escolar* (Dubet y Martuccelli, 1998); b) la perspectiva de las *sociabilidades juveniles* (Weiss, 2009) y c) el enfoque de la *psicología social crítica e interaccionista sobre violencias en las escuelas* (Fernández Villanueva, 2007; Madriaza, 2006).

## **2.2 Hacia un enfoque psicosocial de la conflictividad en las relaciones entre estudiantes.**

### **2.2.1 La socialización de adolescentes y jóvenes en la escuela y los cambios en la experiencia escolar.**

La subjetividad de los jóvenes se forma en múltiples estratos: los grandes y los pequeños, los muchachos y las chicas, los buenos y los malos alumnos rompen la continuidad de las categorías escolares y de las identidades personales. Pero ninguno de los elementos que forman la experiencia colegial es verdaderamente estable: ni la conformidad con las normas escolares, ni la utilidad percibida de los estudios, ni la identidad personal. La experiencia colegial está dominada por las diferencias de estratos y tensiones (Dubet y Martuccelli, 1998: 202).

Habitualmente el concepto de socialización ha sido central para explicar la reproducción social y relaciones entre las instituciones y los sujetos. En Ciencias Sociales, esta cuestión ha sido abordada desde una tradición sociológica clásica que ha hecho prevalecer la idea de la socialización como proceso de inducción social que supondría como resultado cierta equivalencia entre las normas sociales y las conductas de los individuos. La preocupación por el orden y la reproducción social es parte del origen de un pensamiento de época sobre la sociedad que ha enfatizado que el proceso de formación de las personas se aseguraba central a través de la socialización como proceso de modelización cultural. Esta visión de la sociedad comienza en la mitad del siglo XIX y se extiende casi incólume hasta mediados del siglo XX.

Estas teorías funcionalistas y culturalistas<sup>27</sup> conciben a la socialización, fundamentalmente, como un proceso de integración social a partir de la internalización de un individuo de valores, normas, creencias y corporalidades mediante un *condicionamiento inconsciente* y desde el supuesto de *una unidad del mundo social* carente de diversidad cultural (Dubar, 1991).

Asimismo, desde una perspectiva psicosocial<sup>28</sup>, definimos a la socialización como un interjuego entre la *inducción /imposición* y la *apropiación/recreación* (Paulín y Tomasini, 2007: 70) considerando tres aspectos contrapuestos a esta concepción clásica de la socialización: la concepción activa del sujeto y la acción social como significativa, la intersubjetividad y la diversidad del mundo social.

Recuperaremos entonces estas tres ideas que se contraponen al planteo de la socialización entendida únicamente como inducción: 1) el papel constructivo y protagónico del sujeto en su actividad cognitiva y emocional en la construcción, reconstrucción y resignificación normativa; 2) el papel de los procesos interactivos e intersubjetivos en procesos de relación social con niveles simétricos y asimétricos (pares y adultos), y 3) y la idea de diversidad de intereses e identidades en el proceso de socialización que ponen en escenario al conflicto como horizonte esperable (Paulín y Tomasini, 2007: 71).

En cambio, las teorías de la socialización de George Mead (1934) y los desarrollos de Peter Berger y Thomas Luckman (1999) se ubican en las teorías duales porque van a rechazar el supuesto de la unidad social.

Mead construye una teoría de la socialización cuyo logro central es la identidad personal y social del individuo. En su obra clásica *Mind, self and society*, de 1934, coloca al proceso de comunicación como conjunto de acciones significativas intencionales de los individuos en las que los *otros significativos* señalan, mediante sus opciones de valor, expectativas y actitudes, las premisas culturales transmitidas a las nuevas generaciones.

Pero, además, ese proceso se completa con la internalización del individuo socializado, de dichos valores, expectativas y actitudes, a modo de aprehensión significativa, es decir, mediante la función simbólica del lenguaje. En la interacción comunicativa de la socialización se va constituyendo en el niño un *sí mismo* (self) primero como *objeto* de significación de los otros (*mí*) para abrir paso a su subjetividad (*yo*) a partir de la toma de conciencia como sujeto que resignifica las actitudes y expectativas de sus otros significativos y referentes de su comunidad.

---

<sup>27</sup> La teoría de socialización de Talcott Parsons postula que en el sistema social el subsistema cultural organiza normativamente por vía de orientaciones de valor a las interacciones sociales (subsistema social) propiciando un ajuste del actor a las expectativas de rol por vía de la motivación psicológica de gratificar al *alter* (subsistema de la personalidad). La socialización consiste, entonces, en un proceso de construcción de conformidad (por vía de la motivación) del actor hacia las expectativas de rol (orientadas culturalmente) que se expresan en las interacciones sociales (Parsons y Shils, 1968: 23).

<sup>28</sup> En la que confluyen los aportes de Mead, Habermas, Berger y Luckman, Vigotsky y Dubet.



El *self* medeano, es el resultado de las tensiones entre el *mí*, como conjunto de expectativas y prescripciones de roles sociales adjudicadas y el *yo* como instancia subjetiva que los traduce y reinterpreta en la asunción original de dichas expectativas y roles sociales. En este proceso progresivo se conforma y complejiza la conciencia del individuo, a la vez que se integra socialmente. Es decir, se conforma como individuo con una identidad personal que al participar en su grupo social como miembro, contribuye a la construcción de la sociedad porque ese individuo se siente perteneciente de esa comunidad y se afirma (individualiza) en ella.

Pero este proceso no deriva necesariamente en una integración *in toto* del individuo a una unidad del mundo social sino que en la concepción sociopsicológica de Mead hay margen cada vez mayor para la toma de decisiones del *yo* en tensión con los imperativos sociales. En palabras de Dubar:

El pasaje de las primeras identificaciones con los otros significantes, a la construcción de una identidad social por “abstracción de roles” e “identificación con el otro generalizado” no suprime esta tensión entre la pertenencia ampliamente experimentada (“heredada”) con las comunidades preexistentes y la selección pasiva y la selección activa (“elegida”) de roles socialmente legítimos. Es por eso que George Mead insiste sobre los riesgos constantes de “disociación del Sí” que acompaña la socialización entre un “mí” que implica necesariamente un esfuerzo para comprender al grupo para hacerse (re) conocer y un “yo” que arriesga siempre hacerse encerrar o desconocer por los otros, el Sí Mismo (*Self*) en construcción arriesga hallarse descuartizado entre la identidad colectiva sinónimo de disciplina, de conformismo y pasividad y la identidad individual sinónimo de originalidad, de creatividad, pero también de riesgo y de inseguridad (Dubar, 1991: 4).

Por otra parte, tal como refieren Araujo y Martucceli (2010) desde que Berger y Luckmann en 1966, con la publicación de su obra *La Construcción social de la realidad*, desdoblan el proceso de socialización en dos momentos, como *socialización básica o primaria* y luego distintas *socializaciones secundarias*<sup>29</sup>, se entiende como un proceso abierto y múltiple de constitución de la subjetividad, que va más allá de los enrolamientos tradicionales dándole temporalidad histórica y contexto cultural a un modelo de socialización hasta entonces definido atemporalmente.

---

<sup>29</sup> Berger y Luckmann (1999) siguen en principio a Mead para formular su planteo en torno a la socialización como el proceso de “inducción *amplia y coherente del individuo en el mundo objetivo*” (166). La *socialización primaria o familiar* se realiza en circunstancias de enorme carga afectiva con sus figuras parentales lo que se constituirá en motor de la identificación del niño con sus otros significantes. Esta primera socialización culmina luego de la constitución del *otro generalizado medeano*: una abstracción de roles y actitudes correspondientes a los *otros significantes que forman parte del grupo de referencia sociocomunitario del infante*. Este logro conlleva el aprendizaje de pautas culturales, roles sociales y la comprensión del mundo desde el punto de vista de sus otros significantes. A su vez este proceso implica la formación de una identidad personal en el sujeto en un interjuego dialéctico de autoidentificaciones e identificaciones con otros.

Las *socializaciones secundarias*, aporte original de la sociología del conocimiento de Berger y Luckman conllevan la internalización de submundos institucionales en los que, “su alcance y su carácter se determinan, pues por la complejidad la división el trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (1999: 174). Esta tarea implica la adquisición de conocimientos más específicos, de cada vez mayor número de roles en contextos sociales cada vez más diferenciados y dotados de diversidad cultural en donde las experiencias personales toman distancia <sup>30</sup> de los roles prescritos institucionalmente.

Por ello plantean que los devenires de la socialización dependen del grado de articulación o ruptura entre los mundos de la socialización primaria y secundaria lo cual impacta en la construcción de identidad personal y social de los sujetos. Una primera circunstancia de ruptura puede darse por *accidentes biográficos* en la socialización primaria derivando de ello que se construya una “identidad más satisfactoria” en la socialización secundaria (Berger y Luckman, 1999:175).

Dubar señala la relevancia actual de esta problemática en otro tipo de ruptura entre estos dos momentos de la socialización que habían advertido Berger y Luckman en su *sociología del conocimiento*.

Una segunda circunstancia es aquella donde las identidades anteriores se tornan “*problemáticas*”, o las identificaciones con los otros significativos son débiles, léase inexistentes, y donde se crea un “mercado de mundos disponibles” acompañado de una “conciencia general de la relatividad de todos los mundos”. Esta situación es particularmente probable en un “contexto socio estructural de fuerte movilidad, de transformación de la división del trabajo y de la distribución social de los saberes”. En tales situaciones, la cuestión de la socialización secundaria constituye un problema esencial planteado por la transformación del trabajo, de los saberes y de las relaciones sociales. No está vinculada a los errores de la socialización primaria sino a las presiones ejercidas sobre los individuos para modificar sus identidades y hacerlas compatibles con los cambios en curso (Dubar, 1991:7).

A partir de relecturas de Mead y Berger y Luckman, distintos autores contemporáneos enfatizan el papel de la *experiencia* como espacio de separación entre la socialización y los modos de individualizarse, ya no como *personalidades* o *personajes sociales* -producto del trabajo de las instituciones- sino como instancia de subjetivación (Dubar, 1991; Dubet, 2000 y Martuccelli, 2007).

---

<sup>30</sup> El concepto de *distancia al rol* acuñado en 1961 por Goffman en *Asylums*, su trabajo sobre la situación social de los enfermos mentales, es referido por Berger y Luckman (1999: 179 y 180) para dar cuenta de que lo que se aprende en la socialización secundaria tiene mucha menor inevitabilidad subjetiva que los contenidos de la socialización primaria. Esto tiene una consecuencia importante: el sujeto al enfrentarse a un mayor número de mundos disponibles en la socialización secundaria continúa su proceso de socialización estableciendo mayores o menos distancias subjetivas entre *sí mismo* y entre los *roles parciales* que le demandan las instituciones. En ese sentido se abre camino a la subjetivación por vía de la reflexividad y la agencia del sujeto.

Las interpretaciones se sucedieron en cascada durante las últimas décadas: los individuos, en función de sus grupos de pertenencia, subculturas, generaciones o sexo no interiorizan los mismos modelos culturales; todos los individuos, por otra parte, no llegan a ser correctamente socializados; en una sociedad hay un gran número de posibles conflictos de orientación entre los fines y los medios legítimos. En breve, la socialización cesa de ser un principio exclusivo de integración y se transforma en un proceso sometido al antagonismo social (Araujo y Martuccelli, 2010:81).

Para Dubet<sup>31</sup> lo que se pone en crisis es el programa institucional de la modernidad, definido como cierto *trabajo específico sobre los otros*, “que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2006:32).

En este contexto de discusiones teóricas sobre la socialización se expresan otras lecturas de la escuela como agencia socializadora. En ese sentido, Dubet y Martuccelli (1998) analizan justamente como paradoja de la escuela la formación simultánea de actores sociales integrados a un orden normativo escolar (y social) y, a la vez, su pretensión de formar sujetos críticos y autónomos.

Estos sociólogos proponen la noción de *experiencia escolar* como eje de sus indagaciones<sup>32</sup>, en una extensión de la hipótesis de la *experiencia social* planteada por Dubet (2000), como conjunto de tres lógicas de acción: a) la interiorización de normas o roles (*socialización*), b) el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos y de intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (*subjetivación*) y c) la actuación instrumental cifrada por un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vista a proyectos futuros considerando sus recursos y recorrido escolar previo (*estrategia*)(Dubet y Martuccelli, 2000).

En su análisis postulan una primacía distinta de cada una de estas lógicas en el transcurso de la escolaridad. Mientras que en los primeros años

---

<sup>31</sup> Para Dubet, este programa institucional forma parte de la concepción clásica de la socialización, que sostiene que a) el trabajo sobre el otro es una mediación en valores universales e individuos particulares, b) el trabajo de socialización es vocacional al ser fundado en valores, y c) la inculcación de normas que conforman al sujeto lo vuelven autónomo y libre. La idea de *desinsitucionalización* se deriva de la crisis de este modelo de socialización y se verifica como proceso de mutación de las instituciones pero no de desaparición de las mismas (Dubet, 2006, 22). Puede verse en su libro, *El declive de la institución...* el análisis de las mutaciones de los programas institucionales de la salud, la educación y el trabajo (Dubet, 2006).

<sup>32</sup> Publicada en el texto en español, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (1998), es una investigación de un equipo de sociólogos, psicólogos, orientadores y profesores coordinada por Dubet y realizada en escuelas de nivel primario, colegios y liceos franceses a través de una metodología principalmente cualitativa mediante observaciones participantes entrevistas semidirigidas y sesiones de “grupos de intervención” con profesores, alumnos y funcionarios de educación. Los objetivos de la investigación apuntaron a conocer el proceso de socialización y subjetivación en la escuela dando lugar a la perspectiva de los actores sobre su experiencia escolar.

de la escuela primaria la lógica predominante es la socialización -entendida como inducción de normas, hábitos e identidad escolar-, en la enseñanza secundaria se daría la emergencia de conflictos de otro orden al comenzar a desplegar los sujetos jóvenes su subjetividad entre sí y con los adultos. Al final de la escuela, los jóvenes se ubicarían más como estrategias actuando instrumentalmente por la obtención de sus titulaciones.

En el pasaje de la escuela primaria a la secundaria establecen un primer conjunto de diferencias en los modos de situarse los sujetos en la experiencia escolar a partir de sus hallazgos en las investigaciones realizadas en Francia que guardan similitudes importantes con nuestro contexto local (Tenti Fanfani, 2000). Los adolescentes sostienen un ideal de sociabilidad basado en el respeto mutuo con sus docentes y se orientan por la búsqueda de un sentido igualitario en sus relaciones con los adultos que denominan *principio de reciprocidad*. Además, se alejan de las actitudes de obediencia características de la niñez más heteronormada. En la misma línea se da un pasaje de rutinas obedientes del trabajo escolar hacia estrategias de cálculo, especulación, resistencia y simulación. Los autores referidos hablan de *emergencia de estrategias escolares orientadas al éxito*.

También postulan que hay más condiciones para una diversidad *de las esferas de justicia*. El adolescente percibe las contradicciones adultas en el ejercicio de la disciplina y la evaluación escolar, a diferencia de cuando era niño. Sostienen que los diferentes rendimientos no deben generar privilegios ni castigos. Como corolario, a diferencia de la época de la niñez escolarizada, asumirse como estudiante y ser un adolescente forman parte de las tensiones que origina el desarrollo de una *subjetividad no* (necesariamente solo) *escolar*. Por ello, Dubet y Martuccelli (1998) definen a la experiencia escolar como:

... la manera en que los actores individuales y colectivos, combinan las lógicas de la acción que estructura el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia (...) Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres "funciones" esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de competencias y educación (Dubet y Martuccelli 1998:79).

El objeto de una sociología de la experiencia escolar, entonces, desplaza el interés solo por los contenidos que se internalizan en dicho proceso ya que "... el problema de la socialización apunta menos a saber lo que interiorizan, que a comprender cómo adquieren la capacidad de administrar dicha heterogeneidad" (p. 75) es decir cómo aprenden los jóvenes a hacer frente a un conjunto cada vez más heterogéneo de lógicas de acción escolares desde sus referencias identitarias.

Para el enfoque psicosociológico que orienta esta investigación, los aportes de la *sociología de la experiencia escolar* contribuyen a una lectura de los procesos sociales implicados en los conflictos escolares admitiendo la presencia de la acción de los sujetos como agentes, dotados de reflexividad en sus prácticas cotidianas a partir del proceso de subjetivación. Proceso que designa “las posibilidades de despliegue de la autonomía de los sujetos para construir reflexivamente sus experiencias sociales” (Di Leo, 2009:32).

La posibilidad de pensar la socialización escolar no solo como proceso meramente inductivo permite ingresar al nivel intersubjetivo reconsiderando el papel que tienen los procesos que se dan en cierta simetría de las posiciones e interacciones (grupos de pares) y su influencia en la construcción de la experiencia escolar de los jóvenes. A continuación, se articula esta mirada de la socialización escolar con el análisis del plano intersubjetivo de las relaciones juveniles entendidas como sociabilidades.

### **2.2.2 Los conflictos entre estudiantes desde la perspectiva de las sociabilidades juveniles.**

“En estos nuevos tiempos de mayor fragmentación social los jóvenes tienen muy pocas posibilidades de encontrar a otros jóvenes diferentes a ellos. Los espacios se cierran cada vez más a lo diferente, hay escuelas para ricos y para pobres; hay centros comerciales para ricos y para pobres; hay “antros” como les decimos en México (discotecas, boliches) para los que tienen dinero y para los que no. La misma música está pensada para el consumo particular de ciertos grupos. Y aquel que suena diferente, que habla diferente, que viste distinto es “otro” desconocido totalmente. No hay espacios de convergencia para poner en común algunos de los elementos que articulen ciertas cuestiones compartidas. Me parece que esto se vincula con los procesos de fragmentación que constataron recientemente algunas investigaciones, pero que tiene que ver fundamentalmente con que no hay espacios de convivencia con el “otro” diferente. Si tu vas a la escuela, si tú te diviertes, si tú estás en ciertos barrios, moviéndote sólo entre esa gente muy parecida a ti, cuando ves a otra persona diferente te parecen como extraterrestres” (Entrevista a José A. Pérez Islas, en Núñez, 2008: 2)

Para Pérez Islas los enfoques de investigación de la juventud van acompañando las demandas y preocupaciones sociales. Por ello señala que los estudios han pasado de situarse desde el imperativo de la integración social del joven representado en el rol de estudiante o futuro profesional o la urgencia por encontrar las claves de su participación política como joven militante y agente de cambio revolucionario para girar la mirada hacia las subjetividades juveniles, en referencia a los “*nuevos modos de estar juntos*” y la importancia de la sociabilidad juvenil (Núñez, 2008).

Este investigador mexicano señala que en los análisis europeos se insiste sobre los procesos de individualización de la juventud. En cambio, propone pensar que en nuestros contextos latinoamericanos insisten lógicas

más colectivas de tipo gregario y comunitario que sirven de modelos a los jóvenes y a sus grupos que les permiten protegerse mutuamente, en condiciones sociales y espacios geográficos que cada vez son más agresivos hacia ellos (Núñez, 2008). De todas formas, podemos pensar que la tensión entre formas de individualización y de adhesión a identidades comunitarias atraviesa el proceso de sociabilidad juvenil, sobre todo si distinguimos las diferentes condiciones juveniles que constituyen la experiencia de los sujetos.

Distintos enfoques de investigación vienen señalando la importancia del estudio de la sociabilidad juvenil para comprender las relaciones entre jóvenes y las instituciones de la modernidad. En particular, sobre las relaciones entre la institución educativa y las juventudes se reconocen desarrollos disciplinares diversos en Sociología (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2000), Antropología (Cerdeira, Assaél, Ceballos y Sepúlveda, 2000; Weiss, 2006 y 2009; Chaves, 2010) y Psicología (Saucedo Ramos 2004 y 2006, Gil Moreno, 2008; Veccia, Calzada y Grisolia, 2008).

La *sociabilidad* tiene diversos sentidos asignados desde sus usos en la investigación y su origen se remonta a los desarrollos de George Simmel. Con sociabilidad se refiere a las “formas lúdicas de la asociación” (Simmel, 2002:197), es decir, las relaciones entre sujetos, miradas como modos de ser y estar con otros, analizando los múltiples efectos del dar y recibir y suponiendo un abanico de relaciones estables y pero también fugaces, más allá de las formas sociales como el Estado, las instituciones y la familia. En este sentido, el autor sostiene que “existen una cantidad incontable de tipos de relación e interacción humana menores y aparentemente insignificantes según los casos, que al intercalarse con las configuraciones abarcadoras y, por así decirlo, oficiales, son las que primeramente logran constituir la sociedad tal como la conocemos (Simmel, 2003: 32).

El concepto de *socialidad* fue desarrollado por Maffesoli (1990) quien lo recupera del concepto de sociabilidad de Simmel. La socialidad destaca un revivir de la comunidad, un actuar juntos guiado más por la emoción que por la razón, el predominio de un *paradigma estético* en la sensibilidad colectiva y la importancia de elementos lúdicos y dionisiacos en el *vibrar juntos* de un neotribalismo.

Para Maffesoli, la socialidad no significa unanimidad, es decir una lógica de deber ser que organiza un moralismo estrecho, pero sí es un marco orientador propio de experiencias compartidas por la multiplicidad de redes formadas por pequeños grupos. “Su dominio se ejerce en lo insignificante, lo banal, en todo aquello que escapa a finalidades macro sociales volviéndose hacia la calidad de las relaciones que pasan a ser cada vez intensivas” (Guimarães, 2005:9). Para Aurea Guimarães, Maffesoli considera a la socialidad como el motor de la vida social, ya que en ella se expresa el juego de la diferencia y el dinamismo social existentes en la sociedad, llevando a la *solidaridad de base*, o sea a partir del espacio que aproxima a los habitantes de un mismo lugar y permite la estructuración comunitaria fundada en el afecto, los conflictos y las pasiones de los diferentes elementos que la constituyen (Guimarães, 2005: 9).

Para Mafessoli la socialidad de fin del siglo XX se caracteriza por un vaivén constante entre la masificación y el desarrollo de microgrupos entre la subjetividad y el colectivo. Este vaivén puede ser ambiguo y conflictivo porque despoja de fuertes estructuraciones institucionales a las identidades pero favorece la emergencia de los individuos y las singularidades. De allí que el autor plantee la emergencia de nuevas relaciones a partir de la proximidad y la solidaridad que llama formaciones tribales o *tribus* (Mafessoli, 1990).

Elías y Dunning (1992) definen las sociabilidades como formas dinámicas de estar con otros asociadas al tiempo libre y al ocio, “entendiendo que en ellas los individuos van regulando sus conductas, sus impulsos, acorde a lo que demanda cada situación y cada contexto social donde se produce la interacción” (citado por Previtali, 2010:21). Para Danilo Martuccelli la sociabilidad es un sistema de reglas para construir una relación con otros, pero se encuentra actualmente resquebrajada por diferentes grietas como las tensiones en la adhesión comunitaria y la expresión de la individualidad, la singularización partir de las relaciones entre *géneros* y un malestar cultural que se vislumbra *como crisis del sentimiento de solidaridad hacia los otros*. Para este autor el análisis de la sociabilidad pasa por comprender las formas del respeto que dan confirmación social al individuo (Martuccelli, 2007:204)<sup>33</sup>.

En la actualidad, los estudios de juventud han pasado de situarse desde ciertos imperativos de integración social del joven como estudiante, como futuro profesional, como militante social para girar la mirada hacia las subjetividades juveniles, en referencia a los “*nuevos modos de estar juntos*” y la importancia de la sociabilidad juvenil (Núñez, 2008). Este investigador prefiere hablar de *desplazamientos* en las prácticas juveniles no sólo de cambio:

(...) en tanto la idea de desplazamiento no implica siempre ni necesariamente un progreso, se puede avanzar y retroceder. No siempre se hace en sintonía con el progreso, sino que muchos comportamientos juveniles pueden llevar a cierto regreso a posturas conservadoras, desde lo religioso o una reactualización de un enfrentamiento “nosotros-ellos” a partir de un sentimiento de ajenidad con el otro (Núñez, 2008).

De esta forma, las sociabilidades pueden pensarse como procesos múltiples, a partir de relaciones, intercambios y significaciones sobre el estar juntos y convivir donde los participantes (los adolescentes y jóvenes para este estudio) son considerados sujetos activos en dichos procesos.

---

<sup>33</sup> Para consultar desarrollos en Argentina desde estos supuestos, son claves los estudios de Míguez e Isla sobre la sociabilidad vecinal, en los que muestran que la consideración de bastante respetabilidad de los *liderazgos vecinales e institucionales* (docentes y religiosos) es mayor que la de los *políticos*: de 68%, 43,9% y 14% respectivamente. A su vez, la poca o ninguna respetabilidad alcanza a 3,3%, 13,8 %y 72 % respectivamente (Míguez, D. e Isla, A., 2010:74).

En este contexto de cambios sociales<sup>34</sup>, en la educación se destacan aquellos referidos a los procesos de democratización de las relaciones sociales, las nuevas reconfiguraciones de las relaciones de autoridad y la inclusión de la diversidad como discurso legítimo en la regulación de la vida social. Por ello es importante atender a *nuevos modos de estar juntos de los jóvenes* ya que en ellos se observa la importancia que adquiere la construcción de una sociabilidad particular para hacer frente a los desafíos de la convivencia social y en el marco de la educación, a la denominada convivencia escolar.

Algunos análisis a partir de investigaciones en Argentina (Maldonado 2000; Kessler, 2002; Paulín y Tomasini, 2008; Núñez, 2009; Di Leo, 2009) y en otros países latinoamericanos (Cerda, Assaél, Ceballos y Sepúlveda, 2000; Dayrell, 2007; Saucedo Ramos, 2004 y 2006; Hernández González, 2008; García y Madriaza, 2005a y 2005b; Weiss, 2009 y Hernández y Weiss, 2011) ilustran estas nuevas búsquedas en los modos de abordar teóricamente la relación entre escuela y juventudes desde sus sociabilidades. Recuperaremos algunos de estos desarrollos a modo de referencias más específicas para la construcción del objeto de estudio de esta tesis.

Como plantea Weiss (2009) se puede destacar el papel de la *experiencia* de la sociabilidad juvenil en la escuela como un espacio de búsqueda, a veces de encuentro con otros significativos, y en los que se construyen regulaciones y reflexividad sobre sus preocupaciones, además del aprendizaje de conocimientos, roles y del establecimiento de estrategias escolares.

Para los jóvenes el liceo además de constituir un espacio instruccional, es un lugar donde se establecen vínculos que perduran en el tiempo. Es un lugar de encuentro con amigos y conocidos que comparten la rutina escolar y aquellos espacios en que la institución los sitúa y en el que interactúan con profesores e inspectores. Se va desarrollando así una sociabilidad cotidiana que tiene que ver con la prioridad de la relación personal, con la incorporación del otro a través de un tejido afectivo, que implica articular gestos, percibir actitudes, tirar puentes discursivos y afectivos que atraviesan por un sentido más dialogal que instrumental (Cerda, *et al.*, 2000:62).

La sociabilidad juvenil, es decir, la participación en los grupos que conforman el proceso identitario y las formas de apropiarse de un espacio social es muchas veces obstaculizada y negada por el orden escolar. Por ejemplo, Cerda *et al.* (2000) y Grijalva Martínez (2012) muestran en sus investigaciones que algunos ejes que organizan la identidad y la diferencia en el espacio escolar no son tenidos en cuenta por la escuela. Entre ellos señalan el género como categoría clave para comprender la ocupación del espacio, las

---

<sup>34</sup> Estos aspectos fueron abordados más arriba cuando nos referimos a los procesos de destradicionalización, y desinstitucionalización planteados por Giddens (1993), Dubet y Martuccelli (2000) y Martuccelli (2007). Por cambios institucionales en educación y particularmente en la educación secundaria en el contexto latinoamericano y argentino aludimos a los procesos de masificación, segmentación y fragmentación desde Tenti Fanfani (2000), Kessler (2002) y Tiramonti (2009) que impactan en las relaciones de convivencia escolar.



actividades cotidianas y la construcción de los gustos y estilos juveniles. Otro eje importante es son las preferencias musicales que agrupan, distinguen y se constituyen en un campo de lucha para los escolares.

La sociabilidad permite construir *identidad social*, entendida como “algo complejo y contradictorio porque el actor se construye en varios niveles de la práctica, de los cuales cada uno tiene su propia lógica y remite a tipos específicos de relaciones sociales” (Cerdea, *et al.*,2000:63). Si bien el análisis de la convivencia en este estudio se circunscribe a las prácticas de sociabilidad de los jóvenes en la escuela, entendemos que estos vínculos no son algo *sui generis* ya que se encuentran determinados por la historia de socialización en el contexto familiar/comunitario, que los jóvenes recrean en tensión, a su vez, con los procesos normalizadores que propone e impone la socialización escolar.

Como plantea Mónica Maldonado en su etnografía sobre las relaciones sociales de los adolescentes en una escuela cordobesa “...cabe repreguntarse por el papel de la escuela en los procesos de socialización de nuestros jóvenes, especialmente en el aspecto referido al manejo de su sociabilidad, sus reglas de interacción, su comunicación, sus representaciones sobre los otros” (Maldonado, 2000:39).

Desde la perspectiva de la psicología cultural, Mejía Hernández y Weiss (2011) entienden que la construcción identitaria se desarrolla mediante las *prácticas relacionales* entre los adolescentes. Cuando se habla de prácticas relacionales se supone que los sujetos participan situacionalmente en ellas a partir de contextos sociales. El concepto de *mundos figurados* hace referencia a estos diversos contextos sociales que son simultáneos en la socialización. “Los adolescentes viven en varios mundos figurados a la vez, son hijos de determinada familia, estudiantes de determinada escuela y compañeros y amigos en determinados grupos” (Mejía Hernández y Weiss, 2011:549).

En los estudios de Cerdea *et al.*, (2000), Saucedo Ramos (2004 y 2006), Hernández González (2008) y Mejía Hernández y Weiss (2011) se destacan tres mundos figurados en la construcción de la sociabilidad de los adolescentes; el mundo familiar, el mundo escolar, el mundo del amor romántico en la pareja y el mundo de las relaciones entre pares. La participación de los sujetos en prácticas relacionales se da al interior de cada mundo figurado y los atraviesa. En cada mundo figurado se construyen formas de hacer y valorar específicas que se trasladan en tanto esquemas de acción y valoración a otros mundos figurados.

De esta forma, las prácticas relacionales de la *amistad*, el *encuentro amoroso* y del *compañerismo colegial* incluyen esquemas de acción y de valoración que provienen de ciertos mundos figurados que en principio estructuran dicha participación, pero a la vez los sujetos pueden desempeñarse con cierta capacidad de decisión y reflexión sobre su participación, es decir, sujetos que al ser agentes construyen también su identidad. A su vez, estos mundos figurados están jerarquizados para cada sujeto y también es diferente el margen de autonomía que pueda tener con respecto a cada uno.

Dayrell entiende a la sociabilidad por fuera y en los intersticios de los espacios institucionales reglados como la escuela y el trabajo. Jóvenes como sujetos de la sociabilidad implica mirar los circuitos de recorrida, las relaciones de amor y de amistad que construyen, entre otros, y que buscan afirmar frente a un mundo adulto un yo y un nosotros distintivos. De esta forma el grupo de amigos “constituyen el espejo de su propia identidad, un medio a través del cual fijan similitudes y diferencias en relación a los otros.” (traducción personal, Pais 1993:94 citado por Dayrell, 2007:1111).

Dubet y Martuccelli (1998: 216 -221) señalan agudamente cómo el amor y la amistad van a constituirse en relaciones de sociabilidad claves en la subjetividad adolescente. En la amistad, a partir del pasaje de ciertas *pruebas*: la construcción de la confianza y la confidencia que establece un carácter conflictivo en las relaciones de aceptación y crítica del otro como amigo. En el amor, también las pruebas se juegan en la emocionalidad de *querer ser amado y reconocido versus el temor al abandono o la indiferencia*. Por ello, la prueba de construir una intimidad con el otro amado, más allá o más acá de las presiones del grupo de amigos y compañeros, es parte del crecer juntos.

En ese sentido el logro de la *confianza* en las relaciones juveniles es señalado por varios investigadores locales como un indicador importante de la calidad de los vínculos adolescentes (Di Leo, 2009). Para Núñez (2009) la confianza puede darse en un sentido restringido ya que lo que parece emerger en las relaciones juveniles es la restitución de un principio igualitario entre aquellos considerados semejantes por ser parte de un mismo grupo.

La confianza se reduce a dicho círculo de pertenencia para el cual parecieran regir criterios morales particulares, que no se vinculan con los de otros grupos o con los promovidos por las diversas instituciones. Este discurso particularista emerge como condensación de los sentidos con que los jóvenes expresan las formas de estar juntos y en tanto expresión de las dificultades para establecer un horizonte universal (Núñez 2009:10).

A partir de estas referencias teóricas y empíricas consideramos central a la perspectiva de la sociabilidad para analizar las relaciones entre adolescentes y jóvenes en la escuela porque recupera la construcción de prácticas relacionales como ensayos lúdicos orientados a la búsqueda de confianza y respeto incluyendo la presencia de conflictividades.

La noción de conflictividad es entendida como *cualidad de conflictivo*, es decir, aquellas acciones y situaciones en que los actores adjudican intereses, deseos e interpretaciones diferentes en juego. Cualidad que caracteriza a las relaciones sociales en el sentido de Simmel (2010)<sup>35</sup>: el conflicto representa un

---

<sup>35</sup> Para Simmel, el conflicto no es un accidente en la vida social sino que la compone y puede ser un proceso integrador, en el sentido de una forma de socialización que incluye el antagonismo. Ignorar el conflicto o suponer una idea de unidad social armónica es un análisis simplista de la sociedad que en los años veinte del siglo pasado Simmel ya desmitificaba. “De entrada, puede parecer una simple cuestión de palabras. Si toda interacción entre los hombres es socialización, entonces, el conflicto, que no puede reducirse lógicamente a un sólo

elemento positivo por cuanto posibilita, desde la negatividad, una posibilidad de encuentro social y es constitutivo de la socialización.

¿Pero, cómo se entienden los conflictos y la violencia en estas relaciones? “Las prácticas relacionales entre adolescentes giran alrededor de la amistad, el compañerismo y el noviazgo, pero los conflictos y la violencia también están presentes en su sociabilidad y tienen un papel importante en sus procesos de socialización y subjetivación”(Mejía Hernández y Weiss, 2011:549).

Los conflictos no podemos pensarlos fuera de las prácticas relacionales específicas de la sociabilidad ya que se construyen cuando participan sujetos jóvenes desde esquemas de acción y valoración provenientes de mundos figurados que no coinciden entre sí. Se generan tensiones subjetivas entre sus distintos intereses, valores y formas de ser que tienen que hacer frente al convivir en el marco escolar.

Por otra parte, sobre la comprensión de la violencia en estos conflictos de la sociabilidad juvenil consideramos necesario reconsiderar la conceptualización empleada en el estudio del fenómeno construido como objeto de investigación: “violencia escolar” – principalmente desde la teoría del maltrato y acoso entre pares- hacia un enfoque psicosocial que permita complejizar el análisis y ampliar la búsqueda de la inteligibilidad del problema de la convivencia en las escuelas.

### **2.2.3 Enfoques psicosociales críticos e interaccionistas sobre las violencias**

Como señalamos anteriormente, en la construcción académica del objeto “violencia escolar” la teoría del maltrato y acoso entre pares ha predominado como tendencia teórica en la investigación de las violencias en la escuela<sup>36</sup>.

Esta teoría se ha centrado en los aspectos psicológicos que explican la utilización de la violencia para la imposición de un orden jerárquico en las *relaciones de iguales* o pares. En ese sentido, la hipótesis central del enfoque de *bullying* es que el maltrato escolar se relaciona con un *esquema de dominio-sumisión* que reemplaza o evita el desarrollo de relaciones de amistad o

---

elemento, es una forma de socialización, y de las más intensas. Los elementos que sí pueden disociarse son las causas del conflicto: el odio y la envidia, la necesidad y el deseo. Cuando por estas causas estalla, el conflicto se convierte en una protección frente al dualismo que separa y en una vía hacia cierta unidad, sea la que sea y aunque suponga la destrucción de una de las partes –viene a ser algo parecido a los síntomas más violentos de las enfermedades: representan el esfuerzo del organismo por librarse de sus desajustes y dolores” (Simmel, 2010: 9).

<sup>36</sup> Para un panorama de las teorías sobre violencias en la escuela puede consultarse a Revilla Castro (2002) que presenta al *bullying* como enfoque psicosocial (si bien reducido a cierto psicologismo) y a otros enfoques sociopedagógicos como ampliaciones posteriores del tema.

fraternidad más igualitarias entre niños y jóvenes. Este modelo de relación de dominación - producto del aprendizaje en experiencias de socialización familiar y entre pares, puede surgir como patrón de interacción de tipo lúdico - luego se flexibiliza a través de las prácticas de negociación y construcción de reglas de participación social mediadas por el lenguaje (Ortega, 1998).

La forma prototípica de investigación en este tema es el cuestionario descriptivo para evaluar la incidencia del maltrato entre pares. Asimismo, se busca identificar la prevalencia como proporción de personas que padecen el problema con respecto al total de la población en estudio. En ese sentido el cuestionario de Dan Olweus (1998)<sup>37</sup>, ha sido replicado en diversas investigaciones como el referente original de cómo investigar el problema. Sin embargo, luego de cuarenta años de investigación se coincide en afirmar que la dificultad de los estudios de prevalencia radica en la validez de la definición operacional de lo que se considera violencia y, por ende, las asociaciones con los fenómenos descritos como *bullying*, maltrato, y hostigamiento (Ortega, 2001; García y Madriaza, 2005a).

Si bien desde este enfoque se han desarrollado numerosos estudios sobre la incidencia del fenómeno con el propósito de medir rigurosamente la frecuencia de aparición del maltrato escolar en distintas edades de acuerdo al sexo y otras variables consideradas, últimamente algunos de sus autores representativos han insistido en la necesidad de “acercarse al fenómeno desde la propia mentalidad y experiencia infantil y juvenil” (Ortega, 2001:101) y se insiste en la necesidad de establecer relaciones de significado entre la violencia de los iguales y la violencia estructural de la cultura desde un análisis psicológico y cultural de los conflictos en la convivencia escolar<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Psicólogo sueco, pionero de la línea de investigación sobre maltrato y acoso en la escuela desde 1970 en los países escandinavos. La definición de Olweus del maltrato entre escolares dice: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (Olweus, 1993: 25). Estas acciones negativas incluyen conductas como: agresiones verbales (insultos, mofas), agresiones físicas (golpes, patadas, empujones), daños a bienes de la víctima, amenazas, exclusión del grupo, ignorar a la víctima, o contar mentiras o falsos rumores sobre ella (Olweus, 1999b). A las primeras formas se les ha denominado maltrato directo y a las últimas, indirecto” (citado por Revilla Castro 2002: 5).

<sup>38</sup> Hay que reconocer que la búsqueda de conexiones entre aspectos simbólicos y prácticas situadas en contextos culturales para comprender la emergencia de acciones significadas intersubjetivamente como violentas o solidarias es parte de cierta revisión de la teoría del *bullying*. Como expresa Rosario Ortega “es el mecanismo de elaboración de significado el que crea el sesgo cognitivo-moral que justifica el comportamiento injustificable de someter a dominio y sumisión a los que, por ser iguales en libertad y dignidad, deberían ser tratados con respeto y tolerancia.” (Ortega, 2002: 108,109). Sin embargo, la teoría no avanza en la comprensión de dichos procesos de elaboración del *significado social*. Esto sucede a mi juicio porque subyace como supuesto un desarrollo psicológico y sociogrupal progresivo de las relaciones entre los sujetos que debería arribar a relaciones de reciprocidad y aceptación de diferencias. Asimismo, la opción metodológica más replicada (estudios de prevalencia sobre el fenómeno a partir de encuestas auto administradas a niños, jóvenes o adultos involucrados en la escuela) no permite analizar los procesos de interacción entre los sujetos.

En la perspectiva del *bullying*, aún en las formulaciones más recientes, consideramos que persiste un análisis psicológico que no esclarece por qué el maltrato es justificado y ejercido, aunque reconoce la influencia de la violencia estructural de la sociedad en las redes de iguales (Ortega, 2002). En este modo de explicación se observa una atención específica a modos de emergencia de la agresión entre niños/as y adolescentes desde una supuesta evolución “natural” que devendría en reglas y convenciones morales apropiadas a la negociación y al diálogo que se desvía en algún momento por efecto de la *agresión injustificada*.

En esa presunción se observa una mirada homogénea de los procesos sociales que no incluye la necesidad de interdependencias entre los sujetos para la regulación de la violencia (Elías, 1993) o que la diversidad de posiciones sociales y referencias culturales indica que el valor del diálogo, la emergencia de ciertas emociones y el ejercicio de la fuerza adquieren significados situados en las relaciones de diferentes juventudes (García y Madriaza, 2005b). Las capacidades de negociación y de diálogo, como formas de resolver conflictos, son competencias personales desplegadas en contextos intersubjetivos a construir, y no necesariamente un punto de partida ni de llegada en las relaciones sociales.

Desde distintas investigaciones se ha reconceptualizado la violencia escolar como *violencias en las escuelas* (Kaplan, 2006; Míguez y Tisnes, 2008; Adasko y Kornblit, 2008). Todos estos estudios parten de una discusión del concepto de violencia al considerarlo una categoría que califica una acción o práctica social que incluye una valoración de la misma desde distintos fundamentos formándose por ello diferentes conceptos. En ciertos estudios se ha trabajado con *definiciones restringidas* de la violencia referida solo a aquellos actos que vulneran el sistema legal definido en el Código Penal en desmedro de la consideración de *definiciones ampliadas* de que hacen hincapié en la perspectiva de la víctima (Míguez y Tisnes, 2008: 34).

Del abanico de aspectos considerados en distintas investigaciones sobre las manifestaciones de violencia en las escuelas, como plantean Adaszko y Kornblit (2008:74) se considera importante distinguir entre a) *violencia en sentido estricto*: que remite al uso de la fuerza en relaciones de dominación del otro (golpes, amenazas verbales) y eventualmente la configuración de *bullying*, como agresión duradera con rigidez en los roles de víctima y victimario y con presencia de daño físico y psicológico; b) *transgresiones al orden escolar*: las prácticas disruptivas de alumnos que son entendidas como expresiones de resistencia al mundo escolar y adulto (interrumpir la clase, cuestionar la autoridad pedagógica de los docentes y las exigencias escolares) y c) *incivildades*: prácticas que rompen con normas sociales de convivencia sancionadas como igualitarias en cuanto al respeto de la condición humana.

Míguez y Tisnes señalan que en las últimas décadas se comienzan a incluir una diversidad de fenómenos más allá de la violencia física, como la intimidación, el abuso verbal, la estigmatización o la discriminación entre compañeros de clase o desde docentes a alumnos o desde y hacia los padres (2008:34).

También se incluyen las violencias institucionales, como resultado de las acciones arbitrarias desde las relaciones de poder en la organización escolar. En ese sentido, el concepto de violencia simbólica de Bourdieu (violencia *suave, invisible*) en tanto imposición de un arbitrario de reglas y contenidos culturales por parte de la escuela que contribuyen a la perpetuación de relaciones de dominación (Castorina y Kaplan, 2006: 34) permite entender en ocasiones a las violencias de los alumnos como formas de resistencia a dichas imposiciones.

Finalmente, se incluyen factores de tipo estructural que dificultan la equidad en los estudios, al entender que el fracaso de las expectativas depositadas por los jóvenes de sectores desfavorecidos en la realización de un proyecto personal a través de la escuela indica posibles respuestas violentas frente a esas situaciones (Isla y Míguez, 2003).

Por su parte distintos estudios psicosociológicos más recientes (Fernández Villanueva, 2007; Duarte, 2005; García y Madriaza, 2005c; Abramovay, 2006; Almeida, Lisboa y Caurcel, 2007) muestran también la necesidad de incorporar aspectos sociales y culturales que, junto a ciertos factores psicológicos tenidos en cuenta en la teoría del maltrato escolar permitan explicar y comprender cómo se producen prácticas de violencia en las escuelas, a qué conflictos se asocian y el papel de los distintos actores escolares en dichas violencias.

En primer lugar cabe replantear, desde enfoques críticos e interaccionistas en Psicología Social (Domenech e Ibañez, 1998; Fernández Villanueva, 2007; Domenech i Argemí e Iñíguez Rueda, 2002) el papel de la violencia en los conflictos humanos, la cual es, básicamente considerada una construcción social<sup>39</sup>.

La psicología social crítica, asume que en la visión clásica de las teorías psicosociales, la atención se centra en la *agresión como problema individual* desde una *personalidad agresiva* y se oculta la dimensión política de la misma; es decir se opera un efecto de *despolitización* del fenómeno al sustraerlo de las relaciones de poder. Pero también, si se piensa la agresión en términos de *conducta socialmente desviada* se la atribuye a grupos sociales considerados disfuncionales, sin plantear las acciones violentas del poder institucionalizado sobre dichos grupos.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Para una crítica de las teorías clásicas de la agresión en psicología social puede consultarse a Muñoz Justicia (1990) y a Domenech i Argemí e Iñíguez Rueda (2002).

<sup>40</sup> Todas estas proposiciones son parte de lo que Domenech e Iñíguez (2002) llaman la mirada de la *psicología social convencional* sobre la agresión integrada por las teorías instintivistas, ambientales, de la frustración-agresión y del aprendizaje social. La crítica central es que desvinculan al comportamiento agresivo del mantenimiento del orden social y que operan como dispositivo ideológico preservando el *statu quo*, al ocultar las violencias ejercidas sobre los grupos y los sujetos por el poder institucional y político.

En el mismo sentido, Concepción Fernández Villanueva considera que el enfoque teórico hegemónico de la violencia en la psicología social restringe la misma al concepto de *agresión* en el que prima una lectura individualista del fenómeno y los procesos de interacción se reducen al mero estar con otros. Además, suele tener una connotación moral negativa (o deslegitimada), aspecto que para ésta psicóloga social es relativo ya que una gran parte de la violencia que se produce en la vida social está legitimada como efecto reactivo producto de las relaciones de poder y dominación (Fernández Villanueva, 2007: 163).

Como concepto *evaluativo y socio moral*, la violencia alude a una definición diferente según quien la ejerza, sufra, o presencie desde sus referencias culturales y sociales y es una relación social con efectos en la subjetividad.

La violencia No es un acto impulsivo, mecánico, se ejerce siempre contra un otro y el efecto recae en el propio sujeto necesita de un otro. Necesita un destinatario, un ser humano o humanizado, un ser que se sabe sufriente, con capacidad de sentir daño físico o social. Es el proceso interactivo por excelencia. La violencia, materializada en actos concretos de agresión, es siempre una cuestión interpersonal, relacional, que se enmarca en una interacción previa ente los actores y determina su interacción futura. Los actos de violencia son estrategias para la construcción de presencia social de los agresores y de reducción de importancia de las víctimas (Fernández Villanueva, 2007:165).

En este enfoque relacional y dinámico de la violencia se atiende a:

- a) El *carácter procesual* definido como progreso de la violencia que va desde hechos más leves a más graves, hasta constituir climas de violencia más complejos. Además de la noción de *escalada violenta*, desde episodios leves a de mayor gravedad, pueden darse *secuencias recursivas* que se consumen en *violencias naturalizadas* y que no suponen un crecimiento de la violencia.
- b) Los *antecedentes* y las *consecuencias*: desde una mirada histórica, las agresiones son actos que constituyen amenazas de nuevas agresiones y como tal genera efectos en la interacción social de los grupos o personas con otros grupos o personas en el futuro. Entonces se producen daños sociales al constituirse en amenazas explícitas a la vida de las personas victimizadas y a sus cercanos, sobre todo, si son actos impunes o naturalizados por otros actores sociales.
- c) El *sentido o función social* que tiene la violencia se indica, de algún modo, en las *justificaciones* que pueden dar aquellos que la ejercen<sup>41</sup>. Para Fernández Villanueva la violencia es intencional porque busca

---

<sup>41</sup> Este aspecto es capital porque en este enfoque se renuncia a la tesis de las personalidades agresivas ya que se asume que ciertos rasgos psicológicos no son desencadenantes de la agresión por sí solos.

conseguir algo a través de la *acción agresiva*, que puede considerarse estratégica, para alcanzar ciertos objetivos. El objetivo más básico es poder sostener la identidad social del sujeto, es decir sus versiones de respuesta a la pregunta ¿quién soy yo? y que se ven amenazadas ante la presencia del otro. Lo que se obtiene es “la importancia, la sensación de dominio, la apropiación de valor personal del agresor por el hecho de ejercer el dominio que conllevan los actos de agresión contra el otro -la víctima- (2007: 166).

- d) Los *aspectos justificatorios* constituyen el sentido de la violencia que tiene una dimensión *racional- cognitiva* y otra *imaginaria*. La violencia necesita de una cobertura simbólica que a nivel subjetivo se expresa en las justificaciones o argumentos como sentido fundante proporcionado por la identidad social<sup>42</sup>. La dimensión imaginaria de la violencia (siguiendo a Castoriadis) revela el aspecto de las significaciones imaginarias como modo de conocimiento encarnado en un modo de identificación o vinculación cargado de afectividad y motivación para la acción social. La construcción del otro como enemigo, un otro odiado, implica que alguien debe autocontrolarse o ejercer amenazas porque es *peligroso* ya que se construyen *mitos* que presentan las consecuencias para algunos de no agredir a otros.

Siempre que se facilite la formación de imaginarios que acentúan las diferencias entre los grupos o las personas se aumenta el peligro de polarización, de enfrentamiento, de violencia. Frecuentemente detrás de los actos de violencia están los imaginarios del agresor ofendido, la víctima culpable y la conclusión de la exclusión de uno por el otro representado por la dicotomía excluyente formulada como: «o tú o yo» (Fernández Villanueva, 2007:169).

En segundo lugar, otros investigadores y científicos sociales, aducen que la emergencia de la violencia social puede deberse a la presencia de diferentes *moralidades* construidas por los sujetos jóvenes en contextos de desigualdad social y en procesos de padecimiento de violencias estructurales de larga data, producto de la exclusión social y violencias simbólicas, analizadas en un *continuum* de violencias (Bourgois, 2009, 2010<sup>43</sup> ; Sandoval, 2006<sup>44</sup>).

---

<sup>42</sup> Además, las redes simbólicas más complejas como las ideologías colaboran en la justificación de los actos de agresión. Para Fernández Villanueva la evaluación de los otros como merecedores de la violencia se concreta desde un conjunto de valores ideológicos como el autoritarismo, el nacionalismo o el racismo. El autoritarismo justifica toda agresión individual y social al subordinado como inferior y los racismos o nacionalismos justifican agresiones a grupos y personas específicas para la defensa de la identidad social base a la raza o al territorio (2007: 167-168).

<sup>43</sup> Desde la antropología Philip Bourgois (2009) indica tres procesos *invisibles* involucrados, además de la violencia física: la *violencia estructural*, la *violencia simbólica* y la *violencia normalizada* en los conflictos sociales. Su concepto de *continuum de violencia* intenta dar cuenta de las relaciones entre el padecimiento de los sujetos de violencias estructurales e institucionales y las distintas formas de violencia físicas, emocionales y cotidianas que éstos ejercen sobre otros sujetos (Bourgois, 2010).



A su vez, entendemos por violencia, “una *relación social* en que individuos, grupos o instituciones —por separado o simultáneamente— actúan contra seres humanos, otros seres vivos y/o contra la Naturaleza impidiendo su despliegue en plenitud” (Duarte, 2005:5). Lo característico es la reducción del sujeto a objeto a modo de proceso reificador que niega su condición subjetiva, volviéndolo dependiente y privado de autonomía. Duarte (2005) postula un abordaje de las violencias entre y hacia jóvenes que distinga y que, a la vez, articule en su lectura lo *estructural*, lo *institucional* y lo *situacional*:

- a) Las *violencias estructurales* se refieren a un sistema social entendido como un orden violento en su constitución. Es decir que las violencias de este tipo están en su base y al mismo tiempo permiten su reproducción como lógicas de dominación. Lo central es que se niega para algunos seres humanos la consideración de sujetos y se verifica como orden legítimo en lo cotidiano que incluye el uso de fuerzas legales.
- b) Las *violencias institucionales* refieren a los modos en que ciertos sectores sociales ejercen control sobre las personas y grupos, reduciendo sus posibilidades de despliegue y desarrollo para sostener sus fuerzas de dominación y condiciones de poder. Menciona a las violencias en la familia, racistas, generacionales, de género, políticas, religiosas y culturales (Duarte, 2005). Estas violencias pueden ser analizadas por acción de poderes como por omisiones o ausencia de acciones, como es el caso del *abandono* que sufren los grupos sociales más vulnerables de la sociedad. La noción de *abandono político*<sup>45</sup> es una de las contracaras de las políticas de seguridad basadas en la victimización juvenil y expresadas activamente en la detención, restricción de horarios y zonas de circulación y el hostigamiento a personas jóvenes cuando transitan en las ciudades. Los *abandonos*, en cambio, constituyen formas más silenciosas e invisibles “son resultado de la pasividad de las autoridades del poder político e institucional y de la incapacidad de comprender los procesos de desinstitucionalización progresiva que hoy se aprecia en sectores significativos del mundo juvenil” (Aguilera y Duarte, 2009:15).

---

<sup>44</sup> Este investigador destaca, siguiendo la tesis de Dubet sobre la *heterogeneidad de las experiencias sociales*, y las de Guy Bajoit sobre la *mutación cultural*, que indican que en el contexto contemporáneo ya no existen con tanta preeminencia ejes articuladores comunes la experiencia social por lo cual los individuos construyen las propias experiencias desde claves de profunda heterogeneidad donde el valor de la “razón social” en función de fines colectivos comunes se desplaza a fines de auto realización personal. En este marco de transición socio-cultural, adolescentes y jóvenes construyen sus identidades en experiencias en las que los imperativos de integración social no necesariamente son significativos para ellos y donde la transgresión y la violencia o las solidaridades reducidas al grupo de referencia son más justificadas.

<sup>45</sup> El *abandono político* es una forma de violencia institucional más precisa para definir, por ejemplo, las deserciones pedagógicas de los docentes y sus dificultades personales de asumir la responsabilidad (institucional) de la intervención en la escuela frente a los maltratos y discriminación entre pares mediante políticas de prevención de la violencia y promoción de la convivencia más activas.

- c) Las *violencias situacionales* son materializaciones de las violencias estructurales e institucionales. Constituyen situaciones específicas de la vida cotidiana, como por ejemplo “la delincuencia, la muerte en guerras, la violación y el abuso sexual en sus diversas formas, la agresión física dentro del colegio, la discriminación contra quienes tienen opciones sexuales no heterosexuales y los que pertenecen a grupos étnicos, entre otras expresiones”(Duarte, 2005: 5).

Estas últimas se relacionan con la construcción cotidiana de los lazos sociales. Cuando se da *civilidad*, hay ciertas regulaciones políticas que promueven el límite a las violencias y la promoción de la convivencia; así como también, se nos socializa en la justificación y naturalización de la violencia para resolver los conflictos.

En ese sentido, como venimos planteando, los conflictos surgidos en las sociabilidades por la dificultad de aceptar la diversidad social y de identidades sexuales y género se despliegan en distintos marcos de interacción cotidiana y participación institucional de las personas jóvenes (Duarte, 2005; Di Leo, 2009; Mejías Hernández, 2013). Por ello es necesario considerar en este enfoque del problema de investigación algunas referencias psicosociológicas sobre los procesos específicos de diferenciación social y de género que operan en la conflictividad escolar.

### **2.2.3.1 Discriminación y violencias en la escuela como luchas por el reconocimiento**

Los prejuicios y la discriminación a ciertos grupos sociales han sido ampliamente investigados en Psicología Social y relacionados fuertemente con los procesos de agresión y hostilidad entre grupos (Lindgren, 1972:350).

Gordon Allport es un referente clásico en el tema desde los enfoques psicologistas característicos de la Psicología Social norteamericana. En 1954 publica “*The Nature of Prejudice*” donde define al prejuicio como “una actitud suspicaz u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo, y a la que, a partir de esta pertenencia, se le presumen las mismas cualidades negativas que se adscriben a todo el grupo” (Allport, 1971:7). El interés central en esta época es el estudio del prejuicio racial, “el problema negro” aunque enfocado en la persona que tiene prejuicios más que en la víctima (Collier, Minton y Reynolds, 1996:367).

Desarrollos más actuales en psicología cognitiva definen a la actitud prejuiciosa como cualquier otro esquema cognitivo (Fiske y Taylor, 1991) enfatizando que en relación al campo de la memoria y la accesibilidad de los recuerdos, “la información congruente con el prejuicio es recordada más y mejor que aquella información inconsistente con la actitud previa “(González y Fernández, 2004: 800, 801). Su abordaje se centra en un enfoque del pensamiento estereotipado como procesamiento de la información que deriva en un *estilo cognitivo pobre* (Adasko y Kornblit, 2008:149) que reproduce los prejuicios sociales, homogeneizando la visión de los individuos en un grupo.

Por otro lado, los enfoques interaccionistas y microsociológicos de la Escuela de Chicago habían situado ya a principios del siglo XX el estudio de la *desviación social* como construcciones simbólicas producto del etiquetamiento (*labelling*) a ciertas personas y grupos marginalizados: los “outsiders” (Becker, 1963). En la década del cincuenta del siglo pasado, otros representantes del interaccionismo simbólico como Blumer, critican la visión individualista de la teoría del prejuicio de Allport.

“el *locus* propio del prejuicio racial no es el área de los sentimientos individuales, sino el de la definición de las posiciones respectivas de los grupos raciales”. Pero hay que advertir que esta definición se realiza “a través de una compleja interacción y comunicación entre los miembros del grupo dominante” (Blumer, 1958: 5, citado por Giménez, 2006: 13).

Luego, Goffman (2006) conceptualiza la discriminación como las prácticas que legitiman la exclusión social pero que nacen y se expresan en un lenguaje de relaciones estigmatizadoras, en las ideologías y/o teorías de sentido común que lo sustentan y justifican.

Son bien conocidas las actitudes que nosotros, los “normales”, adoptamos hacia una persona que posee un estigma, y las medidas que tomamos respecto de ella, ya que son precisamente estas respuestas las que la benevolente acción social intenta suavizar y mejorar. Creemos, por definición, desde luego, que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida. Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de clase social (Goffman, 2006:15).

Su concepto de *estigma* revela el carácter arbitrario de los contenidos negativos sellados en las personas estigmatizadas y aspectos positivos o normales en los demás, siempre en un marco de relaciones sociales.

El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo (Goffman, 2006: 13).

Esto abre paso a las consideraciones sociopsicológicas actuales en las que la discriminación, en términos generales, se define como el conjunto de acciones de un conjunto social que buscan hacer frente a la diferencia cultural que expresa otro conjunto social de una manera que busca el borramiento de éste debido a que la presencia de esa diferencia supone la posibilidad de amenaza a la existencia de aquél.

Para Belvedere (2002:18) en la discriminación se juega una *lógica elusiva*, ya que al denostar a los otros bajo estereotipos negativos para luego

rechazarlos, se logra eludir o evitar las propias inseguridades e insuficiencias personales y sociales del grupo de referencia. De esta forma, al construir a la diferencia como lo peligroso y deleznable se regulan las interacciones en circuitos sociales cada vez más restringidos, lo cual, reduce la sociabilidad. En ese sentido, los sujetos jóvenes pueden reproducir esos estereotipos sociales y participar de procesos de discriminación social desde identidades sociales y estilos culturales considerados superiores a otros. En dichos casos, la exclusión, el aislamiento o la violencia estarán justificadas al concebir al otro como amenaza subyacente.

Otra vía de interpretación complementaria entre discriminación, identidades y violencia es la que propone Giménez (2006) desde una perspectiva psicosocial al considerar los procesos de discriminación como conflictos por el reconocimiento en relación a la lucha por la defensa de identidades sociales.

La tesis central que nos proponemos sustentar a este respecto puede formularse así: toda discriminación social comporta un intercambio recíproco, pero desigual, de reconocimientos evaluativos entre actores sociales que ocupan posiciones dominantes y dominadas en el espacio social. En virtud de este intercambio, los actores que ocupan posiciones dominantes tienden a imponer una definición sobrevalorada (y por lo tanto etnocéntrica) de sí mismos, a la vez que atribuyen unilateralmente identidades minoradas, devaluadas y frecuentemente estigmatizadas a los dominados. De aquí resulta un intercambio desigual de valores (cualitativos) que tiende a generar un tipo particular de conflictos llamados “conflictos de reconocimiento”, analíticamente distintos de los conflictos de interés y de los ideológicos (Giménez, 2006:2).

El concepto de reconocimiento en Psicología Social<sup>46</sup> incluye dos dimensiones: a) cognitiva: la denominación, clasificación de las personas dentro de categorías sociales que le son familiares y b) evaluativa por la que se confiere valor (positivo o negativo) a la presencia del otro. Este reconocimiento como identificación cognitiva (*recognition*) y consideración social (*acknowledgement*) en las interacciones sociales implican atribuciones valoradas socialmente de identidad (Giménez, 2006:8).

Desde la Filosofía Política de Axel Honneth (1997) se referencia a la teoría del reconocimiento, (*Anerkennung*), formulada por Hegel en *Fenomenología del Espíritu*. Desde una fenomenología negativista, Honneth analiza las tres esferas de reconocimiento de Hegel, el *amor*, el *derecho* y la *eticidad* para destacar las formas del menosprecio propias de cada reconocimiento.

La primera se refiere a la humillación y el maltrato físico como contraccaras del *amor*. Este último genera la *autoconfianza*, el estrato más básico de seguridad emocional y física en la exteriorización de las necesidades

---

<sup>46</sup> Véase, la discusión de Giménez (2006:8) de los aportes de Piaget en la noción de respeto como valoración positiva del otro y el pasaje del respeto unilateral a la moral de reciprocidad.

y los sentimientos propios, premisa psíquica para el desarrollo de todas las otras formas de autoestima.

La segunda forma de menosprecio es la privación de derechos y la exclusión social que consisten en considerar a alguien fuera de una comunidad jurídica. El reconocimiento recíproco (respeto) es su contracara que, desde el punto de vista intersubjetivo, le permite considerar al otro titular de derechos y genera el autorrespeto como actitud positiva que el individuo proyecta hacia sí mismo.

El tercer tipo de menosprecio es la devaluación valorativa de formas de estilos de vida o formas del vivir. Ese menosprecio es la *discriminación negativa* que involucra estereotipos superiores del vivir frente a otros considerados inferiores. Su contracara es el reconocimiento recíproco como *solidaridad y aceptación de formas de vida* desarrolladas individualmente. Desde la óptica medeana, Honneth considera que en este tipo de reconocimiento el yo no sólo se autoafirma como ser autónomo si no como ser individualizado y puede colocarse en la perspectiva de un otro generalizado que le dé la aprobación intersubjetiva de su valor como único e irremplazable (Honneth, 2010: 25 y ss.).

Desde un enfoque psicológico y cultural García y Madriaza (2004, 2005a, 2005b y 2005c) y Madriaza (2006) han analizado el papel de la violencia en los conflictos grupales en el contexto escolar<sup>47</sup>. La tesis central es que la *necesidad de reconocimiento*, es decir necesidad de sentirse existente y válido para el otro, tanto desde *afectos positivos* como el amor y la amistad o *negativos* como el odio y el temor, es lo que se dirime en estos enfrentamientos. La *imposición del respeto* es una de las modalidades concretas más frecuentes en que se manifiesta esta necesidad de reconocimiento y se ejerce a través de la fuerza o la amenaza para construir un orden regulador de las relaciones sociales.

Esta práctica de *imponer respeto* es definida como: “imponer, en tanto posición agresiva por excelencia, y respeto, en tanto posición de influencia que se puede ejercer sobre los otros, que a la larga impide cualquier manifestación de agresión a quien impone su respeto” (García y Madriaza, 2004:40). Pero no

---

<sup>47</sup> Tomando como informantes a estudiantes denominados agresores en la escuela identifican tres categorías para comprender la violencia: *antecedentes*, que serían variables de contexto fuera del contexto específico de la violencia en la escuela; *factores mediadores*, que aluden a determinantes mediatos y *gatillantes*, que se refieren a provocadores inmediatos, en particular de las peleas. Luego, desarrollan un modelo teórico emergente de sus indagaciones para dar cuenta del sentido de la violencia para los jóvenes. Dicho modelo consta de tres niveles de análisis : a) *la violencia como búsqueda de conocimiento* en un plano diádico y cara a cara, b) *la violencia como búsqueda de reconocimiento* que incluye a una tríada : oponentes y espectadores, frente a los cuales se juega el respeto; y c) *la violencia como ejercicio de jerarquización* que incluye a las relaciones intragrupalas. A partir de allí plantean la hipótesis de que la dinámica de la violencia tiene que ver con un nivel superior, el cultural, que operaría como neoestructurador social de las relaciones entre jóvenes a modo de un ethos grupal (García y Madriaza, 2004:37).

solo se trata de meras coacciones físicas sino que, desde una óptica foucaultiana, interpretan que estas demostraciones de fuerza conllevan la constitución de un orden jerárquico que disciplina a los sujetos en el grupo. Así la violencia inicial producto del desconocimiento (¿quién/es es/son el/los otro/s?) cede su paso a un orden simbólico que se expresa en la construcción de un grupo que reconoce liderazgos y miembros subordinados.

Esta jerarquización se relaciona con el reconocimiento que es operado por la presencia e interdependencia con otros que actúan como dadores o no de dicho reconocimiento. Por ello se habla de la violencia como *fenómeno de tres*, ya que el acto solitario de ejercicio de violencia en la diada se pierde el sentido de reconocimiento.

Esta manifestación de violencia sería no sólo un acto de agresión al otro, sino que también se constituye en un sobresalir por sobre el otro frente a ese tercero, frente a aquel otro que observa y que lo transforma en el actor de la violencia en busca de su reconocimiento (García y Madriaza, 2004:40).

La violencia en las tríadas, en el escenario de las aulas, los recreos, en las peleas de la esquina, en los bailes, operaría un efecto de distinción de algunos por sobre otros que debe ser ratificada socialmente por terceros.

Al pasar del nivel del conocimiento, en tanto prácticas de confrontación de la fuerza a la jerarquización en tanto orden simbólico, Madriaza (2006) postula que en algunos grupos de jóvenes la violencia opera en un nivel cultural como estructurador social con cierta eficacia: a medida que transcurren juntos en una división escolar y a lo largo de varios cursos lectivos, las expresiones físicas de las peleas disminuyen ya que el respeto se ha logrado entre ellos. Eficacia que podemos considerar no absoluta ya que estas regulaciones son provisorias hasta que algún sujeto aparezca desconociendo a otro y por ello, al orden jerárquico establecido.

En la misma sintonía, Duarte (2005) analiza en el discurso juvenil dos sentimientos claves para comprender los efectos de las violencias situacionales en las subjetividades juveniles: *miedos* (indefensión) y *respeto* (honor).

- a) El *temor a la otredad* es parte de los miedos contemporáneos para los jóvenes y es clave para comprender la emergencia de la violencia cotidiana. Los miedos condicionan las posibilidades de la convivencia social,

...sólo así podemos comprender las burlas hacia el otro u otra por sus defectos físicos, casi un deporte nacional en el que somos socializados, las agresiones simbólicas y físicas a quienes amenazan con su simple existencia nuestra identidad, la subordinación y agresión hacia la mujer fundamentada en su manido 'rol histórico' (Duarte, 2005: 5).

Para Duarte, todas estas situaciones evidencian que el miedo a lo no conocido y lo diferente genera su propio efecto de *indefensión* para todos aquellos que forman parte de la situación social de referencia. El que se ubica

en una posición de pretendido poder está indefenso ante la diferencia y el que tiene que reaccionar a la violencia recibida está indefenso ante el ataque. La *indefensión* es la contracara del *miedo social* contemporáneo y obliga a pensar que la dicotomía victimario/víctima es solo aparente en las violencias situacionales.

b) La concepción del *respeto* para los jóvenes está connotada como defensa ante el miedo a ser maltratados de diversas formas (ultrajados, ofendidos, humillados, evitados, “ninguneados”, etc.). Si el respeto es una noción universal que implica la detención de la violencia ante el valor de la integridad humana, (porque reconoce en el Otro, cualquier otra u otro, la dignidad de toda la humanidad), las personas jóvenes, que recurren a la violencia situacional, parecen recorrer un sentido de respeto como *resguardo del honor* frente a las violencias estructurales e institucionales sufridas y eventuales que los otros representan.

### 2.2.3.2 Perspectivas de género en el estudio de la conflictividad en las escuelas

Desde *una perspectiva de género* podemos complejizar la mirada de las conflictividades entre estudiantes al comprender ciertas violencias como modos constitutivos de “ser y hacerse” desde y más allá de las construcciones de *masculinidad y feminidad hegemónicas*.

Para Judith Butler (1993) la identidad de género, como producto cultural, es establecida mediante una arbitrariedad, no abierta a la libre elección personal ya que los esquemas normativos del sexo y del género mediante la socialización inducen y ubican a los sujetos en las categorías de masculino y femenino<sup>48</sup>. En ese sentido West y Zimmerman<sup>49</sup> plantean la noción *doing gender* como los procesos cotidianos de construcción de género por parte de los sujetos.

Otros autores como Renold conciben a los niños y niñas (y jóvenes) como agentes activos que pueden posicionarse a sí mismos (*posicionamiento reflexivo*) y que son posicionados por los otros (*posicionamiento interactivo*) a través de la interacción social (Renold, 2004:249)<sup>50</sup>. En este interjuego de inducciones, apropiaciones y resistencias se concibe a las identidades como no

---

<sup>48</sup> Para esta autora la identidad de género se “estabiliza” a través de la *actuación (performativity)* y del *repudio*. La actuación indica un conjunto de reiteraciones personales dictadas por la cultura que definen la manera de sentir y actuar de cada sexo. El repudio tiene que ver con rechazos mediante los cual el sujeto define las fronteras de su identidad de género, mostrando lo que no debe ser como *lo abyecto* (Butler, 1993: 19).

<sup>49</sup> En su artículo “*Doing Gender*”, Candance West y Don Zimmerman (1987) introducen la noción de género no como un rasgo, un rol social o una representación societal, sino como una realización o logro- el producto de prácticas sociales y conductas cotidianas que codifican y manifiestan feminidad de masculinidad y viceversa. El *hacer género* legitima estructuras sociales, y en consecuencia, establece la dicotomía masculino - femenino como natural.

<sup>50</sup> Traducción de Menéndez Rodríguez (2007: 399).

estáticas y sí en construcción, a partir de la participación de los actores en ciertas prácticas discursivas e interacciones corporalizadas con sus pares y con los adultos.

Las construcciones de *masculinidad hegemónica* (Connell, 1989, 1995) suponen una feminidad subordinada que son las más naturalizadas en los distintos antecedentes de investigación analizados. Sin embargo, hay matices y construcciones alternativas puestas en juego por diferentes adultos en la familia, en la escuela y en los discursos sociales que tensionan y/o promueven reflexividades de chicos y chicas sobre estos imperativos.<sup>51</sup>

Los estudios de Género junto con los más recientes *Mens´Studies* analizan críticamente la matriz escolar y han puesto en evidencia que la configuración de masculinidades y feminidades en la escuela es contextual. Para Connell (1998) cada escuela tiene su propio *régimen de género* el cual comprende expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico. Todo ello crea diferentes repertorios de acción con profundos efectos en la configuración de la identidad personal de los alumnos y alumnas como así también en los adultos de la escuela.

Para Morgade (2008) la escuela a pesar de su ideal igualitarista, ofrece experiencias desiguales para chicos y chicas, no solo en las diferencias de clase o posición social, sino también en torno al género. Los estudiantes de diferentes sectores socioeconómicos y culturales se enfrentan a imágenes, significados, expectativas, refuerzos y sanciones diferenciales por su condición de sexo género. Los *sesgos de género* hacen referencias a estas construcciones culturales que operan como violencias simbólicas al sancionar a chicos y chicas con respecto a determinados modos prescriptos de ser, sentir y pensar.

Los sesgos de género son diversos en la escuela<sup>52</sup> como, por ejemplo:  
a) la clásica jerarquía bipolar en los rendimientos académicos (considerados

---

<sup>51</sup> Las características que se asocian habitualmente a la masculinidad hegemónica son la fuerza física, el control emocional, la certeza en las convicciones, la mentalidad competitiva y la objetividad racional. Las otras masculinidades son consideradas desviadas de la normal, estigmatizadas mediante descalificativos, con altos montos de sufrimiento psíquico para aquellos que no responden al modelo ideal del “macho” (Renold, 2004; Rodríguez Menéndez, 2007).

<sup>52</sup> Un aporte significativo de los estudios de género ha sido el de permitir analizar la presencia de estos sesgos en los niveles formal/explicito, oculto/implícito y evitado/negado del currículum escolar. “Por una parte, el *currículum formal o explícito* evidenció sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas académicas del currículum: la historia centrada en la celebración de los “héroes” militares o políticos, el canon de la literatura que solo admite “grandes obras” de la literatura escritas por varones, el lenguaje sexista enseñado en la escuela sin mediación de crítica, contenidos para chicas y contenidos para chicos en la Educación Física. Por otra parte, en el *currículum “oculto”*, es decir los contenidos que la escuela enseña sin incluirlos deliberadamente en el “temario” escolar, se detectó la consistente presencia de sesgos en las expectativas de rendimiento y de comportamiento de chicas y chicos, lenguajes diferenciales para dirigirse a unos y otras e imágenes sesgadas en los libros de texto y los materiales educativos. Por último, en el *“currículum evadido” u “omitido”*, que nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de



superiores en los varones por sus capacidades “naturales” y solo esperables mediante el esfuerzo y disciplina de las chicas por sus “incapacidades” supuestas), b) las jerarquías de ciertos saberes curriculares “masculinos” y la devaluación de los saberes artísticos por ser “femeninos” (como la danza, el grabado o ciertos instrumentos musicales) y c) las significaciones de los cuerpos varoniles “militarizados” en la educación física o “sentimentalizados” en la expresión corporal para las chicas (Morgade, 2008:12).

En los sesgos sobre los cuerpos y las emociones en la escuela, la discriminación opera para las chicas que padecen fuertes presiones sobre su imagen física, pero también opera para los varones a la hora de que si sólo es esperable cierta sensibilidad emocional en ellas, su presencia en ellos es sospechable de su (“normal”) orientación sexual interpelada por valores de género homofóbicos. “Así se perfila el ideal para los varones: transgresores, valientes, arriesgados, poco sensibles y, menos aún, comunicativos o expresivos (Morgade, 2008:13).

En esta jerarquía de la escuela habitualmente se encuentra sobrevalorada la masculinidad hegemónica, construida desde la oposición a la feminidad y a otras formas alternativas de ser varón. Así, es común que “los adolescentes varones expresen un profundo rechazo hacia lo femenino y también a los comportamientos *femeninos* en los varones (misoginia y homofobia)”, como dice Rodríguez Menéndez (2007: 402). Asimismo, las relaciones grupales entre pares también tienen un peso relevante en la construcción de las identidades de género. Se concibe al espacio grupal como encuentro de confrontación y /o convergencia de representaciones, esquemas y prácticas sociales para “construirse” como chico o chica, validando las masculinidades y femineidades consideradas hegemónicas o sancionando las subordinadas.

El uso y puesta en práctica del discurso homofóbico sitúa al varón en un lugar de “seguridad” heterosexual y evita el miedo a ser visto como “gay” por el resto de los chicos de su grupo. También, el uso de expresiones misóginas; degradantes y devaluatorias de las mujeres contribuye a situarlos como “machos” en potencia. En el caso de la construcción de masculinidades y femineidades no hegemónicas estos estudios han advertido como chicos y chicas ocupan espacios “secretos”, aislados de los demás, en redes de sociabilidad más reducidas donde *poder ser como se es* y no como se impone desde una matriz hetenormativa (Rodríguez Menéndez, 2007).

---

las mujeres, y que la escuela no toma: en particular las cuestiones de la sexualidad” (Morgade, 2008:13).

## **Síntesis: una visión psicosocial de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria**

En este capítulo, para la construcción del objeto de estudio referido a las relaciones entre estudiantes y sus conflictos partimos de analizar las nociones de adolescencia y juventud desde el concepto de condiciones juveniles y de situar a la educación secundaria en contextos de desinstitucionalización de lo social y fragmentación educativa. Analizamos a continuación, como emergente social, la “violencia escolar”, teniendo en cuenta los supuestos teóricos del análisis del *bullying* como *agresividad injustificada* para el caso de la resolución violenta de los conflictos en las relaciones entre alumnos/as (Ortega 2002).

Para la construcción del contexto teórico referencial del estudio nos posicionamos, en primer lugar, desde la sociología de la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998) que concibe a la experiencia escolar de los sujetos jóvenes como una articulación posible de diferentes lógicas de acción: la integración, el cálculo estratégico y la subjetivación en la construcción de una *subjetividad no escolar*. En segundo lugar, nos situamos desde la perspectiva de las configuraciones de la *sociabilidad juvenil* y sus prácticas relacionales como formas de convivencia que alternan entre la construcción de solidaridades y amistades con sus conflictos específicos, en tensión con las normas instituidas de la socialización escolar (Hernández y Weiss, 2009).

En tercer lugar, recurrimos a aportes de la Psicología Social Crítica e Interaccionista, (Domenech e Ibañez, 1998; Fernández Villanueva, 2007) que contribuyen a una aproximación psicosocial de la conflictividad y la violencia en las escuelas que considera *aspectos subjetivos* en esta problemática, tales como las *intencionalidades y construcciones de sentido* de las violencias para los sujetos; el peso de las *justificaciones* tanto cognitivas como imaginarias junto a la emergencia de las *emociones*, como el miedo y la búsqueda de reconocimiento de identidades personales y sociales frente al deshonor. Este último enfoque permite considerar *condiciones sociales y referencias culturales* que disponen los sujetos (en el *continuum* de igualdad y desigualdad social) y diferentes niveles de análisis de las violencias (estructurales, institucionales, situacionales) que, como hemos planteado más arriba, establecen condiciones restrictivas y posibilitantes para los sujetos en sus conflictos, de acuerdo a lo que se considere justo y digno en las relaciones entre jóvenes en las escuelas (Duarte, 2005).

Situándonos en el abordaje analítico de las relaciones de sociabilidad presentamos las referencias conceptuales sobre los procesos de discriminación en la escuela desde la tesis que los considera como luchas por el reconocimiento de identidades sociales y de género. Proponemos que la noción de *conflictos por el reconocimiento* de identidades sociales y de género es una vía promisorio para la comprensión de ciertos conflictos en las sociabilidades si acordamos en que, en sus procesos vitales de crecimiento, las personas jóvenes expresan afirmaciones subjetivas en tensión con múltiples referencias sociales y culturales para sus construcciones identitarias.

## Capítulo 3.

### **Abordaje metodológico del objeto de investigación**

#### **3.1 Presupuestos epistemológicos y estrategia metodológica de investigación**

Este estudio, como planteamos en el capítulo 1, tiene por propósito central la reconstrucción y comprensión situada de la *perspectiva de los jóvenes y educadores* sobre los conflictos en las relaciones entre estudiantes en el marco de las instituciones escolares. Como sostenemos en los capítulos anteriores, cuando asumimos una mirada de las conflictividades entre sujetos jóvenes en las escuelas como construcción social, consideramos que ello nos lleva a considerar fuertemente *el punto de vista de los propios actores en dicha construcción*. Este aspecto es para algunas perspectivas psicociológicas un elemento central para conocer cómo se organizan las experiencias y se regulan las relaciones entre quienes participan en un determinado ámbito de acción institucionalizada como la escuela, desde concepciones comprensivas del conflicto (Simmel, 2010) y crítico interpretativas (Ball, 1989; Bardisa Ruiz, 1997).

A partir de los interrogantes planteados como preguntas- problema en el capítulo 1 y desde las dimensiones teóricas del objeto de estudio desarrolladas en el capítulo 2 consideramos que una estrategia metodológica cualitativa era la más pertinente para dar cuenta de los objetivos de conocimiento propuestos.

Para Maxwell (1996:17-20) la investigación cualitativa responde a cinco finalidades posibles que nos permiten situar su especificidad, a saber:

- a) *La comprensión del significado*, para los propios sujetos del estudio, sobre situaciones y acciones en los que están involucrados. Maxwell (1996: 17) en un sentido amplio va a incluir dentro del significado (*meaning*) a los afectos, intenciones y cogniciones considerando la “perspectiva del participante”, en el marco de los abordajes “interpretativos” en las ciencias sociales.<sup>53</sup>
- b) *La comprensión del contexto* particular dentro del cual actúan los participantes y la influencia que este contexto tiene sobre sus acciones.
- c) *La comprensión de procesos* en los cuales se despliegan acciones y acontecimientos. La fortaleza principal de la investigación cualitativa es

---

<sup>53</sup> Aquí se recuperan, entre otras, la tradición de los interaccionistas simbólicos de la escuela de Chicago en sus estudios urbanos mediante observación participante a principios del siglo XX (Blumer, 1958), la *grounded theory* desarrollada por Glaser y Strauss (1967), la “descripción densa” propuesta en los años setenta en la antropología interpretativa de Clifford Geertz (2003) y la opción por abordajes cualitativos en la psicología social crítica y constructorista desarrollada por Tomás Ibañez desde 1990 (Domenech e Ibañez, 1998).

reconstruir procesos, indagando antecedentes, desencadenantes y efectos que indican diversos cursos de acción de los sujetos para dar cuenta de rutinas naturalizadas como de conflictos y crisis de lo cotidiano

d) En este sentido, la mirada diacrónica que aportan los diseños cualitativos también ha permitido sostener a diversos autores que contribuye a generar explicaciones causales a partir de *métodos orientado al caso* que mediante el examen directo y continuo de eventos que inciden sobre otros, contribuyendo a *explicaciones causales, contextuales y locales* sobre los fenómenos en estudio (Maxwell, 1996:18).

e) La identificación de aspectos y dimensiones del objeto de estudio no contempladas previamente en estudios antecedentes y la generación de nuevas conceptualizaciones a modo de *teorías afinadas en esos nuevos datos* a modo de *grounded theories* (Glaser y Strauss, 1967).

Para Vasilachis la investigación cualitativa, desde un paradigma interpretativo, se centra en interrogantes “¿qué?” y “¿cómo?”, para luego, una vez ubicadas las secuencias interactivas en que se sitúan los significados de los actores establecer respuestas posibles al estilo “¿por qué?” en el sentido de conjeturas e interpretaciones (Vasilachis, 2007:26). En el caso de esta investigación se trata de la comprensión de las significaciones de educadores y estudiantes (*qué*), a fin de recuperar su perspectiva como participantes en el marco de procesos de interacción (*cómo*) -*relaciones educativas y de sociabilidad juvenil*- situadas en contextos socioeducativos específicos. A partir de ello se fundamenta una estrategia cualitativa para abordar este objeto de estudio porque se adecua como opción metodológica al objetivo general planteado en el capítulo 1 de esta tesis: “Construir proposiciones conceptuales afinadas en el análisis de datos situados que permitan comprender los conflictos en la convivencia entre pares a partir de los sentidos y prácticas que construyen alumnos/as y educadores/as en distintos contextos socioeducativos.”

Estas consideraciones asumen ciertos principios y supuestos epistemológicos de la investigación cualitativa en Psicología Social, en particular, y Ciencias Sociales, en general desde un paradigma de investigación interpretativo planteado por Tomás Ibáñez (1990), Domenech e Ibáñez (1998), Uwe Flick (2004) e Irene Vasilachis (1992 y 2007) que sintetizamos a continuación:

- -*La resistencia a la naturalización del mundo social*. Vasilachis (2007) esclarece que a diferencia de la naturaleza, la sociedad es una producción humana en la que el análisis de las acciones y sus motivos, las normas y los significados sociales priman sobre la búsqueda de relaciones causales y generalizaciones más asociadas al conocimiento del mundo físico. En consonancia, desde la psicología social crítica, Domenech e Ibáñez (1998) se van a situar desde una *concepción no representacionista del conocimiento* en la que no hay una realidad independiente de la acción

humana. La práctica de la investigación en psicología social crítica construye teorías y enunciados provisionarios que disputan el sentido de cientificidad en un campo de convenciones instituido como *ciencia* no desde un valor de verdad, sino como enunciados relativos a ese campo conceptual y remitidos a prácticas locales y contextos situados de la vida social (1998: 16).

Lo “social” en este posicionamiento ontológico remite, además, al hincapié en recuperar su dimensión simbólica junto al supuesto de que la realidad es una construcción social intersubjetiva (Berger y Luckman, 1999; Ibáñez, 1990) Esta construcción social de la realidad se realiza en los procesos de circulación de significados pero sobre la base de pre interpretaciones constitutivas no independientes del colectivo social al que pertenecen los sujetos participantes y en tensión con condiciones objetivas que constriñen y/o posibilitan sus cursos de acción.

La definición de lo “social” es tema de debate en ciencias sociales y en psicología social en particular. En ésta última, autores tales como Ibáñez (1990: 272) han reconocido la necesidad de la ampliación de la dimensión social que había sido reducida a la mera interacción con otros en la influencia social por los enfoques psicologistas de la psicología social hasta 1970. En ese sentido, otros psicólogos sociales críticos y construccionistas definen lo social como:

...lo consustancial a lo simbólico, aparece en el momento en que se constituye un mundo de significados compartidos entre varias personas. Por su vinculación con la dimensión simbólica y con la construcción y circulación de significados, queda claro que cualquier cosa que denominemos social está íntima y necesariamente relacionada con el lenguaje y la cultura (Feliú, Garay, Martínez, y Tirado, 1998:33).

Se asumen en forma renovada los preceptos de George Mead (1999) acerca de la dimensión simbólica como lo específico de la especie humana que construye la realidad social y mediante esa aprehensión significativa del mundo social con otros, el sujeto se va constituyendo a sí mismo como *self* y emerge su conciencia reflexiva. Esta presunción implica ir más allá del individuo y sus procesos psicológicos como unidad de análisis consagrada de la psicología social tradicional. En todo caso, “abarca las prácticas sociales, la intersubjetividad, la construcción de significados sociales y la continua reproducción y transformación de las estructuras sociales” (Domenech e Ibañez, 1998: 19). Para una psicología social crítica e interaccionista (Ibáñez 1992; Fernández Villanueva, 2007) el abordaje de las realidades sociales se centra en los procesos de intersubjetividad dotados de significatividad para sus participantes atravesados por condiciones objetivas construidas históricamente y por relaciones de poder. Procesos de interacción, significados, condiciones objetivas y poder son componentes conceptuales de las realidades cotidianas en que se desenvuelven sujetos y sus relaciones con otros.

Desde una perspectiva crítica en ciencias sociales se entiende que la cualidad de conflictividad está presente en estas relaciones porque se asume la presencia de desigualdades en las condiciones de vida y en la diversidad cultural. En dichas relaciones los sujetos construyen alianzas y procesos de

lucha por la posesión de diversos recursos materiales y simbólicos. En esos procesos se constituyen subjetivamente en la tensión entre imperativos sociales y culturales y aspiraciones, expectativas e intereses personales, grupales y colectivos. En nuestro caso, los estudiantes en interrelaciones entre sí, con el mundo adulto y el mundo escolar atraviesan en sus recorridos vitales de crecimiento procesos de conflictividad a los cuales les dan sentido a modo de explicaciones, representaciones sobre su origen y justificaciones de su participación en ellos.

- -En relación con lo precedente, *la participación de los sujetos en la práctica social se da desde su inclusión de diferentes mundos de la vida* (Habermas, 1999) como contextos culturales que proporcionan un bagaje de precomprensiones, representaciones y esquemas de interpretación de los acontecimientos. Si cada realidad simbólica se halla situada y pre estructurada será clave “pasar de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno” (Vasilachis, 2007:49) donde el investigador construye interpretaciones para hacer explícito el sentido dado a la acción por los participantes y no “dar” su propio significado sin más.

Desde este supuesto se asume que aproximarse a la perspectiva de los actores - comprendida como constelación de significaciones heterogéneas puestas a rodar en las rutinas y los conflictos de la vida cotidiana, conlleva a abordarlas al calor de una relación co-reflexiva con el otro que nos permite, desde cierto compromiso en el trabajo de campo, acceder a sus puntos de vista. Además, este proceso de elaboración de sentido no puede abordarse aislado del mundo social objetivado ni ser pensado como transparente para el propio sujeto sino que se despliega desde referencias más o menos sedimentadas tales como roles institucionales, posiciones generacionales, de género y de clase social, entre otras (Paulín, Tomasini *et al.* , 2010).

- *La función de la teoría en la investigación.* Las teorías son redes conceptuales como versiones posibles del mundo social que experimentan una revisión, evaluación, construcción y reconstrucción permanente (Flick, 2004:58).

Las teorías al ser entendidas como *perspectivas* y no como representaciones correctas o verdaderas, indican el carácter relativo e inicial que proporciona el “marco teórico” en la construcción del objeto de estudio el cual debe ser confrontado con nueva información y datos no necesariamente congruentes. Tanto en la teoría fundamentada como en los enfoques etnográficos el papel de las teorías en la investigación cualitativa es el de una pre-comprensión inicial del objeto en estudio que se modifica, amplía, complejiza al incorporar el análisis de nuevos casos, contextos y realidades en sucesivos estudios.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> En el caso de esta investigación, las referencias teóricas inicialmente compuestas por aportes de la Psicología Social Crítica y la Sociología de la Experiencia fueron complementadas por relecturas teóricas de las sociabilidades, enfoques de género y referencias más específicas sobre estigmatización y discriminación. En el análisis de los datos

Por ello se habla de *supuestos teóricos* o dimensiones teóricas analíticas iniciales “que se vuelven relevantes como versiones preliminares de la manera de comprender el objeto que se estudia y la perspectiva sobre él, que se reformulan y reelaboran más durante el proceso de investigación” (Flick, 2004:58). El proceso de investigación comienza y concluye con teoría (desde los pre-supuestos a sus reformulaciones) en una relación de ida y vuelta sucesiva entre teoría y datos que se expresa en la vinculación entre trabajo teórico y trabajo de campo concebida a modo de “circularidad dialéctica” (Achilli, 1990).

- *La apuesta por la reflexividad en las prácticas de investigación y producción de conocimiento.* Así como se asume la capacidad de agencia y reflexividad de los actores sociales en sus prácticas, también se predica igual competencia en los investigadores (Maxwell, 1996; Flick, 2004; Kornblit, 2004; Vasilachis, 2007).

La reflexividad asume dos sentidos para la práctica de la investigación cualitativa (Rodigou Nocetti y Paulín, 2011). Uno tiene que ver con la reflexión epistémica sobre los fundamentos y las decisiones que se van adoptando en la investigación como proceso de conocimiento. Esta reflexividad implica procesos elucidatorios sobre el diseño adoptado inicialmente estructurado y puesto en marcha para el encuentro con los escenarios y casos en estudio, generándose “decisiones sobre un conjunto nuevo de pasos y ciertos virajes en el plan de trabajo inicialmente proyectado que no sólo son admisibles sino que son esperables en este enfoque y se denominan *diseño emergente*” (Rodigou Nocetti y Paulín, 2011:145). El otro sentido dado a la reflexividad es acerca de cuándo y cómo se incluye como objeto de análisis el proceso de implicación de los investigadores en la construcción del problema de investigación (Flick, 2004), así como de la relación con los sujetos participantes; ya sea propuesto como operaciones de *vigilancia epistemológica* (Bourdieu y Wacquant, 1995) sobre el objeto construido en la investigación, como sobre las relaciones que se establecen con los participantes del ámbito que se estudia (Vasilachis, 2007). Parte de esta actitud reflexiva se expresa en el trabajo de *problematización* de los objetos pre-construidos por la teoría y en la *documentación sistemática* de vivencias, sentimientos y conjeturas en diarios de campo y *memos* que son objeto de análisis intersubjetivo con otros investigadores y actores sociales.

Desde estos presupuestos epistemológicos de la investigación cualitativa proponemos, un *diseño de investigación interactivo* (Maxwell, 1996) entendido como la articulación flexible de un *contexto conceptual* inicial compuesto por perspectivas teóricas convergentes<sup>55</sup> para definir el objeto de estudio en tensión con *preguntas problemas* y *propósitos de investigación* (ver

---

emergieron procesos que ameritaron dichas ampliaciones posteriores aunque por decisiones de presentación escrita se hayan ubicado articuladas en el Capítulo 2.

<sup>55</sup> La sociología de la experiencia escolar, los estudios de juventudes y sociabilidades y la psicología social crítica e interaccionista (ver Capítulo 2).

Capítulo 1) para ser abordados mediante ciertas decisiones y opciones metodológicas que describo a continuación.

### 3.2 Entrada al campo, muestreo y construcción de los datos

En el proyecto de tesis inicial se había propuesto un diseño de estudio *a partir de casos* (Stake, 1998). Para ello seleccionamos a modo de muestreo intencional dos establecimientos educativos de nivel medio de la ciudad de Córdoba<sup>56</sup>, cumpliendo con ciertos criterios a) que atiendan a estudiantes de niveles sociales diferentes y b) que fueran de procedencia administrativa diferentes, de gestión estatal y de gestión privada.

**Escuela A:** es una escuela secundaria de gestión estatal y está ubicada en la zona sur de la ciudad de Córdoba, a la que asisten alrededor unos seiscientos alumnos distribuidos en 26 divisiones en dos turnos, mañana y tarde. Los alumnos que concurren son de nivel socio económico bajo y medio bajo. Este establecimiento es centenario, fue escuela nacional hasta la década de los setenta y actualmente es Instituto Provincial de Enseñanza media (IPEM). Cuenta con 120 profesores, 3 directivos, 13 preceptores y un Gabinete Psicopedagógico integrado por una psicopedagoga. Seleccionamos dos divisiones de alumnos/as correspondientes al turno tarde, ya que se venían realizando acciones de indagación previas en una de ellas y se había logrado un vínculo de confianza entre la institución y el investigador<sup>57</sup>. Las observaciones de clase y los grupos de discusión las realizamos con alumnos y alumnas de los 3º años del turno tarde en el ciclo lectivo 2010 y en el primer semestre de 2011 volvemos a entrevistarlos en su paso por el 4º año. También se ha entrevistado a docentes, directivos y preceptores (ver más adelante Tabla 1 y 2).

**Escuela B:** es de gestión privada, de enseñanza laica, cuenta con nivel inicial, primario y secundario. Ubicada también en la zona sur de la ciudad de Córdoba, asisten alrededor unos 400 alumnos distribuidos en 12 divisiones en un solo turno por la tarde. Los alumnos que concurren son de nivel socio económico medio y medio alto. Es un establecimiento fundado en la década de los '60 y surge como iniciativa de un grupo de padres y docentes. Cuenta con 80 profesores, dos directivos y un equipo técnico profesional con una psicóloga y dos pedagogas.<sup>58</sup> Con respecto a los alumnos, actualmente, una minoría de

---

<sup>56</sup> En el Capítulo 4 realizo una presentación de ambas escuelas con mayor profundidad.

<sup>57</sup> Durante el año 2009, dirigí un trabajo final de licenciatura en Psicología, acompañando en el trabajo de campo a dos alumnas tesistas de este establecimiento y durante 2011 coordiné un proyecto de extensión con otros dos alumnos de la misma carrera en el ciclo inicial del turno tarde. En estas actividades de formación y extensión se ha construido un marco de relación de confianza y de compromisos asumidos y efectivizados entre el equipo universitario y la escuela. durante los últimos cinco años.

<sup>58</sup> Este establecimiento educativo formó parte, junto con otros, de casos seleccionados en un estudio de investigación que dirigí en los años 2004 a 2007 (*Proyecto "Orden Normativo escolar, sujetos y conflictos", financiado por SECYT UNC.*) con lo cual ya se había establecido una relación de trabajo sostenida que permitía el acceso y cierta factibilidad de contar de nuevo con la colaboración necesaria para el trabajo de campo de esta investigación doctoral.



ellos proviene del nivel primario de la misma institución. Debido a que su matrícula ha disminuido en los últimos años y que la escuela tiene una tradición de “apertura” han recibido muchos alumnos provenientes de otras escuelas con problemas de rendimiento y fracaso, lo cual ha configurado grupos de alumnos integrados por los que ya venían de la escuela primaria y con muchos miembros nuevos. Particularmente este proceso se da en 4º año generando reconfiguraciones de los grupos originales en cada división. Las observaciones de clase, los grupos de discusión y las entrevistas se realizaron con alumnos y profesores de los 4º años (Orientaciones en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) durante 2011 y hasta abril de 2012.

Como en el objeto de estudio propuesto- la conflictividad entre estudiantes-, habíamos considerado que intervienen perspectivas de sujetos de diversa posición social involucrados en marcos institucionales situados, en la estrategia metodológica consideramos un diseño que contemple el muestreo inicial de dos contextos escolares diferenciados, escuelas A y B, según el *tipo de gestión* ( estatal y privada) y según la *condición social* de la población educativa que asiste a cada uno (alumnos de sectores populares y de sectores medios –altos).

La decisión de incluir a un mismo grupo de edad de alumnos entre 15 y 17 años obedeció al criterio de incluir sujetos jóvenes<sup>59</sup> que ya tienen cierto recorrido en la experiencia escolar y que se han adecuado a ciertos imperativos institucionales. Además, previmos trabajar con grupos de alumnos/as y sus respectivos profesores durante el tránsito por tercer y cuarto año de su escolaridad con la finalidad de a) observar el proceso de configuración y reconfiguración grupal de los alumnos y las vicisitudes de su convivencia entre sí y con los docentes y b) incluir un momento clave en el proceso de la escolaridad secundaria como es el pasaje del 1º al 2º ciclo en el que se da la reconfiguración de los grupos por la elección de orientaciones del Ciclo de Especialización y al potencial ingreso de alumnos/as de otras escuelas en dicho momento. Este momento es particularmente importante para el problema de investigación debido a que ciertas relaciones de convivencia “conquistadas” se vuelven a reconsiderar con la llegada de “otros” nuevos integrantes y ya lo habíamos visto como un criterio relevante en estudios anteriores (Paulín y Tomasini, 2008).

Posteriormente, en el trabajo de campo orientado por la *teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967; Soneira, 2007) al interior de cada caso realizamos operaciones de *muestreo teórico*. Conformamos grupos de comparación entre jóvenes mujeres y varones para aproximarse a la perspectiva de cada género ya que cobraba relevancia en los primeros análisis del material empírico esta diferenciación. Además, más que entrevistar sólo a docentes nos dispusimos a incluir a otros actores adultos de la escuela que en el trabajo de campo se mostraban interesados y comprometidos a proporcionar su visión del problema y porque sus roles institucionales daban más amplitud a

---

<sup>59</sup> En el capítulo 2 se considera la clasificación de edad entre 15 a 17 años como *juventud media* (Chaves, 2010).

la perspectiva de los agentes educadores sobre las conflictividades juveniles en la escuela<sup>60</sup>.

En cuanto al trabajo de campo propiamente dicho planificamos períodos de observación con entradas, salidas y reingresos en cada escuela, de manera de tener una mirada de proceso durante un ciclo escolar. De esta manera, en la observación se atiende la descripción de *incidentes críticos*<sup>61</sup> de la convivencia como a rutinas, secuencias y modos habituales de proceder de los actores en sus prácticas escolares (ver tabla 2). Además, cuidamos especialmente que el acceso a las instituciones se diera bajo condiciones que faciliten la realización del plan propuesto en el marco de un acuerdo de compromiso ético de ambas partes de cuidar el anonimato de la información y que no se vulneren derechos de los participantes de la investigación.<sup>62</sup>

El *muestreo teórico* es definido en la teoría fundamentada como el procedimiento por el cual se busca descubrir categorías y sus propiedades para sugerir interrelaciones en una teoría emergente (Glaser y Strauss, 1967). La selección de casos nuevos con respecto a los iniciales, o dentro de cada caso, variando actores, grupos de actores, roles institucionales, género de los participantes, espacios nuevos de observación, permite ayudar a refinar o expandir los conceptos.

Los criterios muestrales adoptados en el trabajo de campo, más la progresiva accesibilidad a diferentes espacios que se fueron construyendo en el mismo (como la autorización de participar en las reuniones docentes y jornadas de convivencia) permitió ir determinando el volumen global de datos a construir que se detalla en la Tabla N°1.

---

<sup>60</sup> En ambas escuelas un par de docentes que tenían a su cargo algunas de las divisiones que estaba observando me solicitaron ser entrevistados lo cual tuvo que ver con que estaban preocupados con las dificultades que tenían para trabajar con algunos alumnos. Consideré incluirlos porque noté que no tenían otros espacios para hablar de sus prácticas docentes y, a la vez, su implicación aportaba puntos de vista comprometidos con el problema.

<sup>61</sup> Si bien en la teoría fundamentada se habla de incidentes como eventos pasibles de ser tomados como analizadores de las interacciones sociales, la noción de *incidente crítico* me fue sugerida por Andrea Pujol, especialista en Psicología del Trabajo y las Organizaciones y Profesora Titular de Psicología Laboral en la UNC.

<sup>62</sup> A tal fin en cada escuela solicité a sus directivos la autorización para la realización del proyecto explicitando el compromiso de anonimato y confidencialidad de la información. En todas las instancias siguientes explicité a todos los actores participantes, alumnos y docentes, las mismas condiciones de resguardo de la información y de sus derechos, objetivos del proyecto, la participación voluntaria de colaborar en el mismo y el compromiso de realizar informes parciales de la información. Estos últimos fueron realizados a equipos directivos de ambas escuelas, a docentes y a alumnos en forma diferenciada.

Tabla Nº 1 Datos y técnicas empleadas

	Entrevistas	Observación	Grupos de discusión alumnos	Devoluciones parciales
<b>Escuela A Gestión Estatal</b>	11 educadores	4 jornadas completas Actos escolares y reuniones docentes	8 grupos: 38 alumnos	3 sesiones : 52 alumnos  2 sesiones: profesores y directivos.
<b>Escuela B Gestión Privada</b>	9 educadores 3 estudiantes	4 jornadas completas Actos escolares y reuniones docentes	6 grupos: 28 alumnos	2 sesiones de devolución: 45 alumnos 2 sesiones: profesores y directivos.

### 3.3 Trabajo de campo y técnicas utilizadas

En el trabajo en terreno nos orientamos por la premisa que la inserción a los escenarios en estudio como “campo” no se resuelve en la “entrada” sino que es un proceso de negociación constante para sostener el objetivo de conocer la vida cotidiana de las escuelas con un compromiso de colaboración acordado con los participantes de la misma. A continuación explicitamos como ha sido la estadía en las escuelas desde los dispositivos técnicos empleados y los recorridos que fui realizando en el trabajo de campo.

**Observación:** luego de las primeras visitas a cada escuela, organizamos un plan de observaciones de varias jornadas escolares completas en distintas semanas de manera de participar de la cotidianeidad de cada establecimiento, conocer los contextos y procesos diarios, rutinas y excepciones críticas. Esto incluyó la observación de clases en cada división escolar con distintos profesores y eventos cotidianos tales como actos escolares, fiestas de la primavera y del estudiante, rutinas de entradas y salidas, recreos, intercambios de los alumnos en horas libres, visitas a la sala de profesores, dirección y preceptorías. A medida que fuimos negociando el acceso progresivo a distintos espacios, observamos situaciones no rutinarias, como por ejemplo, protestas de los alumnos, consultas institucionales a padres, estudiantes y docentes en el marco de la sanción de la ley provincial de educación, talleres y jornadas institucionales.<sup>63</sup>

<sup>63</sup> En ambas escuelas se daban un conjunto de acciones institucionales para abordar el problema de la convivencia, como reuniones y talleres docentes, reuniones con alumnos, etc. A medida que transcurría mi estadía iba relevando esas acciones y solicitando permisos para participar de las mismas. La decisión de observar y registrar dichas instancias es parte del

García y Casado (2008) sostienen que el material producido por la observación favorece: a) descripciones detalladas y contextualizadas de procesos, b) nos permite observar el uso de conceptos claves y categorías “locales” en la vida cotidiana de los participantes y c) comprender cómo se construyen *razones e intencionalidades* porque atiende en forma conjunta a las formas de hacer y dar sentidos que los agentes sociales activan en su cotidianeidad (2008: 58 y 59). Agregamos un cuarto aspecto, que es que al trabajar luego con dispositivos técnicos conversacionales como la entrevista y los grupos de discusión permite al investigador referir a situaciones y eventos presenciados en la observación para ser objeto de análisis con los participantes lo cual potencia la capacidad de ambas técnicas y favorece miradas más integrales de los procesos.

La sistematización de la observación la realizamos desde un enfoque etnográfico elaborando registros de tipo textual y descriptivo (Rockwell, 1987) de las voces y acciones de los actores, elaborando mapas espaciales de las interacciones de aula, (mapas de aula) tomando anotaciones de grafitis e inscripciones diversas y el uso de fotografías del espacio escolar. Todos estos registros se incluían en un diario de campo por día de visita a los establecimientos para sistematizar la información de las situaciones observadas y conservar una secuencia cronológica, como apoyo auxiliar de los procesos de recuerdo en la estadía. A modo de bitácora también registramos impresiones y vivencias con respecto a las situaciones y las personas con que nos fuimos relacionando en cada escuela. De esta forma, fuimos dando un lugar a emociones, representaciones y supuestos sobre y en el “campo” (Rockwell, 1987). Como plantean (García y Casado, 2008:59) el cuaderno de campo es una herramienta de orientación de la participación en el terreno, un espacio de alojamiento de la subjetividad del investigador y una instancia de descripción en tensión con análisis e interpretaciones parciales.

**Entrevistas:** optamos por esta técnica para acceder a un registro de información sobre cuestiones más específicas que posicionan a los participantes, en este caso a los educadores con respecto al tema objeto de estudio. Como dice Alonso, la entrevista “...supone una situación conversacional cara a cara y personal. En ella el entrevistado es situado como portador de una perspectiva, elaborada y desplegada en diálogo con el investigador” (1995: 295,296). Desde este enfoque, las entrevistas se han situado centralmente en el plano *expresivo* del lenguaje permitiendo que el informante despliegue su visión sobre el tema indagado desde la experiencia personal en su práctica educativa. Trabajamos con un guión inicial para profesores que fue diferenciado luego para otros roles (directivos, psicopedagogos y preceptores) incluyendo las siguientes áreas de indagación y subtemas.

---

encuadre del trabajo de campo porque se consideran espacios de interacción cotidianos donde se expresan y debaten significados situados sobre la conflictividad de las relaciones en la escuela y permiten un acceso a representaciones y descripciones de situaciones de profunda relevancia para el estudio. Además, estos contextos grupales de discusión me permitió triangular y complementar con la información provista en las entrevistas individuales de los docentes.

Área 1: Introducción a objetivos del estudio y aproximación a la trayectoria laboral y profesional del docente  
Área 2: Práctica docente: prioridades en la enseñanza, opciones sobre disciplina y convivencia con sus alumnos  
Área 3: Significaciones sobre la convivencia y los conflictos en la cotidianidad escolar.  
Área 4: Explicaciones, argumentos y aspectos relacionados con la conflictividad en las relaciones entre alumnos/as en la convivencia escolar  
Área 5: Saberes, acciones y/o estrategias de los sujetos para hacer frente a diferentes conflictos en la convivencia escolar entre alumnos/as

Las entrevistas realizadas fueron grabadas en su totalidad con autorización de los participantes y se transcriben para su análisis posterior. Cabe aclarar que también se han realizado registros ampliados *a posteriori* de conversaciones no formalizadas como “entrevistas” a partir de comentarios o expresiones en situaciones cotidianas referidas al objeto del estudio, las cuales se han incluido en el trabajo de campo desde la reconstrucción de las mismas dentro de la “regla ideal” de 24 horas <sup>64</sup>.

**Grupos de discusión:** en el proyecto inicial planteamos la utilización de la técnica de grupos de discusión, por su adecuación para recuperar visiones y representaciones emergentes en un determinado grupo o conjuntos de sujetos sobre un tema en particular. A través de esta técnica se aspira a la reconstrucción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un objeto o ámbito determinado. La pertinencia metodológica de esta técnica se funda en que, como expresan Canales y Peinado:

Si el universo del sentido es grupal (social) parece obvio que la *forma* del grupo de discusión habrá de adaptarse mejor a él que la entrevista individual, por abierta o en profundidad que sea...la reordenación del sentido social requiere de la interacción discursiva, comunicacional...(1994: 290-291).

En el uso de este dispositivo, hay distintas concepciones de investigación en juego. En este estudio seguimos el enfoque de grupos de discusión de Canales y Peinado (1994) y de Domínguez Sánchez Pinilla y Dávila Légeren (2008) que lo diferencian de los usos del *focus group*<sup>65</sup>. El

---

<sup>64</sup> En general esta tarea queda para la ampliación de las notas de campo, lo más cercano posible a la experiencia de campo (la regla ideal es dentro de 24 horas). Habitualmente se combina la textualidad de la transcripción de la interacción verbal con lo que se ha anotado durante la observación o entrevista, de manera de construir los datos en un contexto e interpretación situacional (Rockwell , 1987).

<sup>65</sup> Mientras que en el *focus group* se supone una participación del investigador que guía un debate hacia una conclusión final, en el grupo de discusión se lo considera como un espacio grupal generador de significación y no solo de información. Por ello la directividad del coordinador de grupos de discusión es menos acentuada que en el *focus group*, aunque haya una orientación preliminar del tema ocupada en sostener las conversaciones entre los participantes, la escucha activa, el registro y las intervenciones destinadas a ampliar las

grupo de discusión se asume como técnica y práctica conversacional en la que a partir de un guión propuesto por el investigador coordinador se presentan los objetivos de la investigación y el tema a trabajar para pasar luego a una consigna de discusión inicial que propicia el intercambio verbal sin pretender llegar a una conclusión progresiva sobre los tópicos abordados. Esta conversación entre los participantes del grupo se considera como una construcción conjunta de sentidos sociales en la que presentan significados homogéneos y heterogéneos sobre el tema-problema que se ofrece a debate, lo que permite orientar el análisis hacia ese contenido y a los marcos de referencia e interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias.

En el caso de ambas escuelas trabajamos con grupos de 4 a 7 alumnos/as, en sesiones de una hora y media a dos horas de duración (ver tabla 1)<sup>66</sup>. La convocatoria al grupo fue realizada en forma voluntaria a los alumnos/as, ya que se prefirió que los participantes configurasen el campo de la entrevista a partir de sentirse cómodos en la situación de indagación<sup>67</sup>. No obstante, cuidamos que en la composición de los grupos hubiera cierta heterogeneidad de alumnos y alumnas, de mayor y menor edad (asociados a alumnos repitentes y a alumnos con una trayectoria educativa más exitosa) grupos formados solo por varones o por mujeres y grupos que incluyeran a alumnos que provienen desde el ciclo básico en la escuela y otros que se integran recientemente en cada escuela.

Todos los grupos de discusión fueron moderados por mí como coordinador, y en ocasiones, con el apoyo de colegas de investigación que realizaron un registro de las participaciones a nivel verbal y para verbal. Durante las sesiones tomamos notas de cada grupo. También se grabaron en su totalidad con autorización de los participantes y se han transcritos para su análisis. A todos los grupos presentamos una misma consigna de discusión inicial y un guión temático común que se amplió en algunos aspectos a partir de la interacción con los participantes. Además, todos los grupos de discusión se realizaron habiendo participado el investigador previamente como observador en las clases escolares de cada grupo, teniendo los alumnos/as un conocimiento del por qué de la presencia del mismo y los objetivos del estudio.

---

perspectivas y conocimiento de los sujetos (Domínguez Sánchez Pinilla y Dávila Légeren, 2008:101-102).

<sup>66</sup> En la escuela estatal se realizaron en un aula del turno tarde que se encuentra desocupada y en la escuela privada en la sala de biblioteca. En ambos casos se pudo negociar que no hubiera interrupciones asegurando la ausencia de agentes educativos y el anonimato de la información proporcionada por los alumnos.

<sup>67</sup> Nuestra experiencia en el trabajo con instituciones educativas muestra que hay operaciones veladas de selección de los alumnos en las instancias de recolección de formación ya que se suele pedir que se observen cursos considerados “problemáticos” o enviar a entrevistas a alumnos “ideales” o los “casos más difíciles”. En cambio, cuando evitamos este tipo de preselecciones de los agentes educativos y realizamos convocatorias voluntarias, la participación de los adolescentes se configura desde un marco de la relación que no tiende en principio a reproducir la imposición de ser entrevistado.

**Consigna inicial:** (Presentación del investigador y del estudio) Hoy se escucha hablar en distintos medios y lugares sobre cómo se llevan los jóvenes, chicos y chicas, en sus relaciones cuando se dan algunos conflictos en las escuelas. Nos interesa conocer qué piensan de este tema por ello los hemos invitado a este grupo para poder escucharlos y compartir sus visiones. La propuesta entonces es que puedan hacerlo sin reservas, para ello aseguramos que la información aquí dada no será conocida en la escuela ni en otros lugares. Luego de esta reunión solicitaremos una hora de clase para volver a juntarnos para ampliar las opiniones de ustedes.

Además, la idea es que puedan conversar entre ustedes sobre este tema y nuestra participación tratará de animar esta charla interviniendo lo menos posible y sólo cuando sea necesario favorecer que se siga conversando. ¿Alguna duda o aclaración necesaria?... Bueno escuchamos entonces...

#### **Guión orientador**

Área 1 Significaciones sobre la experiencia escolar

Área 2 Significaciones sobre la convivencia en la cotidianidad escolar

Área3: Explicaciones, argumentos y aspectos relacionados con los conflictos en las relaciones entre alumnos/as en la convivencia escolar

Área 4: Saberes y acciones y/o estrategias de los estudiantes para hacer frente a diferentes conflictos en la convivencia.

La participación en los grupos fue diferente en algunos aspectos. A veces, los alumnos participaban respondiendo los temas del guión al estilo de un interrogatorio. Tratamos de desplazar esa lógica de comunicación hacia una conversación y discusión entre ellos sobre el tema propuesto acordando o disintiendo. En otros casos, la discusión sobre los temas del guión fue más espontánea y la coordinación podía centrarse más en introducir repreguntas de ampliación de los comentarios, plantear situaciones rutinarias o críticas observadas en sus relaciones para poner a consideración y promover la participación de todo el grupo. También trabajamos elaborando mapas del aula con los alumnos y en algunos casos se les preguntó sobre sus lugares de diversión y salidas, gustos musicales y bandas favoritas para favorecer la participación a la vez que nos permitía conocer algunas de sus referencias culturales.

**Devoluciones parciales:** a medida que fuimos analizando los primeros registros, acordamos en cada escuela devoluciones sobre el avance del estudio en instancias colectivas a los participantes. Estas instancias de devolución, claves en toda indagación cualitativa, operan brindando validaciones, rechazos y/o aportes complementarios o nuevos elementos a partir de la confrontación de los aspectos analizados y los puntos de vista de los sujetos que emerjan en el mismo.

En el caso de los alumnos solicitamos horas de clase donde trabajamos con todo el grupo de cada división durante sesiones de 90 minutos. A cada alumno proporcionamos un conjunto de tarjetas impresas en un cuadernillo con las principales expresiones textuales analizadas en la codificación abierta de los registros de los primeros grupos de discusión. Con la colaboración de un

observador, registramos las intervenciones y se grabaron las sesiones. En el aula se coordinaron las discusiones promoviendo la escucha de las expresiones realizadas sobre los temas del guión de manera que los participantes conocieran las apreciaciones realizadas por otros y pudieran ampliar sentidos y eventualmente discutir posiciones diferentes sobre algunos temas.

En el caso de los educadores realizamos devoluciones parciales en reuniones previstas a tal fin en ambas escuelas. Uno de los objetivos del estudio era aportar lecturas parciales de los datos a las instituciones participantes a modo de instancias de colaboración para la mejora de las prácticas educativas (capítulo 1). En ambas unidades escolares se realizaron reuniones con personal directivo y docente, algunas con más receptividad<sup>68</sup> que otras. Estos intercambios permitieron ampliar la información que ya se disponía a la vez que colaborar con el análisis de las situaciones y preocupaciones institucionales.

**Documentos institucionales y datos secundarios:** por otra parte relevamos documentación institucional de cada establecimiento (Proyecto Educativo Institucional PEI, reglamentos de disciplina y/o convivencia, informes, etc.) como también información sobre disciplina y rendimiento escolar de los alumnos (sanciones, rendimiento, repitencia, edad y sobre edad) y otras variables que permitan la caracterización de los mismos (ocupación y nivel educativo de los padres, residencia, inclusión en planes sociales y /o becas escolares). El material fue analizado para contextualizar cada establecimiento y comprender desde datos externos la experiencia escolar de estudiantes y docentes.

El siguiente cuadro muestra el conjunto de actividades realizadas en cada escuela durante el trabajo de campo entre 2010 y 2011.

---

<sup>68</sup>Las dificultades de contar con tiempos de encuentro de los docentes para este tipo de tareas fueron recurrentes debido a que no se cuenta organizacionalmente con previsiones de este tipo. No obstante, pude colaborar en otras actividades como en el análisis de datos de un cuestionario sobre la convivencia en la escuela estatal, y en consultas del Gabinete sobre acciones de promoción de la convivencia en talleres de la escuela privada.



Tabla N° 2 Cronograma del trabajo de campo

Establecimientos educativos	Entrevistas a educadores	Observaciones de clases y jornadas escolares	Observaciones en eventos escolares cotidianos y reuniones o talleres institucionales	Grupos de discusión a alumnos, entrevistas y devoluciones
<p><b>Escuela A</b> Gestión pública. Alumnos de nivel socio económico bajo y medio (Desde inicio 2010 a agosto 2011)</p>	<p>2 preceptores 2 directivos 5 profesores 1 Secretaria docente 1 psicopedagoga</p> <p><b>Total 11</b></p> <p>Entrevista de devolución con directivos y profesores</p>	<p><b>4 jornadas</b> completas en cada división.</p>	<p>-Actos de 25 de mayo y día del estudiante.</p> <p>-Observación Taller de consulta a padres y a alumnos por Ley provincial de educación (julio 2010).</p> <p>-Observaciones en la semana de "tomas" de la escuela (octubre 2010).</p> <p>-Participación en reuniones de la comisión de convivencia - Colaboración en análisis de encuesta de convivencia (Noviembre 2010)</p>	<p>-3 grupos con alumnos división 3ºF (14 alumnos) -3 grupos con alumnos división 3ºG (16 Alumnos) -2 grupos con alumnos de 4º año (2011)</p> <p><b>Total 8 grupos: 38 alumnos</b></p> <p>-1 sesión de devolución a cada división</p> <p><b>Total: 52 alumnos</b></p>
<p><b>Escuela B</b> Gestión privada. Alumnos de nivel socio económico medio y alto (Desde octubre 2010 a diciembre 2011)</p>	<p>5 profesores 3 preceptoras 1 Psicóloga (3 sesiones) 2 directivos</p> <p><b>Total 9</b></p> <p>Entrevista de devolución con directivos</p>	<p><b>4 jornadas</b> completas en cada división.</p>	<p>-Semana de protestas "tomas" de la escuela (octubre 2010)</p> <p>-Actos de inicio año escolar, 25 de mayo ,9 de julio, semana del estudiante y Jornadas de sexualidad y género (2011)</p> <p>-2 reuniones de consulta a alumnos sobre la convivencia en la división de 4º Sociales y de 4ºNaturales (junio 2011)</p> <p>-2 Talleres institucionales y 2 reuniones de la comisión de convivencia –(mayo octubre 2011) Devoluciones parciales</p> <p>-Taller con psicólogos sobre consumo de sustancias (setiembre 2011)</p>	<p>-3 grupos con alumnos división Naturales -3 grupos con alumnos división Sociales</p> <p><b>Total 6 grupos: 28 alumnos</b></p> <p>-1 devolución a cada división</p> <p><b>Total: 45 alumnos</b></p> <p>-3 entrevistas individuales</p>

### 3.4 Análisis de datos: procedimientos y presentación de resultados

Un rasgo distintivo de la estrategia cualitativa que hemos considerado en este estudio es que no hay separación neta entre el proceso de construcción y análisis de datos. El análisis es una actividad reflexiva que influye en toda la recolección de datos, la escritura, las recolecciones adicionales y que debe incluirse en el diseño de la investigación. Diversos autores denominan a este rasgo como “proceso cíclico” del análisis (Coffey y Atkinson, 2003:7), que expresa la relativa continuidad entre trabajo de campo y el análisis también definida antes como “relación de circularidad dialéctica” (Achilli, 1990) o la relación en tensión constante entre el trabajo de escritorio y el trabajo de observación (Rockwell, 1985).

El análisis en tanto operación de *síntesis* también puede entenderse como *representación*, es decir a modo de reconstrucción de los fenómenos sociales, como dicen Coffey y Atkinson “no nos limitamos a informar lo que hallamos sino que creamos un relato de la vida social y al hacerlo construimos versiones de los mundos y de los actores sociales que observamos” (2003:128). Las formas de representación que pueden sintetizar hallazgos, construcciones y primeras relaciones entre categorías pueden centrarse en la selección de fragmentos de citas textuales de las entrevistas y de las notas de campo, pero también puede optarse por la presentación de fotografías, cuadros, matrices, diagramas, redes conceptuales y clasificaciones taxonómicas (Coffey y Atkinson, 2003).

En cuanto a los pasos concretos del análisis, primero se sistematizó el material grabado de las entrevistas y grupos de discusión mediante su transcripción en textos digitales, como así también los registros de las observaciones del diario de campo. Para el análisis de dicho material textual se siguieron los pasos del Método Comparativo Constante: codificación abierta, axial y selectiva, construcción de *memorandos*<sup>69</sup> sobre categorías y elaboración de matrices para el análisis parcial y de síntesis del material global de datos (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Para favorecer mayor sistematización en el análisis utilizamos el programa informático Atlas.Ti 6.2., elaborado especialmente para trabajar con la estrategia de la *teoría fundamentada* (Flick, 2004; Chernobilsky, 2007) sobre todo en los pasos de la codificación y los primeros análisis.

*Codificación abierta:* luego de la construcción de una unidad hermenéutica<sup>70</sup> con el conjunto total del material empírico el primer paso fue la

---

<sup>69</sup> Los memorandos o memos son “registros que lleva el investigador de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección adicional de datos (Strauss y Corbin, 2002: 121).

<sup>70</sup> Unidad Hermenéutica es el conjunto de documentos (archivos textuales y de imágenes) que se insertan en el Atlas- Ti que permiten su análisis conjunto. En el caso de este estudio estuvo compuesto por 41 documentos primarios textuales producto de entrevistas, grupos de discusión y registros de observación.

lectura y relectura de los registros codificando<sup>71</sup> en forma abierta por párrafo (*Open Coding*) y por oración y/o palabra cuando se identificara enunciados locales y nociones nativas de los participantes del estudio (*Code In Vivo*) lo cual permitió la elaboración de primeras categorías mediante la selección de fragmentos de los datos analizados como textos. Asimismo, incorporamos un conjunto de códigos derivados del marco conceptual previo, (*Code list*) que se fue ampliando con los dos anteriores. En simultáneo, realizamos la escritura de *memos* donde se iba describiendo microprocesos o pequeñas descripciones a partir de regularidades observadas, incidentes críticos, recurrencias de sentido en los discursos y términos nativos de los actores lo que permitió contar con los primeros borradores de escritura a modo de análisis parcial del material y redireccionar las lecturas teóricas.

Obtuvimos un primer conjunto de 240 códigos, provenientes del discurso de alumnos y docentes y los registros de observación. Luego, a partir de reportes (*outputs*) solicitados a dicho programa informático solicitamos listados de códigos distinguiendo por unidad escolar y por sujetos adultos y jóvenes. A partir de allí realizamos recodificaciones en los primeros códigos reduciendo el número inicial de los mismos a 130. Luego de reagruparlos en 18 familias de códigos, mediante la operación de construcción de familias de códigos (*edit families*) del programa Atlas.Ti, se continuó con los siguientes pasos.

*Codificación axial y selectiva:* Para un segundo momento del análisis conocido como *codificación axial* nos orientamos con el *modelo paradigmático de interpretación* propuesto por Strauss y Corbin (2002) que plantea que se analice el conjunto de datos en relación a diferentes ejes identificando *condiciones causales, condiciones desencadenantes y contextuales, estrategias de acción de los actores, consecuencias y significados* sobre el fenómeno en estudio, en nuestro caso los conflictos de convivencia y las perspectivas de adultos y jóvenes sobre los mismos. “Lo que llamamos paradigma es un esquema organizativo ...no es más que una perspectiva sobre los datos, otra posición analítica que ayuda a recolectarlos y a ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que la estructura y el proceso se integren” (Strauss y Corbin, 2002:40). Esta fase permitió elaborar índices para la escritura de los primeros informes que luego fueron revisados como capítulos analíticos de la tesis (ver Capítulos 5, 6, 7).

Luego orientados hacia una *codificación selectiva* fuimos revisando el material desde las categorías jerarquizadas partir de ciertas proposiciones construidas luego del primer análisis del material. Aquí el objetivo es construir “una línea narrativa que permita escribir un relato que integre las diversas categorías en un conjunto de proposiciones e hipótesis a modo de teoría emergente” (Soneira, 2007: 161). Esta tercera fase nos permitió revisar los capítulos anteriores, reescribir las síntesis de cada uno donde tratamos de

---

<sup>71</sup> Codificación es el procedimiento de reunir bajo una etiqueta (código) un número similar de eventos, significados o porción de información (citas de entrevista) proveniente de un registro textual y que se considera como unidad de significado referida a una idea (Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2004; Chernobilsky, 2002).

organizarlas en torno a categorías centrales<sup>72</sup> desde las cuales se presentan los datos, relaciones y proposiciones conceptuales, las cuales retomamos en las conclusiones (ver Capítulo 8).

*Elaboración de tablas y esquemas:* La elaboración sucesiva de esquemas y cuadros nos permitieron reunir información empírica más básica, categorías, posibles relaciones entre éstas y una mirada de conjunto del cúmulo de información que fuimos interpretando para favorecer miradas más sintetizadoras. Aquí trabajamos sobre cada familia de códigos utilizando la operación vista de red (*network view*) del Atlas Ti para obtener visualizaciones de las relaciones entre categorías y subcategorías. Luego fuimos trabajando manualmente con cuadros y esquemas en lápiz, papel y en pizarra para construir representaciones gráficas de las principales categorías, subcategorías, relaciones y procesos.

En cuanto a la presentación escrita de los hallazgos hemos optado por combinar la ilustración de las categorías mediante la selección de fragmentos de citas textuales de entrevistas, conversaciones en grupo y notas de campo (con cierta extensión para preservar el contexto en que se producían ciertos sentidos de los actores<sup>73</sup>) como también, descripciones narrativas de procesos, rutinas y secuencias de acciones cotidianas. Las referencias teóricas presentadas en el capítulo 2 se han retomando con más profundidad en cada capítulo cuando fueran pertinentes a la construcción de interpretaciones del material. Asimismo, hemos incluido en los capítulos analíticos 5, 6 y 7 referencias más desarrolladas de los estudios antecedentes para intentar engarzar las interpretaciones en un marco explícito de las discusiones que se plantean en otras investigaciones referidas al mismo campo temático.

En vista de cumplir con uno de los objetivos de la investigación referidos a la comparación de perspectivas entre alumnos de distintos contextos socioeducativos identificamos la procedencia institucional del registro como así también, resaltamos la identificación de género del entrevistado o entrevistada cuando a los fines del análisis resultara pertinente, siempre utilizando nombres ficticios de los sujetos y las instituciones para preservar su anonimato.

Al final de cada capítulo elaboramos una síntesis a modo de conjeturas y proposiciones conceptuales afinadas en los datos y algunos esquemas entre las categorías teóricas y emergentes para mostrar sus relaciones en tanto reconstrucciones de procesos como así también tablas o cuadros con categorías nativas del discurso de los participantes y las categorías emergentes elaboradas en el análisis.

---

<sup>72</sup> Por categorías centrales se entiende aquellas que son recurrentes y más expresadas a través de indicadores o citas en los registros, a las que más se relacionan otras categorías y las que permiten organizar un relato narrativo para proponer relaciones y explicaciones sobre el objeto de estudio (Strauss y Corbin, 2002: 161).

<sup>73</sup> A diferencia del criterio de ilustrar con viñetas o fragmentos de discurso “ejemplares” las categorías de análisis, he preferido incluir fragmentos con cierta extensión del discurso de los participantes y de las descripciones narrativas producto de la observación, de manera de favorecer la comprensión del contexto de producción de sentidos y procesos analizados.

El capítulo de conclusiones intenta dar cuenta de una última síntesis de hallazgos, comprensiones y proposiciones conceptuales emergentes del análisis de los datos que contribuye al conocimiento del problema propuesto como objeto de estudio en esta investigación y que, por supuesto, no agota las posibilidades de su interpretación.

## **Parte 2**

***Desarrollo analítico del objeto de investigación:  
perspectivas de jóvenes y docentes sobre  
conflictos en la sociabilidad en contextos  
escolares***

## **Capítulo 4**

### **Contexto político institucional de la enseñanza secundaria en Córdoba y presentación de las escuelas participantes en el estudio**

#### **Introducción**

En este capítulo abordamos, en primera instancia, el marco contextual de referencia de las regulaciones políticas y demandas socioeducativas a las escuelas de nivel medio de Córdoba. En un segundo momento, profundizamos sobre las definiciones de disciplina, convivencia y educación ciudadana para situar la discusión en torno de los modos en que se ha ido propiciando o no la participación de alumnos, familiares y docentes en la construcción de los órdenes normativos escolares y los abordajes de los conflictos en la convivencia desde la órbita nacional y de la provincia de Córdoba en el contexto de los últimos veinte años.

Finalmente, presentamos las escuelas de gestión estatal y privada que participaron en este estudio a través de notas de su historia institucional, los rasgos principales de la identidad social de sus alumnos y familias y las problemáticas de rendimiento, deserción y convivencia escolar que las caracterizan.

#### **4.1-Contexto político institucional de la educación secundaria en Córdoba: demandas y regulaciones**

La Reforma Nacional de Educación iniciada en 1993, a partir de la Ley Federal de Educación, en Argentina modificó fuertemente la estructura de las escuelas secundarias al dividir los 5 años de escolaridad en dos ciclos, uno más en relación con la escolaridad básica y el otro definido con cierto margen de autonomía de acuerdo a cada jurisdicción hacia distintas ofertas formativas y trayecto técnico profesionales. En algunos casos funcionó como *primarización* de la secundaria, y en otros casos con cierta flexibilidad en la organización curricular generó mejoras en los contenidos formativos y algunas conexiones relativas al mundo del trabajo.

En el año 1995 se sanciona la ley de Educación 8525 en la provincia de Córdoba que en su artículo 1º adecua la estructura del sistema educativo de nivel primario y medio previsto en la anterior Ley General de Educación N° 8113 de Córdoba, a los lineamientos de la Ley Federal.

1) Nivel Primario: De escolaridad obligatoria, que comprenderá seis años de estudios

2) Nivel Medio: a) Ciclo Básico Unificado: de escolaridad obligatoria, de tres años. b) Ciclo de Especialización: Con diversificación de la oferta educativa,

propiciando la formación para el ingreso a estudios superiores y la capacitación laboral, de tres años.

En la última década el hecho más trascendente para la educación secundaria se da cuando el Estado Nacional en Argentina comienza a insistir en la extensión de la obligatoriedad de los estudios, lo cual se ve reflejado en la sanción de la Ley 26.206 en 2006 que establece el derecho a la educación secundaria obligatoria. Ya se habían sancionado la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075, de Educación Técnica y Formación Profesional N° 26058 (2005) y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150 (2006).

Estos cambios legislativos, sus orientaciones en políticas educativas específicas y la implementación de programas sociales como la Asignación Universal por Hijo (AUH) impactan en el incremento de la matrícula de todo el sistema educativo y más específicamente en el nivel medio<sup>74</sup>. A su vez, las reformas anteriores centradas en el cambio de contenidos no habían impactado en procesos de mejora institucional a nivel de las relaciones y vínculos educativos, persistiendo núcleos problemáticos que generaban viejas y nuevas dinámicas de desigualdad entre distintos sectores sociales y no necesariamente como análisis en el capítulo II, inclusión con calidad educativa y respeto de los alumnos como sujetos de derecho.

El *Plan Nacional de Educación Obligatoria* (Consejo Federal de Educación, CFE, Resolución N° 79/09) plantea que para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades, los ministerios de educación deberán articularse con otros ministerios y organizaciones sociales integrando políticas nacionales, provinciales y locales que permitan construir estrategias, priorizar objetivos y trazar metas que expresen un acuerdo común.

En 2009 el CFE establece en el documento *Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria* (CFE, Res. N°84/09) las principales políticas para la educación media obligatoria en cuanto a sus finalidades, las implicancias de la obligatoriedad para los gobiernos educativos y para la sociedad, la organización de un sistema nacional, y la necesidad de adecuar la organización institucional y pedagógica a las finalidades del nivel en torno a preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios. En dicho documento se define al estudiante como sujeto de derecho a la educación el cual no deberá limitarse al ingreso, permanencia y titulación sino a “construir una trayectoria escolar relevante en un ambiente de cuidado y confianza en sus posibilidades”.

---

<sup>74</sup> De 1990 a 2003, los jóvenes de 13 a 17 años que están en el 30 % más pobre de la sociedad pasaron del 53,1 % de asistencia a la escuela secundaria al 73,4%, es decir aumentaron su presencia en un 40 %. En igual período, el 30 % más rico aumentó su presencia en un 14,6% saltando del 81,3% al 93,2% ( Montes, 2006, citado en Dussel, 2007: 33)



En función de ello, el CFE enfatiza que las políticas de los Estados Provinciales “otorguen protagonismo y den visibilidad a los jóvenes, a partir de su reconocimiento como sujetos de derecho, con respeto y confianza en sus inquietudes, intereses y preocupaciones, sin renunciar a las responsabilidades que le caben al Estado y a los adultos frente a ellos” (CFE, Res. N°88/09, p. 31)

Asimismo, la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 sancionada en 2010, define a la escuela como institución de convivencia democrática en todos los actores promoviendo especialmente en los estudiantes un “*desarrollo pleno de su persona e integrarse como ciudadano en un marco de libertad y convivencia democrática*” (Ley N° 9870, Capítulo I, Artículo 2 inciso d.)

Como observamos, tanto desde los lineamientos de la Ley Nacional de Educación, la ley de Educación de Córdoba y los documentos acordados en el Consejo Federal de Educación se establecen que los ministerios provinciales deben generar *procesos de mejora institucionales* en y con las escuelas, desde un modelo institucional participativo, inclusivo y democrático que fortalezca la convivencia plural a partir de valores “tales como la solidaridad, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo” (Resolución CFE N° 84/09).

Entre 2008 y 2010 se inician en las escuelas de Córdoba las principales líneas de reforma educativa en el nivel secundario, las cuales comienzan a implementarse más efectivamente durante 2011 y continúan en la actualidad. El conjunto de modificaciones puede resumirse en los siguientes aspectos:

- Reducción del número de asignaturas por curso de 13 a 10 en los primeros años de la escolaridad media; cambios en el régimen de promoción para favorecer la permanencia, al aumentar de dos a tres materias con acreditación pendiente durante el siguiente ciclo lectivo para los alumnos( “tercer materia previa”); trimestralidad de las planificaciones de enseñanza y evaluaciones, propuestas de espacios curriculares alternativas como seminarios, talleres más allá de las clásicas asignaturas y la adopción de planes y programas pedagógicos alternativos para favorecer la inclusión educativa y la finalización de los estudios (Programa de inclusión de 14 a 17 años PIT y Plan Fines).
- Incorporación de nuevos puestos de trabajo docente, como los Coordinadores de Curso y los Tutores destinados a apoyos pedagógicos y/o de convivencia; otorgamiento de un conjunto de horas cátedra no destinadas al dictado de clases sino a la formulación de proyectos institucionales y trabajo interdisciplinario (horas institucionales) y la apelación de la administración educativa a que las escuelas desarrollen planes de mejora institucional, intentan configurar otras dinámicas en las organizaciones educativas (UEPC, 2010).

Para Gutiérrez (2011) en el marco de una redefinición de las relaciones Estado, escuelas y comunidad se dan iniciativas políticas que, si bien son deseables en términos democráticos, buscan cristalizar en poco tiempo resultados generándose un fenómeno de *sobreabundancia de Estado*,

expresada en la presencia simultánea de varios programas ministeriales que deben ser resueltos a la vez en las escuelas<sup>75</sup>. De allí que durante 2010 y 2011, a la par de las reformas educativas indicadas antes, se llevan adelante distintas iniciativas en las escuelas, a través de planes de mejora y proyectos institucionales para dar cuenta de los aspectos de la convivencia escolar y la formación ciudadana visibilizadas en estas regulaciones de democratización y participación de los distintos miembros de la instituciones de educación secundaria que aseguren inclusión, permanencia y respeto por los derechos.

A continuación, luego de plantear este marco de definición conceptual e histórico sobre la convivencia escolar y la participación de los alumnos y sus familias, como temas de agenda de las políticas educativas para el nivel medio en nuestro país, abordaremos más específicamente en el contexto reciente de la provincia de Córdoba, las regulaciones estatales sobre la elaboración de Acuerdos de Convivencia y la conformación de Consejos de Convivencia y Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias.

#### **4.1.1 Acerca de la convivencia y la participación de los actores en las escuelas secundarias**

Ejercer la ciudadanía en la escuela implica que los alumnos, sus familiares, directivos, y docentes, participen activamente en la regulación de la vida escolar en dos sentidos al menos. Uno tiene que ver con la disposición de respetar el orden normativo que orienta las interacciones en la escuela (incluyendo las leyes más generales como la Constitución Nacional, la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez (CIDN), la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niños y Adolescentes N° 26.601) expresados en los acuerdos institucionales de convivencia y las normas que se pauten en los acuerdos y/o consejos de aula o de convivencia de cada centro educativo<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> Esta mayor presencia estatal se acompaña de una articulación muy débil con respecto a las prácticas de enseñanza y gestión habituales y sin otras modificaciones necesarias en los aspectos administrativo y laboral que las acompañen. Se operan efectos negativos a partir de esta sobreabundancia de Estado, tal como la *dualización y duplicación del trabajo pedagógico*, la *sobreexigencia* a los docentes y la *fragmentación* del trabajo escolar en la escuela (Gutiérrez, 2011:39). La duplicación del trabajo pedagógico, por ejemplo, contribuye a la generación de *ficciones pedagógicas* que consisten en suponer que la sumatoria de proyectos micro o individuales suponen la integralidad de la institución educativa y que el agregado de proyectos *ad hoc* o especiales sin articulación con las prácticas de enseñanza contribuyen eficazmente a la mejora de la calidad educativa (Gutiérrez, 2011:41 y 42). Un “sobreactivismo” que se relaciona con la pérdida de reflexividad pedagógica de los docentes sobre la calidad de su trabajo de enseñanza.

<sup>76</sup> Los Consejos de Convivencia son cuerpos colegiados con representatividad tanto para la consulta acerca de las normas de la escuela como para asesoramiento y evaluación de situaciones puntuales de convivencia. Se integran con representantes de alumnos, autoridades, profesores, asesores psicopedagógicos, preceptores y en muy algunos pocos casos padres y/o madres de los alumnos. Los representantes son elegidos por sus pares en asambleas. Los estudiantes eligen primero a sus delegados de curso o división, los cuales a su vez eligen entre ellos a los representantes al Consejo. Los consejos de Aula se conforman con los integrantes de cada división más un profesor tutor.

Este primer sentido del respeto del marco vigente se adjudica a la participación en la vida ciudadana de la escuela, pero muchas veces se solapa que es exigible en la medida en que los actores mencionados hayan podido- en un segundo sentido de la concepción de ciudadanía - participar en la consulta y elaboración de las mismas, aprovechando para ello, los mecanismos y procedimientos que garantizan la defensa y promoción de los distintos marcos normativos mencionados.

Como advierten Ruiz Silva y Chaux Torres (2005) el ejercicio de la ciudadanía en la escuela y desde la escuela hacia los espacios públicos requiere de una *educación política*<sup>77</sup>, entendida por estos autores como el desarrollo de competencias ciudadanas: “Si una persona o grupos de personas no pueden participar en la crítica a las instituciones sociales y en su mejoramiento, incluyéndose aquí la escuela misma, no puede hablarse propiamente de una educación ciudadana” (Ruiz Silva y Chaux Torres, 2005:20).

La ciudadanía en términos políticos puede definirse, entonces, como una práctica de ejercicio deliberado de derechos y responsabilidades, es decir, en sentido activo e intencionado. Pero si la pensamos en el marco de trayectorias sociales diversas, encarnadas en ciclos vitales de los sujetos condicionados por sus coordenadas históricas y culturales, adquiere relevancia el supuesto de que en la infancia y en la adolescencia determinadas mediaciones adultas para la participación en este proceso de aprendizaje de la ciudadanía favorecerá o no las condiciones de su ejercicio actual y futuro.

Por ello el papel de la educación en la promoción de ciudadanía es clave ya que aporta por un lado, procesos de transmisión sistemáticos sobre determinados contenidos y a la vez prácticas institucionales donde poner en juego conceptos, habilidades, procedimientos y decisiones en la participación democrática en las escuelas.

Sin embargo ha habido sobradas muestras de que las formas institucionales hegemónicas en que se ha instituido la educación conllevan en sí mismas fuertes obstáculos para la participación de los niños, niñas y adolescentes. Uno de éstos es la concepción de disciplina negativa y de autoridad pedagógica como fin en sí misma<sup>78</sup> que se traduce en las relaciones de poder intergeneracionales en la educación.

---

<sup>77</sup> En el marco de una formación política, distinguen dos niveles del desarrollo pedagógico de la ciudadanía. El primero se refiere a la educación cívica o civilidad que implica un compromiso con la no discriminación y el respeto por las diferencias (además del conocimiento de derechos y procedimientos institucionales). El segundo nivel corresponde a la educación o formación ciudadana, la cual va más allá del conocimiento de las estructuras institucionales, los derechos y responsabilidades de todos y de cada uno sino que avanza hacia aprendizajes tales como la capacidad de reflexión ética sobre las consecuencias de nuestras acciones con los demás, la capacidad de deliberación y de participación responsable.

<sup>78</sup> Con disciplina negativa nos referimos al *carácter remedial* de la misma porque opera como reactivo frente a las transgresiones de la norma escolar (Furlán, 2004). En esta concepción la norma tiene una relación de fuerte ajenidad para los niños y adolescentes ya que se la promueve en sentido negativo, es decir, a partir de las consecuencias que acarrea su no

Mientras la disciplina funcione como reacción remedial frente a los comportamientos disruptivos de los alumnos, es decir como construcción 'ad hoc' y 'post festum', y no como proyecto educativo sustantivo de la escuela, es muy difícil digerirla, en particular si conservamos algo del discurso de las "pedagogías progresistas" (Furlán, 2004: 173).

Por ejemplo, no es casual que en el artículo 28 de la CIDN los Estados Partes reconocen el derecho a la educación y se comprometen a adoptar "cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño".

Esta preocupación por la incompatibilidad manifiesta entre los modos de disciplinar y "la dignidad humana del niño" se refleja en muchas expresiones de la conflictividad en las escuelas en las que los agentes educativos ignoran la tensión entre las identidades de niño -joven y la de sujeto escolar o alumno. Esto se observa más agudamente en las configuraciones normativas de la escuela secundaria, por ejemplo, en las cuales las regulaciones sobre los jóvenes operan sobre la identidad *alumno* sin avanzar en la adecuación de la escuela a la vida social de chicas y chicos que la habitan, desconociendo incluso sus derechos como ciudadanos (Tenti Fanfani 2000a y 2000b; Paulín y Tomasini, 2006).

En nuestro país, desde la reapertura democrática se ha insistido en la importancia de la participación de niños y jóvenes en la vida institucional de la escuela y de la democratización de ésta última, produciéndose experiencias innovadoras tanto en la educación primaria como secundaria. En particular, en la provincia de Córdoba, entre 1988 y 1997, se produjeron varias experiencias institucionales que incluían la participación de adolescentes y también sus familiares en organismos colegiados como consejos consultivos, y / o de convivencia (Alterman, 1998; Paulín, 2002). Se contaba con una rica experiencia de innovación aunque puede decirse que las políticas educativas nunca tomaron este aspecto como central y, en algunas épocas, hasta se trató de imponer la generación de proyectos de convivencia sin reconocer las acciones previas de las escuelas, ni dar condiciones institucionales adecuadas.

En 1995 el entonces Consejo Federal de Cultura y Educación elabora las Resoluciones Nº41/95 y 62/97 que establecen por primera vez, a nivel nacional, la promoción de instancias orgánicas de participación como los consejos de convivencia en los establecimientos educativos. Si bien era un

---

cumplimiento, como las sanciones a modo de castigos. Al no incluir un espacio de participación, generalmente se imponen las normas como prescripciones y prohibiciones pero no se legitiman ya que no se esclarece el fundamento axiológico de las mismas. De esta concepción de disciplina negativa es subsidiario un modelo de autoridad escolar como fin en sí mismo que no requiere justificación alguna más allá de las relaciones de poder instituidas. En este tipo de ejercicio de la autoridad, que constituye autoritarismo, no se aceptan las diferencias, y cuando ello ocurre, se las asimila y adapta a los intereses de quien ejerce el poder en la escuela porque el objetivo central es el control social de las ideas y de los cuerpos y no la construcción progresiva de autonomía en niños y jóvenes. Sobre las concepciones de la disciplina en la educación secundaria pueden consultarse Alterman (1998) y Paulín (2006).

avance con respecto a la legislación anterior, el acento estaba puesto en los beneficios de la participación para el cumplimiento del orden normativo. “La participación de los alumnos en la elaboración de sus propias normas de convivencia los convierte en responsables activos de las mismas” (Res. N ° 62/97, CFCyE).

En 1997, en la ciudad de Buenos Aires se deroga el sistema de amonestaciones (vigente desde 1943) y se propone un Sistema Escolar de Convivencia, en el que se incluyen los Consejos Escolares para favorecer la participación de los alumnos y regular la disciplina con dicha participación. Se intentó ampliar esa iniciativa a las provincias con suerte dispar ya que algunas jurisdicciones continuaron con experiencias previas similares y otras simplemente no cambiaron. No obstante, desde 2001 se reglamenta en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) la ley 223 y se comienzan a implementar los Consejos de Convivencia.

En 2003 la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense logró concluir con un proceso de cambio normativo en más de 1700 escuelas secundarias a través de acuerdos de convivencia con la eliminación de sanciones del tipo amonestaciones, incluyendo sanciones reparatorias y Consejos de Convivencia. En 2008, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires resolvió autorizar a los docentes volver a emitir sanciones leves a los alumnos sin pasar por los Consejos debido a que se estimó que deben contar con un mecanismo de control disciplinario concreto que el anterior sistema había quitado (Paulín y Tomasini, 2009) .

Estas idas y vueltas de las reformas educativas en el capítulo de la convivencia escolar y la formación ciudadana de adolescentes y jóvenes muestran que el derecho a la participación de los niños y niñas y jóvenes tropieza con fuertes obstáculos referidos a la consideración imperante de los mismos como sujetos subordinados al orden generacional u escolar. Entendemos que en la base de estos obstáculos para la participación de niños y jóvenes en la escuela opera la presencia de “representaciones adulto céntricas” o “adulthood” (Puiggrós, 1995; Paulín, 2000) que contienen un conjunto de imágenes y significados sobre los adolescentes y adultos basadas en una estructura bipolar de las relaciones intergeneracionales en la cual a los primeros se les atribuyen los rasgos de "impulsivos", "instintivos", "en crisis" y a los segundos los de "reflexivos", "racionales" y "estables".

Estas representaciones de los alumnos se conectan, como plantean algunos investigadores, a una "doctrina deficitaria del adolescente" en la cual,

Los adolescentes de la escuela secundaria, que viven en un período frágil de formación de la identidad y el desarrollo de sus competencias sociales, tienen un comportamiento confuso e irresponsable. Los educadores (...) deben crear normas estándar para el control de este comportamiento. Los alumnos deben guiarse y obedecer las normas establecidas por los adultos, de manera que puedan llegar a imitarlos (Levinson, 1998:663).

Desde este punto de vista ni la escuela ni los profesores son responsables de la indisciplina. Esta se produce porque los alumnos "traen malos hábitos" a la escuela producto de relaciones familiares conflictivas o de su momento de desarrollo connotado con rasgos de "irracionalidad" e "impulsividad". A pesar de que hay cierta representación posmoderna "juvenilista" que exagera el valor de los aspectos de la condición juvenil (energía, cuerpo, belleza, lejanía con la muerte) la misma no suele traducirse en prácticas de tolerancia y aceptación de las expresiones juveniles.

Otro obstáculo lo constituyen las representaciones de la política y prácticas de participación de los colectivos docentes. Al respecto Velázquez Buendía (1997) sostiene:

En este sentido, cabe preguntarse si realmente el estamento docente posee una cultura participativa que transmitir a sus alumnos y alumnas, y una formación didáctica en técnicas y estrategias participativas que posibilite dicha transmisión, o si, por el contrario, la escasa preocupación que en general existe entre los profesores por fomentar y facilitar la participación de los alumnos constituye, no tanto una desidia profesional consciente, sino más bien un reflejo de sus limitaciones técnico-pedagógicas, y, sobre todo, de sus valores personales y de su cultura profesional (1997:10).

Pero señalar este obstáculo atribuible sólo al colectivo docente sería simplista sino consideramos a su vez que la cultura de participación también se aprende en los adultos. Además, que su derrotero es consecuencia de los estilos y prácticas políticas en las que se ha ido socializando en su trayectoria como profesional de la docencia, como por ejemplo, al interior mismo de la institución escolar, en el sistema educativo y en las prácticas gremiales.

Otras representaciones más democráticas se caracterizan por sostener, entre otras cosas, que el foco del problema de la indisciplina no es siempre el alumno y se incluyen como causas posibles variables asociadas a la lógica escolar, por ejemplo, un estilo docente autoritario o estigmatizador, una propuesta de enseñanza poco significativa para los alumnos que genera aburrimiento o el manejo arbitrario de los criterios de evaluación.

Los educadores que comparten esta representación sostienen que el sistema de sanciones disciplinarias tradicional no ofrece respuestas para la formación de los alumnos en cuanto a la formación de hábitos y actitudes favorables a su integración a la escuela, aunque no abogan por su eliminación total. Suponen, además, que cierto cumplimiento de las normas es producto de una acción educadora en la que se intenta enseñar y negociar con los alumnos las principales pautas de conducta en la escuela. El aprendizaje moral debe alcanzar un estado autónomo para que sea genuina la internalización y cumplimiento de las normas de la escuela, de su sentido y valor y debe ir acompañado de participación activa de los jóvenes porque se los piensa como sujetos de derecho. El plus que aportan las acciones y propuestas de promoción de la convivencia mediante la participación de los alumnos considera que la internalización progresiva de las normas y la participación colectiva en su construcción favorecen la apropiación genuina y la autonomía

del pensamiento. A su vez, potencia los lazos de solidaridad y respeto mutuo ya que imperan no solo las relaciones de poder vía la fuerza o la amenaza sino también la capacidad de generar mejores argumentos y mayor escucha en los conflictos de la convivencia entre pares y con los adultos (Paulín, 2006).

El lugar que ocupan en este esquema de pensamiento los miembros adultos de las instituciones educativas es activo y corresponsable con respecto a los conflictos ya que se asume como parte del trabajo educativo la información y protección de los derechos. Además, se incluyen en una postura no solo defensora de los derechos sancionados por la CIDN sino también que promueven la participación infantil y juvenil como derecho ciudadano que no atenta contra la legitimidad de la autoridad pedagógica, sino que la legitimaría por otras vías. Un sentido de autoridad que, como plantean Ruiz Silva y Chaux Torres (2005) implica un proceso de crítica, de debate, de aceptación provisoria de alguno de los puntos de vista en disputa, lo que exige una orientación ética y un proceso de legitimación. De lo que se trata, en palabras de Giroux, es de “armar un punto de vista de la autoridad que legitime a las escuelas como esferas públicas democráticas, y a los maestros como intelectuales transformadores que trabajan para hacer realidad sus puntos de vista de comunidad, de justicia social, de delegación de poderes y de reforma social” (Giroux, 1998: 120, citado por Ruiz Silva y Chaux Torres, 2005:21).

#### **4.1.2 La revisión de las normas escolares y la participación de alumnos y familiares en la escuela**

Analizaremos brevemente algunos de los logros y dificultades encontradas en los procesos recientes de innovación institucional producto de las políticas de convivencia escolar en el ámbito de la ciudad de Córdoba.

En ese sentido, los dispositivos llamados consejos de aula, de convivencia y las consultas a los alumnos sobre las normas del reglamento escolar han sido y son un analizador muy importante para evaluar qué concepción de joven y de su participación se juegan allí, además de permitirnos comprender cómo entran en vigencia, se presentan con incoherencias (se enuncian pero no se practican) o se ignoran los principios y derechos de la CIDN y de la ley Nacional de Educación n° 26.206.

Recientemente en las reformas educativas en nuestro país se han introducido fehacientemente regulaciones que se comprometen a promover las prácticas de ciudadanía en niños y jóvenes. En la Ley Educación Nacional n° 26.206 sancionada en 2006, además de extender la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, se incluye como parte de sus fines y objetivos el brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos y respeto a los derechos humanos (Art. 11 inc. c) garantizando en el ámbito educativo el respeto a los derechos de los/as niños /as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061. (Art. 11 inc. g) incluyendo explícitamente como parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones los contenidos

referidos a dicha ley (Art. 92) y la promoción de modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar (Art. 123).

En la provincia de Córdoba el Ministerio de Educación ha planteado a principios de 2010 dos líneas de acción institucional en las escuelas, a través de las resoluciones 149/10 y 124/10, que incluyen explícitamente la participación de jóvenes en la adecuación normativa de los códigos de convivencia, en la conformación de Consejos de Convivencia y en los Centros de Estudiantes. Esta línea programática de la política educativa provincial, si bien ha incidido en la generación de espacios de participación antes no estimulados por las escuelas, en muchos casos se ha formalizado como una directiva más de la administración central sin apropiarse del sentido democratizador que se esperaba darle. Analizaremos a continuación algunas de las experiencias de participación en el ámbito educativo.

Inés Dussell, en un análisis de la revisión de códigos y acuerdos de convivencia post crisis del 2001 en Argentina muestra que a pesar del tiempo transcurrido los mismos se siguen centrando en la regulación de la conducta de los adolescentes y muy pocas veces se incluyen para los adultos deberes y obligaciones.

La no inclusión de los adultos en la ley escolar, lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática) refuerza la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación (Dussell, 2005: 114).

Del análisis realizado en algunas propuestas editoriales y prácticas de formación ética y ciudadana en el nivel primario y secundario en la ciudad de Córdoba (Paulín y D´Aloisio, 2008; Bertarelli, Sarachú Laje y Paulín, 2010) se constata que aún se sigue un estilo de enseñanza directivista que favorece un aprendizaje heterónomo de las normas y con una concepción de la niñez cercana al paradigma tradicional del tutelaje que de la doctrina de protección integral<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> En las actividades propuestas es común la referencia a “valores” más que a derechos, presentados como universales, que no son puestos en tensión y/o discusión con los significados locales de los niños (respeto, amistad, solidaridad, honor). En los modos de trabajar el “reglamento del aula” o las “normas de la sala” se induce a una evaluación de los comportamientos y actitudes en términos de buenos/malos, correcto/incorrecto; transmitiendo al niño un “deber ser” (“cómo debo comportarme”, “qué debo y no debo hacer”). Se hace hincapié en prescripciones disciplinarias de tipo correctivo más que en un ejercicio de construcción de acuerdos de convivencia entre pares y con los adultos. Los recursos literarios tienen la estructura narrativa de las moralejas con guías de preguntas donde los niños deben elegir a partir de opciones preestablecidas y que se desprenden de una única interpretación posible de los conflictos presentes en los cuentos escogidos (Bertarelli, Sarachú Laje y Paulín, 2010).



En otras investigaciones realizadas en Córdoba (Paulín, 2002; Paulín y Tomasini, 2008) hemos podido constatar que si bien se han dado experiencias de participación de los alumnos en la reelaboración de las normas de las escuelas, persisten obstáculos y prácticas defensivas de muchos adultos que consideran que con estas prácticas se atentaría contra el ejercicio de cierta autoridad pedagógica y se simulan procesos participativos en los cuales los niños y adolescentes son convocados sólo desde el supuesto de que ello garantizaría mayor disciplina y conformidad con el orden escolar y no tanto la garantía de sus derechos. Estas cuestiones también se observan en las experiencias de participación de los adolescentes y jóvenes en los organismos colegiados como *los consejos de convivencia* o en la promoción de *la constitución de los centros estudiantiles*.

Con respecto a los *consejos de convivencia* se observa que, si bien estos organismos colegiados que reforman al sistema disciplinario son propicios para otorgar voz a los estudiantes, escuchar su versión de los hechos y dar derecho a réplica, es claro que persisten presiones de los colectivos escolares adultos para que a través de estos nuevos mecanismos se consoliden o solapen ciertas formas de orden disciplinario que no necesariamente avanzan hasta una mayor democratización de las relaciones escolares que incluyan a los jóvenes y a sus familiares (Alterman, 1998; Paulín, 2006; Corrado, 2008).

Podemos sostener que cuando el accionar de estos organismos se centra en *promover la convivencia*, y no sólo en administrar sanciones, las experiencias son favorables para recrear un orden escolar configurado en relaciones de autoridad que se construyen desde un trabajo pedagógico que considera a la apropiación de las normas como parte del proceso de aprendizaje con participación activa de los jóvenes y no una mera inducción o imposición. Respecto de las posibilidades de aprender a partir de experiencias democratizadoras, nos parece central la inclusión de los educadores como sujetos comprendidos por la normativa que regula la convivencia escolar. Además, los Consejos de Convivencia instalan prácticas tales como el derecho a réplica de los alumnos, un espacio para ser escuchados y un tiempo diferente a la clase donde los adultos dialogan con ellos. A veces se logra que se construyan acuerdos provisorios entre adultos y adolescentes sobre las normas de trabajo pedagógico, configurando un escenario propicio para el ejercicio de derechos y participación en la decisión de cuestiones importantes de la vida escolar (Paulín y Tomasini, 2009).

En el caso de la participación a través de los centros de estudiantes, hay que reconocer que salvo excepciones, no ha sido una tradición en las prácticas educativas promover la agremiación juvenil como tal a través de los organismos colegiados de representación estudiantil en las escuelas secundarias. Es más, los adultos han tenido una actitud ambigua frente a los mismos ya que por un lado se favorece y alienta la participación y auto organización de los jóvenes y a la vez se controla y/o cerca el espacio de decisiones que adolescentes y jóvenes puedan ir tomando en el marco institucional del gobierno de la escuela (Rotondi, Corona y Benedetti, 2011).

En ese sentido, un analizador clave fue el proceso de participación estudiantil ocurrido en la ciudad de Córdoba en los meses de agosto a diciembre de 2010 con motivo de la reformulación de la Ley de Educación nº 8113. Este proceso arriba en la ocupación o “toma” de más de 20 establecimientos secundarios en el mes de octubre y en la sanción de la nueva ley de educación provincial a fines del mismo año en la legislatura provincial. Uno de los reclamos más fervientes fue con respecto al derecho de los alumnos a organizarse gremialmente bajo distintas formas y las garantías dadas dicho en el proyecto de reforma presentado por el Consejo Consultivo de Educación a la legislatura provincial. Diversas organizaciones como agrupaciones estudiantiles, asambleas de padres, centros de estudiantes, asambleas interestudiantiles, cátedras universitarias y el mismo Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba se pronunciaron indicando, entre otras cuestiones, que si bien se contemplaba el derecho de los estudiantes a toda forma de agremiación (asociaciones, centros de estudiantes, etc.), debía incluirse explícitamente en el proyecto de ley, la obligación de garantizar su expresión en las escuelas como espacios de construcción de ciudadanía (lo que estaba expresado sólo como derecho de los estudiantes pero no como obligación del Estado).

Paradójicamente, la política educativa provincial para el nivel secundario en Córdoba inaugura en 2010 estas dos líneas de acción: la creación de centros de estudiantes y la revisión normativa de los reglamentos escolares desde enfoques de convivencia participativa, para finalizar en diciembre del mismo año y durante 2011 con una ley provincial de educación cuestionada por inconsulta por parte de varios sectores estudiantiles, docentes y agrupaciones gremiales.

A continuación, presentamos las dos instituciones educativas en las que se realiza el trabajo de campo, a través de notas de la historia institucional de cada una de ellas, los rasgos principales de la identidad social de sus alumnos familias y los procesos de ingreso y permanencia a través de indicadores de rendimiento escolar.

## **4.2 La escuela de gestión estatal: rasgos de una trayectoria centenaria y un presente de múltiples aristas.**

### **4.2.1 Notas de la historia institucional**

Esta escuela secundaria está ubicada en la zona sur de la ciudad de Córdoba, a la que asisten alrededor unos seiscientos alumnos distribuidos en 26 divisiones en dos turnos, mañana y tarde. Fue creada en el año 1907 como Escuela Profesional de Mujeres, y contaba con las especialidades de Corte y Confección, Flores, Sombreros, Deshilados y Bordados, Encartonado y Encuadernación, Encajes y Tejidos, y Lencería.

Su fundadora y primer Directora, fue una mujer, y durante su primer año contó con una matrícula de más de doscientas alumnas. En el año 1965 recibe

oficialmente el nombre de Escuela Nacional de Educación Técnica Femenina y en 1974 se inaugura el actual edificio. Hasta el año 1995 se ofrecen como alternativas curriculares Ciclos Básicos en Orientación en Administración, en Profesiones Femeninas, Ciclos Superiores en Administración de Empresas y en Óptica y Cursos Prácticos de Capacitación en Dibujo Publicitario, en Corte y Confección, en Cocina y Repostería y en Cosmética, peinados y afines. Incluso llega a tener un turno noche en los años ochenta.

En 1996, al producirse la reforma educativa provincial conocida como "*La transformación educativa*", la escuela pasa a denominarse como la mayoría de las escuelas secundarias Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) lo cual produjo un fuerte proceso de homogeneización institucional de las escuelas secundarias, independientemente de su anterior dependencia nacional o provincial y su especialidad de formación. En particular en esta escuela esto se ejemplifica en la poca valorización que se le da a la formación técnica en Óptica con que contaba desde varios años.

Para algunos docentes, la escuela pierde su identidad como institución formadora de enseñanza técnica valorada por ciertos sectores sociales de la ciudad de Córdoba.

-Profesor: Es un colegio que sufrió mucha transformación, de ser un colegio casi elite, cuando era nacional, para formación femenina en su mayoría, pasó a estar en una etapa de no encontrar... El proyecto institucional se cerró en base a la mirada de profes que ya no están y se construyó para sostener una fuente laboral. En su momento, porque yo acá estaba como preceptor, no veía la cuestión como se manejaba, no comprendía mucho, es más, yo vivencí la escuela de cocina que había acá, la de corte y confección, la de peluquería, con títulos habilitantes por parte del Estado. Entonces, toda esa transformación se fue cayendo en determinadas cuestiones que tenían que ver más con el docente que con la realidad. No se peleó por sostener una estructura de escuela técnica.

Al inicio del período lectivo de ese mismo año se modifica la planta funcional del Centro Educativo, se reubica y reconvierte gran parte del personal docente y se dispone el cierre de todas las divisiones de Cursos prácticos de Capacitación que se implementaban: Corte y Confección, Cocina y Repostería, Cosmética, Peinados y afines, y Dibujo Publicitario. Sólo continúa el plan de estudio del Ciclo Superior en Óptica, el único que se implementa en toda la provincia de Córdoba y uno de los pocos a nivel nacional lo cual le da un sello distintivo a la escuela.<sup>80</sup>

En el presente la escuela cuenta con Ciclo Básico Común y Ciclo Básico de Escuela Técnica (Carpintería Mecanizado, Electricidad, Informática y Óptica) y distintos ciclos de especialización. Economía y Gestión de las Organizaciones- Especialidad: Economía y Administración; Humanidades-

---

<sup>80</sup> La escuela llega a recibir a alumnos procedentes de La Pampa, Neuquén, Río Negro, San Juan y Santiago del Estero, según el documento PEI de 1996.

Especialidad: Artes Visuales); Producción de Bienes y Servicios- Especialidad: Óptica oftálmica e instrumental) y Especialidad: Programación.<sup>81</sup>

Hasta el año 2008 la escuela recibía para sus alumnos el Plan Alimentario Córdoba (PAICOR) y al finalizar ese programa, durante 2009 y 2010 sólo se recibieron en forma irregular paquetes alimentarios. Desde 2010 y durante 2011 la escuela atraviesa un proceso de reforma de sus espacios curriculares, planes y programas debido a la adecuación a la Ley de Educación Nacional y al proceso de reforma en la jurisdicción Córdoba que implican centralmente la modificación de espacios de asignaturas y contenidos, la redistribución de horas cátedras de los profesores en el CBU y en los Ciclos de especializaciones y la inclusión progresiva de coordinadores de curso. Hasta 2011 tiene una planta de 13 preceptores, 120 profesores y sólo un cargo de asistente psicopedagógico.

Desde 2011 el colegio pasa a denominarse con la sigla IPET y M, es decir, Instituto Provincial de Educación Técnica y Media lo que le da un carácter complejo a su dinámica organizacional debido a que se busca integrar la doble dependencia administrativa con las direcciones de enseñanza media y técnica del Ministerio de Educación.

#### **4.2.2 La escuela, los alumnos y las familias: elecciones y selecciones sociales**

Los alumnos que concurren son de nivel socio económico bajo y medio bajo aunque en la especialidad de programación e informática del turno mañana, que es una de las más codiciadas por las elecciones familiares, asisten alumnos de grupos socioeconómicos medios. Las ocupaciones de los tutores (padres, madres o familiares) de los alumnos y alumnas de las dos divisiones del turno tarde (incluidas en el trabajo de campo) son de baja calificación como empleados, metalúrgicos, albañiles, pintores, electricistas y pequeños comerciantes, choferes de transporte urbano y de taxis en el caso de hombres y promotoras de cosméticos, manicuras, empleadas de servicio doméstico, enfermeras y amas de casa en el caso de las mujeres.

La mayoría de los alumnos/as proviene de barrios de sectores medios y populares cercanos a la zona sur de la ciudad y próximos al Camino de Circunvalación como Güemes, Bella Vista, Villa de El Libertador, Comercial, Cabildo, Ejercito Argentino, Santa Rosa, ampliación Cabildo, San Pedro Nolasco, Ciudad Obispo Angelelli, Los Olmos, Los Olmos Sur, Los Cedros, Ferrer, Artigas, Vico, Obrero, Ciudadela, Jardín, Cabo Fariña, Parque Futura Ameghino Norte, San Daniel, Parque Latino Santa Isabel, Cáceres, América, Mirizzi, Alem y Villa Bustos. Otros barrios más alejados son Nuestro Hogar III (del cual provienen muchos alumnos) y San Carlos.

La elección de la escuela, para los directivos, tiene que ver con una búsqueda de diferenciación social por parte de las familias de origen más

---

<sup>81</sup> Las orientaciones técnicas pasaron a tener un séptimo año desde 2011, producto de la última reforma curricular en la Provincia de Córdoba.

popular a partir de la ubicación geográfica de la escuela en la ciudad y de sus prestigios construidos.

-Acá vienen chicos de la zona Sur porque los colectivos los traen directos. Es por un prejuicio de la familia, para sacarlos de la junta del barrio los mandan para acá. La mayoría de los padres son gente trabajadora (Vice Director, entrevista 2010).

-La gente cuando yo le pregunto por qué no va a una escuela cerca de su casa, por ejemplo en Villa Libertador hay un montón de escuelas, en Santa Isabel hay un montón de escuelas, y te dicen no en esas escuelas no. Una de las causas que han dicho los padres es que se juntan con los mismos del barrio, entonces eso hace que al venir para acá no tengan tanto contacto con ellos todo el tiempo, en la escuela, en la tarde o la mañana o lo que sea (Directora, entrevista 2010).

Distinguirse de la “junta del barrio” entendida implícitamente como “mala junta” (connotada como poblaciones marginales, con trabajos precarios y en algunos casos con actividades delictivas) es la representación que se forman estos directivos de la elección familiar y les permite posicionarse como parte de una escuela “buscada” por dicho beneficio supuesto. Asimismo, en cuanto a los títulos que otorga, sobresalen las especialidades técnicas en Óptica y en Informática como dos de las máspreciadas en cuanto a las oportunidades laborales que brindaría a los futuros egresados.

#### **4.2.3. Ingresando a la escuela estatal**

La escuela funciona en un edificio de tres pisos con un patio descubierto en la parte central del mismo en el que ubican los talleres. Está situada en una intersección de calles con mucho tránsito y las paredes externas están cubiertas de murales descoloridos realizados por los alumnos con motivo de una campaña de prevención de las adicciones. Todas las aberturas exteriores están fuertemente enrejadas.

El edificio tiene dos accesos, por un portón lateral generalmente cerrado y por una doble puerta principal que tiene una portería que regula la entrada en forma constante si bien el control se relaja a medida que transcurre la jornada escolar. Generalmente el control más fuerte se produce a las entradas y salidas de cada turno y al cual se suman preceptores y directivos ya que es muy frecuente la llegada tarde de los alumnos. Cuando ello sucede cierran la puerta de ingreso, se realiza la formación y a los que quedan fuera de la escuela se le pide el cuaderno de comunicados para señalar la llegada tarde. Sobre éstos alumnos se agudiza el control de la vestimenta y su “presentación personal”, es decir, si trae todo el uniforme, el peinado y se los interpela a que se saquen todos los *piercings*, a mujeres y varones y aritos a éstos últimos también.

El hall de entrada es reducido y cuando se realizan las formaciones habitualmente no hay espacio por lo cual se realizan en el patio frente a un balcón de cemento sobre elevado en el cual se encuentra el mástil y al que sube el personal directivo que recibe a los alumnos en cada inicio de turno. En los pisos superiores los espacios resultan un poco más amplios y cómodos para el tránsito de los alumnos.

En las aulas la mayoría del mobiliario escolar se encuentra en condiciones muy deterioradas. Hay una gran cantidad de bancos rotos, o semi rotos. Muchas ventanas se encuentran rotas, faltando partes de vidrio, otras tienen pegados diarios. Las paredes se encuentran escritas y manchadas, en muchas partes hay partes descascaradas de pintura. La mayoría de las puertas no tiene picaporte. Los profesores y preceptores dicen que los alumnos las sacan para encerrarse dentro del aula así impiden el paso del adulto y se demora la clase, por lo cual se usan picaportes de repuesto para poder ingresar. Las paredes de las aulas contienen inscripciones de los alumnos referidas a sus barrios, a sus equipos de fútbol, al sexo, a las relaciones amorosas, sospechas y burlas de la sexualidad de los compañeros. Las preceptorías se encuentran ubicadas una en cada piso.

Las condiciones materiales de la escuela son críticas agosto de 2010. El edificio no contaba con instalación de gas aprobada (fue clausurada hace dos años por pérdidas) y en invierno es muy frío. En verano la temperatura se torna insoportable en las aulas ya que no tiene adecuada ventilación y muy pocos de los ventiladores de techo funcionan porque tienen dobladas las paletas o están rotas. Tampoco tiene una adecuada red eléctrica y es común que se queden sin energía por sobrecalentamiento del uso de estufas eléctricas. Además, ha habido casos de accidentes eléctricos por cables en mal estado.

Al costado del patio están situados los talleres donde los alumnos realizan las prácticas de informática y óptica, lo cuales son insuficientes en espacio y están bastante deteriorados. Desde el mes de setiembre de 2010 se están realizando obras en estos talleres (se demolieron y se construyen dos plantas nuevas) pero las obras no concluyen como se había planteado por las autoridades al inicio del ciclo lectivo 2011<sup>82</sup> y hasta fines del año 2010 estas condiciones no habían mejorado.

#### **4.2.4. Rendimientos y fracasos: selección escolar y distribución de los alumnos.**

En 2011 la escuela tiene una matrícula inicial de 615 alumnos, (distribuidos en el Ciclo Básico, 393 y en los ciclos de especialización, 222 pero en junio de ese año ya descendía a 575. La matrícula de alumnos ha disminuido notoriamente en el transcurso de los últimos quince años de este establecimiento centenario como lo muestra la siguiente tabla.

---

<sup>82</sup> Uno de los reclamos fuertes de la escuela era que tuvieron un plan de obras para poder realizar efectivamente la formación práctica en las especialidades técnicas y en el marco del conflicto desatado en la ciudad de Córdoba en octubre de 2010 con la toma de más de 20 escuelas secundarias por problemas edilicios y por las reformas de la ley 8113, en esta escuela el discurso de los directivos sostenía que no había motivos para tomarla porque por lo menos la escuela tenía espacio para todos los alumnos, había escuelas mucho peores y que además había un plan de obras en marcha. Sin embargo, las quejas de alumnos y padres eran recurrentes y las condiciones ambientales deficitarias que se describen se naturalizan en el acontecer cotidiano.

Tabla N°3 Cantidad de Alumnos por año. Escuela Estatal

<b>Año</b>	<b>Alumnos inscriptos</b>
1996	1412
1998	1313
2000	1039
2005	908
2010	657
2011	615 – 575

El descenso de la matrícula, el aumento de la repitencia escolar y el aumento del número de alumnos con asignaturas pendientes de su aprobación (“previas”), son una de las principales preocupaciones expresadas por el colectivo docente, junto con los problemas en la convivencia entre alumnos y profesores.

Un rasgo significativo de la historia institucional lo constituye la preocupación por la calidad del rendimiento de los alumnos ya que en relación a la edad de la matrícula en el documento PEI se puede leer que uno de los objetivos institucionales es *“Desarrollar estrategias tendientes a que la edad cronológica del alumnado sea equivalente con la edad de escolarización establecida”*.

La escuela cuenta con cinco divisiones para primero y segundo año (A, B, C, F y G) y cuatro para tercer año (A, B, F y G) en el Ciclo Básico, funcionando la mayoría en el turno mañana. A principio de cada año se inscriben a los alumnos en las divisiones del turno mañana de acuerdo a un criterio de selección institucional combinado con el interés de las familias por dicho turno. Por ejemplo, como las inscripciones se abren en diciembre y en febrero, se van matriculando quienes efectivamente pasaron de año, eso hace que quienes tengan mejor rendimiento puedan elegir primero y la mañana es de preferencia para la mayoría. Entonces, el turno tarde se integra con alumnos de menor rendimiento. Este turno comienza a las 13:30 hs y termina a las 18 hs. Hasta 3º años existen dos divisiones: F y G como “últimos lugares” posibles en las elecciones. A su vez la división “G” es la que se integraba tradicionalmente con alumnos con bajo desempeño escolar y en general es la división destinada a recibir alumnos repitentes, que ingresan producto de pases de otros establecimientos por problemas de disciplina o por mudanzas de sus familias.

Cuando los directivos son consultados por el desgranamiento en los cursos alude a un cambio del criterio de rematriculación de alumnos repitentes en el año 2010 ya que a los que provenían de la misma escuela con “problemas

de conducta” no se los acepta y se prioriza la matriculación de alumnos repitentes de otras escuelas.

-Directivo: Bueno y esa es una problemática, porque el profesor, yo sé hay chicos difíciles, pero este año cambiamos la táctica... nosotros hemos recibido muchos chicos repitentes de otras escuelas, por no aceptar los repitentes nuestros, querer cambiar. Entonces se han dado cuenta...

-E- ¿y por qué ese cambio? ¿Eso fue este año?

-D: este año, en el 2010, recibimos repitentes nuestros y de otras escuelas, y esos repitentes nuestros que ya veíamos que tenían mala conducta como quien dice los fletamos y recibimos otros repitentes, y nos dimos cuenta nosotros, muchos preceptores y los profesores se dieron cuenta y eso está bueno, que los problemas de conducta que tuvimos este año, no todos, eran de alumnos que venían de otra escuela.

E-: problemas de conducta, ¿pero por no adaptarse a la escuela, no relacionarse entre ellos o con el conocimiento?

-D: tanto de conocimiento y problemas de conducta. Entonces muchos reflexionaron y dijeron recibamos a nuestros propios repitentes, que los conocemos y sabemos cómo actuar y a dónde ir ya desde el principio. Entonces este año vamos a recibir a nuestros repitentes, si queda un lugar bueno, pero vamos a absorberlos...pero vamos a ver, a ver qué pasa

-E: a ver qué pasa. Y la otra idea de recibir otros repitentes y no de esta escuela ¿cómo, por qué, para tratar de ver si se solucionaban cosas...?

-D: claro, para ver si se sacaba de esto y se traía de aquello, pero fue negativo.

Al momento de esta entrevista (diciembre de 2010), ya se visualizan dudas con la decisión adoptada, aunque no en términos del resguardo de los alumnos a su derecho a educarse, sino a que no ha modificado demasiado la variable de la disciplina.

El problema de la repitencia no es nuevo en la escuela y data de más una década, según lo que reconoce el equipo directivo. Particularmente uno de los directivos recuerda que hace cinco años se promocionó más a la escuela en las escuelas primarias de la zona debido que tenían cada vez menos alumnos y con mayores niveles de repitencia<sup>83</sup>.

La repitencia se asocia al concepto de “sobre edad” o “extra edad” que sirve para designar a aquellos alumnos que no coinciden con la edad esperada a los cuales se los menciona como “matrícula genuina”. En una división de segundo año puede incluirse un alumno de 17 años por ejemplo lo cual construye mayor heterogeneidad de experiencias e intereses en el grupo de alumnos y también condiciona las relaciones de convivencia al interior de cada grupo. Además se da un proceso de desgranamiento durante el ciclo escolar en cada curso por sanciones disciplinarias, por acumulación de faltas de asistencia o porque los jóvenes desertan de la escuela por conseguir algún trabajo. De esta forma divisiones que inician con 25 a 27 alumnos culminan el año con 18 a 20 integrantes.

---

<sup>83</sup> Las tasas de repitencia en la provincia de Córdoba se pueden consultar en [www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)



En la escuela el motivo de mayor preocupación es el ciclo inicial en que se reconocen fuertes dificultades de integración de los alumnos al sistema de enseñanza secundario. Se los visualiza como “infantiles”, demasiado “juguetones”, poco respetuosos, y con muchas dificultades de rendimiento, lo cual se verifica en la cantidad de alumnos que repiten en los segundos años. En el caso del ciclo superior esto se agudiza ya que permanecen muy pocos estudiantes producto del desgranamiento, con la mayoría de las divisiones de 4º a 6º años que no superan los 20 alumnos.

Tabla Nº 4 Repitencia por curso en 2011. Escuela Estatal

<b>Curso Escolar (2011)</b>	<b>Alumnos inscriptos</b>	<b>Alumnos repitentes</b>	<b>Porcentajes de repitencia</b>
1º año	152	30	45,6 %
2º año	138	49	67,6%
3º año	103	26	35,8 %
4º año	107	22	23,5 %
5º año	61	2	1,22 %
6º año	54	0	0 %
<b>Total</b>	<b>615</b>		

Por otra parte, muchos estudiantes reciben becas de plan social para continuar sus estudios y desde 2009 en la escuela se extienden los certificados de escolaridad para que las familias tramiten la Asignación Universal por Hijo (AUH)<sup>84</sup>. Debido a ello muchos chicos han retomado sus estudios secundarios aunque ello no es garantía de una presencia activa en cuanto al aprendizaje, según varios profesores. Estos son desconfiados de la política social

<sup>84</sup> “A fines del año 2009 se produce un cambio en la tendencia de los programas sociales en Argentina a partir del Decreto 1602/09 de “Asignación Universal por hijo para Protección Social”, que modifica la ley de asignaciones familiares al crear una asignación para aquellos grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal (Pautassi, 2011:28). Mediante la AUH se otorga una prestación mensual de \$180 al padre, tutor, pariente por cada menor de 18 años o sin límite de edad cuando se trate de hijo discapacitado; no exige contraprestación como en el anterior Plan Jefes y Jefas de Hogar, pero sí el requisito de la permanencia en escolaridad pública . En marzo de 2010, el sistema alcanzó a 3.677.775 niños, niñas y adolescentes, en contraste con 10. 206.339 niños cubiertos por el Sistema de Seguridad Social (empleados formales del sector público y privado, jubilados y pensionados, prestaciones por desempleo). De la misma manera, el 39, 6% de los hogares beneficiados por la medida se ubica en el decil de ingresos más bajos y el 28,6%, en el inmediato superior (Arcidiácono, 2010, citado por Pautassi, 2011:29).

implementada y aluden a cierta especulación de los estudiantes y sus familias ya que “solo vienen por la asignación” aunque “no quieren estudiar en verdad”.

Cuando algunos docentes analizan el problema de apatía y la desmotivación de los chicos o sus dificultades de involucrarse más activamente, un argumento recurrente asoma enlazado a esta cuestión: “es que los chicos vienen para que sus padres cobren el dinero de la asignación, no les interesa aprender, ellos te lo dicen.” Cierta falta de sinceridad de los chicos genera molestia a algunos profesores entrevistados, aunque otros reconocen que es un derecho social de las familias contar con estas asignaciones.

A su vez, en el año 2010 entra en vigencia una modificación decretada por el Ministerio Educación de la Provincia de Córdoba en el sistema de promoción y acreditación de los alumnos. Se aumenta de dos a tres el número de las llamadas “materias previas”, asignaturas que han quedado sin promover para poder cursar el año siguiente. La medida de la administración educativa busca favorecer la permanencia de los chicos en la escuela evitando la repitencia o la deserción. Los alumnos deben ir entregando un conjunto de actividades que son evaluadas por los profesores y de esa forma pueden ir acreditando en el año esas asignaturas.

Sin embargo, para algunos agentes educativos son pocos los alumnos que entregan las actividades a tiempo y la mayoría engrosan el número de repitentes que se irán a otras escuelas, desertarán o volverán a ser inscriptos en este establecimiento: “Después no rinden los trabajos y solo están un tiempo en la escuela, terminan dejando, no valió la pena el esfuerzo (Preceptora, abril 2011).”

Para los docentes la medida solo se visualiza como más trabajo para ellos y como un “aflojamiento” de las exigencias. “Ahora con esta nueva chance que le dan tenés a un montón de chicos que siguen estando en la escuela a través de un sistema que nos recarga la tarea ya que tenemos que controlar que realicen seis o siete trabajos prácticos en el año” (Profesor, junio 2010).

#### **4.2.5 Entrando a clase I : ejemplos de la segmentación externa e interna del sistema educativo**

En el turno tarde se distribuyen los alumnos en doce divisiones, nueve de 1<sup>º</sup> a 3<sup>a</sup> F y G y solo una división por cada curso del Ciclo de Especialización, las divisiones de 4<sup>º</sup>, 5<sup>º</sup> y 6<sup>º</sup>E. Las observaciones de clase y los grupos de discusión se realizaron con alumnos y alumnas de los 3<sup>º</sup> años del turno tarde en el ciclo lectivo 2010 y se los vuelve a entrevistar en su paso por el 4<sup>º</sup> año en 2011.

Las comparaciones que se escuchan entre los turnos de la escuela definen que no solo el turno mañana es muy apreciado en las elecciones sino también que el turno tarde es valorado muy negativamente. La representación recurrente es que “a la tarde vienen los chicos que se levantan tarde, que

tienen menos ganas de trabajar, son de familias más desarmadas, muchas no tienen trabajo”.

Un caso especial es la división “G” que se crea en 2004 porque la escuela tenía poca matrícula a la tarde y se iba a cerrar perdiendo horas cátedra para los profesores. Entonces, deciden abrir otra división aceptando la inscripción de alumnos “repetidores” de otras escuelas y no solo de alumnos que repiten en el mismo establecimiento. Aparentemente, no había una intencionalidad de incluir a nuevos alumnos con dicha condición sino solo sostener la cantidad de horas de trabajo docente.

Cuando preguntamos el motivo de incluir a todos los alumnos repitentes en la misma división no hay demasiadas respuestas. Algunos profesores dicen que se había acordado ajustar el currículo para esos chicos, “no dar menos contenidos pero trabajarlos de otras formas porque estos chicos han tenido dificultades de aprendizaje y de conducta, entonces se adecuan los contenidos”. Otra docente reconoce que siempre fue difícil trabajar con esos chicos, en cambio, con las divisiones que incluyen a chicos que vienen desde primer año en la escuela y con menos alumnos repitentes dice “se puede trabajar mucho mejor”.

Algunos adultos de la escuela dicen que en el ciclo superior se va “*depurando*” la matrícula de alumnos. “¿Qué es la *depuración*?” preguntamos en una conversación en la sala de profesores: “En 1º año se anotan un promedio de 45 alumnos por curso y llegan a 3º no más de 25, estos ya son los que se quedan en el cole, decimos los profes y los que terminan el secundario”. El término “*depuración*” usado para referirse al desgranamiento no es inocente ya que revela un carácter altamente selectivo más que inclusivo. Un personal docente encargado de las matriculaciones explica los criterios de selección que se aplican:

-Al principio vamos anotando en los “A”, después los “B” y tienen prioridad en 1º año los chicos que egresan de las escuelas primarias, que obviamente no son repitentes, son los alumnos puros y los que más quieren todos los IPED. Después anotamos hasta 5 repitentes por curso que es lo que más te deja la Provincia (el Ministerio de Educación) y por ahí se tiene en cuenta la conducta del chico el año pasado. Entonces un chico que repitió una vez puede quedar a la mañana pero si repite dos, tres veces o una vez y tiene mala conducta, ya tuvo su oportunidad, y se lo inscribe a la tarde. Ya se le dio su oportunidad, tiene que darle paso a otro chico.

A partir del año 2010 otro criterio entra en escena: se decide no matricular en tercer año más a alumnos de la escuela que hayan repetido en dos oportunidades y que hayan tenido problemas de conducta. El argumento que se escucha es: “*Con esos chicos la relación con la escuela ya se desgastó*” lo cual habilita a no recibir su matriculación. Un profesor que trabaja en varias escuelas de la zona sur de la Ciudad en barrios cercanos de ésta escuela comenta al respecto que los alumnos “*recorren un circuito de repitencia*” de escuelas determinadas que van recibiendo a chicos y chicas con bajo rendimiento y problemas de conducta.

-Profesor (Entrev.7): El problema de hoy, no es hoy... es de hace quince años atrás... o sea, hoy estamos en esta situación, pero la historicidad que tiene el colegio, es producto; el hoy es producto de esa historia. Entonces por ahí "oh, cómo hacemos con los chicos de hoy?", pero bueno pensémosnos cómo fuimos durante los últimos diez años mínimamente, para saber cómo llegamos hoy acá.. Y eso a nivel institucional yo no sé si el ritmo te lo permite reflexionar, no sé... preceptores también hubo recambios, hubo, hubo mucha movida...

E: Y hubo también una ampliación de la matrícula a chicos de otros sectores sociales o se mantiene eso...

Prof.: No... básicamente...no, los barrios, los barrios que siempre absorbieron fueron los barrios del sur: el Cáceres, Bella Vista, Güemes, yéndote para... a través de parque Vélez Sarsfield, todo ese recorrido del sur, es un poco lo que... y de qué primarias vienen? vienen del Ferreira, de Hugo Wast, del Arzobispo Castellano, de Patricias Mendocinas, o sea, yo no sé si el colegio hace un trabajo institucional de eso, no tengo idea, pero... digamos como que cada barrio debe haber sufrido sus consecuencias sociales lógicas, y eso fue englobando acá... lo que sí me consta es que el pibe hace un circuito de repitencia, o sea, el pibe de acá puede ir al Deán Funes, el del Deán Funes va al que abrieron allá, al San Martín, y del San Martín van a ese circuito, ... no llegan al Balseiro, porque el Balseiro tiene otra estructura, es un colegio con 500 alumnos y tiene otra estructura, entonces.

E: y esta medida de no tomar repitentes de la misma escuela, se podría pensar que intenta romper este circuito...

Prof.: En realidad no tomar repitentes propios de la escuela, porque tomaron pibes repitentes de otras escuelas...

E: de cualquier escuela...

Prof. Claro... o sea lo mejor la política de ellos, yo me enteré este año, porque veo mucha población que yo no conocía y le digo ¿Qué pasó? [Me dice] "Lo que pasa es que decidimos tomar alumnos nuevos de otras escuelas", y son repitentes también, eso es lógico.

Aquí cabe aludir al proceso de segmentación del sistema educativo advertido tempranamente en los estudios de Cecilia Braslavski (1985) en la década de los ochenta y aquellos que muestran su sedimentación, como el de Gabriel Kessler (2002) en la década de los noventa. La segmentación, como dijimos, alude a la conformación de circuitos educativos que recorren alumnos de distintos niveles sociales y responde a una distribución segregada del bien de la educación brindando saberes socialmente valorados a las clases dominantes. Frente a cierta visión simplista del sistema educativo en cuanto a la homogeneidad escolar y sus efectos en las trayectorias educativas, se advierten distintas posibilidades de acumulación de capital cultural y social estratificadas socialmente al interior del mismo nivel educativo.

Como vimos en el capítulo 2, este proceso se agudiza en los noventa con la transferencia de las escuelas a las provincias, la política de subsidios a la educación privada y el desplazamiento del Estado en la regulación de la educación. Todo ello se expresa en el aumento de segmentación al interior de los mismos establecimientos educativos, por ejemplo, el modo habitual en nuestro contexto nacional es la configuración de los turnos tarde o los turnos noche como organizaciones devaluadas de la escolaridad, con condiciones materiales más que insuficientes y con menores o nulos controles de la calidad de la enseñanza. A su vez, estos procesos se van compensando relativamente

y en formas muy desiguales a partir de las políticas de inclusión pos noventa, con la ampliación de la matrícula, la expansión del sistema y ciertas políticas focalizadas de becas estudiantiles que aseguran la permanencia o desalientan la deserción (Kessler, 2002).

Como muestran estos estudios, la selección escolar no sólo se da entre distintas instituciones educativas, según estén ubicadas en zonas geográficas de la ciudad considerada “mejores” o “peores” de acuerdo a las distintas expectativas y posiciones sociales de las familias sino también al interior de cada establecimiento. La selección de los alumnos y su distribución en los turnos de la tarde es una constante de las escuelas de gestión estatal de nuestros contextos e incluso se constata en estudios de otros países de Latinoamérica.

La investigadora mexicana Claudia Saucedo Ramos postula que “el turno vespertino funciona como una especie de contenedor de alumnos rechazados de otros planteles por su bajo rendimiento académico o su mala conducta y no existen programas alternativos para su manejo, pero sí una fuerte producción de discursos y prácticas que los ubican como difíciles de controlar” (2005: 643).

A su vez, en el discurso cotidiano de los adultos de esta escuela la condición de “sobre edad” de los alumnos aparece connotada como rasgo negativo, ya que se visualiza centralmente en él una historia de fracaso escolar y a la vez, una *desubicación* temporal, porque se encuentra a chicos y chicas “grandes” en un grupo de edad *acorde* al curso escolar. Sujetos escolares que no cumplen con las expectativas de una propuesta de enseñanza homogeneizadora y una trayectoria escolar continua. También se asocia recurrentemente que estos alumnos son lo que habitualmente intervienen disruptivamente en las relaciones en el aula.

En este marco institucional, la división G es percibida como la “peor”, por el equipo directivo y por varios profesores y es comparada constantemente con la división F, la que es vista como más integrada, menos problemática y de mejor rendimiento. En estas dos divisiones la repitencia inicial alcanza a porcentajes cercanos a la mitad en cada una, pero observando quienes finalizan el ciclo escolar, la mitad vuelve a repetir o abandonar en la división representada como “peor” (51%) y poco más de un tercio en la otra división (36%).

Tabla N°5 Rendimiento y repitencia, turno tarde, 3º año 2010. Escuela Estatal

	Total Alumnos inscriptos (inicio 2010)	Alumnos no repitentes	Alumnos repitentes	Alumnos promovidos a 4º (2011)	Alumnos que abandonaron o con pases a otras escuelas	Alumnos que repiten a final de 2010
3ºF	31	17 (52 %)	14 (48 %)	22 (68,2%)	7 (31,7%)	2 (6,2%)
3ºG	30	14 (42 %)	16 (58%)	13 (39%)	11 (33%)	6 (18 %)

En 2011 queda una sola división de 4º año producto del desgranamiento producido en los años anteriores conformada por 29 alumnos de los cuales solo dos son repitentes. La edad de los alumnos va desde de los 15 a los 18 años y solo un 14,5% está en la “edad ideal”, es decir 15 años en 4º año. A su vez, un 80 % de los alumnos arrastra una trayectoria escolar de repitencia en uno, dos y hasta tres cursos.

Tabla N° 6 Edades alumnos de 4º año turno tarde 2011. Escuela Estatal

Edad	15	16	17	18	Total
Nº de alumnos	5 (14,5%)	10 (29%)	8 (23,2%)	6 (17,4%)	29 (100%)

#### 4.2.6 Entrando a clase II: el control de la “presentación personal”

Otra nota de identidad de esta escuela es el control del uniforme que deben llevar los alumnos. El modo en que se regula la “presentación personal” de los estudiantes, se puede analizar en el modo en que se inicia la jornada escolar

El turno tarde comienza las 13.30hs. Mientras los alumnos de la mañana salen, los de la tarde se encuentran en la calle frente a la escuela, en un kiosco, y esperan la entrada. En el hall de la escuela hay una portería en la que un personal administrativo cuida la puerta y pregunta por las personas que ingresan y no reconoce. Suenan dos o tres timbres largos y con un volumen muy alto para anunciar el fin del turno mañana y el inicio del turno tarde. Los preceptores, van llamando a los chicos al patio donde se realiza una formación. Los alumnos forman de 1º a 6º año mirando hacia un estrado de cemento donde se ubica el mástil y la bandera. Los directivos saludan a los alumnos y ocupan esos minutos para recordar normas de presentación y aspectos

administrativos que los alumnos no han cumplido como las firmas de los padres o tutores.

Es recurrente que directivos y preceptores refuercen en todas las formaciones de entrada a la escuela las normas de la vestimenta y prohíben el uso de adornos. El uniforme es un pantalón y camisa o remera blanca con corbata roja. Uno de los Vicedirectores es más estricto y durante la formación les señala en tono de broma pero firme que se pongan bien la camisa, dice “que pasó con la corbata” o que “la remera no es blanca”. Les ordena a los varones que se saquen los *piercings* y aretos y en más de una oportunidad la directora les señala el largo del cabello, instando a que se lo corten. Cuando los chicos llegan se va produciendo una suerte de desmantelamiento de su aspecto personal: *piercings*, aretos, muñequeras se van desprendiendo y guardando en sus mochilas o bolsillos.

Varios chicos llegan tarde y quedan afuera ya que la puerta se cierra a la hora del timbre. Luego de terminada la formación se los hace pasar al patio y se les pide el cuaderno de comunicados, para anotarles la tardanza. Ahí se detectan, bajo una mirada más cercana casi cuerpo a cuerpo, las faltas de la presentación personal: “esa camisa no”, “la corbata debe estar bien hecha”.

Los chicos y chicas tratan de introducir constantemente señas de identidad y estilos culturales en los intersticios del control homogeneizante de sus cuerpos: los varones suelen llevar muñequeras con tachas sin puntas, las chicas cintos rojos de seda en la cintura o pañuelos al cuello. Muchos de los estudiantes llevan zapatillas de marcas muy caras, las cuales casi siempre están relucientes. Las chicas lucen maquillajes diversos y muchos chicos suelen peinarse con la mitad del cabello parado usando gel para hacerse crestas como los jugadores de fútbol. La mayoría de los varones usa el pelo corto y las chicas el pelo largo. La mayoría de los estudiantes son de tez morena, algunas pocas chicas se tiñen de rubio y muchas se miran constantemente en un gran espejo que hay cerca de la dirección. Algunos alumnos a veces se visten nada parecido al uniforme pero no son llamados ni anotados. Todos tratan de ingresar rápido a las aulas para no ser llamados por esas faltas de presentación personal.

Se pueden analizar un conjunto de reglas implícitas que, como parte del currículo oculto de la lógica escolar, traslucen pistas de las concepciones y valoraciones predominantes en tanto estilo institucional. En primer lugar, la búsqueda de una *normalización excesiva* de la presentación personal que pronto se desdibuja por la imposibilidad de un control absoluto y por la resistencia juvenil a aceptar el uniforme oficial. Un uniforme que impone una imagen personal asociada a prendas de vestir como la corbata que se asocia a sectores muy diferentes de las clases más populares. En los comentarios de algunos docentes que analicé más arriba sobre las representaciones de las familias, los barrios de procedencia y las “a las juntas” se aprecian un conjunto de prejuicios sobre estos alumnos que los tipifican como “sectores pobres e incultos”.

En segundo lugar, se da la *regulación de los cuerpos* desde parámetros sexistas e imperativos de género heteronormativos ya que hay una atención importante a que los estudiantes cuiden los rasgos de presentación tradicional de una masculinidad y femineidad hegemónica (para los varones pelo corto, sin adornos como aros, muñequeras, collares; para las chicas que no se levanten y anuden las remeras mostrando más de lo esperado de sus cuerpos, o que “no se pinten demasiado”).

En esta escuela un evento que da pistas sobre el *régimen de género*<sup>85</sup> (Connell, 1998) es la elección del rey y la reina de la primavera en el día del estudiante. Cada división realiza una votación de quien los representa en sus cursos para ir a un desfile el día que la escuela suspende las clases para la fiesta del estudiante. Además, se “proponen” a los candidatos al “mariposón” y la “machona” de la escuela, que también desfilan ese día. Los estudiantes elegidos se “producen”, llevan sus mejores ropas para desfilan, mientras que otros preparan números de bailes árabes y de *reggaeton* como números previos.

P27: E 6 Prof. Lengua (582:620) Escuela Estatal

S: ¿Cómo salió? yo estuve en la elección de un solo curso y el varón se auto postuló y en el otro curso no quería. La machona ahí sí costó, en el curso donde se auto postuló el mariposón la que salió como machona, esa no quería. Y en el otro no llegamos a la machona, se llegó al mariposón, no... tampoco porque yo le dije, primero les dije que la votación no fuera así a los gritos como se había sido en otra aula, sino que fuera en un papel, y que no pusieran el nombre de determinado chico, ni nada... tuvimos que hacer como veinte veces la votación porque había más votos, había fraude electoral ahí, no puede ser acá si hay diecisiete chicos hay veintipico de votos, anulamos la votación acá. Desde chiquitos están haciendo fraude che vamos, bueno empecemos de nuevo, así que costó elegir la reina y el rey, no llegamos...

E- Y con la cuestión de la reina y el rey, se crean conflictos por eso, o pueden más o menos elegirlo.

S: Sí, las chicas ahí sí, ahí entra la competencia de quién es más linda, por eso yo prefería que fuera secreto, que no lo hicieran público. Porque todos empezaron fulanita, fulanita, fulanita... se nota mucho cuando pasan y suben a desfilan y después al otro día los comentarios: “Ay mira como estaba vestida”... pero sino no lo noto tanto ahora las diferencias; la bronca viene más por lo que haya quedado del barrio, por algún chico... no sé si es tan evidente por si es más linda o menos linda, puede que haya pero no me he dado cuenta yo.

Tanto la elección de las candidaturas mencionadas, a veces impuestas para algunos chicos prestándose a la vergüenza y la ridiculización, como los resultados del concurso luego del desfile dejan sus huellas en las relaciones entre los estudiantes.

---

<sup>85</sup> Para Connell (1998) cada escuela dispone de un régimen de género propio formado por expectativas de conducta, pautas, rutinas y un orden de jerarquías genérico en el que la masculinidad hegemónica se encuentra en la cima. Esto repercute en las prácticas relacionales de la sociabilidad juvenil consagradas algunas como “normales” y “anormales” impactando en la configuración de la identidad personal de los jóvenes.



### **4.3-La escuela de gestión privada: recuperar el prestigio académico sin ceder en las convicciones**

#### **4.3.1 Notas de la historia institucional**

La escuela B es de gestión privada, de enseñanza laica. Cuenta con nivel inicial, primario y secundario. Está ubicada también en la zona sur de la ciudad de Córdoba, aunque en un barrio de tipo residencial. En el nivel medio asisten alrededor de 270 alumnos distribuidos en 12 divisiones en un solo turno por la mañana. Los alumnos que concurren son de nivel socio económico medio y medio alto. Actualmente cuenta con 80 profesores, dos directivos y un equipo técnico profesional con una psicóloga y dos pedagogas.<sup>86</sup>

Es un establecimiento fundado en la década de los sesenta del siglo pasado y surge como iniciativa de un grupo de padres y docentes en torno a un proyecto educativo alternativo que suponía una educación de características no enciclopedista, de adhesión al constructivismo como teoría del aprendizaje y a la filosofía de la disciplina como “autogobierno del alumno”.

Para una de las tutoras, la escuela tenía un proyecto innovador en lo pedagógico que se fue perdiendo. Recuerda a algunos profesores fundadores del Instituto que había diseñado una especialidad en Gestión y Organización de Emprendimientos Cooperativos como polimodal y que luego, cuando la escuela se queda sin el turno tarde se cambia a las modalidades de ciencias naturales y ciencias sociales. La reducción de las actividades escolares al turno mañana tiene un impacto importante en la institución, porque muestra un proceso de “achicamiento” de la escuela. El motivo aducido fue que tenían pocos alumnos en los cursos de la tarde y convenía concentrar todo a la mañana. Pero para esta tutora era producto de una interna institucional en la que había prevalecido un grupo de la escuela “no tan progresista” como el otro.

La escuela es administrada por una comisión directiva que se renueva por asamblea de los socios de la cooperadora escolar. Desde los años noventa el nivel medio de la escuela ha pasado por sucesivas crisis institucionales en cuanto a su proyecto educativo y su financiamiento. Habitualmente los directores han durado poco tiempo en sus funciones, con pedidos de licencia, reemplazos y dificultades de gobernabilidad con los profesores. Asimismo se ha producido una fractura institucional muy pronunciada entre el nivel primario y el secundario, funcionando como niveles separados casi sin articulación y sin promoción de continuidad de los alumnos entre los niveles.

Desde 2003 al 2009 hubo cierta continuidad de un equipo directivo que culmina con la jubilación de la directora y el retiro del vicedirector por no acordar con los planes de la comisión directiva de la escuela. En 2009 se concursó el cargo de director y el ganador no acepta el cargo, generando

---

<sup>86</sup> Este establecimiento educativo formó parte, junto con otros, de un estudio de investigación dirigido por el investigador en los años 2004 a 2006, con lo cual ya se había establecido una relación de trabajo sostenida que permitía el acceso y cierta factibilidad de contar con la colaboración necesaria para el trabajo de campo de este otro estudio.

muchas frustraciones en el plantel docente. Al año siguiente se concursa nuevamente y gana el actual director que proviene de otra escuela y que continúa en sus funciones actualmente junto con una vicedirectora que sí es parte del núcleo más antiguo de profesores con mucha pertenencia en la escuela.

Durante el año 2010, estudiantes de esta escuela participaron activamente en los movimientos de protesta por la sanción de la nueva ley de educación provincial. De hecho, fue una de las primeras escuelas privadas que se sumó a las tomas de los establecimientos en forma solidaria a la reclamos de otras escuela de gestión estatal con demandas sobre las condiciones edilicias, además de sumar sus propios reclamos sobre el texto de la Propuesta de Ley enviada por el poder ejecutivo provincial a la legislatura y aprobada finalmente en diciembre de 2010 bajo el n° de ley 8525<sup>87</sup>.

#### **4.3.2 La escuela, los alumnos y las elecciones familiares**

Las ocupaciones de los padres, madres o familiares de los alumnos y alumnas de las dos divisiones de 4º año y, en general de la escuela, son de media y alta calificación como profesionales universitarios, médicos, abogados, arquitectos, trabajadores sociales, psicólogos; pequeños empresarios, comerciantes, contratistas, y en menor medida empleados de administraciones públicas provinciales y municipal o cuentrapropistas.

La mayoría de los alumnos/as proviene de barrios cercanos a la zona sur de la ciudad en los sectores más residenciales y en barrios cercanos a la Ciudad Universitaria como San Fernando, Jardín, Colinas de Vélez Sarsfield, Altos de Vélez Sarsfield, Parque y Residencial Vélez Sarsfield, Parque Capital, Nueva Córdoba y Atlántida. En menor medida provienen de barrios más populares como Las Flores, Artigas, Guemes, Observatorio, Balcarce, Smata, Ciudadela, Alto Alberdi, Cofico, General Paz, San Carlos, San Pablo y Rosedal.

#### **4.3.3 Rendimientos y fracasos: selección escolar y distribución de alumnos**

En 2011 la escuela tiene una matrícula inicial de 270 alumnos, pero en junio asciende a 278 (distribuidos en el CBU: 145 y en los ciclos de especialización: 133). La matrícula de alumnos viene decreciendo levemente en los últimos cinco años aunque ha disminuido notoriamente en el transcurso

---

<sup>87</sup> En octubre de 2010, los estudiantes ocuparon como protesta a 33 centros educativos: 20 secundarios (16 de gestión pública y 4 privados), y otros de nivel primario y terciario. El anteproyecto de ley provincial de educación surgió como propuesta de reforma a la ley provincial 8113, de 1991, y de adecuación a los lineamientos establecidos por la Ley Nacional de Educación, del 2006. Fue elaborado por el Consejo de Políticas Educativas, integrado por miembros del Consejo de Educación Católica, la Universidad Católica de Córdoba, la Universidad Empresarial Siglo XXI, el Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba, fundaciones empresariales (como Arcor y Minetti), y representantes gremiales. Sólo hubo una jornada de discusión por escuela de dos horas de duración (Bertarelli y D'Aloisio, 2011).

de los últimos quince cuando contaba con un turno tarde con casi el doble de alumnos.

Tabla N°7 Cantidad de alumnos por año. Escuela Privada

Año	Alumnos inscriptos
2008 :	297
2009:	309
2010:	306
2011:	278

El descenso de la matrícula obliga a suavizar la política de admisión de la escuela, incluyendo a alumnos con repitencia. Un sentido recurrente en el discurso institucional es la “apertura” de la escuela, en cuanto que se predica la inclusión educativa como mandato fundacional junto a los principios de la innovación pedagógica y la formación ciudadana de los jóvenes. También otro sentido es que la fuente de trabajo corre peligro si la matrícula sigue descendiendo y se pueden perder divisiones debido a la advertencia de retiro de subsidio de parte del Estado provincial manifestado por la Supervisión de la Dirección de Enseñanza Privada DIPE.

Un rasgo significativo de establecimiento es la fractura institucional que tiene con el nivel primario de la misma institución educativa. Ha habido falta de acuerdos sobre la articulación entre niveles y reconocidas disputas entre directivos de distintas gestiones. A diferencia de las décadas anteriores, en los últimos diez años, sólo una minoría de alumnos proviene del nivel primario de la misma institución.

Debido a que la matrícula ha disminuido en los últimos años y que la escuela tiene una tradición de “apertura”, como dijimos antes, han recibido muchos alumnos provenientes de escuelas privadas confesionales con problemas de rendimiento y fracaso. Esto ha configurado grupos de alumnos integrados por los que ya venían de la escuela primaria y muchos miembros nuevos provenientes de otras trayectorias educativas. Particularmente veremos cómo se da este proceso se da en el cuarto año, por lo que se decidió incluir en el estudio a las dos únicas divisiones de ese año de la escuela, con Orientaciones en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Cada división cuenta con 20 a 30 alumnos y las observaciones de clase, entrevistas y grupos de discusión se realizan en el año 2011 en ambos grupos<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> En 2012 se retiran seis alumnos de cada curso de 4º año y quedan 15 alumnos en el 5º Año de Cs Naturales y 24 en el 5º Ciencias Sociales. Algunos alumnos se retiran a los “acelerados”, instituciones privadas que permiten terminar intensivamente el nivel medio. Otros alumnos, al repetir el año, se inscriben en colegios privados confesionales y algunos menos se quedan en la escuela. Para 2012 los dos cursos se reducen en número y se reconfiguran en sus relaciones.

En esta escuela, el número de alumnos con bajo rendimiento y con asignaturas pendientes de su aprobación (“previas”) en cada año es una de las principales preocupaciones expresadas por el colectivo docente, junto con los problemas en la disciplina entre alumnos y profesores.

Tabla nº 8 Cantidad de alumnos por división y repitencia. Escuela Privada.

CICLO BASICO UNIF.	TOTAL ALUMNOS	REPITENTES	CICLO ESPECIALIZAC.	TOTAL ALUMNOS	REPITENTES
1° A	14	1	4° A Naturales	21	11
1° B	17	-	4° B Sociales	30	6
2° A	29	2	5° A Naturales	16	-
2° B	29	6	5° B Sociales	17	-
3° A	28	4	6° A Naturales	24	-
3° B	28	5	6° B Sociales	25	-

#### 4.3.4 Ingresando a la escuela privada

La escuela está ubicada en la planta alta del edificio que comparten con el nivel primario de la misma institución. Tiene una entrada independiente mediante una gran escalera. Apenas se sube se encuentran las oficinas de las tutorías, secretaría docente y dirección. La escuela es pequeña para la cantidad de alumnos que tiene. Cuenta con dos patios al aire libre que apenas alcanzan para los actos escolares y para que los alumnos usen en los recreos. En éstos últimos hay permiso con turnos para cada división de alumnos para poner música en el equipo de audio de los actos escolares.

Al costado derecho de la Dirección se encuentran las aulas que son pequeñas. El mobiliario está bastante deteriorado, las paredes tienen inscripciones de los alumnos y hace bastante tiempo que no se pintan. Tanto la ventilación como la calefacción son muy deficientes y es motivo de queja de los alumnos. En los pasillos se pegan carteles y afiches de las actividades de aprendizaje a modo de exposiciones temporales. También se pegan avisos de recitales, propagandas políticas y de grupos ecologistas. La escuela cuenta con un aula de informática, un laboratorio y biblioteca, que habitualmente es usada para las reuniones docentes y las de la comisión de convivencia. Los docentes acceden a una pequeña sala donde almuerzan o toman sus refrigerios. El espacio físico es insuficiente para las actividades que se realizan y es motivo de malestar en la escuela.

#### 4.3.5. Entrando a clases III: adultos y jóvenes participando en la escuela

El horario de ingreso a la escuela es a las 7:30 horas pero son muchos los alumnos que ingresan tarde y la primera hora de clase se reduce bastante. Es común que los estudiantes regresen tarde de los recreos al aula o que se resistan a entrar. Además el ingreso de los docentes también se retrasa y los tutores se molestan porque deben estar buscando a los alumnos para que ingresen. Esta labilidad en el cumplimiento de los horarios es una recurrencia en la rutina escolar que incluso ha sido discutida en varias reuniones docentes.

A diferencia de la escuela de gestión estatal, los alumnos no son controlados en el uso del uniforme, el cual no tuvo mucho consenso en la escuela en los últimos años a pesar de estar prescripto en el reglamento de la escuela. En cuanto a la regulación cotidiana de la disciplina, una frase recurrente que se escucha es que se busca la “autodisciplina” de los alumnos, educándolos en el juicio deliberativo sobre el sentido de las normas para lograr que la autorregulación no se logre por el miedo al castigo. Tanto en el discurso de varios profesores, como en algunos documentos<sup>89</sup>, se hacía referencia a que con respecto a la disciplina en esta escuela había una tradición de principios pedagógicos de la Escuela Nueva (Carli, 1990).

Algunos actores educativos, posicionados en contra del “autoritarismo” esgrimen que no cumplirán con funciones custodiales en la conducta de los alumnos. Esto motiva muchas veces dificultades porque no se coordinan responsabilidades a la hora de las transgresiones cotidianas, o es muy común escuchar críticas a las decisiones tomadas por los directivos en las sanciones. En cambio otros actores, se disgustan porque a su juicio hay conductas de los alumnos que nadie regula como dormir en el curso, comer en el aula, atender el celular o regresar muy tarde del recreo que en algunas clases es muy frecuente e impide organizar el trabajo con todo el grupo de alumnos.

Otra nota de identidad institucional la constituye cierta tradición de promoción de la convivencia y la participación política en la escuela. En la escuela el centro de estudiantes lleva varios años de conformación y es un espacio promovido por varios profesores. Varios de éstos, a su vez tienen militancia partidaria y gremial explícita y participan en los reclamos docentes en la provincia de Córdoba. En este marco se da un proceso de participación muy activa en los reclamos por mayor grado de participación en la reforma de la Ley de Educación de Córdoba N° 8113/8525 durante 2010<sup>90</sup>. El establecimiento es

---

<sup>89</sup> En el reglamento institucional se expresa: “Las normas de convivencia escolar apuntan a sostener los comportamientos deseables y la disciplina en general, la responsabilidad en los actos, el hacerse cargo y desarrollar posiciones de autonomía más que de dependencia y sumisión.”

<sup>90</sup> Los reclamos estudiantiles de distintas agrupaciones de estudiantes secundarios en 2010 pueden sintetizarse en 1) la denuncia de deficientes condiciones edilicias de muchas escuelas estatales en Córdoba, 2) que la reforma de la Ley de educación se ha realizado desde un proceso inconsulto para docentes, estudiantes y familias, sumado al hecho de que se favorece la participación de representantes de empresas privadas y de referentes de la iglesia católica en las comisiones redactoras del proyecto de ley, 3) la “mercantilización” de la educación

tomado por los alumnos durante dos semanas en octubre de ese año y era reconocido por ser uno de los primeros colegios privados en sumarse a la lucha estudiantil.

Este hecho produce divisiones entre distintos sectores de la escuela, profesores, y familiares, que estaban favor o en contra de la medida de los estudiantes. Algunos actores de la escuela atribuyen que los pedidos de pase de varios alumnos a otras escuelas se deben al desacuerdo con la medida de fuerza y la pérdida de clases.

Durante 2011, el colegio recibe notificaciones de la supervisión de escuelas privadas acerca del posible retiro de subsidios a los cargos docentes de no aumentar el número de alumnos en las primeras divisiones de la escuela. Para algunos directivos y profesores esto era la “respuesta política” de la administración educativa provincial a la participación de esta escuela en las tomas estudiantiles. En el acto de inicio del ciclo lectivo, se hace referencia explícita al tema y los alumnos hacen una obra de teatro aludiendo a la defensa de la escuela. Luego, la escuela logra sostener el número de dos divisiones por año a partir de negociaciones con la supervisión educativa de escuelas privadas.

Por otra parte, el último directivo de la escuela, que ingresa por concurso a fines de 2010, presenta una propuesta de participación institucional a través de consejos de aula y consejos de convivencia conformadas por docentes y alumnos delegados de cada división. En 2011, la propuesta es revisada por los alumnos que proponen cambios y de la propuesta original se mantienen los consejos de aula y una comisión de convivencia que en 2012 trabaja sobre la revisión del reglamento de convivencia, A partir de los lineamientos de la Resolución nº 149/10. También, se reafirma la participación del centro de estudiantes en este período.

La escuela tiene también, como rasgo distintivo, la promoción de actividades con la participación de los alumnos, a partir de la invitación de miembros de movimientos y organizaciones sociales a debates sobre el ambientalismo o sobre la Ley de unión civil entre personas del mismo sexo.

#### **4.3.6. Entrando a clases IV: clasificaciones y nominaciones de los alumnos**

En esta escuela, en el 4º año los alumnos eligen las orientaciones del Ciclo de Especialización, optando por Ciencias Sociales o Ciencias Naturales.

En la vida cotidiana de esta escuela se construyen representaciones acerca de los cursos por su orientación, así los “Naturales” son considerados

---

debido a como se presentan las pasantías educativas en empresas privadas 4) y la posibilidad prevista en la ley, de autorizar educación religiosa opcional en escuelas estatales, según criterios de las familias, lo que atenta contra el carácter laico de la educación (Bertarelli y D’Aloisio, 2011).

los que más estudian en forma disciplinada y que se inclinan por formas de pensamientos más “cerrados” como por traspolación a cierta imagen de las Ciencias Naturales como disciplinas “duras” apegadas a un pensamiento sistemático que se connota como rígido y conservador. En cambio, los “Sociales” son representados como los alumnos “volados y creativos” más sueltos a la hora de pensar, desprejuiciados y poco estudiosos aunque sagaces a la hora de la crítica social, política y, sobre todo, al cuestionamiento de las prácticas de enseñanza.

Estas representaciones son construidas por los agentes educativos pero no parecen ser las que organizan, a modo de clasificaciones cotidianas, las relaciones entre los chicos y chicas. De hecho ambos grupos se relacionan bastante entre sí y no se han presenciado situaciones o conversaciones donde la orientación del Ciclo de Especialización funciona como criterio demarcatorio en sus relaciones. Sin embargo, son otras, las clasificaciones y divisiones<sup>91</sup> que los jóvenes se dan entre sí al interior de cada grupo clase y en algunos casos atraviesan a ambos grupos como las que trato de analizar a continuación.

Un grupo clase de 4º año está compuesto por 7 alumnos que provienen de la misma escuela (tres chicas y cuatro varones) y 16 varones que se han incluido en dicho curso provenientes de otras escuelas con trayectorias escolares signadas por la repitencia y los problemas de disciplina. Los primeros son clasificados como “los nuestros” y los últimos como “los nuevos” por parte de algunos adultos de la escuela. Se los ve muy diferentes al ideal de alumno consagrado por cierto imaginario institucional.

En cambio, para los chicos y chicas las clasificaciones incluyen otros criterios: según el primer grupo los otros son: mujeres/varones, amigos/no amigos (solo compañeros), la combinación entre la condición social y el aspecto físico (la “negrada”, los “brasas”, los “chetos”) “jubilados, abuelos” (de mayor edad, y en general repitentes) alumnos con edad acorde al curso escolar / “tragas” (buenos alumnos) y “vagos”, alumnos con mal rendimiento.

La categorización más importante en este grupo es la que demarca la procedencia social. Los “nuevos” son categorizados como la “negrada” o los “brasas” por los chicos y chicas ya “establecidos”<sup>92</sup> (los “nuestros” para los adultos de la escuela). La convivencia no ha sido para nada armoniosa y han tenido varias situaciones de enfrentamientos. Los “establecidos” se han

---

<sup>91</sup> En los grupos de alumnos observados se operan selecciones y clasificaciones que operan en la base de los agrupamientos por afinidades. Las clasificaciones observadas aunque son cambiantes muestran un conjunto de distinciones y diferenciaciones desde el género, las edades, ciertos capitales culturales y sociales que parecen tener más fuerza que la posesión de saberes o habilidades escolares.

<sup>92</sup> Aquí tomo la noción de “establecidos” recuperando las referencias del análisis de Norbert Elías (1998) en el clásico texto “Establecidos y Forasteros” donde analiza los procesos de discriminación como parte de procesos inter grupales construidos a partir de relaciones de poder con diferenciales de capitales materiales y simbólicos. En el capítulo 7, abordaré con más profundidad los incidentes en el grupo de 4º año de esta escuela desde el modelo propuesto por este autor.

quejado ante docentes y directivos porque no pueden seguir las clases y, aunque tampoco se consideren alumnos absolutamente interesados en las mismas.

Estos alumnos dicen que los “nuevos” son “brasas” porque no saben hablar, que tienen poco vocabulario “siempre dicen tres o cuatro palabras iguales en una misma oración”, “son analfabetos”, “no se les entiende lo que dicen (porque no articulan bien las palabras) y que “solo hablan de cuarteto y fútbol”. Critican su fanatismo por los cuadros de fútbol de Córdoba como Talleres, Belgrano o Instituto y la forma en que se visten, siempre con ropas deportivas “de marca”. Estos jóvenes, cuando hablan así de otros chicos se están refiriendo en parte a los modos de habla de las clases populares, con tonada cordobesa, y de los cuales toman distancia porque implica identificarse y ser identificado con sectores populares, de “mal gusto”, de “mal ambiente” (Maldonado, 2000:83). En cambio, los más viejos de la escuela responden al ideal de alumno de clase media alta tradicional en esta escuela.

Para algunos de los “recién llegados” la elección de esta escuela se motiva porque consideran que hay un ambiente más relajado en la disciplina y no tanta exigencia académica. Asimismo, dicen que han sido observados injustamente como “problemáticos”<sup>93</sup>. Por otra parte, clasifican a sus compañeros como los *chetos*<sup>94</sup> (que van a boliches en zonas urbanas consideradas de cierta valoración correspondiente a sectores sociales altos). Sin embargo, algunos se resisten a esa nominación ya que se consideran rockeros y/o “oscuros” o “darks”, que escuchan rock o punk o neo punk y habitualmente usan delineador de cejas y se visten con ropas negras.

Aquí podemos observar como las definiciones y distinciones de sí mismo y de los otros, que realizan los alumnos, operan en una lucha por imponer clasificaciones en el espacio escolar como modo de sostener ante los otros sus opciones estéticas e identitarias. Se marcan estilos culturales y formas de ser en un intento de autodefinir sus singularidades pero en oposición a otros que se los consideran no deseables. Desde allí se construyen las afinidades, las uniones y alianzas y, también, imposiciones entre ellos<sup>95</sup>.

---

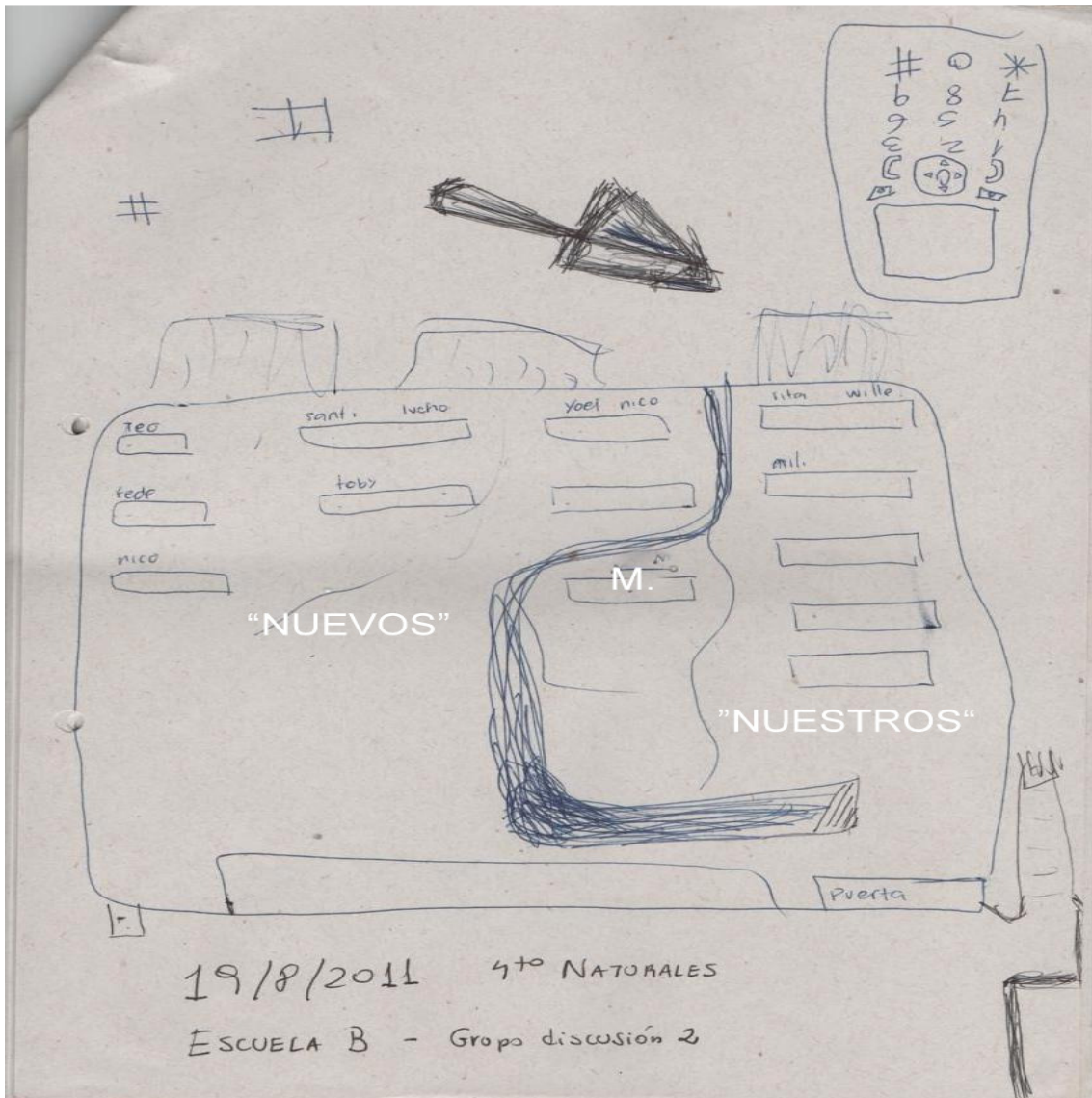
<sup>93</sup> En una ocasión unos chicos de los “nuevos” son sospechados de haber robado una bufanda y una mochila de otra división de 6º año. Desde que ingresaron a esta escuela habían recibido comentarios peyorativos por parte de los otros chicos y chicas de su división. Este grupo de cinco varones reacciona frente a las acusaciones y recupera la bufanda de mano de otros jóvenes que la habían sacado y se enfrentan a los alumnos de 6º diciendo “*Así que ustedes decían que nosotros les robamos esto. Bueno, mira ahora sí te la estamos robando.*”

<sup>94</sup> Chetos o conchetos es una expresión coloquial en Argentina que alude a las personas de sectores dominantes que en los años ochenta siguen la moda y los consumos “modernos” exhibiendo su posición social de manera ostentosa y con menosprecio de los que consideran subalternos como considera Blázquez (2010:21). Este investigador rastrea que la frase “cortar el rostro” ahora masivamente utilizada, era propia del sociolecto de los “conchetos”.

<sup>95</sup> Analizaré con mayor profundidad estas conflictividades en las relaciones juveniles en el capítulo 7.



Como vemos en el siguiente mapa de aula, los estudiantes se sientan y ocupan el espacio del aula fijando posiciones que marcan distancias. Aquellos que ya venían a la escuela se sientan en una doble fila a la derecha del aula y enfrente del escritorio de los docentes, siguiendo la distribución en filas de asiento del aula clásica. En cambio, los chicos que ingresan ese año se sientan en semicírculo de espalda en la pared bastante alejados del pizarrón y de la fila de los otros compañeros<sup>96</sup>.

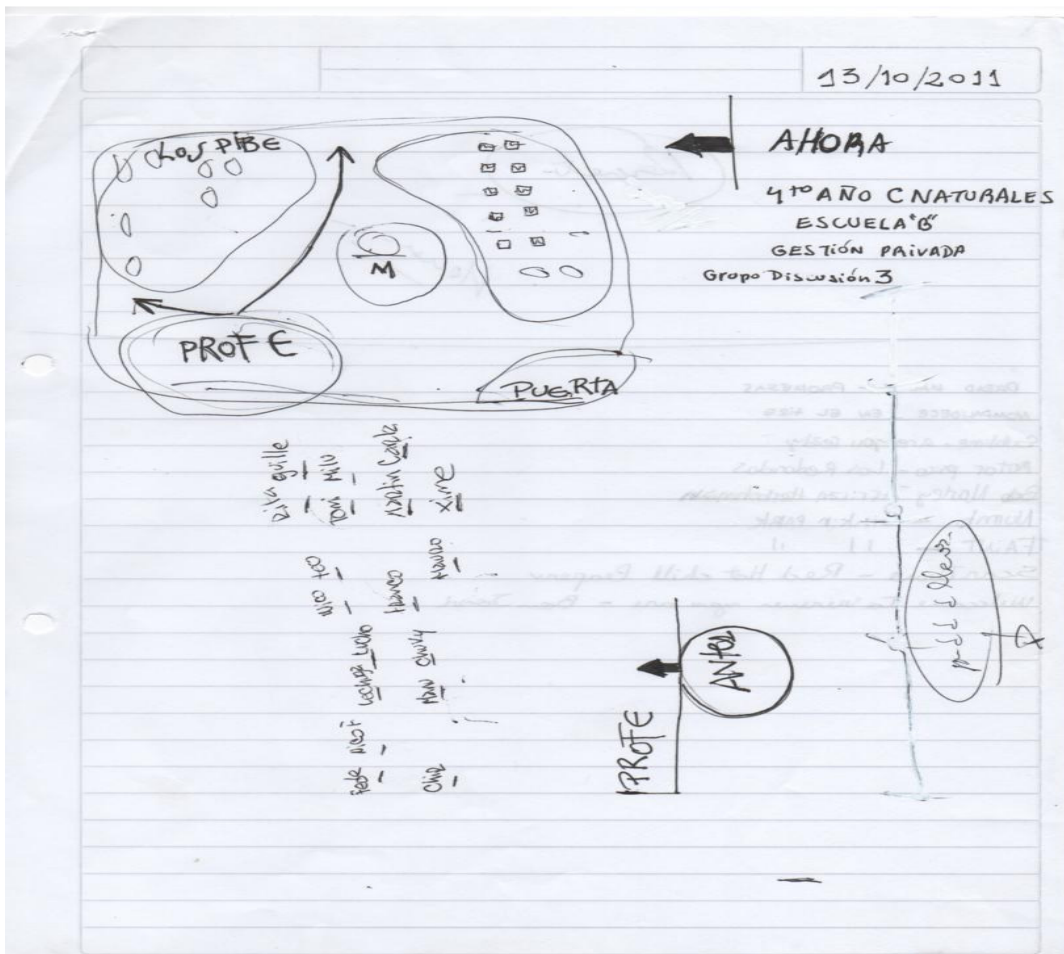


**Mapa de aula 1**

<sup>96</sup> Dos alumnos son poco integrados en el grupo, M. que se sienta adelante en un banco al medio de aula y G. que se sienta a veces en la fila de "los nuestros" y en distintos bancos. Durante los primeros meses del año ambos son objeto de la mayoría de las burlas "tonto", "torpe", "infantil" o "puto", "drogón", "raro" aunque no de agresiones físicas. Al final del ciclo lectivo pude notar que habían menguado las burlas y mejorado las relaciones con sus compañeros.

En el Mapa de Aula 1 hay un espacio vacío al medio de la sala que muestra un *topos* que opera como muralla, ya que pasar por esa zona y dirigirse al otro grupo no es lo común y cuando sucede causa sorpresa e incertidumbre. Los “recién llegados” muestran con la línea marcada en trazo grueso esa división.

En el Mapa de Aula 2 se muestra un “antes” del grupo todos sentados juntos al fondo del aula, para luego pasar al “ahora” donde a mitad del ciclo lectivo de 2011 se ubican los dos grupos bien diferenciados y M. en el banco al medio.



Mapa de aula 2

## Síntesis. Habitar las escuelas: historias, incertidumbres y apuestas.

En el trabajo de campo se advertía algo que sorprendió a los investigadores: cada grupo de jóvenes hablaba de una escuela muy distinta a la de los otros grupos. Al fin de cuentas, no es algo sorprendente, sino el resultado esperable de la persistencia de la segmentación durante años: las escuelas van creando dispositivos para normalizar y gestionar sus particularidades en cuanto a su estilo de gestión, selección de alumnos y docentes, políticas internas de capacitación, remuneración de sus trabajadores, prácticas pedagógicas, pautas de convivencias y sociabilidad, entre otras. Tarde o temprano, cada una de las dimensiones de la experiencia escolar van siendo afectadas por dicha segmentación. Se trata de experiencias distintas en las que la segmentación no impacta en forma aislada, sino en confluencia con la desinstitucionalización de la escuela media (Kessler, 2002:21).

Como dijimos en la introducción de este capítulo, la presentación de las dos escuelas donde se realiza el trabajo de campo intenta resaltar las notas de su historia institucional, las principales preocupaciones en cuanto al aprendizaje y convivencia de escolar, las características sociales de los alumnos y sus familias como así también algunas manifestaciones de la jornada escolar cotidiana que permiten dar contexto a la trama de voces, relatos grupales y prácticas de sus actores.

En la tabla nº 9 sintetizamos de cada escuela los elementos centrales que permiten describir aspectos de su trayectoria y coyuntura institucional al momento del trabajo de campo, el ingreso y permanencia de sus estudiantes, las características de sus regímenes de convivencia y género y las acciones referidas a la prevención y promoción de la salud.

Tabla Nº 9 Dimensiones institucionales de cada establecimiento escolar

<b>Dimensiones institucionales</b>	<b>Escuela A Gestión Estatal</b>	<b>Escuela B Gestión Privada</b>
Trayectoria institucional y coyuntura	-Nace como escuela profesional de mujeres (1907) Pasado de prestigio y reconocimiento nacional. -De escuela técnica profesional a múltiples orientaciones sujeta a los vaivenes de las reformas educativas.	-Nace como centro piloto de innovación educativa para sectores sociales de clase media (filosofía de educación Escuela Nueva) (1960) -Proceso de “achicamiento” (pierde un turno escolar) y se dan discontinuidades con el proyecto original.

<p>Ingreso y permanencia de los estudiantes</p>	<p>-Inclusión relativa con segmentación interna (Turnos escolares) -Escuela receptora de sectores populares y de la clase media baja- -Procesos de exclusión encubierta por indisciplina o bajo rendimiento y repitencia. Deserción en primeros años</p>	<p>-Inclusión amplia por motivos ideológicos y supervivencia de la institución. -Alumnos de sectores medios y medios altos. -Procesos de retención de alumnos (tutorías) Bajo rendimiento y repitencia Deserción partir de 3º año.</p>
<p>Reglas de Convivencia y Proyectos especiales Participación estudiantes y profesores</p>	<p>-Sin centro de estudiantes y poca promoción de proyectos convivencia  -Consultas por cuestionarios a docentes sobre el uso y criterios de sanciones  -Proyecto de consejos de convivencia áulicos (normado pero sin aplicar) -Régimen disciplinario directivo-normativo. Acciones personales con dificultades de coordinación. Centramiento en sanciones disciplinarias.</p>	<p>-Centro de estudiantes con legitimidad y promoción de la escuela.  -Consultas en reuniones a estudiantes y a profesores sobre convivencia  -Proyecto de consejos de convivencia áulicos sin implementar  -Régimen disciplinario alternativo (centrado en gestión directiva que busca delegar y trabajar en equipo) Construcción colectiva en proceso con dificultades de sistematización y evaluación.</p>
<p>Régimen de Género</p>	<p>-Regulación de la presentación personal (con uniforme y control de los cuerpos) -Imperativos sexuales y genéricos tradicionales.</p>	<p>-Poca regulación de la presentación personal (sin uniforme y pautas mínimas)  -Promoción de la aceptación de la diversidad sexual y genérica</p>
<p>Prevención y promoción de la Salud</p>	<p>-Prohibición y fuerte control en consumo de drogas. -Dificultades y resistencias en implementar prevención y promoción de salud (sexual y reproductiva, consumos)</p>	<p>-Criterios contradictorios y control ambiguo en consumo de drogas. -Acciones parciales de prevención, promoción de salud (sexual y reproductiva, consumos)</p>

Esta presentación de ambos establecimientos es relativa de acuerdo a nuestro modo de inserción en la vida cotidiana de cada uno. Es decir, está situada desde la forma en que logramos establecer acuerdos para acceder a participar de las clases y las entrevistas, las reuniones de devolución de mis primeros análisis a docentes y estudiantes, las “puertas” que los actores me dejaron abiertas y aquellas otras que quedaron entreabiertas y cerradas. Para contextualizar la lectura de los capítulos que siguen<sup>97</sup>, busca favorecer una comprensión de los aspectos comunes y diferentes de ambas realidades escolares.

---

<sup>97</sup> En los que se aborda más específicamente el análisis de prácticas y voces de adultos y jóvenes sobre las conflictividades en cada escenario educativo.

## **Capítulo 5**

### ***Contextos, perspectivas y prácticas de los agentes educativos en las relaciones juveniles y sus conflictos.***

#### **Introducción**

Como planteamos en el capítulo II, las instituciones centrales de la modernidad como el Estado, la educación, el trabajo y las configuraciones familiares son afectadas por grandes cambios en el escenario social contemporáneo de fines del siglo XX y principios del siglo actual. A partir de dicha cuestión es claro que el contacto de los jóvenes con dichos ámbitos establece nuevos trazos en la conformación de la condición juvenil.

Además, como plantea Núñez (2009) en este cambio de siglo se asiste a un conjunto de representaciones ambiguas sobre los jóvenes, con fuerte presencia de enunciados e imágenes provenientes de los medios masivos de comunicación que enfatizaron el alarmismo, la peligrosidad y el exotismo como rasgos de la juventud y que ha tenido influencias en el ámbito educativo.

Por otra parte, desde la década de los noventa en Latinoamérica se han llevado adelante un conjunto de investigaciones sobre la percepción y acción de los educadores y alumnos del nivel secundario en las relaciones de convivencia de adolescentes y jóvenes que permiten delinear un panorama de antecedentes heterogéneo para dar un marco de comprensión relevante de la problemática. En este capítulo describimos este marco de antecedentes sobre las representaciones e intervenciones educativas en los conflictos escolares y en las regulaciones de la sociabilidad infantil y juvenil.

Luego incluimos el análisis de las preocupaciones y aspectos prioritarios de las prácticas educativas que distintos agentes educativos compartieron con nosotros. Desde allí se clasifican las situaciones que directivos, docentes y preceptores califican como conflictivas entre los alumnos y consigo mismos. Asimismo, presentamos las categorías que dan cuenta de las modalidades de intervención puestas en juego, sentidos y explicaciones acerca de las causas de los conflictos entre los jóvenes para los agentes educativos de ambas escuelas.

Finalizamos con un análisis de las posibles intencionalidades y efectos de las intervenciones puestas en marcha teniendo en cuenta los posicionamientos de los agentes educativos y el grado de articulación de las acciones docentes en el aula con determinados proyectos institucionales e promoción de la convivencia.

## 5.1 Estudios antecedentes

A medida que se recorren los estudios monográficos y estados del arte sobre la conflictividad en las relaciones de convivencia en la escuela secundaria se observa que la literatura sobre la participación efectiva de los docentes en la intervención de los conflictos entre estudiantes en las escuelas es escasa en el contexto latinoamericano. Así también, es poca y dispersa la investigación cualitativa referida a las percepciones, representaciones y prácticas de los docentes en el abordaje de la conflictividad entre jóvenes y en el aula (Palladino, 2006).

Por otra parte, es notoria la mayor presencia de bibliografía sobre programas y proyectos de intervención realizados por actores externos a la escuela (como universidades y agencias de los ministerios de educación) o de programas de capacitación a docentes en comparación con las exiguas referencias de estudios que hayan indagado sobre las acciones realizadas por los actores escolares adultos en forma cotidiana.<sup>98</sup>

Consideramos que esta cuestión surge porque la investigación académica se ha centrado en los estudiantes como portavoces o causantes de los problemas de disciplina y convivencia, y que de allí se derivan propuestas de intervención destinadas a los mismos. Esta cuestión ha descuidado el papel de los educadores en la problemática en un doble sentido: en el abordaje de los problemas de convivencia de los estudiantes se solapa la participación del dispositivo escolar en su crisis de regulación institucional y que, también, conocer los juicios de interpretación y acciones ensayadas por los agentes educativos permite favorecer su inclusión posterior en las propuestas de intervención considerando que “son parte” de dichos problemas.

A pesar de la profusa extensión de los programas de investigación sobre maltrato entre pares y violencia escolar desde hace ya cuarenta años, la distancia entre investigación académica y políticas públicas es por lo menos muy distante en Europa (salvo Europa del Norte) y en países latinoamericanos tal como lo atestiguan recientemente distintos investigadores y académicos (Blaya, 2010; Furlán, 2010). Explicitado este obstáculo en la indagación de la literatura específica, se presentan las referencias teóricas consultadas inicialmente y otras que se relevaron a partir de las líneas de análisis surgidas en el trabajo de campo.

Celia Paladino (2006) entrevista a docentes de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires sobre la percepción de conflictos entre pares en el aula a partir de un diseño cualitativo y desde un enfoque teórico de la psicología del desarrollo moral con enfoque de género. La autora informa de cinco tipos de situaciones conflictivas (robos, insultos y burlas, golpes y empujones, rechazo y discriminación y trampas, ofensas y daños con respecto a las normas) que requieren de la intervención de los docentes.

---

<sup>98</sup> Sobre los distintos programas de intervención sobre la convivencia escolar en Latinoamérica puede consultarse Di Leo (2011) y Furlán (2011).

Para analizar los modos de resolución de conflictos se basa en la teoría de la moralidad profesional docente de Fritz Oser quien describe diferentes modalidades de discurso en la coordinación de las demandas de cuidado, justicia y veracidad frente a dilemas morales en las prácticas educativas. Oser (1991 y 1993, citado por Palladino, 2006: 109) supone que en las controversias morales se pone en tensión la coordinación de estas tres demandas éticas y que el docente buscaría restablecer la integridad profesional adoptando la resolución más adecuada. La tipología de Oser incluye cinco modos de coordinación discursiva: 1) la *evitación* del conflicto, 2) la *búsqueda de seguridad* mediante la delegación de la resolución a alguna autoridad, 3) la *toma de decisiones unilateral* (la responsabilidad es del docente el que debe intervenir), 4) el *discurso incompleto* (se escucha el punto de vista del alumno pero toma la decisión el adulto) y 5) el *discurso completo* (todos los miembros participan).

Con respecto a los modos de actuación de los educadores que Palladino encuentra en su estudio, la mayoría interviene desde una toma de decisiones unilateral sobre el conflicto buscando restituir rápidamente el orden de la clase; en menos casos emergen actuaciones de discurso incompleto (en las que se considera el punto de vista del alumno aunque la decisión final queda en el adulto) y actuaciones que delegan en alguna autoridad escolar el problema, a la vez que reconocen insuficiencia en su capacitación (búsqueda de seguridad). A la hora de reconstruir los fundamentos de las actuaciones, Palladino analiza la mayor presencia de juicios éticos de justicia en los docentes varones y juicios éticos de cuidado y responsabilidad en las docentes mujeres confirmando la diferencia de género en la apreciación e intervención comunicacional de los adultos en los conflictos escolares.

En Veccia, Calzada y Grisolia (2008) se analiza la percepción de la violencia entre pares por parte de docentes y directivos de una escuela primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de observaciones y entrevistas en profundidad. En este estudio se identifican, además de aspectos caracterizados habitualmente en los estudios del *bullying* (como la percepción de la figura del *agresor*, la percepción de la *víctima*, la *implicación de los docentes* y la comunidad educativa en la identificación y resolución del problema) otros aspectos emergentes del trabajo de análisis cualitativo tales como *los cambios en la percepción del ejercicio del rol docente*, *diversos malestares respecto de sus funciones y desvalorización de la tarea docente*, entre otros.

Las formas de expresión de la violencia que relevan estas investigadoras van más allá de la definición clásica de intimidación y acoso escolar y, al igual que en otros estudios de América Latina, revisten las características de las peleas verbales y físicas entre grupos. Los docentes y directivos entrevistados reconocen la existencia de violencia entre los pares, pero tienden a naturalizarla y ubican el problema en el afuera con dificultades para implicarse en su abordaje. Prevalece en docentes y directivos una percepción de que la escuela es la depositaria de los aspectos negativos de la sociedad y las familias y describen un "*círculo de la violencia*" compuesto por "violencia - falta



de límites-denigración del docente - exigencias de los padres-necesidades económicas-discriminación” (Veccia, Calzada y Grisolia, 2008: 166).

Milicic, Aron y Pesce (2003), por su parte, desde un análisis cualitativo de las concepciones de conflictos y violencia en directivos de varias escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad social en Chile, plantean que hay distintas formas del manejo de los conflictos desde los directivos y los docentes. Algunas revisten formas represivas, utilización abusiva del poder y arbitrariedad en las decisiones. En este estudio, a partir de grupos focales, las percepciones de los directivos sobre las causas de la violencia en el ámbito escolar, como modo de actuación frente a distintos conflictos, reconocen una multiplicidad de factores no solo centrados en los alumnos o sus familias. A saber, causas referidas por : a) desestructuración económica y familiar de los alumnos; b) falta de apoyo y minimización de autoridades del sistema educativo en incidentes críticos y una lógica escolar meritocrática y competitiva centrada en el rendimiento para los alumnos; c) heterogeneidad de concepciones y criterios disciplinarios entre los docentes y dificultades para visibilizar y anticipar conflictos; d) violencia estructural de autoridades ministeriales (intervenciones arbitrarias, escasez de recursos profesionales y materiales, evaluación economicista del desempeño docente) y e) malestar psicológico y desgaste profesional de los docentes (sobre-exigencias en condiciones de trabajo inadecuadas).

Estos investigadores chilenos plantean, en forma similar a la hipótesis de una *transmisión transgeneracional* de la violencia en las familias, que en las instituciones educativas podría darse una transmisión *trans-estamentaria*. De esta forma la resolución violenta o no de los conflictos entre pares podría relacionarse a los modos del ejercicio de poder por parte de los directivos y docentes. “Al sentirse victimizados por su profesor o profesora, pueden reproducir modelos abusivos con sus compañeros que están en mayores condiciones de vulnerabilidad como sucede en la violencia entre pares” (Milicic, Aron y Pesce, 2003: 180). Este desarrollo es importante porque muestra la posibilidad de comprensión de la violencia entre pares sin disociar la dimensión institucional de las prácticas educativas.

Tamar (2005) analizó las estrategias de intervención de docentes chilenos frente al maltrato escolar desde la perspectiva de estudiantes y profesores de escuelas secundarias, una pública municipal y otra privada a través de entrevistas y grupos focales. En su indagación cualitativa categoriza las acciones de abordaje de los conflictos en *estrategias resolutivas/educativas*, *resolutivas no educativas* y *no resolutivas* desde el punto de vista de alumnos y docentes. Las estrategias resolutivas educativas se basan en un estilo dialógico, comprensivo y tolerante no sólo de la situación sino de los alumnos involucrados, y generan climas sociales positivos.

La diferencia que las estrategias resolutivas sean o no educativas para los docentes radica en que las primeras resuelven el problema solo con los alumnos involucrados. Las resolutivas educativas implican un abordaje grupal y transversal o curricular de los problemas de convivencia, como por ejemplo, aprovechar el conflicto como oportunidad para reflexionar con un grupo de

alumnos más amplio, desarrollar un proyecto de convivencia como contenido de enseñanza y actividades institucionales de mayor impacto como jornadas de convivencia (Tamar, 2005:224). Aquellas técnicas o procedimientos no resolutivos están basados en un estilo de acción impulsivo, indiferente e intolerante, que no contribuye ni a la resolución del conflicto ni a la promoción y desarrollo de climas escolares constructivos. “Por el contrario, van generando paulatinamente climas sociales negativos donde la convivencia escolar se hace cada vez más difícil y las relaciones entre los diferentes agentes escolares se impregna de conflictos sin resolver” (Tamar, 2005:220).

Tamar concluye, respecto de los modos de resolución de conflictos entre pares, que no sólo los alumnos actúan por momentos evitando, negando o rechazando el conflicto sino que los profesores, en determinadas circunstancias, también actúan de manera indiferente, ya sea porque no tienen la capacidad de reconocer esas situaciones, por carecer de habilidades necesarias o por el mismo hecho de considerarlas una forma cotidiana de interactuar entre los alumnos y actuar en consecuencia. Este tipo de respuestas provoca reclamos de los alumnos y también, sensaciones de angustia y malestar debido a que no se espera que alguien intervenga. Además, destaca que el hecho que tanto alumnos como profesores en general minimizan estas situaciones rotulándolas de cotidianas, lo cual tiene efectos en el aumento, complejización y escaladas significativas en los conflictos generando respuestas violentas como única alternativa de solución (Tamar, 2005).

En un estudio local (Paulín y Tomasini, 2008: 107,108) hemos señalado que los conflictos entre los alumnos y situaciones de agresiones y maltratos si bien son atendidas por los profesores, tienden a ser vistos desde la lógica de la disciplina escolar en tanto impide continuar con el “normal” desarrollo de la enseñanza. A la hora de ensayar causas posibles, varios de los entrevistados se apoyan en *explicaciones psicologistas y adultocéntricas* (remitiendo a naturalizaciones sobre rasgos personales de los adolescentes como “transgresores”, “apáticos”, “desinteresados”) o al debilitamiento de las figuras parentales en las familias. La pérdida del valor social de la educación y del saber escolar es una significación recurrente junto con el debilitamiento de las figuras adultas de autoridad tradicional en la familia y en la escuela para las nuevas generaciones. En las significaciones de algunos profesores se observa una desvaloración que hacen de las razones por las cuales los jóvenes pueden enfrentarse (por rivalidades, celos, pertenencias barriales y sociales y preferencias estéticas) lo cual sumado a las exigencias institucionales de la enseñanza, desfavorece la atención de esta problemática por parte de los adultos.

También identificamos que la mayor parte de los docentes recurren a *actuaciones de mayor control y reactividad* frente los conflictos entre los alumnos, aunque algunos incluyen *acciones de tipo dialógicas-consensuales*. Al igual que los antecedentes reseñados se observan malestares y reacciones emocionales adversas para enfrentar situaciones de conflicto en las relaciones vinculares con los alumnos, lo cual permite comprender ciertas acciones

evasivas de los profesores para no implicarse en las situaciones críticas (Paulín y Tomasini, 2008:120,121).

Desde una perspectiva sociológica, Di Leo (2008) distingue tres tipos de climas socioescolares desde los cuales se pueden comprender las vinculaciones entre significaciones de los conflictos en la escuela y los modos de acercamiento de los adultos a los jóvenes. En el clima social escolar *desubjetivante* los adultos significan a los jóvenes desde la negación de sus capacidades de agencia y sus posibilidades personales. Además, asocian sus prácticas a la violencia, el desinterés y los riesgos sociales generándose un círculo vicioso que retroalimenta procesos de desubjetivación de sí mismos y de los otros (alumnos y familiares). En el clima *normativo integracionista* se identifica una crisis de la educación pública por el debilitamiento de su capacidad de subjetivación en tanto interiorización de normas y autonomía de los sujetos escolares. Sin embargo, no se renuncia a la integración de los jóvenes a la institución pedagógica, aunque sin problematizar los procesos de imposición escolar a los sujetos que se ejercen mediante el poder disciplinario y la violencia simbólica.

Finalmente, en el clima *ético subjetivante*, Di Leo concluye que en su estudio, las relaciones se establecen en torno de experiencias de confianza, diálogo entre jóvenes y adultos lo cual promueve la subjetivación juvenil. En este último clima, a modo de dialéctica entre sujeto e institución educativa contempla la chance de que la escuela pueda reconstituirse como espacio público: “un espacio de ejercicio y despliegue de la libertad, de crítica, desnaturalización y/o transformación –no sólo desde los discursos sino también desde las prácticas cotidianas– de los valores y normas dominantes” (Di Leo, 2008:4).

Para Karina Lastra (2006) se dan dos *tradiciones docentes*<sup>99</sup> centrales a la hora de regular y abordar la conflictividad escolar, *la normalizadora-disciplinaria* y las que se sitúan desde una *posición de aceptación y tolerancia de la diferencia*. La primera es una de las tradiciones docentes que originalmente reconstruye María Cristina Davini en sus estudios de la formación docente en Argentina, junto a la académica y la eficientista.

Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con un cambio social, su marcado *carácter civilizador* reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela. La escuela fue, así, concebida como el ámbito del saber, restringiéndose a sus espacios la noción de cultura (Davini, 1995: 25).

---

<sup>99</sup> “*Tradiciones* en la formación de los docentes como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995: 20).

Para Davini se construye y consolida socialmente una visión de la función docente como factor de disciplinamiento para la formación de una subjetividad escolar a través de un conjunto de premios y castigos concretos y simbólicos. Esta función docente se emparenta con un modo de ser acorde a los tiempos de la integración social e inserción en un marco cultural homogéneo del incipiente Estado Nación forjado por las élites dominantes de la segunda mitad del siglo XIX en nuestro país. La intervención en la conflictividad opera desde la función docente como poder disciplinario para la producción de una subjetividad escolar acorde a una formación sociocultural única y dirigida a los sectores sociales subordinados (Davini, 1995).

El segundo tipo de intervención se origina en otra tradición, según Lastra, que explica los niveles de conflictividad escolar fundamentalmente desde la apelación a la idea de convivencia multicultural donde es central la referencia a la tolerancia y al respeto a la diversidad y la diferencia.

En general, el llamado “multiculturalismo” se apoya en una vaga y benevolente apelación a la tolerancia y al respeto a la diversidad y la diferencia. Es particularmente problemática, en esas perspectivas, la idea de diversidad. En la perspectiva de la diversidad, la diferencia y la identidad tienden a ser naturalizadas, cristalizadas, esencializadas. Generalmente, la posición socialmente aceptada y pedagógicamente recomendada es la del respeto y la tolerancia con la diversidad y la diferencia (Lastra, 2006: 8).

Esta otra tradición, que convive con la anterior, se aplica también a las poblaciones llamadas “urbano marginales”, aunque ahora la postura de “respeto a la diversidad” puede significar sólo tolerancia a modo de concesión de derechos y no una aceptación plena del otro como ciudadano, con lo cual las prácticas derivadas pueden comprenderse bajo lógicas de compasión y subestimación de los jóvenes.

En Dussel, Brito y Núñez (2007) se analiza la visión de los docentes sobre la crisis de la educación y los conflictos que enfrentan con los alumnos en su práctica cotidiana. Para definir desde dónde se construyen estas representaciones docentes es importante reconocer el proceso histórico de constitución de la docencia argentina que hoy desemboca en los escenarios educativos actuales. Así, por ejemplo, se constata que el origen de la docencia argentina estuvo relacionado a una función disciplinadora y de la mano de un proyecto de país normalizador. La práctica docente se conforma desde un mandato social redentor, expresión de una vocación apostolar asentada en una generización femenina del oficio.

Esa construcción identitaria es moldeada luego por las distintas reformas educativas si entendemos las mismas, al decir de Popkewitz (2004), como *estrategias políticas de construcción de subjetividad* de acuerdo a los lineamientos políticos coyunturales que los sectores dirigenciales y políticos conciben en cada época determinada.

La *dimensión afectiva* y de *cuidado* de la tarea docente se sostiene en algunos estudios como el resurgimiento de un aspecto mitigado en otro

momento. La función docente se delineó históricamente a partir de la función de cuidado prodigada por la figura de la maestra asociada a la función materna. En el estudio de Dussel, Brito y Núñez (2007) los docentes señalan que brinda mayor satisfacción en su tarea la transmisión de valores y la vinculación con sus alumnos a modo de interés por construir lazos afectivos como aspectos relevantes de su tarea como también la trasmisión de conocimientos (78% % 59% y 64 % respectivamente)

La revalorización de cierta función afectiva en la docencia puede entenderse en este contexto con nuevos desafíos para establecer un diálogo intergeneracional sobre todo para los adultos. Sin embargo, esta búsqueda de enlaces afectivos puede ir de la mano de miradas paternalistas y subestimadoras del niño o del joven. De allí que examinar las formas en que asume esta función afectiva en las prácticas educativas es clave para comprender las capacidades de los profesores para intervenir a su vez en los conflictos entre jóvenes. Las formas que asumen pueden ir desde las nociones de *puesta de límites* a la de *contención*. La puesta de límites muchas veces, esconde la nostalgia de una relación educativa orientada por el disciplinamiento.

La idea de *contención* aparece en el cotidiano escolar con dos sentidos: como tarea denostada para realizar la transmisión pedagógica y, a la vez, como inevitable por las condiciones sociales de los alumnos (Dussel, Brito y Núñez, 2007). La contención implica la centralidad de dos funciones centrales de la acción docente cuidar al otro y dar afecto en parte estructurada por los *discursos vocacionales y pastorales* de la docencia concebida como *apostolado redentor* del salvaje, del pobre, del adolescente rebelde (Popkewitz, 1998).

Para Kessler, la *contención* es un aporte idiosincrático de nuestra cultura educativa:

Las instituciones pierden homogeneidad, los conflictos sociales entran a la escuela, el maestro y el profesor no pueden escudarse tras un rol y la personalidad y el carácter toman un lugar central en las imágenes que unos construyen sobre otros. Se personalizan y psicologizan vínculos que la sociología consideró relaciones de roles; *la motivación* y –como aporte autóctono argentino– *la contención* se vuelven centrales; la escuela se ve así obligada a coordinar objetivos contradictorios: integrar grupos y fomentar la competencia, exigir con criterios de justicia generales pero atenuarlos para alumnos con problemas sociales, aceptar la particularidad pero resguardar la homogeneidad (Kessler: 2002:22).

También los docentes asocian negativamente la *contención* a la idea de *desborde* (Dussel, Brito y Núñez, 2007:76) para hacer frente a situaciones de escasa previsibilidad en el territorio escolar como son: los reclamos de las familias, la nueva composición social del alumnado, las demandas de las administraciones educativas y los escasos sostenes de la colegialidad profesoral y del colectivo sindical.

Por otro lado se suman nuevas definiciones del rol docente más cercano a prácticas renovadoras de la función (no reduciéndola al aula) y de la concepción del trabajo docente (no reducida a la instrucción y el disciplinamiento). Estas se remiten a la función docente como emancipatoria y a la educación en un sentido inclusivo, en un marco de corresponsabilidad con el Estado, la institución educativa los familiares y los alumnos.

Desde este marco de antecedentes es de suponer un horizonte de inestabilidades que los docentes deben afrontar para llevar adelante su tarea cotidiana. Como vemos se advierte en la literatura la constatación de ciertas tensiones presentes en el ejercicio del rol: una sensación de desánimo y desaliento con respecto a la tarea docente y las expectativas sobre los alumnos. Algunos análisis entienden esta crisis de la tarea docente a partir de las distancias cada vez más grandes entre el estatus y el rol como práctica efectiva, ya que el primero como definición normativa de una determinada posición en una ocupación laboral incluye prestigio y beneficio económico. La constatación del deterioro salarial, la pérdida de prestigio social de la práctica educativa y la fragilidad en las relaciones intergeneracionales (que marcan otras coordenadas de construcción de autoridad adulta y pedagógica) configuran un horizonte de incertidumbre para los educadores (Dussel, Brito y Núñez, 2007:36).

Sin embargo, frente a estos cambios y procesos de transición, es posible suponer que las respuestas docentes pasan por un intento de reforzar prácticas y pautas identitarias más tradicionales frente a la incertidumbre de las nuevas demandas y “nuevos” sujetos a educar. Pero que este repliegue identitario pronto alcanza mayor distancia con las expectativas de lo que se espera que suceda en las escuelas. Por ello el monto de ansiedades y malestar no es la excepción en el cotidiano escolar sino el punto de partida de muchas experiencias docentes.

## **5.2-Perspectivas de los agentes educativos sobre la sociabilidad de los alumnos y sus conflictos**

### **5.2.1-Las visiones adultas de la sociabilidad juvenil y sus conflictos**

Al ser indagados sobre los modos de relacionarse de los alumnos, los docentes entrevistados aluden a prácticas amistosas y solidarias aunque las observan en situaciones particulares como, por ejemplo, crisis vitales como la muerte de un familiar de un alumno, ayudas económicas para realizar un viaje de estudios o la participación como grupo en actividades fuera de la escuela.

En los relatos de docentes y preceptores no hay mucho conocimiento de otras actividades y en ninguno de los casos se aludió a la posibilidad de intervenir en estas relaciones para promover la convivencia o la resolución de conflictos.

P22: Entrev. 1 preceptor 3º F (200:218) Escuela Estatal

P- Sí, sí, son muy solidarios entre ellos, cuando se logra formar ese grupo, ese vínculo son solidarios, se genera amistad entre ellos también... tenemos el caso en tercer año, de que la semana pasada murió la mamá de un alumno y todos lo han ayudado.

P28: Entrev. 7 Prof. E. Física - (286:293) Escuela Estatal

P- no sabría decirte... yo lo que podría decirles es sexto año "B", puntualmente, que es gestión, que es un grupo muy unido, un grupo muy unido, un grupo que son trece alumnos, de los cuales se hacen cargo todos, y vos lo vas viendo en pequeños gestos... van a "Telemanía" y van los trece, el otro sexto no, 15 fueron... si van a un viaje, tratan de ir todos, y así... y vos que ellos manifiestan... si vos te metes en Facebook, buscas a ellos, exploras un poco y los ves a todos, ves comunicación, ves esto, ahí notas eso..

P27: Entrev. 6 Prof. Lengua - (429:443) Escuela Estatal

P-Nosotros hace dos años hicimos con un sexto ir al Hospital de niños, yo tenía un chico que tenía un problema no podía hablar, se manejaba con la computadora, porque le habían pegado un tiro y había quedado todo paralizado un costado, un chico que fue alumno y egresó el año pasado. A él se le ocurrió disfrazarse de Barney e ir al Hospital de niños y llevar juguetes, y hacer una obra de títeres etc. etc. Y bueno ahora nos han vuelto a invitar si queremos hacer algo similar, se lo propuse a sexto año y se han enganchado, es decir todas las campañas solidarias mucho más para con afuera. Para con el curso sí hay, los más grandes a lo mejor si un compañero no se puede pagar la invitación para la fiesta de egresado se la quieren pagar, pero también sigue habiendo mucha discriminación. Este sexto que tengo es muy particular, porque no son todos compañeros sino que se han metido chicos que para no quedarse de año se cambiaron de especialidad entonces ahí ya se disputan el buzo, no sé qué , por ejemplo yo voy a hacer el buzo de gestión pero estoy en arte...y mucha bronca entre las especialidades.

Casi todos los profesores y preceptores visualizan algunas condiciones que ponen en jaque la continuidad de estas relaciones. A saber: cuando se da la variación de los grupos de clase por el ingreso de nuevos alumnos con trayectorias escolares diferentes, cuando se reagrupan las divisiones superiores por elecciones de las especialidades o cuando se producen conflictos entre alumnos de diferentes posiciones sociales (*"gente nueva, que viene de otro lado"*).

P25: Entrev. 4 Psicopedagoga - (338:371) Escuela Estatal

Psic- En los terceros por la composición del curso, si forman amistad, como que al grupo le cuesta mucho conformarse... si han logrado algo, ya al otro año tienen que elegir la especialidad y ya otra vez el grupo se vuelve a disociar... y como que cuando se dan esas cosas, solo a partir de un esfuerzo del grupo logran por ahí en quinto o en sexto funcionar más como grupo. En cuarto se produce un quiebre, hay gente nueva, gente que viene de otro lado... y aparte la aceptación y el reconocimiento del otro, que viene y que es nuevo, que no le conocen ni la cara... alguno por ahí lo tienen visto porque era de otra división, que también era de la escuela.. Pero también aparecen caras que no eran de la escuela... esto pasa sobretodo en tercero y en cuarto... también, en algunos cursos no en todos, en sexto se da esto del conflicto de campera, de la elección... pero son cosas que siguen trabajando y resolviendo ellos

P24: Entrev. 3 Preceptora 3º G - (186:194) Escuela Estatal

E-¿qué cosas ves que favorezcan las relaciones de amistad y el compañerismo?  
Prec.-Yo lo que veo que al pasar los años aprender a quererse entre ellos, a comunicarse y a tolerarse, cuando van pasando los años y hay una continuidad yo veo que empieza como un afecto que es el contacto de todos los días y eso favorece para ellos notablemente, porque a la larga vos te das cuenta cuando van a finalizar el año hay tristeza porque se van y vuelven todos ellos el año siguiente a la escuela los tenemos dando vuelta, dan vueltas, lo tenemos seguro por acá.

P30: Entrev. 9 Preceptora 2011 - (154:179) Escuela Estatal

Prec.-El total del grupo se lleva bien, pero están divididos en varios grupos. Está bien, pero no es esa afinidad que tiene que tener normal de grupo. Está en grupitos de 4, de 5 y hay quienes el año pasado han estado, y bueno este año no están juntos todos de nuevo. Trabajan, más vale que cuando los ponen a trabajar, trabajan en grupo y ahí se unen, pero está muy dividido.

E-¿por qué se unen y por qué crees que se dividen?

Prec.-Yo creo que es por la afinidad que tienen, unas que vienen del año pasado otras que no, que han ingresado de la mañana o de otro colegio, pienso que es por eso y las diferencias de maduración entre las edades.

El ingreso de “otros” jóvenes en la escuela cuando son vistos como distintos a los ideales pedagógicos y sociales de alumno en cada escuela, constituye una conflictividad en lo cotidiano. Esta cuestión es señalada por los profesores en varias entrevistas y aluden a las mismas como situaciones de “discriminación” entre los jóvenes. En la siguiente intervención, es clara la asociación entre atributos sociales no aceptados (*negros, sin modales*) con las trayectorias académicas no acordes (*repitentes*) para configurar marco de conflictividad en la sociabilidad juvenil.

P38: E 17 Preceptora (80:90) Escuela Privada

Prec.-El curso está dividido en dos grandes grupos, uno es de 4 chicos que venía de antes más dos que se agregaron después y que se han hecho amigos y se sientan la derecha. El otro grupo es el de los varones que son todos repitentes que han venido de otras escuelas. Hay cuestiones de discriminación entre ambos grupos, por ejemplo los que son nuestros, que venían antes de acá, les decían que los otros eran negros pero no de piel te aclaran porque acá se habla mucho de no discriminar por la raza, pero te dicen son “*negros de comportamiento*” y *porque son gente sin cultura, sin modales que no tienen formación*. Para colmo esos chicos son repitentes de un año la mayoría y hay dos alumnos que repiten por 2º vez y hay uno que repite por 3º vez el cuatro año. Entonces a ese último chico no tendríamos que haberlo admitido, es muy grande hay mucha diferencia.

Los datos construidos en ambas instituciones permiten aseverar que para la perspectiva de los profesores las diferencias entre los grupos-clase (por diferentes edades, niveles de repitencia) y las diferencias sociales (por ingreso de alumnos de diferentes poder de acceso económico y referencias culturales) son dos cuestiones centrales que condicionan la construcción de lazos de sociabilidad.

La integración social que prometía el relato educativo moderno se resquebraja evidenciando que el poder disciplinador se debilita ante la



diversidad de distintas condiciones juveniles. Para algunos adultos de la escuela hay alumnos “nuestros” y otros son “los nuevos”. Y cuando escuchamos decir a otro adulto: “es difícil aceptar gente nueva, gente que no es de este cole” se expresa la tensión que se produce en definir quién pertenece a cada escuela. En esa definición los agentes educadores participan ante todo como sujetos posicionados socialmente, a veces con mayor reflexividad y otras veces, profundamente acrílicos de la violencia que imprimen en la negación del derecho a la educación a ciertos sectores sociales.

Los jóvenes optan por afiliarse a partir de sus condiciones objetivas y semejanzas culturales, si bien hay aperturas y ensayos de nuevas relaciones de amistad y vínculos amorosos en la escuela. Pero no parece que los adultos las consideren centrales para la convivencia en la escuela.

### **5.2.2 Las preocupaciones de la práctica docente y de la gestión directiva**

En las entrevistas a docentes, preceptores y directivos emergieron un conjunto de temas recurrentes a los que hemos denominado *preocupaciones de la práctica docente*<sup>100</sup>, la cual va más allá de la práctica de enseñanza.

Por práctica docente, Edelstein y Coria (1995) entienden al conjunto de atravesamientos y tareas que incluyen a la práctica de la enseñanza centrada en el trabajo con el conocimiento y en la apropiación del mismo por parte de los alumnos. Podemos especificar que dichos atravesamientos son políticos, institucionales y comunitarias y que se articulan en torno a las relaciones de poder que la docencia como práctica social despliega en el campo educativo y en el campo social. A diferencia de los planteos que expresan que la docencia si se hace eco de las problemáticas sociales desplaza su centralidad en torno al trabajo con el conocimiento, coincidimos con las autoras en que la problematización de estos atravesamientos refuerzan el abordaje reflexivo y recuperan la centralidad de este quehacer. La “falta de problematización, en todo caso, devendría de la dominancia de las rutinas y de viejos modelos internalizados sin criticidad. Las resoluciones más sencillas de supervivencia en la función docente terminan por asociarse a la sanción y al control” (Edelstein y Coria, 1995:19).

Si bien el foco de la entrevista a los docentes se delimitaba a los objetivos de la investigación centrados en las conflictividades entre alumnos y

---

<sup>100</sup> En el estudio de varias provincias realizado por Dussel, Brito y Núñez (2007: 70) los temas prioritarios a trabajar por el equipo docente fueron la convivencia, las normas y las pautas de conducta en un 31%, seguido del trabajo sobre los problemas sociales que hoy viven los adolescentes (adicciones, embarazos, discriminación, violencia) en un 25% de las respuestas de los profesores encuestados. En una consulta realizada a delegados gremiales en Córdoba las preocupaciones más importantes (más de 30 % de las respuestas) fueron las condiciones materiales del establecimiento, las problemáticas sociovinculares en las familias de los alumnos, los conflictos entre jóvenes y adultos y las cuestiones académicas (ausentismo, fracaso escolar y la calidad académica). La conflictividad entre miembros adultos de la escuela y directivos, el incumplimiento de las normas, el acuerdo en criterios de disciplina escolar y el ausentismo de los profesores aparecen con porcentajes de respuestas del 25% (Paulín, Tomasini, Vallejo, Martínez y Torres, 2012: 11, 12).

los abordajes de los agentes educativos, fue importante abrir la escucha a un conjunto de inquietudes y prioridades que los adultos participantes del estudio pudieron compartir en distintos encuentros y conversaciones diarias.

Dichas preocupaciones se centraron en: a) las dificultades de aprendizaje, el abandono y el desinterés de los estudiantes, b) las prácticas de consumo de drogas, c) las prácticas sexuales y los embarazos prematuros y d) los conflictos derivados de las expresiones de discriminación y eventuales violencias entre jóvenes. Abordaremos las tres primeras en este apartado, para trabajar la cuarta cuestión más analíticamente por referirse a los objetivos específicos de la investigación.

### **5.2.2.1 Enseñar en la escuela secundaria: compromisos y deserciones pedagógicas**

Para los docentes, *el fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje y la desmotivación para el estudio* en los alumnos son cuestiones muy preocupantes. Centrados en sus prácticas de transmisión y evaluación pedagógica son interpelados por las nuevas formas de disposición de los alumnos, donde el interés y el esfuerzo de los estudiantes cobran un valor de excepcionalidad ya que es difícil encontrar dichos atributos en el salón de clases.

P27: Entrev. 6 Profesora Lengua (145:150) Escuela Estatal

S: Si, *cómo motivarlos, cómo motivarlos* en la parte que tenga que ver específicamente con que hagan algo... con que sepan que tienen que superarse en la vida, que las cosas no se van a conseguir todas de arriba, me parece que ya vienen de una cultura en la que están acostumbrados a que todo les venga de arriba, entonces por más que vos les digas, ellos piensan diferente a uno, yo lo que tengo lo tengo gracias al sacrificio.

P26: Entrev. 5 Profesor de Música (53:77) Escuela Estatal

P- Lo que me preocupa a mí, y que creo que le preocupa a la mayoría de los profes, es por ahí *el desinterés que tienen respecto al estudio, a la materia...* en ese sentido sí, nosotros vemos con los profes que, todo el mundo dice, hace hincapié en los mismo, que los chicos ya no tienen conducta de estudio, responsabilidad con la materia... eso es un conflicto, algo conflictivo, algo que realmente nos preocupa mucho, hay desinterés por ahí, vos fijate que también se dio en el tema de las inscripciones... *se nota que hay muchos chicos que vienen al colegio porque los padres los mandan para cobrar los planes sociales, si los chicos no vienen a la escuela, no cobran los planes sociales, y eso se nota... y más grave es a la hora de cerrar, de ver la notas, en ese sentido..* Eso es algo conflictivo, que hoy se nota mucho desinterés de los chicos por la parte del estudio.

En algunos casos, la mirada de la desmotivación de los chicos está teñida de una dimensión socio moralizante. En los docentes de la escuela pública, porque son sectores sociales que no han abrevado en la “cultura del esfuerzo personal” que se traduciría luego en la movilidad social ascendente. En la escuela privada porque dicen que son jóvenes con capitales económicos y culturales que desaprovechan sus condiciones objetivas favorables.

Por otra parte, las dificultades en la comprensión de textos y en la motivación para los estudios también es importante para estos docentes entendiendo que los cambios en la composición de las divisiones cuando se incluyen alumnos repitentes agrava este problema ya que se trata de trayectorias educativas que se han desacoplado de la dinámica de estudio esperada por estos agentes educadores.

P36: Entrev. 15 Profesor Metodología (245:255) Escuela Privada

H: Sí, y cuarto también, eso me parece que de alguna forma se está modificando. Volviendo a la cuestión de las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, hay dificultades en la comprensión de textos, hay dificultades concretas de muy poco ejercicio de lectura, por ende una dificultad importante en la comprensión de textos, y en la escritura.

A la atención de los educadores centrada en la motivación para aprender y los rendimientos académicos de los alumnos se contrapone la poca referencia autocrítica de las prácticas de enseñanza y las lógicas instituidas de evaluación escolar. Éstas son puestas en tensión sólo por algunos directivos y docentes. Para los directivos, por ejemplo, la preocupación pasa por organizar la escuela, prever recursos, atender a las demandas de la supervisión y el ministerio, lo cual conlleva el descuido del acompañamiento o supervisión pedagógica de los docentes, como expresan los directivos de ambas escuelas.

P29: Entrev. 8 Directora (33:46) Escuela Estatal

-Directora: *no estamos acompañando a los profesores, no estamos haciendo un acompañamiento de los alumnos*, en esto, no es que comparo, si no que comparo para bien. A mí me gustaría decir, a mitad de año o el primer trimestre ahora que tenemos trimestre, en el primer trimestre de decir hagamos un Relevamiento si hay más de cinco alumnos en un curso, más de cinco más de diez no sé, que tienen problemas, bueno hablemos con el profesor, llamemos a los padres, y eso no lo hacemos y eso estamos fallando. Entonces estamos, a eso digo que estamos descuidando la parte pedagógica, porque estamos dejando de lado, porque si vamos con el tema de la retención, cómo se dice, ¿cómo se llama la otra palabra?

-E: deserción

-Directora: la deserción, y todo eso influye. Porque si nosotros al chico no lo estamos acompañando.

P32: Entrev. 11 Vice Director (64:71) Escuela Estatal

Vice D: Lo que noté y lo que me preocupa, es la gran cantidad de ausentes, carpetas médicas, razones personales, faltas sin aviso, y otras tantas, nosotros tratamos de ser riguroso en cuanto al cuidado de la asistencia... y como consecuencia de estas ausencias tan notoria, ... que son o la falta de compromiso ...tenemos una población de docentes mayores, no toleran no soportan se cansan, no se está preparado a la demanda de estos chicos actualmente, esta ausencia de los profesores por consecuencia nos lleva a las horas libres, a la indisciplina, a no hacer nada, al rayar, romper, tirar, pelearse... en otras cosas improductivas antes que algo más redituable no?

Esta “falta” de compromiso y dificultad de establecer un lazo pedagógico adquiere otro sentido para los directivos de la escuela de gestión privada. Puede tratarse de una reacción de algunos docentes, que al no poder sostener su autoridad desde los resortes tradicionales del poder disciplinario, reducen su

accionar al trabajar con los alumnos con los que se identifican y ven como ideales. Para el director es el caso de los profesores que “desertan” de cierta intencionalidad pedagógica para trabajar con todos los alumnos.

P41: Entrev. 19 Equipo directivo (423:438) Escuela Privada

Director: para mí, más que lo grave con los sistemas legales es la *deserción de los profes* cuando no están de acuerdo con el paradigma con el que hacemos la institución o con el que llevo la dirección, *desertan pedagógicamente*. Entonces te encontrás con una profe, porque considera que a los alumnos no se los sanciona lo suficiente, los abandona y da clases para un grupo nomás y los que son más contestatarios, no les da clases por ejemplo. Para mí, cuando *una diferencia digamos ideológica* tiene una consecuencia de este tipo afecta a la esencia de la escuela que es la transmisión de conocimiento, para mí ahí surge el problema. Porque las normativas oficiales-legales, dejan bastante intersticios digamos como para que uno pueda elaborar un sistema de convivencia, no es cierto, bastante amplio, con participación de los estudiantes, de los papás, es decir, ese no es tanto el problema digamos, como este otro me parece.

Para este directivo, en pos de la democratización escolar, se pueden modificar las prácticas normativas disciplinarias<sup>101</sup> con la participación de los distintos miembros de la escuela. Sin embargo, es más “grave” cuando la actitud de los docentes se posiciona en una “deserción” de su actuación profesional. Esta disposición particular de algunos profesores condiciona las posibilidades de un trabajo en equipo en la escuela, pero también revela la construcción de una práctica docente individualista y desconectada de un proyecto educativo colectivo.

Como vemos la relación de los docentes con respecto a su oficio y su proyecto profesional está lejos de ampararse en un imaginario común de cierta vocación docente y un oficio compartido colectivamente. Hoy es más prudente pensar que actualmente se despliegan un conjunto de posturas diversas con respecto a las formas de asumir el trabajo docente. Allí radica una de las preocupaciones centrales de los equipos directivos cuando intentan generar coordenadas comunes para la práctica de la enseñanza, el gobierno de la escuela y la promoción de la convivencia.

### **5.2.2.2 Consumos en la escuela: una interpelación juvenil ¿Controlar, prevenir, qué hacer?**

Tanto docentes y directivos mencionaron también su preocupación por los episodios de consumo de drogas en la escuela. En ambas escuelas cada tanto se evidencia situaciones de consumo a escondidas de tabaco y marihuana e incluso en la escuela de gestión privada habrían ocurrido consumos de cocaína.

---

<sup>101</sup> De hecho este director ha promovido un conjunto de acciones institucionales tendientes a favorecer la participación de los estudiantes en la regulación de la convivencia a través de consejos de aula y de consultas periódicas.

P38: Entrev. 17 tutora 4º (36:69) Escuela Privada

Tutora-Un chico había denunciado hace unas semanas que la novedad es que ahora se drogan con cocaína, y hasta me dice los nombres de los chicos, porque ya no soporta estar más en el aula. En este curso se han dado varios hechos que movilizaron a la escuela, hace unas semanas una docente cree ver que un chico estaba aspirando un polvo blanco en la clase. Nadie lo puede creer que pase en clase ¿no? Corta la clase y va al banco, el chico no se da cuenta que lo estaba observando y se encuentra con que tenía un canuto de bic con el que aspiraba algo. El chico se pone nervioso y larga todo y trata de tirar todo, sacude un papel que tenía en el banco para que el polvo caiga debajo del banco pero con la mala suerte que queda un poco de polvo en el banco y al docente lo toma con el dedo y le dice que es esto? *Entonces la docente manda a dos chicos a hablar conmigo como tutora.* Después en el mismo curso aparece otro chico con la misma situación. *Aspirando también, ahí la docente no sabe más que hacer, y nos llama.* Luego hablamos con los padres, con los chicos, por separado y con los familiares, sin embargo negaban todo. No hubo forma de que aceptaran el hecho. Hay dos chicos que siguen en la escuela y están cursando, dicen que van a mejorar y otros que no ha vuelto todavía, le dimos plazo hasta este viernes y aun no ha venido. La madre se enojó muchísimo con nosotros, dice que lo hemos estigmatizado que no es así, que el chico va a venir solo con ella a hablar pero aun no viene y ya se debe quedar libre. Es un chico además de muy bajo rendimiento. Y los tres son de un nivel económico medio de padres trabajadores pero de buen pasar.

En la escuela de gestión estatal la preocupación, además del consumo, también se expresa por la venta de drogas dentro de la escuela.<sup>102</sup>

P29: Entrev. 8 Directora (417:444) Escuela Estatal

Directora: hay un tema que me re preocupa, que pasa en todas las escuelas, es el tema de la droga, ese es un tema que me preocupa muchísimo. El año pasado hubo un caso de una chica de sexto... que al principio la madre no lo entendió y pude hablar bien con la madre. Y tenían muchos problemas familiares, por eso la chica, bueno pero la chica logró. Tanto hice, tanto hice, pero lo hice como una madre, le hablaba a la chica, hasta que ella me contó todo lo que consumía, lo que hacía. Pude hablar con la madre, la madre también pudo asumir, que la llevó a un lugar porque la chica no quería. Le decía que iba y no iba. Ese me

---

<sup>102</sup> En nuestro país, al igual que en América Latina, la marihuana es la droga más consumida por adolescentes, asociada al alcohol y al tabaco. Con respecto al consumo de drogas ilegales en un estudio nacional a alumnos de escuelas medias se reporta que un 19 % que ha consumido alguna vez un tipo de droga ilegal siendo la marihuana la de mayor frecuencia(5%), los tranquilizantes (1,6%) y la cocaína(1,1%). Si bien aumenta el consumo de cocaína y las drogas de consumo recreativo como el éxtasis, estas se dan con mayor frecuencia en las clases medias altas mientras que los consumos de cocaína como pasta base o *paco* e inhalantes son habitualmente más consumidos por los sectores más vulnerabilizados (Kornblit et. al, 2006). Con respecto al consumo de drogas legales, el tabaco y el alcohol superan a las drogas ilegales. En tabaco, el último relevamiento de SEDRONAR reporta prevalencia de vida 47, 2 %, de año 30,7 % y del último mes 20 % mientras que de marihuana fue de 11,6% , 8,2 % y 5% , respectivamente, en estudiantes de enseñanza media de 14 a 17 años, (OAD, 2011a y 2011b). En consumo de alcohol, el 60 % de estudiantes de 13 a 17 años de todo el país tomaron una vez por lo menos alguna bebida alcohólica en el último mes y un 20% entre ambos géneros haber tenido un período de exceso por borrachera (OAD, 2007). Por ellos se desprende la necesidad de enfocar las políticas de prevención a estos consumos, a pesar del centramiento de la preocupación social por el consumo de las drogas ilegales y, sobre todo, teniendo en cuenta que la representación social del “ser joven” en mucho se asocia al consumo de alcohol (cerveza, mayoritariamente) y tabaco (Camarotti, 2007).

preocupó porque hay tantas cosas en juego, que no es solo el que consume, me preocupa el que vende y eso está pasando hoy y no estamos haciendo absolutamente nada. Sé, yo no lo sé efectivo porque yo no he visto a nadie, pero la Psicopedagoga ha hecho así como una investigación, por eso te digo, de los barrios que vienen los chicos. Aparentemente justamente tiene que ver porque esos chicos vienen de otros barrios y son repitentes. Y sé que están vendiendo en la escuela. *Y ¿qué hacer? ¿cómo hacer?, no sé, no sé cómo actuar, como hacer. Porque ya nos ha pasado otros años y hemos ido y no nos han dado bolilla.*

En la escuela privada el consumo de sustancias es parte de una zona gris en la regulación de la disciplina escolar. Hay fuertes desacuerdos entre los docentes acerca de hasta dónde y cuándo controlar el consumo. Muchas veces los alumnos son seguidos por los preceptores hasta los baños para evitar que fumen y las opiniones están divididas entre los adultos de la escuela como plantea una de las tutoras al relatar la situación del consumo de cocaína por parte de un alumno:

P38: Entrev. 17 tutora 4º (70:82) Escuela Privada

Tutora-Nunca nos había pasado una cosa así. Con marihuana es más normal, no todos pero algunos fuman y uno está controlando. Una sola vez hace tiempo nos había pasado con un chico que estaba en tratamiento, la escuela sabía y fue muy productivo para todos, porque el chico mientras estuvo en la escuela estuvo bastante contenido, los padres nos agradecieron, además estábamos en contacto con un programa de tratamiento de adicciones que el chico iba y venía como en una internación. Hasta ahora no se expulsó ninguno y tampoco se pusieron sanciones.

E- ¿Por qué?

Tutora- Porque nosotros tenemos un reglamento y ahí dice que está prohibido fumar, y no dice consumir sustancias, entonces hay un grupo de tutores que está por reprimir más esas conductas y otros que pensamos que es mejor intentar trabajar con ellos. Estamos viendo que se decide con esos casos.

En uno de los talleres de convivencia para los docentes de la escuela privada se expresaron las tensiones vividas por los adultos a la hora de vigilar que los alumnos no consuman marihuana aunque sea evidente esta práctica en la escuela.

P39: Entrev. 18 2º Taller Convivencia docentes (183:194) Escuela Privada

Psicóloga: en la consulta a los alumnos solamente que lo que más surgió fue la exigencia en la reciprocidad en las relaciones con los adultos y la cuestión de los baños, que lo sienten como un socavo a su intimidad.

Preceptora: yo les cuento de los baños porque soy tutora así que sé de eso. Les abrimos la puerta porque se meten de a tres, fuman ahí, se quedan callados y se quedan ahí. No les abrimos la puerta cuando están haciendo pis.

Profesor: además los chicos más chicos se quejan que no pueden entrar...

A raíz de estos sucesos, en 2011 se realiza un taller de capacitación con dos profesionales externos expertos en consumos y adicciones. La dirección y el gabinete organizan el taller, solicitan a la administración el pago de honorarios de los profesionales y se suspenden las clases para que los docentes puedan asistir.

Durante ese año en la escuela de gestión estatal también se realiza un taller de capacitación que es organizado por la dirección. Cada docente abona un monto de dinero para solventar los gastos de honorarios de los profesionales externos. La escuela había pedido a la Secretaría de Prevención de Adicciones de la Provincia de Córdoba<sup>103</sup> ayuda con este tema, pero les informaron que no realizaban talleres y les recomendaron una organización privada que sí los hacía. La escuela termina contratando a esta organización porque no querían esperar más tiempo<sup>104</sup>.

El art. 18 del reglamento de convivencia de la escuela privada establecía hasta 2011 solo que no estaba permitido fumar en el establecimiento incluyendo el frente y la vereda, mientras que en la escuela estatal no hay ninguna especificación al respecto. En el caso de la primera, el consumo de sustancias claramente configura un espacio de interpelación de los alumnos a tomar posición frente su ocurrencia en la escuela y fuera de ella como expresan estos docentes:

P36: Entrev. 15 Prof. Metodología (461:485) Escuela Privada

E-...como se posicionan los chicos con respeto al consumo de sustancias...hay como dos cosas , una cierta legitimación del consumo como que está bueno consumir ciertas cosas y que lo pueden controlar, y en otros casos , chicos que no adhieren a eso pero que les cuesta expresarlo delante de los otros... eso puede generar conflicto entre ellos?

H: ¡Ese es un tema!

E: Te parece que se pueden estar dando un poco de eso?

H: Sí, sí, yo creo que sí, porque atraviesa inclusive el aula cuando uno está, eso da vuelta y es como que están esperando ir a fumar el porro afuera y salir de la escuela y que no los estén controlando todo el tiempo en el baño, porque ahí se fuma. *Te interpelan sobre cuál es tu posición o no y es delicado.*

P34: Entrev. 13 Prof. Nutrición (125:138) Escuela Privada

A: bueno está pasando ahora en cuarto Naturales que hay distintos sub-grupos, entonces entre ellos hay mucho. Bueno... falta de vínculos entre ellos, porque realmente es un grupo muy heterogéneo, entonces no se aceptan con los otros.. son los raros, los tontos, los ñoños los cuatro o cinco que estudian, este... bueno, hay un grupo importante en el que está, está la droga...ese también lo

---

<sup>103</sup> La Secretaría de Coordinación en Prevención y Asistencia de las Adicciones (SEPADIC) dependía directamente del Ministerio de Gobierno de la Provincia de Córdoba y en articulación con el Ministerio de Educación elaboran la “Guía de intervención escolar (donde se involucra consumo o presencia de drogas)” y en la que participan además, la Policía Provincial y la Justicia Federal. En la misma se plantean tres situaciones críticas para las que se proponen acciones para los directivos y docentes de la escuelas: *Situación 1: Le preocupa que un estudiante esté consumiendo drogas; Situación 2: Un estudiante se encuentra bajo los efectos de alguna sustancia, o Ud. considera que existen indicadores de que esto está ocurriendo y Situación 3: Hay evidencia o convicción de que se está frente a la presencia de Drogas Ilegales en el interior de la Institución educativa.* El documento no avanza en propuesta de prevención, solo detección del consumo y venta. Ambas escuelas desconocían esta Guía hasta el año 2011.

<sup>104</sup> Recuerdo que con sorpresa le pregunté a la Directora de la escuela de gestión estatal si no era una contradicción que los docentes tuvieran que pagar por algo que debía ser un compromiso del Estado, ante lo cual me responde con resignación que sí pero que los profesores necesitaban ese espacio y habían accedido a pagarlo.

veo como un tema del que hay que dar respuesta a eso... no desde un lugar moralista, porque creo que bueno ya cada familia verá como lo aborda, pero sí creo (y esto lo hable con los chicos varias veces) desde el lugar: bueno esto ocasiona ciertos daños, como el tabaco, como el alcohol, bueno a ver... eehh.. Y acá en el cole no es el ámbito para esto. Así como yo no puedo venir alcoholizada, porque esto no es al ámbito, más allá de los daños que te ocasione... por supuesto que voy a recontra auspiciar a que no consuman porque justamente es algo en lo que estoy *en desacuerdo* ...

Justamente este es uno de los temas de agenda pendiente de la gestión directiva que reconoció la dificultad de llegar a una posición en común con el colectivo docente. Las posiciones adoptadas oscilan entre el control de los consumos y actividades de prevención no sistemáticas, dependiendo del interés de algunos docentes y directivos más interpelados.

### 5.2.2.3 Sexualidades y género en la escuela. Riesgos y derechos.

Otras preocupaciones mencionadas por los educadores se relacionan con las *prácticas de sexualidad* aunque centradas en los “embarazos prematuros” de las alumnas. En la escuela estatal es recurrente escuchar la inquietud de los adultos por las adolescentes que están embarazadas. Estas alumnas son bastante contenidas por la escuela en cuanto al régimen de asistencia para que puedan criar a sus hijos.

En la escuela privada, como vemos más adelante, hay una clara decisión de abordar el tema de la sexualidad y del género como contenido transversal desde algunas prácticas docentes y proyectos institucionales como las Jornadas de Género. Si bien la población escolar por su posición social parece estar más informada de los métodos de prevención del embarazo, es cierto que la escuela asume un papel activo con estas cuestiones a través de cierta militancia explícita por parte de algunos docentes por promover la educación sexual, combatir los imperativos de género y favorecer la aceptación de las diversas orientaciones sexuales<sup>105</sup>. Aquí radica una de las principales diferencias con respecto a la escuela pública, ya que la mirada está puesta, en la vigencia de los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes más en los “riesgos” de cierta sexualidad permisiva de las alumnas<sup>106</sup>.

De todas maneras, en ambas escuelas no aparecen muchas inquietudes de los docentes por realizar una orientación educativa acerca de las sexualidades y las diferencias de género en el marco de la Ley Nacional de

---

<sup>105</sup> Varios de los docentes que organizan estas Jornadas militan en organizaciones LGTTTBI de la ciudad de Córdoba.

<sup>106</sup> Tomasini (2011a) al analizar la construcción de la reputación de alumnos de 1º año como forma de control en una escuela pública de Córdoba concluye que la sexualidad de las chicas no es solo objeto de regulación explícita en los reglamentos sino desigual con respecto a los varones. En este contexto institucional, las chicas atraviesan la tensión entre ser objeto de sanción moral y lograr capitales de reconocimiento por sus expresiones erótico-amorosas. En este caso, el “recato” sería una conducta avalada institucionalmente que se asumía desde la prohibición de las chicas de 1º año a relacionarse con alumnos de curso superiores.



Educación Sexual Integral N° 26150<sup>107</sup>. En ese sentido Gabriela Rotondi (2008) advierte que:

Es necesario abordar y revisar el enfoque de riesgo que aparece planteado respecto de problemáticas tales como el embarazo adolescente, violencia de género, abuso, ITS, etc. Es importante en este punto poder considerar una perspectiva que no introduzca la patología como abordaje, la mirada de la educación sexual integral está presente en el texto de la ley y no debe asociarse a la mirada patológica de la cuestión en su abordaje. La primacía del derecho es tal vez el antídoto para los deslizamientos que pueden producirse derivados de ciertos prejuicios (Rotondi, 2008:12).

Hasta 2012 el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba no había avanzado en una implementación orgánica de la ley que derivara en una institucionalización de la educación sexual integral en las escuelas. Además, en acuerdo con Fonseca, Giordano y Miani (2011) se deben derribar varios obstáculos tales como la incomodidad de los docentes (en tanto adultos formados en una concepción represora de la sexualidad), la generación de una capacitación continua de calidad y la concreción de las políticas en acciones específicas integradas al proyecto institucional de las escuelas en el marco de políticas estatales coherentes.

Estas diferentes actitudes de los adultos en ambas escuelas muestran que frente a la educación sexual, como también frente a la prevención del consumo problemático de sustancias, se juega la toma de posiciones personales de los docentes en consensos institucionales no fáciles de lograr en el corto plazo.

### **5.3. Los conflictos entre estudiantes**

El cuarto aspecto mencionado con insistencia por los docentes y directivos como preocupante en su práctica docente está referido a los “tratos agresivos”, las “conductas violentas de los alumnos”, la “poca tolerancia a la diferencia”, “la discriminación”, y “las peleas” como enfrentamientos físicos, aunque con matices diferentes en cada institución.

Analizaremos tres tipos de incidentes desde la perspectiva de los docentes: a) los juegos verbales, físicos y las escaladas de violencia, b) los conflictos por celos y rivalidades amorosas y c) ciertos prejuicios y miradas negativas que motivan agresiones diversas entre los estudiantes. Para ello, tratamos de describir qué se percibe como conflictivo en cada incidente y qué explicaciones se ensayan para dar cuenta de los mismos.

---

<sup>107</sup> En octubre de 2006 se promulga la ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150. En entrevista con los directivos se advirtió la fuerte dificultad de llevar adelante la educación sexual en la escuela, “un tema con el que nadie quiere hacer nada, pero nada.”

### 5.3.1 Los juegos verbales y físicos: desbordes y escaladas de violencia

En el caso de la escuela estatal, profesores y preceptoras distinguen los conflictos en las relaciones según varones y mujeres. Observan micro violencias donde se ponen en juego la hombría de los varones producto de juegos verbales (a través del juego de nombrarse por la madre por ejemplo) y juegos corporales de desafío físico que se desbordan o derivan en insultos y violencia física más graves recorriendo el circuito de las peleas que analizamos en el capítulo de los conflictos entre alumnos. Si bien se perciben estos juegos, que en algún momento “estallan”, no se toman en cuenta las presiones a que los se ven expuestos los varones a manifestar un comportamiento socialmente aprobado como los de fuerza física y agresividad para ser considerados “masculino”.

P24: Entrev. 3 Preceptora (58:81) Escuela Estatal

E-¿hay algo que te preocupe más en tu trabajo como preceptora con los chicos? Hoy en día lo que me puede preocupar es *la agresividad que tienen entre ellos, la falta de compañerismo en los chicos, porque se forman subgrupos, siempre ha habido los grupos pero no con la agresividad que hay ahora, que hoy existe, porque enseguida se van a las manos, a los insultos, te espero y eso antes no sucedía*. Si bien siempre había grupos pero había más respeto también, pero hoy en día vos viste que socialmente estamos en una época medio complicada. E- y cuando decís socialmente a que te referís con eso, como ves que impacta en los chicos?

Y bueno esa agresividad que te digo, que no hay, como ellos que se puedan comunicar, por más que vos le digas, los hables, tratas de que la psicopedagoga les hable, ellos siempre están en algo fijo, *te agarro afuera y así nos arreglamos*.

E- Te ha pasado alguna situación este año?

Sí si nos está pasando y con tiempos cada vez más cortos. Hasta el año pasado los problemas se suscitaban a mitad de año para adelante y ahora tenemos de principios de año problemas y problemas graves. Graves en el sentido de que se marcan, *situaciones que se marcan (cortan) la cara, este... entonces vos te das cuenta que son los grupos los que se incitan a alguno de sus compañeros, a dale que vas, que es mejor pelear que hablar*.

Algunos docentes pudieron distinguir el proceso de escalada de los conflictos que comienza con burlas, insultos o juegos hasta arribar a las agresiones físicas más graves que culmina en los golpes, o en los casos más resonados en los cortes de cara con pequeñas cuchillas.

P22: Entrev. 1 preceptor - (92:100) Escuela Estatal

E: O sea que al caso ese lo siguieron trabajando ustedes después un poco más... y ahí que pudieron ver? Con que cosas tuvo que ver?

P: Era.. Venía del barrio, lo que te decía recién. Problemas de.. No sé si de la familia o no se...

E: Los chicos se conocían de antes?

P: Se conocían de antes. Y por cosas, por comentarios que se dicen, y que no miden por ahí que están hiriendo al otro...

E: Empieza con una cuestión más verbal...

P: y tarde o temprano explota en una cuestión física así como en este caso de la trincheta.

P28: Entrev. 7 Prof. E Física (267:276) Escuela Estatal

- A mí me parece que entre en primer y segundo año el hecho más típico es que entre ellos empiezan jugando y terminan embroncándose, es la típica, o sea, la típica es esa... que empezamos a hacer un juego, no entendido por el adulto por ahí, a veces, pero bueno para ellos *es su forma de jugar, corporalmente, con insultos, y se van charlando, y bueno, se va escalando y bueno, van llegando a lo corporal...*

### 5.3.2 Los celos, las rivalidades amorosas y las “chicas bravas”

Por otra parte, en el caso de las chicas emergen violencias situacionales “por celos y rivalidades” dicen los profesores, donde se ponen en juego los atributos de belleza, habilidades de seducción y la popularidad.

P27: Entrev. 6 Prof. Lengua (406:425) Escuela Estatal

E- Cuando se habla de violencia vos sabés que hay términos que pueden significar varias cosas

S: Sí, también puede ser verbal también, no tiene que ser física

E- ¿a qué te referís que ves más violencia entre ellos?

S: Verbal, por lo menos en mi hora más que todo verbal. *El insulto, hasta de la misma chica para con el chico, antes no era... y después viene el golpecito, la cachetada, de la chica para con el chico, del chico para con la chica, es decir ya no hay diferencias si es una chica si le tiene que pegar una cachetada se la pega.*

Para las estudiantes tener novio o novia, “salir” con alguien, o tener varios admiradores brinda prestigio social y les otorga una posición importante en sus grupos de referencia. Pero estos aspectos, que cobran relevancia para los adolescentes, son poco importantes para algunos adultos cuando perciben a estas relaciones desde la *naturalización* y la *minimización*, en tanto que son operaciones que invisibilizan los componentes históricos y genérico-sociales de las violencias (Maldonado, 2005; Paladino, 2006).

Desde allí se puede comprender la sorpresa de la mayoría de los entrevistados a la mayor exposición pública de las jóvenes en los conflictos por celos o rivalidades declaradas. Dicha exposición contiene formas no esperadas de comportarse en el uso del cuerpo, la fuerza y el lenguaje desde cierta representación hegemónica de la femineidad siempre en comparación con el género masculino: “*son más brutas que los varones*”, “*meten el pecho como los chicos*”, “*tienen la boca peor que los varones*”, “*no son cualquier chica, son chicas bravas*”.<sup>108</sup>

Los educadores de la escuela de sectores populares coinciden en que las formas del trato personal entre los y las jóvenes habrían variado con respecto a otros momentos históricos donde se veían dificultades en la convivencia pero no con la gravedad que hoy advierten. Como vimos antes, la mayor novedad pasa por una impulsividad mayor en responder mediante la

---

<sup>108</sup>Esto permite advertir que por más que los actores escolares adultos puedan diferenciar maltratos entre estudiantes de distinto género no quiere decir que interpreten desde una perspectiva de género a estos conflictos ni las distintas subjetividades en juego.

fuerza en las disputas personales visualizada en los varones y por un papel más activo de las mujeres que hoy pueden ejercer violencias físicas y no solo verbales o psicológicas como habitualmente subrayan los estudios locales e internacionales de violencias en las escuelas cuando analizan las diferencias de género con respecto a la violencia escolar.<sup>109</sup>

La postura de varios adultos en ambas escuelas con respecto a la participación en los enfrentamientos es de sorpresa y pronta sanción moral a las chicas “bravas” cuando no de profunda distancia, ya que no son las alumnas esperadas por ellos. En ese sentido es posible preguntarse si no estamos presenciando nuevos modos de subjetividad femenina “que ya no se rige por parámetros de sometimiento, dependencia o pasividad sino que se está construyendo en intercambios caracterizados por competencia, confrontación, uso de la fuerza física, predominio y proactividad.” (Mejías Hernández y Weiss, 2011:567) lo cual se presenta como desajustado e inesperado en el escenario escolar para los profesores.

Asimismo, a principios de 2000, Maldonado ya advertía que los problemas en la disciplina escolar ocasionados a partir de enamoramientos y noviazgos eran minimizados por los agentes educadores de las escuelas medias como “problemas de faldas”, “chismes de mujeres” o “problema de noviecitos” sin advertir las consecuencias que se desatarían luego al no tomar como objeto de intervención pedagógica dichas situaciones.

Muchos casos de violencia en la escuela parecen encuadrarse en este tipo de asuntos; y varios de violencia entre compañeros/as de curso se han sucedido en la ciudad de Córdoba, Argentina, en los últimos cinco años y han terminado en golpizas, ataques con armas cortantes o portación de armas de fuego, con resultados de lesionados de distinta consideración y adolescentes criminalizados que no terminan de comprender cómo llegaron a esa situación. Siempre las enemistades son entre mujeres o entre varones, pero implican un grupo alrededor. Si bien no contamos con datos estadísticos confiables, llama la atención el aumento de agresiones entre mujeres (Maldonado, 2005:728).

### **5.3.3 Las intolerancias múltiples y la “discriminación”**

En ambas escuelas fue recurrente la mención de los agentes educativos de rivalidades entre los estudiantes a partir de expresiones intolerantes frente a gustos musicales, preferencias estéticas y estereotipos sociales.

---

<sup>109</sup> Habitualmente en los estudios europeos y norteamericanos sobre maltrato y violencia entre estudiantes se concluye que mientras los varones son más proclives a las agresiones físicas, la *agresión relacional* está más presente en las chicas (Crick y Grotpeter, 1996). Habitualmente se concluye que la prevalencia de violencias físicas se dan en los varones mientras que en las chicas la violencia pasaría por las expresiones de burla, *viboreo*, acoso verbal, o aislamiento social, englobadas en la denominación *agresiones relacionales* (Zimmer-Gembeck, Geiger, y Crick, 2005). Estudios etnográficos latinoamericanos enfatizan la importancia del *chismorreo* y *viboreo* entre las chicas como tácticas para denostar el prestigio de las mujeres en sus prácticas relaciones de amistad, noviazgo y compañerismo (Saucedo, 1995).

P25: Entrev 4 Psicopedagoga (188:207) Escuela Estatal

E-¿y las relaciones entre los chicos como las ves?

Psic-Los chicos tienen una manera de relacionarse entre ellos que ... *Como que antes se respetaban más, se aceptaban más... y como que ahora es como más agresiva...* El juego, el juego físico... Que ellos dicen que son juegos, para ellos son juegos... Eso es lo que sería lo cotidiano y que sería lo normal para ellos en la forma de relacionarse.(...) Eso por un lado. Por otro lado *hay cuestiones de rivalidad de grupos...* Unos los consideran negros a los que no están con ellos, se tratan de gronchos, no sé cuál es la categoría... Ya sea por la música, por cómo se visten... y otros se ponen otras categorías... Entonces eso genera malestar, bronca, hasta que se van a las manos muchas veces, muchas, muchísimas... y ahí está con la mirada, con la subjetividad, que me relaja, que me mira mal...

En las expresiones de la profesional se puede analizar que, además de los juegos que se desbordan, se visualizan clasificaciones que se van generando de modo prejuicioso y negativizante, donde la mirada juega un papel jerarquizante en las relaciones. En este proceso de diferenciación social se cristalizan múltiples categorías de clasificación entre jóvenes que se construyen como polos opuestos e intolerables: “negros/as” y “*fashion*”, “villeros/as” y no villeros/as, argentinos/as y peruanos/as/bolivianos/as.

P25: Entrev. 4 Psicopedagoga (241:271) Escuela Estatal

E-Cuando decías de estas relaciones de conflicto entre los chicos, planteabas las rivalidades que se dan entre las chicas por las relaciones de noviazgos que tienen, las referencias que tienen que ver con la mirada- también por si son lindas hay otras cuestiones como esas acerca de lo que sería un criterio estético?

-Sí, sí, si es linda por ahí siempre hay una que la castiga por eso, y que busca un grupo, para sostener lo que dice, o porque la consideran *fashion*, que sería una categoría diferente a la de negro. También el barrio, en el sentido de si viene de la villa, que también ese es un elemento de discriminación que a veces utiliza... más allá de eso está lo del boliviano, si es boliviano o peruano es discriminado.

Los profesores de la escuela de gestión privada también observan procesos de discriminación entre jóvenes que motivarían a las agresiones verbales y físicas.

P34: Entrev. 13 Profesora Nutrición (67:76) Escuela Privada

A: en estos seis años... la discriminación. *La discriminación no solo eeh...bueno a nivel, digamos, racial, sino no estar de acuerdo por no compartir la misma música que escuchan, la ropa que se usa.. Y esa discriminación genera situaciones constantes de violencia.* No aceptar que al otro le gusta ser de una manera, y está perfecto que lo sea ¿por qué compartir la mía? Pero que los dos podemos acordar, convivir y tener un buen clima en este espacio, eso creo que es lo que más veo... y la violencia verbal, puntualmente este año, verbal y física.. Pero creo que como forma de manifestarse de los adolescentes, que a veces no miden hasta donde es una broma y hasta donde realmente es una agresión... eso lo empecé a ver ya desde el año pasado al tema de la violencia verbal y física.

P38: Entrev. 17 tutora (80:90) Escuela Privada

-El curso está dividido en dos grandes grupos, uno es de 4 chicos que venía de antes más dos que se agregaron después y que se han hecho amigos y se

sientan la derecha. El otro grupo es el de los varones que son todos repitentes que han venido de otras escuelas. Hay cuestiones de *discriminación entre ambos grupos, por ejemplo los que son nuestros, que venían antes de acá, les decían que los otros eran negros pero no de piel te aclaran porque acá se habla mucho de no discriminar por la raza, pero te dicen son “negros de comportamiento”* y porque son gente sin cultura, sin modales que no tienen formación. Para colmo esos chicos son repitentes de un año la mayoría y hay dos alumnos que repiten por 2º vez y hay uno que repite por 3º vez el cuatro año. Entonces a ese último chico no tendríamos que haberlo admitido, es muy grande, hay mucha diferencia.

A la *naturalización y minimización* de los conflictos relacionales entre adolescentes se suma otra forma de posicionarse de algunos educadores frente a la discriminación social: *la externalidad*. Dicha posición se puede observar en la forma de definir los problemas de discriminación en los registros anteriores ya que si bien la intolerancia no es por lo “racial” y es reprochable éticamente, es algo que está ahí fuera, les sucede a los jóvenes y no a los adultos. Estos últimos supuestamente están fuera del problema porque han aprendido a “convivir con las diferencias”.

Como plantea Belvedere (2002), en cierto sentido común sobre la discriminación social se cristaliza, a veces, un fetichismo de las diferencias que lleva a considerar que como todos somos diferentes (en algún aspecto) somos uniformes por ello mismo: en las diferencias que deben ser todas respetadas. Por lo cual, sin más, deberíamos aceptarlas desde un romántico multiculturalismo que olvida que lo que resulta intolerable en el otro ha sido construido subjetivamente como opuesto y contrario a lo que uno siente y cree que es y debe ser como afirmación de sí mismo y de su grupo social. Por ello, al posicionarse externamente algunos adultos desde argumentos generales y no implicados, es posible que sean sentidos con mucha ajenidad para los jóvenes.

Por ello, podemos preguntarnos por las dificultades de los adultos para abordar los incidentes entre jóvenes denominados discriminatorios, como vemos más adelante.

#### **5.4 Líneas de sentido sobre los conflictos entre alumnos.**

Del análisis del discurso docente podemos encontrar tres líneas de sentido desde las cuales se construyen explicaciones de la emergencia de conflictos en las relaciones entre jóvenes que pueden llevar a la violencia: a) las atribuciones de *“disfuncionalidad” de las familias y la conflictividad social depositada sólo en las comunidades barriales* que ingresan a la escuela, b) ciertas “impericias” o *dificultades personales* de profesores y preceptores que debilitan un conjunto articulado de regulaciones disciplinarias para abordar los conflictos y c) la presencia de *clases sociales y estilos culturales diversos* que se encuentran en potencial conflicto en la escuela.

#### 5.4.1 La violencia externa: familias “disfuncionales” y comunidades “problemáticas”.

P24: Entrev. 3 Preceptora 3º G - (172:184) Escuela Estatal

E-que sentís cuando ves estas situaciones ?

P-Más que nada cierta tristeza, cierta tristeza manejable no? porque me doy cuenta que están faltos de afecto, porque vos a un chico que reacciona fuerte, porque después vos le habla, le vas diciendo entonces vos vas viendo lo que te van diciendo vas viendo que el conflicto es familiar y ves que lo transmiten acá en la escuela por cualquier otro motivo (...) *Chicos muy conflictivos que vienen desde la casa, vos te das cuenta que los chicos más conflictivos son los que tienen padres que están separados* y que papá y mamá ellos los manejan a los dos, porque cada uno de los padres les dice algo diferente, por ejemplo cuando vienen a firmar las sanciones un padre dice si está bien y el otro dice no. Yo creo que familiarmente y socialmente aparecen estos conflictos para los chicos.

P25: Entrev. 4 Psicopedagoga (131:156) Escuela Estatal

Psic-Después se toman medidas, desde ese punto de vista creo que estamos como más sólidos y que es una carencia de estos chicos la cuestión emocional, porque más allá de que tienen familias, *las familias en su mayoría son disfuncionales*, están de las otras también pero hay un grupo importante que son disfuncionales

E-¿Cuándo decís que son disfuncionales, decís que tienen dificultades en qué sentido?

Psic-Con estructuras... eeh... chicos que los crían los abuelos, que los padres los dejaron por x circunstancias; padres que se separan y que la madre se va con uno, el más chico generalmente y los otros quedan con el padre... de esos estamos llenos. Algunos totalmente corridos en su función, es decir, que vienen acá y te dicen póngale límites que yo no puedo más, si no es bajo la justicia, de esos también hay... (con causas judiciales) y los depositan acá... la cuestión de la autoridad la quieren depositar exclusivamente en la escuela... Por ahí son padres jóvenes... Que vienen repitiéndose cuestiones de una generación a otra... Por ahí el chico se les escapó de las manos y pretenden que nosotros hagamos algo... nosotros podemos hacer con ellos, por ahí solos es bastante difícil, a eso me refiero... también a esta altura, de la edad de estos chicos, se corren, uno los llama y son importantes las reuniones de padres, son importantes en primer año, después la concurrencia va disminuyendo.

Para algunos autores, este tipo de relatos docentes se construyen desde una lógica *etnocéntrica miserabilista* (Grignon y Passeron, 1991, citados por Corea y Duschatzky 2002) como aquella que describe al sujeto subalterno en términos de inferioridad respecto de una cultura legitimada, con el supuesto implícito de que la privación material le sigue la privación cultural. Para Corea y Duschatzky este punto de vista es “una continuidad de la matriz educativa que configuró desde el imaginario ‘civilización o barbarie’ con matices nuevos que le imprimen una connotación moral más *aggiornada*, ya no se trata solo de una lógica devaluativa del pobre como ‘inculto’ sino que se incluyen aspectos psicofamiliares como la ‘autoridad parental débil o ausente’ y relaciones dotadas de agresión y violencia” (2002: 83,84).

Este discurso sobre las familias y comunidades barriales fue muy recurrente en la escuela de sectores más populares y centrado en el alumnado del turno tarde. De estas apreciaciones surge un sentido de fatalidad ya que no

sólo revela expectativas sociales no satisfechas del profesorado acerca de sus alumnos sino profundas diferencias en sus condiciones sociales que se expresan en la imposibilidad de hacer algo al respecto.

Si bien en el contexto de la escuela de gestión privada no hubo referencia a familias “disfuncionales”, sí se plantearon en el discurso docente alusiones a las dificultades de construcción de la autoridad parental y a las “ausencias” frecuentes de los progenitores en la puesta de límites y en el seguimiento escolar. Principalmente, el sentido de la autoridad o de su falta es reprochado a las familias en sus relaciones con los adolescentes.

La relación de las familias de los alumnos y las escuelas secundarias se construye desde imágenes diversas, algunas revisten profundo disvalor a las primeras por parte de los relatos docentes. En el caso de los docentes entrevistados, de posición social de clase media y media alta, las relaciones con familiares de sus alumnos revelaron estas tensiones que habitualmente quedaban en el terreno de las incomprensiones mutuas ya que en ambas organizaciones educativas los espacios de encuentro de familias y escuela son casi inexistentes.

#### **5.4.2 Ineficacias de los docentes en el dispositivo disciplinario**

Otra explicación referida a los conflictos en las relaciones entre estudiantes se centra en la ineficacia de la regulación disciplinaria y la falta de control de los alumnos debido a que profesores y preceptores no asumen ese encargo. Este es un reclamo fuerte de los directivos que aluden también a una participación profesional “poco comprometida”, debido a la frecuencia de ausencias, licencias y poca colaboración en la regulación normativo disciplinaria de los jóvenes.

Los directivos reconocen la discontinuidad de la jornada escolar a partir del ausentismo de los profesores que impide un seguimiento académico mayor o un control disciplinario. Hay días en que el orden escolar se sostiene con alfileres hasta que en algún momento se concentran horas libres y se construyen “zonas liberadas” de la vigilancia escolar. Es el tiempo propicio para dar marcha a las bromas, y juegos de fuerza, escapadas y escondidas, como también expresar los conflictos entre pares a través de pintadas y escrituras en las paredes o invitándose a pelear en las aulas.

Dos emergentes fueron recurrentes en ambas escuelas y nos serán útiles para ofrecer una ampliación del problema habitualmente reducido a la impericia personal del docente o del preceptor. Por un lado, la *derivación constante* de los problemas de disciplina por parte de preceptores y profesores a los directivos junto con la necesidad de que el docente sea asistido en forma muy cercana por otro colega en el aula en ciertos incidentes críticos. Por otra parte, situaciones concretas de *confrontación personal y enfrentamiento físicos* entre adultos y jóvenes.



### 5.4.3 Emergentes (1) ¿Quién se hace cargo de los conflictos?

La “derivación constante” de los problemas de disciplina y el “no hacerse cargo” reclamado por los directivos, hablan de las tensiones presentes en un conjunto de roles y procesos de trabajo en torno a la función educativa fuertemente fragmentado y con acoplamientos muy lábiles en cuanto a un proyecto educativo institucional consensuado colectivamente.

P29: Entrev. 8 Directora (472:490) Escuela Estatal

Directora.: cada vez que hay casos de esos, de esas peleas, siempre que hay agresión, siempre se los llama a hablar. Pero también pasa eso, el preceptor los habla, pero me los trae lo mismo. O sea, apenas sucede algo de palabras... no sé, van dos alumnas y le dicen a la preceptora, tal alumna me amenaza, porque me dice, porque me miró, que se yo. No lo resuelve el preceptor, me lo traen que lo resuelva yo. Por supuesto, ya están acá, no lo voy a desautorizar, decirle vaya y que se yo. Hablo con la personas, mando a llamar a otras que nombran. Después las enfrento cuando, primero hablo con una y después hablo con otra. Y después las traigo, y les digo: bueno ahora háblense, cuál es el problema que tienen, esto se tiene que terminar acá, y se va a terminar hoy. No voy a... y a veces se termina, o sea, se habla y se terminó el asunto

-E: pero es mucho esfuerzo de un solo actor ahí en toda la...

-D: claro, me lleva capaz toda la tarde, porque entre que llamo a una, a la otra. Porque primero hablo, y después escucho todo, y después digo: a ver cuál es el gran problema (en tono irónico, desvalorizando la importancia)

También, revela que cada agente educador dispone distintas capacidades personales para construir autoridad y en que los casos de posible mayor fragilidad subjetiva de los adultos, las regulaciones y puesta de límites no se suceden y los conflictos se exacerbaban requiriendo la intervención de roles de mayor jerarquía en la escuela. Martuccelli alude a la dimensión subjetiva en el ejercicio del rol docente cuando dice: “los (docentes) más frágiles ‘pagan’ a través del desorden, de la indisciplina en sus aulas, el mal funcionamiento global de la institución escolar” (2009:109).

P29: Entrev. 8 Directora (566:588) Escuela Estatal

-D: es como si hubiera estado ahí, se han insultado, se han empujado, pero sabemos que en ese insultar no terminó ahí. Cuando salieron, en la esquina de la escuela se han pegado. Al otro día vino el padre, de una de ellas, a culpar, que la culpable de todo eso había sido la profesora, porque el problema se generó en el aula, aunque la pelea fue en la calle, y la profesora no hizo nada, ni la preceptora tampoco. Entonces claro, eso a mí me cae.... como una bomba. Qué le voy a decir al padre, tiene razón. No la voy a echar a la profesora. Entonces yo le digo: bueno, yo lo voy a investigar. Por supuesto que le pedí a la profe un informe de qué había sucedido, porque como él iba a hacer una denuncia. Bueno menos mal que después se calmó. Por supuesto, pero eso me llevó hablar con cada uno de ellos, él subió, después el Vice director también los retó. Pero yo hablé con cada uno de ellos, y ese es el desgaste que te digo. Hasta hablé con el hermano. Y fueron a la policía, y no pasó nada porque al final, la que fue a hacer la denuncia, no se la tomaron porque no estaba dañada, la que estaba dañada era la otra. Y la otra no

-E: no hizo ninguna denuncia

-D: asumió que había hecho, que se había peleado. Y la madre, todo. Pero me dejó lo que el padre me dijo, tenía razón, porque el problema se había generado

en el aula. Entonces bueno, el profesor se debería dar cuenta. *No se dio cuenta, porque la profesora está en el más allá, entendés, no se iba a dar cuenta. Sus horas son un conflicto.*

Otros emergentes asociados al anterior son los eventos recurrentes en ambas escuelas es que los docentes ante un problema de indisciplina con ellos o entre los alumnos llamen al preceptor, e incluso a algún directivo, buscando restablecer el orden de la clase para que ellos puedan continuar. Por parte de los preceptores y directivos es una situación cada vez más frecuente que revela una dificultad de gobernar el aula y construir autoridad por parte de los docentes como también en algunos casos, prácticas al límite de la confrontación verbal y/o física de los alumnos con estos adultos.

En algunos casos, “entrar sola” al aula, en una situación de mucha disrupción, puede ser visto como una actitud heroica, como le sucede a la profesora Clara en la escuela privada.

P34: Entrev. 13 Profesora Nutrición (238:273) Escuela privada

Clara:.. entraba a cuarto de Naturales, eran las 12 y 20 del día, habían estado el modulo anterior sin profesor... lo recuerdo, estaba dando clases el modulo anterior en otro curso, incluso habíamos tenido el recreo, tremendo los ruidos, los golpes que se sentían en el curso, recuerdo que fue la tutora a ver qué pasaba... continuaron en la misma, fue la psicóloga, continuaron en la misma, fui yo, continuaron en la misma... me acuerdo que en esa oportunidad, cuando terminó el recreo, lo profes me decían “Clara no entres sola, busca ayuda, no entres sola” porque estaban muy desbordados, y yo dije bueno, vamos a ver, vamos a ver qué pasa.., bueno entré, eran las doce y veinte, pude ver que estaban todas las paredes rayadas, estaban todos los bancos rayados con dibujos bastantes agresivos, insultos, insultos que estaban señalizando a determinados chicos... bueno yo entré, dije que bueno, que qué había pasado y fui bajando la voz cada vez cerré la puerta (...) qué había pasado, empezaron a comentar algunos, en realidad todos al mismo tiempo, entonces dije bueno a ver nos ordenemos para hablar, cuéntenme qué ha pasado, bueno contaron que habían estado en hora libre, que habían hecho esto, había muchos dibujos de hojas de marihuana... seguimos hablando, bueno ¿esta es la forma? ¿Qué pasa? ¿Por qué no podemos hablar en vez de rayar las paredes? (...) la cosa es que empecé a trabajar sobre las posibilidades de (...) por qué uno hace las cosas de esa manera (...) hasta que pude conseguir que tres personas se hicieran cargo de lo que habían hecho, había tres responsables, entonces en ese momento les digo “a ver ¿qué hacemos con esto?, se hicieron cargo y ahora? ¿Qué les parece que hay que hacer?” (...) y lo limpiaron, mientras la clase continuaba... lo básico se limpió... le pidieron perdón a los chicos que habían agredido, dijeron que había sido una broma.

Esta docente, finalmente logra restablecer un clima de trabajo luego de una hora libre en la que se habían pintado las paredes de la sala con inscripciones ofensivas a algunos alumnos y alusiones al consumo de drogas en la escuela.

#### **5.4.4 Emergentes (2) Docentes poniendo el cuerpo**

Por otra parte, las situaciones de confrontación verbal y física entre jóvenes y adultos mencionadas en las entrevistas a profesores y presenciadas en la observación muestran las tensiones que se suscitan en vínculos en los

que los alumnos no se disponen fácilmente a la autoridad escolar y son capaces de cuestionarla. A su vez, algunos docentes titubean ante las reacciones de los estudiantes, no soportan las presiones de los juegos, burlas y confrontaciones verbales de los que son objeto y pueden incurrir ellos mismos en enfrentamientos verbales y/o físicos.

P31: Entrev. 10 Profesora de Ética (324:347) Escuela Estatal

P: Sí, siempre me ha pasado cuando he tenido problemas puntuales con algún alumno, o será que yo siempre me descargué y le dije “si me lo encuentro, si tengo problemas lo enfrento”, que yo no creo... y a lo mejor por eso es que yo no les tengo tanto miedo. Y especialmente en la otra escuela, cuando me invitan a pelear yo les digo “Qué, querés pelear, vamos afuera o después cuando termine la hora”, cosa que uno lo va postergando y por supuesto después uno no se lo encuentra, pero es una manera de decir, “bueno, no te tengo miedo”, cosa que es importante. E: ¿Y ESAS HAN SIDO SITUACIONES MUY CRÍTICAS O ES COMO UN JUEGO?

P: *Es como un juego, a ver quién tiene más poder, más que nada el juego de poderes digamos, - “¿me tenés miedo?!” - “¡no!” - Una cosa así.*

P36: Entrev. 15 Profesor Metodología (895:904) Escuela Privada

H: Sí, sí, a una profe le paso que se le acercó uno para decirle “Eh!, me vas a venir a decir vos lo que yo tengo que hacer”, *la quería encarar a la profe.* A mí me pasó una sola vez, que yo trabajé en un colegio nocturno de adultos uno me dijo “te voy a cagar a trompadas cuando salgas”, yo salía a las 11 de la noche me cagué en las patas, yo recién venía a Córdoba; y era un pibe así que daba miedo, y le dije “bueno, yo te espero, ¿vos y cuántos más?”, lo enfrenté así y no pasó nada, pero fue la única vez que me sentí así, y era la primera vez que daba clases... (risas)

En la escuela privada fueron recurrentes ciertas situaciones de confrontación verbal y/o física a profesores y preceptores por parte de alumnos de 4º año. Pude aproximarme con más profundidad a varios de esos incidentes.

Uno fue protagonizado por un preceptor que recibía comentarios ofensivos por su orientación sexual durante los primeros meses del año. Esto fue relatado por otro profesor que también fue ofendido por un alumno “por ser *gay- come-hombres*”, pero que pudo hablar con él y presentar el problema con las autoridades de la escuela logrando que el alumno se disculpase.

P36: Entrev. 15 Profesor Metodología (621:639) Escuela Privada

-Bueno hay como varias cosas la primera es un interés personal y tiene que ver con mi militancia, es un compromiso para mí instalar las cuestiones que tienen que ver con la sexualidad y género, sobre todo estos valores de no discriminación, solidaridad, reconocimiento del otro, y ese es un interés. Otro es porque se venían suscitando en la escuela determinados hechos, a un preceptor le han escrito las peores barbaridades que vos puedas imaginarte

E: ¿Dónde en la pared?

H: En el aula de un curso, que no sabemos si fue ese curso o si fueron los del al lado, pero cosas feas, feas, cosas que hacen revivir en las personas que somos homosexuales un recorrido de adolescencia e infancia que no queremos volver a vivirlo, ¿no?... Que te hacen poner en un lugar de vergüenza y de meterte otra

vez y esconderte, cosas grosas de hostigamiento; esa fue la gota que colmo el vaso, dos o tres días antes de las jornadas.

Esta situación fue abordada por la dirección de la escuela y el preceptor pudo recibir disculpas de un grupo de alumnos. No obstante, en las Jornadas de Género de ese año, se discutió con los alumnos sobre este tipo de maltratos y sus consecuencias subjetivas. Aquí la Vicedirectora, recientemente nombrada en el cargo narra cómo se movilizó subjetivamente por estos hechos.

P 42: Entrevista directivos (88-108) Escuela Privada

-Vicedirectora: lo que a mí personalmente me ha conmocionado desde antes de estar en la vice dirección pero bueno que a uno después le tocó intervenir desde este espacio, tiene que ver con algunas expresiones de homofobia muy fuertes y dirigidas hacia un adulto en particular o hacia algunos estudiantes en particular ¿no?, y bueno, uno puede reconocer como diferentes, diferentes momentos en la agresión, una cosa es el trato cotidiano, es el desprecio, otra es el maltrato explícito, otra es la escritura, que queda escrito en las paredes, escrito en los bancos... bueno, para mí eso fue... y fue una de las primeras cosas que me tocó intervenir... entonces... para mí.

E- ¿ya no eras profe?

Vice: ya no era profe. Y ya lo estaba pensando de antes, porque en realidad era algo que venía ocurriendo, pero hubo una situación ahí, que se yo, 3º en particular, donde aparecieron todas las paredes escrita y los bancos

Director: y en el baño también, cosas muy desagradables, con fotos, todo

V: los baños, sí... esa es una de las cosas como... porque me pareció un tipo de agresión como muy descarnada.

En otra oportunidad, una profesora solicita ayuda a la dirección y al Gabinete debido a que se sentía muy angustiada por las bromas y confrontaciones que recibía de sus alumnos y quería renunciar a sus horas de clase.<sup>110</sup>

P35: Entrev. 14 Profesora (63:79) Escuela Privada

-...me sorprendían las situaciones que se manifestaban, entre los alumnos, relaciones de violencia verbales, de contestarse y humillarse, agresiones que me sorprendían, yo no podía creer.... Y bueno después *con el tiempo se empezaron a manifestar hacia uno*, yo siempre tuve muy buena relación con los alumnos,... pero notaba que año a año era como que eso se iba dilatando, quebrando, no era lo mismo y yo también me sentía distinta. Empecé a notar las faltas de respeto, de reconocimiento, de estar frente al aula ... (se angustia y llora) (...) Le dije a la psicóloga “por favor, observame”, porque yo ya llegaba tomarme licencia sin goce de sueldo, porque, ¡no!, nunca me había pasado; decía porqué tengo que tolerar, aguantar. Fue unos meses, después uno piensa cómo puede ser que no pueda manejarla, no pueda controlarla, y logré continuar.

---

<sup>110</sup> En este caso la psicóloga acompañó a la docente al aula, fue contenida por el equipo directivo y solicitó que yo la entrevistara porque quería comentar lo que le pasaba con sus alumnos. La entrevista se realizó en noviembre de 2011 en la que además de ser consultada por su visión de la conflictividad entre estudiantes, pudimos tener un espacio de diálogo desde donde reflexionar sobre su postura con respecto a los alumnos. A partir de dicha entrevista y otros indicios del trabajo de campo empecé a considerar más seriamente como en algunos casos la falta de intervención de docentes a maltratos entre alumnos no se trata de indiferencia o negligencia sino de una imposibilidad construida partir de vínculos teñidos de angustia y miedo por maltratos recibidos hacia sí mismos.

En otra situación, una docente se desborda emocionalmente y recurre a la violencia física frente a sus alumnas. El equipo directivo lo relata de la siguiente forma:

P 42: Entrevista directivos (255-280) Escuela Privada

Director: el caso de una profe que le pegó a una alumna por ejemplo, la alumna la sacó, le fue haciendo un trabajo finito como quien dice

E- como provocando verbalmente

D: provocando verbalmente, claro

Vicedirectora: provocando, pero además, una situación de lo más para mi extraña, es una profe muy querida por los estudiantes, o sea, no es una profe jodida ¿viste? Y la misma, la misma chica digamos que estaba primero muy ofendida, después su gran preocupación era qué iba a pasar con esa profe, o sea, su angustia estaba ahí.

D: claro, que no la sancionemos a la profe por lo que había hecho, porque ella bueno, había tenido también responsabilidad, o sea, vino preocupada a plantearme eso a mí vino y me dijo “yo no quiero que le pase nada a la profe”

V: y no sabe, no sabe qué le pasó. Fue un momento (y le pegó).

Si bien estos incidentes críticos son ocasionales en las prácticas docentes de esta escuela privada, más que juzgarlos por su mayor o menos frecuencia, son indicios claves que muestran el clima de conflictividad presente en las clases de secundaria en torno a la construcción del respeto personal y la autoridad escolar entre adultos y jóvenes. Asimismo, revela que de acuerdo al modo en que atraviesan ambos actores por dicha conflictividad será más o menos probable que el sujeto adulto sea visto por los estudiantes como un referente digno de confianza y respeto para solicitar su intervención en un conflicto entre ellos.

En López, Paulín y Tomasini (2008) habíamos planteado que uno de los componentes importantes que los alumnos consideraban como rasgos favorables de una clase donde se dieran visos de buena convivencia y aprendizaje era la coherencia del docente con el cumplimiento de las normas escolares y la capacidad de ser ecuánime en las relaciones entre ellos mismos. Asimismo, los docentes entrevistados narraban los sentimientos de miedo y angustia que les producía trabajar con algunos grupos de alumnos, lo cual advierte acerca de que no solo puede tratarse de ciertas “impericias” para intervenir en la convivencia sino de profundas distancias construidas entre adultos y adolescentes.

Desde la perspectiva de los profesores, como muestran algunos estudios, el grado de dificultades que conlleva la generación de un clima adecuado para el aprendizaje implica la construcción de un estilo cada vez más excepcional en los profesores. Diversos aspectos de ese estilo pedagógico se ponen en tensión: administrar justicia sin caer en arbitrariedades, sostener la autoridad sin caer en el abuso de poder, acercarse a los estudiantes mediante un trato cálido sin que esto sea visto como debilidad, entre otras (Dubet y Martuccelli, 1998; Revilla Castro, 2003).

En un sistema de roles institucionalizados, poco importan los rasgos personales del actor, es a su función a la que se le reconoce la autoridad. Todo cambia cuando la autoridad se desplaza y se deposita en la «persona» del actor (Martuccelli, 2009: 105).

Como expresa Martuccelli, en su análisis de la autoridad y sus transformaciones, podemos ver que en el caso de la docencia, cuando el rol social por delegación estatal no asegura por sí mismo la ejecución de autoridad que el oficio requiere para su ejercicio, dicha autoridad queda más al arbitrio de la singularidad del actor que apelará si puede a sus atributos personales y aquí es donde emergen las capacidades, competencias y disposiciones subjetivas de los docentes como sujetos.

Conflictos e impugnaciones a la autoridad docente en un escenario de *fragilidad institucional* que coincido con Martuccelli (2009) es “el corazón del problema” ya que reenvía al actor social las tensiones del ejercicio del poder en la escuela, visibilizadas muchas veces solo como una impericia personal y no como interjuego de condicionamientos estructurales y disposiciones subjetivas.

#### **5.4.5 Convivir con las diferencias sociales aquí y ahora.**

Otra línea explicativa que ensayan otros educadores tiene que ver con el efecto de las diferencias que se evidencian en las posiciones sociales, que ocasionan la intolerancia entre los alumnos. En el caso de la escuela de gestión estatal cuando alumnos de clase media que optan por una escuela pública son los que son poco aceptados, y en el caso de la escuela privada, como vimos, cuando alumnos de familias de clase media más baja o hijos de empleados y pequeños comerciantes no son vistos como “representativos” del establecimiento y son considerados ajenos.

En las dos escuelas hubo profesores y preceptores que identificaron cómo los procesos de movilidad social descendente de algunos sectores sociales en Córdoba en los últimos años inciden en la convivencia escolar entre jóvenes.

P26: Entrev. 5 Profesor de Música (87:105) Escuela Estatal

P- Y bueno, que por ejemplo, la mayoría de los chicos perteneces a un mismo barrio, tienen el mismo entorno, entonces se conocen, no solamente acá en el colegio, se conocen del barrio, entonces, yo creo que eso hace que muchos de ellos tengan una mejor relación, y los chicos que vienen de otros barrios, de otros colegios, se adaptan fácilmente porque el nivel social en el que están parejos, están todos más o menos en el mismo nivel...

E- ¿Se ha dado así casos de chicos que se hayan integrado a cursos y que sean de otro nivel social y eso ha traído alguna diferencia?

P- Sí, sí, sí, se ha notado... inclusive yo he tenido casos en el que han ingresado chicos y chicas de un nivel un poquito más alto, y *los otros chicos les hacen sentir la diferencia.. Y bueno esos chicos no siguen mas, se han cambiado. Eso sí se ha notado.*

E- ¿Y ahí qué puede estar pasando?

P- estamos en una sociedad en la que se divide todo por sectores, es marginal un poco también la sociedad... entonces vos fijate: un corte de pelo, una forma

de vestirte, todo hace a la diferencia al momento de... dicho de la boca de ellos "si sos del palo entrás, sino no", ahí es donde se forman los grupos.

P22: Entrev. 1 Preceptor 3º F (162:172) Escuela Estatal

E: Se han dado situaciones o has podido ver situaciones de enfrentamientos ...

P: Sí... ha pasado... específicamente con algunos... hay chicas por ahí que vienen de otro nivel, de escuelas privadas, que de pronto los padres los han sacado de esas escuelas y se ve la diferencia eso genera ese tipo de conflictos. Sí, sí se he ha visto. Y se nota que está separada, que no logra integrarse. Y cada vez tenemos más esa problemática económica, mucha gente de escuelas privadas están mandando los hijos a las públicas y se ve... en algunos casos se adaptan los chicos...

El "desclasamiento" social de las familias de algunos alumnos y alumnas junto con la segmentación de la oferta educativa de nivel medio que establece amplias distancias entre niveles socioeconómicos medios y altos con los sectores más empobrecidos es parte del contexto de conflictividad social que se expresa en la escuela, aunque como vemos solo es tenida en cuenta por algunos docentes.

Este tipo de juicio es más complejo ya que ubica a los conflictos en un marco de construcción social aunque los mismos actores no indican operar con estrategias institucionales derivadas de tal análisis. Asimismo, cabe insistir en que esta forma de ver los conflictos fue menos recurrente que las dos anteriores, centradas en las deficiencias de las configuraciones familiares /comunitarias o en impericias de las prácticas docentes en el "manejo" de los grupos.

## **5.5 Posturas docentes frente a la conflictividad**

A partir de estas puntuaciones analíticas sobre las perspectivas y puntos de vista de los docentes desde las categorías *preocupaciones de la práctica docente*, *los tipos de conflictos que visualizan los educadores* y *las líneas de sentido que para ellos explican o intervienen en el origen de los mismos*, analizamos a continuación, a través de la categoría de *posturas docentes*, juicios de interpretación y posicionamientos subjetivos y profesionales con respecto a la conflictividad en la convivencia.

Desde la psicología cultural se considera que la práctica social no es homogénea, está más bien nutrida de acciones sociales diversas y situadas, que están vinculadas con una estructura social. Para Dreier (2005) considerar los contextos locales y particulares como el mundo del hogar, los lugares de trabajo, las relaciones en el barrio permite situar las acciones de los sujetos. Recuperar este concepto de contexto social local es central para considerar la subjetividad de los actores escolares adultos a la hora de visualizar, explicar y actuar con respecto a los conflictos entre estudiantes en la escuela.

Los contextos locales están estructurados para propósitos y preocupaciones primarias particulares y están marcados por relaciones de poder y ámbitos desiguales de participación. Pensemos en nuestra participación en las instituciones educativas y necesitaremos una pronta

referencia para situarnos: ¿en qué escuela y en qué momento de nuestra trayectoria en ella? En ese sentido, Dreier entiende por *posturas*:

...quiero decir los puntos de vista que un sujeto adopta sobre su compleja práctica social personal, sobre eso de lo que es parte y sobre su participación en ello. (...) Las posturas se elaboran contrastando y comparando las comprensiones y orientaciones que provienen de diversas participaciones y preocupaciones locales. Éstas son reflexionadas, re-consideradas y re-combinadas... [Las posturas] hacen énfasis en el anclaje práctico y las consecuencias prácticas de la reflexión personal (Dreier, 2005: 99).

Los miembros adultos de la escuela llevan delante sus formas de disciplinar e intervenir en los conflictos de sus alumnos, a la vez que construyen juicios de explicación y justificación de dichas prácticas. Para ello tienen en cuenta las regulaciones normativas de la escuela pero también sus puntos de vista o posturas éticas personales y profesionales que, “han construido a través de sus experiencias con los dilemas cotidianos que les plantea su trabajo con adolescentes. Luego, traducen sus experiencias en explicaciones sobre la indisciplina de los alumnos y desde ahí actúan sobre ella” (Mejías Hernández, 2012: 33).

De modo similar, al referirse al complejo proceso de aplicación de la Ley de Educación Sexual en las escuelas secundarias de Córdoba, Rotondi alude al papel de los profesores en tanto actores *posicionados* frente a las demandas sociales en sus prácticas educativas.

Algo que opera en la trama del conflicto son las demandas sociales que tanto el Estado como la familia y la sociedad hacen a la escuela pública. Y en ese sentido la ley introduce una nueva demanda en la escuela. Estas demandas que operan en el espacio escolar no reciben iguales respuestas de parte de los docentes. Esto implica que cuando, por ejemplo, las políticas aparecen en la escuela, dando respuestas a las demandas sociales, los docentes responden de diversa manera y lógicamente sus respuestas se vinculan a sus *posicionamientos* respecto del tema y a cómo analizan la realidad de los sujetos. Y en ese sentido, el posicionamiento es una clave que opera en este tema involucrando perspectivas, creencias, prejuicios, posiciones personales que tienen que ser objetivadas (Rotondi, 2008: 12).

En tal sentido, en el análisis de las prácticas y representaciones de los agentes educadores optamos por la búsqueda y comparación <sup>111</sup> de *incidentes críticos* en las entrevistas y en los registros de observación que me permitieran conocer estos posicionamientos, en tanto formas de mirar y actuar en los conflictos por parte de docentes, preceptores y directivos junto con los tipos de resoluciones emprendidas y las justificaciones y argumentos sobre sus acciones.

---

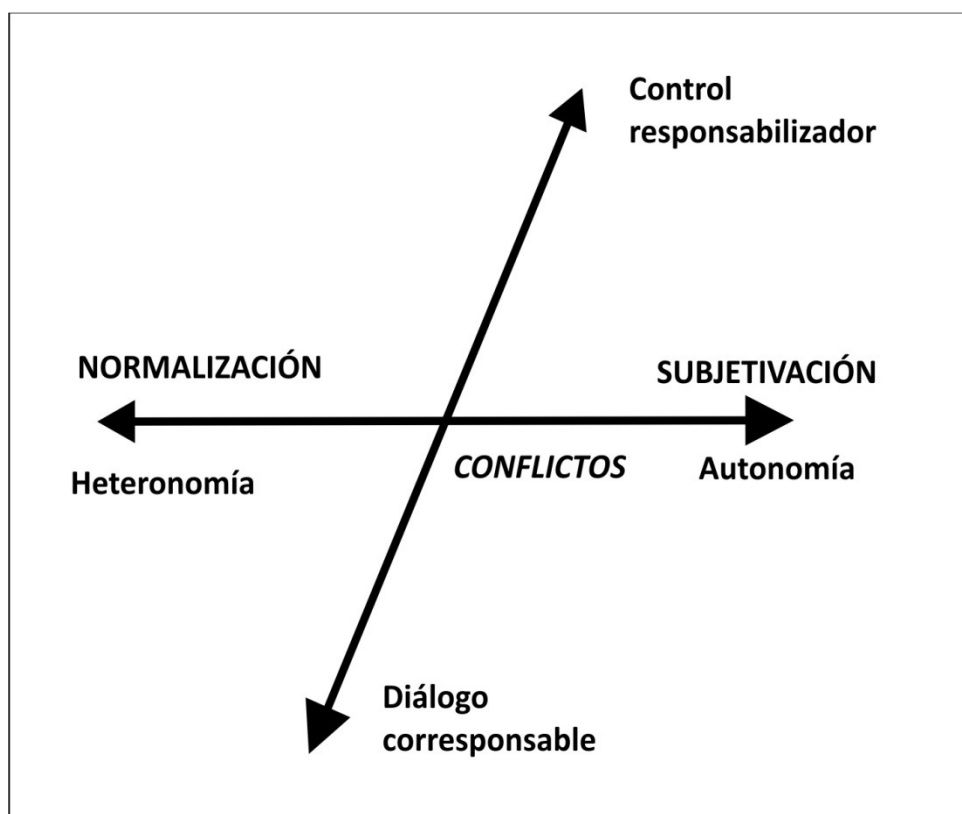
<sup>111</sup> De acuerdo con el método de comparación constante de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).



En la relectura de dicho material identificamos dos categorías emergentes: a) posturas *responsabilizadoras* - *normalizantes* y b) posturas *corresponsables subjetivantes* que nos permiten reunir modos diferentes de intervenir en los conflictos.

En estas categorías se hace referencia por un lado a los puntos de vista de los actores adultos de la escuela sobre los grados de *responsabilidad* y *corresponsabilidad*, en cuanto a cómo se perciben en o fuera de los conflictos de convivencia de sus alumnos y de ellos consigo mismos. Es decir, que se sienten o no compelidos a intervenir en el abordaje de los conflictos como parte de su rol como educadores. Por otra parte, los tipos *normalizantes* o *subjetivantes* se refieren al tipo de acción que se desprende de dicho punto de vista en los que importa el papel reservado a los jóvenes en la tensión entre heteronomía y autonomía. Los modos *normalizantes* o *subjetivantes* también son modos de calificar las acciones educativas que definen la forma en que se aborda el problema de la socialización en la escuela.

Esquema N° 1 Posturas docentes frente a los conflictos



Mientras que en la posición de normalización el énfasis está puesto en lo que hay que inducir y producir como subjetividad en los estudiantes- desde una concepción de los mismos como sujetos de obligaciones que deben obedecer al mundo escolar-, en la posición subjetivante se asume explícitamente una

tensión entre la transmisión de normas y valores adultos con márgenes de autonomía progresiva y reconocimiento del niño y del adolescentes como sujetos con derechos. El papel del sujeto adulto se dispone más al control reificante o a la escucha y al diálogo subjetivante del otro, respectivamente. En el mismo sentido, la consideración del conflicto, a su vez, se reduce a un evento disruptivo a ser evitado y /o controlado en el “normal” desarrollo de la clase o de las rutinas escolares o, por el contrario, se aproxima a una concepción como oportunidad para el aprendizaje cognitivo y socio moral de los sujetos (Jares, 1997; Palladino, 2006).

### **5.5.1 Posturas responsabilizadoras y normalizantes**

Es claro que las posturas docentes responsabilizadoras - normalizantes están compuestas de representaciones adultocéntricas de la adolescencia (Puigróss, 1995; Paulín, 2006), en las que se asume una visión deficitaria de los mismos, tendiente a asumir que sus rasgos centrales son la impulsividad y la irreflexividad las que deben ser domeñadas en la acción educativa. De allí es que estas actitudes adultas no favorecen un despliegue subjetivante de los jóvenes.

En estas posturas es recurrente un discurso connotado de juicios minusvalorativos acerca de los conflictos en las relaciones entre adolescentes y jóvenes. La mayoría de estos adultos minimiza la importancia de los motivos y razones que llevan a los enfrentamientos y rivalidades. Es posible que estas operaciones de minimización, junto con las de naturalización cotidiana, en el sentido de que “siempre se han dado problemas entre los chicos”, logren un efecto invisibilizador de los impactos subjetivos de algunas violencias para los jóvenes. A la vez, estas prácticas se rigen desde una mirada disciplinadora más formalista, lo que opera como un fuerte elemento distanciador para los estudiantes ya que no ven en los adultos a referentes con sensibilidad y disposición a una mediación que los contenga singularmente. Este aspecto es clave porque serán los adultos a que menos recurrirán los alumnos y a los que menos mostrarán sus padecimientos.

En la escuela de gestión estatal estos sentidos fueron recurrentes en las relaciones entre adultos y adolescentes y se visualizan a través de la minimización de los conflictos y la subvaloración de los “típicos” conflictos adolescentes en las relaciones desde una posición generacional adultocéntrica. Por ejemplo, en la interpretación de que las peleas entre alumnos y alumnas de 3º y 4º año surgen “sólo porque se miraron mal” o que son “solo por un noviecito” entiendo que hay una distancia fuerte en comprender el grado de importancia en cuanto a sentimientos de dolor y humillación que tiene para los adolescentes las expresiones de menosprecio de sus pares o el valor de las relaciones amorosas en su construcción identitaria. Estos han sido dos de los

eventos críticos en las relaciones de convivencia señalados por los estudiantes, como analizamos en el capítulo 7<sup>112</sup>.

P24: Entrev. 3 Preceptora - (115:119) Escuela Estatal

E- ¿y en qué otras cosas ves que los chicos no se encuentran, que tienen estas dificultades, vos me decías antes de las peleas ?

-En realidad *el conflicto máximo siempre es por una chica o viceversa o por tonterías, porque me miraste, porque me dijo, pero no hay realmente algo fuerte que diga*, salvo aquellos que hemos tenido conflictos que viene por el barrio por algunos vecinos...porque viven cerca entonces ya viene con el conflicto desde el barrio y lo trasladan a la escuela.

P25: Entrev. 4 Asesora (208:224) Escuela Estatal

E-Es otro espacio de conflicto ese ¿y lo de la mirada como lo ves a eso? ¿Tiene que ver con formas de relacionarse que dicen más de lo que aparentan...?

Psic-Donde no hay palabra, la palabra no está presente, entonces toda la subjetividad que carga cada uno, porque yo lo enfrento acá y charlamos de cuál es la bronca, qué te hizo él... y no hay nada... *simplemente es el cómo me mira, o sea es todo en la cabeza de cada uno, en la cabeza de ambos y el grupo que está ahí y manipula, maneja, lleva y trae y los lleva a que se peleen... en un mismo curso...* te hablo de cursos bajos, primero y segundo, como que en tercero ya están un poco más grandes.. Y puede haber diferencias pero lo manejan con otra picardía, es decir, fuera de la escuela, no el impulso de hacerlo ya, me dio bronca ahora y te pego una piña, eso es lo que yo veo... A medida que son más grandes se preparan las peleas por fuera de la escuela.

Como podemos analizar estos enunciados relativizan la importancia de los conflictos entre los alumnos. Las miradas menospreciadoras entre los jóvenes son “tonterías”, y las agresiones son por motivos “simples” que no ameritan las peleas. La presencia del grupo alentando “explica” la reacción violenta aunque nadie nota algo previo que alerte sobre los enfrentamientos. Desde posiciones de tal externalidad es difícil lograr cierto acercamiento a modos de comprensión y abordaje que no pasen solo por el control y la sanción disciplinaria.

En igual sentido, para la directora de la misma escuela, las “miradas de rebaje” no deberían ser un problema grave entre los chicos. Se dirige a los chicos pretendiendo que sean indiferentes a los juicios sociales que se dan entre sí, basados en las distintas capacidades económicas para poder “presentarse” con una u otra “marca” de zapatillas o de jeans.

P29: Entrev. 8 Directora Escuela Estatal (472:490)

DIREC.: cada vez que hay casos de esos, de esas peleas, siempre que hay agresión, siempre se los llama a hablar (...)Cuando ellos vienen acá, yo les pregunto, a ver díganme qué sucedió, primero que me digan *cuál es el problema*

---

<sup>112</sup> Al respecto Maldonado analiza el sentido que puede tener para chicos y chicas de sectores más vulnerabilizados: la posibilidad de tener novio o novia, es “tener algo” propio con alguien. “Tener novio en este contexto es ‘poseer algo’ propio, ser reconocido por ese otro, ese par objeto de disputa en el espacio compartido del aula, (...) Implica, además, constituir un nuevo ‘nosotros’ de dos, compartir los secretos, tener a quien compartirle los miedos, los problemas familiares. Quizás lleve implícita, la ilusión de poder cercar la incertidumbre” (Maldonado, 2005:732).

*tan grande* que tienen que no se pueden soportar en el aula, ¿cuál es? (lo dice con ironía) Y siempre, no hay ningún problema grave. *Digamos así, que porque me mira mal, porque me rebaja. Entonces les digo ¿qué quiere decir que me rebaje?, les hago a todos la misma pregunta. Siempre me dicen lo mismo, y si porque me mira rebajándome. ¿Y qué sentís vos que te rebajan? A ver ¿qué sentís?* Me dicen porque me miran. Ahora yo te digo. El otro día tuve esa conversación. Le digo: mira vos tenés unas zapatillas lindas y ella tiene unas zapatillas lindas por ejemplo digo, o tenés un pantalón. ¿Vos te sentís que vos tenés, te sentís inferior a ella por la ropa? ¿o vos te sentís inferior o superior porque están vestidas o no? Porque ese es el rebaje, ¿por qué te sentís?, no dicen. A lo mejor ella tiene unas zapatillas de trescientos pesos, y vos tenés unas zapatillas de cincuenta, *y vos te sentís que ella te rebaja, qué poco te querés vos, o sea que poco te valoras, que vos te medís por las cosas... Y es lo que me sale en el momento.* Porque por ahí uno está ocupado, está con la cabeza, y por ahí no dispongo de más tiempo y todo lo demás, despierta y le entro a las cosas así muy humanas.

Es posible que esta intervención (remitiendo a un discurso en abstracto sobre los valores de la amistad y la convivencia en un marco de supuesta igualdad de las relaciones sociales) no sea significativa a los oídos de los alumnos porque pone un manto de artificialidad en su trama de relaciones cotidianas como se aprecia en la continuación del fragmento anterior de entrevista.

P29: Entrev. 8 Directora Escuela Estatal (626:654)

-E- a ver qué, cuáles son los argumentos que que...

-Directora: claro, qué... y yo he aprendido, porque yo de psicología no sé nada. Es por las cosas de actuar de todos los días

-E- ¿y ellas ahí qué dicen? ¿no pueden decir que...

-D: y ellas dicen que

-E-: porque el sentimiento de ser rebajado, ser despreciado genera mucho mucho dolor digamos. O puede ser traído a esta situación desde otros lugares digamos.

-D: y capaz que si, capaz, no sé. Porque si, ellos dicen a mi me dio mucha bronca, por ahí dicen, me dio mucha bronca. Como es que decía un chico ayer... a ver me dio mucha bronca, bueno hay una palabra que usan, que ayer la han repetido varias veces. Entonces bueno, yo les empiezo a hablar un poco por los valores, pero bueno, depende de lo que me salga en ese momento. Les hablo de la amistad, les hablo de que es convivir con una persona.

Otra forma en que se presenta esta postura normalizadora con rasgos desvalorizantes es la naturalización de los conflictos, por ejemplo en el "juego de llamarse por la madre". Como "siempre ocurrieron entre varones", se evita la interrogación por su emergencia y se minimiza su importancia aunque se diga "algo" al respecto en la clase.

P26: Entrev. 5 Profesor de Música (147:159) Escuela Estatal

-Sí pero es como yo le digo, eso es algo que nunca pasa de moda, cuando yo iba al colegio hace 20 años también se hacía... y en todos los años en lo que yo he estado dando clases eso es algo, cuando yo iba al colegio también... eso del nombre, (...) que siempre fue eso de llamarse por la madre, creo que eso... uno sí tiene que cumplir con el perfil "no, respeto", pero eso.. no sé si decirlo que es normal que se hagan ese tipo de bromas, porque lo he visto todos los

*años...Uno trata de llamar la atención, no de dejarlo pasar, pero no creo que sea, desde el punto de vista como lo veo yo, que sea tan grave.*

Esta postura puede cristalizarse cuando ya no hay una mirada atenta a la convivencia entre los alumnos, ya que los enfrentamientos “no molestan” mientras pueda continuar con su clase como dice una profesora.<sup>113</sup>

P31: Entrev. 10 Profesora (77:89) Escuela Estatal

P: Depende del grupo, vuelvo a decir, hay grupos, el 4 “A” por ejemplo es muy complicado, siempre ha sido. Ese grupo es muy complicado y bueno ahora hay algunos chicos menos pero siempre ha habido esa diferencia entre uno y otro que es muy complicado, eso todavía me cuesta manejarlo.

E: diferencias por ejemplo ¿en qué?, ¿en qué tienen diferencias los chicos?

P: No sé exactamente, pero sé que no se llevan bien entre ellos, que se pelean (...) hay otros grupos que, no sé si será el horario que pueda llegar a influir, que no se nota, que a lo mejor lo hay y *yo no me doy cuenta, pero que a mí no me molesta.*

En esta escuela las intervenciones de los profesores en las clases observadas o de los otros actores adultos en el resto de los espacios escolares se concentran en las situaciones de violencia física y muy rara vez en las situaciones de burla y discriminación. Las acciones se limitan a la separación de los alumnos, si ocurren peleas en el horario escolar y en las inmediaciones del edificio. Otra rutina consiste en llamar o solicitar la presencia de la Policía en la puerta de la escuela y en sus alrededores a la hora de las salidas. Luego se suceden las sanciones disciplinarias y las citaciones a los padres.

En varias ocasiones se citan a los alumnos que se enfrentaron y se realizan operaciones de control de nuevos enfrentamientos que se limita a averiguar con otros alumnos si va a haber una pelea, tratar que los grupos no se encuentren en los recreos o evitar que salgan juntos de la escuela. La evaluación de los jóvenes sobre estas acciones es que son ineficaces ya que las peleas se continúan posteriormente. Además, no ven confiable algunas intervenciones porque si hablan (en un contexto de interrogatorio para la delación de los culpables) se exponen a las represalias de sus compañeros. También se aprecia una desestimación de la palabra adulta, cuando se consideran que los citan para los “retos” donde hablan sólo los adultos; o les piden que se amiguen y luego les aplican sanciones disciplinarias.

Al respecto, la situación no varía demasiado al diagnóstico sobre las estrategias de abordaje de los conflictos en la convivencia que Mónica Maldonado sostenía hace varios años al referirse a escuelas estatales en el contexto local.

Las escuelas de gestión estatal de nivel medio en Córdoba han desarrollado escasas estrategias para afrontar la orientación y el acompañamiento de los jóvenes en sus procesos de constitución subjetiva en estos marcos de crisis. Es más, disponen de herramientas como el sistema de amonestaciones, que muestran cada vez mayor

---

<sup>113</sup> A la naturalización y minimización se suma la poca disposición a la interrogación de algunos actores escolares adultos con respecto a otros motivos posibles en los conflictos entre jóvenes.

ineficacia para contener y orientar conductas juveniles. Ante situaciones de violencia, enfrentamiento entre compañeros u otras señales de conflicto hay dos opciones, se ponen amonestaciones o bien cuando son más graves se realiza un “pase” a otra escuela del adolescente que se presente como más problemático, lo que redundaría en una continua migración de jóvenes por los distintos colegios de la ciudad. Esta práctica, cada vez más acentuada, dificulta aún más las posibilidades de las escuelas de constituirse en instituciones de “existencia” (en tanto fundamentales para la reproducción social) ya que los propios adolescentes no encuentran en ellas respuestas a sus preguntas (Maldonado, 2005: 725).

Todos estos emergentes insumen tiempos institucionales importantes aunque la sensación de algunos actores es que se “habla mucho” con los chicos pero que no se “terminan” los conflictos. La directora, por ejemplo, se ubica al final de una serie de actores intervinientes que comienza con los preceptores o profesores<sup>114</sup>. La premura por “resolver” mediante un cierto imperativo a hablar “ahora” sobre los conflictos sin un seguimiento posterior de la relación de convivencia deja abierta la puerta a la continuidad de los enfrentamientos con escaladas de violencia por parte de los propios estudiantes.

En el caso de este establecimiento la intervención de los adultos se complejiza debido a que los sucesos de enfrentamientos físicos a golpes o con elementos cortantes entre varones o entre chicas son más frecuentes que en la otra institución. Así también, se mencionan graves vulneraciones a los adolescentes como violaciones sexuales e incluso robos a los profesores y alumnos en las inmediaciones de la escuela. Estas situaciones, a metros de los muros escolares, desdibujan las fronteras de la institucionalidad escolar y compromete a los agentes educativos a “hacer algo” en un plano de implicación emocional y ético que es resuelto de distintos modos.

P25: Entrev. 4 Asesora (120:128) Escuela Estatal

Por eso más allá de que hay veces de que no podemos impedir ciertas cuestiones, porque a veces nos ha pasado. Este año tenemos un chico que le han cortado la cara en una pelea, a veces se nos escapa, esto pasa cuando ellos salen, pero nosotros intervenimos, pasó afuera pero intervenimos... *no es que porque pasó en la esquina nos lavamos las manos, hemos visto muchísimos casos de esos que no dan ni la cara las autoridades a los medios, tratando de explicar qué pasó con cosas que son graves.*

P26: Entrev 5 Profesor de Música - [ (232:252) Escuela Estatal

P- Sí, sí, una situación que fue grave fue un día que terminó la jornada escolar, y a tres cuerdas de acá veo que había un grupo de alumnos de acá y bueno cuando me acerco a ver había dos chicas que se estaban... se habían agarrado de los pelos. Yo lo que hice fue separarlas, retar a los chicos y que me ayuden a

---

<sup>114</sup> La secuencia típica ante las transgresiones de los estudiantes es: el profesor o profesora les ordena ir a hablar a la preceptoría. Los preceptores los llevan a hablar o con el Gabinete Psicopedagógico o directamente a la Dirección según la gravedad del hecho. Finalmente, alguno de los directivos dictamina si corresponden sanciones u otras medidas disciplinarias. También interviene la Policía, a veces solicitada por la escuela en las salidas al final de la jornada escolar, ante una posible pelea, o por iniciativa propia .

separarlas porque estaban ahí haciendo barra más que separarlas. Y bueno, las traje de nuevo al colegio, y se llamó a los padres

E- ¿y en ese tipo de situaciones qué emociones aparecieron en vos?

P- Yo lo que... primero uno se asombra, después dice que siente bronca por el resto que en vez de impedir no, estaban alentando. Por ahí impotencia también porque uno no sabe cómo actuar, tiene que agarrar a esas chicas y bueno... pero cuando vinimos acá se charló a las chicas, la escuela contuvo bien a las chicas, habló, se les habló a los padres y se solucionó.

P33: Entrev. 12 Preceptores (269:306) Escuela Estatal

Prec.: Las peleas vienen por problemas barriales, o por mujeres o por varones, eso es de los dos depende quien pelee, si pelea un niña... y por ahí son barriales o son de baile, lo que pasa que muchos vienen del mismo barrio. A lo mejor se han peleado en el baile y bueno... después se van a encontrar acá también, *cualquier cosa desencadena una pelea adentro, afuera, en el patio allá donde sea...*

E- ¿y en esos casos como procede la escuela?

Prec.: Se llama a los padres, se les coloca sanción. Hace poco cuando vino la mamá de la chica que le pegaron hace poco, dijo que la estaba sobrando pero no por eso vos le vas a ir a pegar ... se le fue al humo la agarró de atrás y le empezó a pegar, le pegó le pegó y le quebró la costilla. Esto fue en la parada del colectivo, nosotros nos enteramos a la semana porque vino la madre a pedirme que le ponga una sanción, yo le dije no sabía ni cual era la niña, ni sabía cuál era la agresora tampoco. Que le diéramos una respuesta, encima ese día no estaban los directivos, mire señora yo no puedo hacer nada, haga la denuncia policial, le dije y cuando estén los directivos se hablará, se presentarán los casos, se amonestará, aparte ha sido afuera! Está afuera de la línea nuestra, de la reja para afuera o sea nosotros podemos actuar que se yo... si vemos un chico que se está peleando con otro más vale que lo voy a frenar, lo voy a sacar, pero si no ves no puedes hacer nada. *Para eso está la policía, están las vías legales me entendés?*

Enfrentados a abordar las violencias en el cotidiano estos adultos se ven implicados emocionalmente: bronca, impotencia, miedos y deben tomar decisiones como no “lavarse las manos”, escudarse hacia dentro de “las rejas” de la escuela o llamando a la policía como recurso para intervenir en las peleas que favorece mayor externalidad con el problema. De todas formas al ser acciones personales a la defensiva y no contenidas en un encuadre institucional los actores quedan expuestos a posibles represalias de los familiares de los alumnos o a sanciones de los directivos y los conflictos de los estudiantes no se abordan preventivamente.

### **5.5.2 Posturas corresponsables y subjetivantes**

En otros casos hubo docentes que no se sorprendían ante la emergencia de ciertas violencias en las relaciones juveniles ya que concebían que los mismos son objetos de violencias sociales previas (domésticas, simbólicas y estructurales). Además de considerar las dificultades de la crianza y la posible ausencia de referentes parentales que puedan poner límites en las familias, estos adultos poseen una mirada autocrítica de la institución escolar y de sus propias prácticas en tanto no están satisfechos con las mismas a la hora de promover la convivencia y el aprendizaje.

La investigación antecedente acerca del papel de la relación con los profesores en la incidencia del maltrato y los conflictos entre estudiantes coincide en señalar que aquellos docente con vínculos cercanos a los alumnos son capaces de intervenir a tiempo, sobre todo, en aquellos lugares de la escuela que quedan “sin dueño” como los espacios con menos presencia de los adultos (Astor, Meyer y Behre, 1999). Asimismo, los que evitan juicios desestimantes en sus evaluaciones de los alumnos o que no hacen diferencias entre aquellos de mayor o menor rendimiento serán considerados más justos y sensibles que otros profesores poco cuidadosos y podrán ser solicitados en caso de amenazas o maltratos (Revilla Castro, 2003).

En el trabajo de campo pude identificar posturas de este tipo en profesores y preceptores de ambas escuelas, los cuales a su vez eran reconocidos por sus colegas como los adultos con “más llegada a los chicos”.

En el contexto socio institucional de la escuela estatal, algunas prácticas docentes adquirirían rasgos de estas posturas corresponsables y subjetivantes. En esos casos, la construcción de un vínculo de confianza es uno de los logros más importantes para algunos docentes y preceptores, en el sentido de ser referente para la consulta de cuestiones vitales y preocupaciones de los jóvenes, aunque nótese en la última viñeta cómo el profesor de educación física alude a la posibilidad de recibir dicha estima de los jóvenes a partir de haberlos considerados dignos de confianza en primer lugar por parte de los adultos.

P22: Entrev. 1 Preceptor 3º (193:199) Escuela Estatal

P: No sé... por ahí qué lo puede llegar a generar... el hecho de que los chicos no tienen un referente, alguien que los aconseje, que los escuche.. Por ahí eso... desde la familia y a veces en la escuela también se sienten así los chicos, *que no tienen a alguien en quien confiar*. Me parece que eso ayuda a generar ese tipo de situaciones (se refiere a agresiones y peleas) y bueno justamente lo contrario, si tuviesen un espacio en donde poder ser escuchados, eso a lo mejor frenaría esas situaciones...

E: Y sentís que tenés algún logro más particular con ellos? Que has podido lograr alguna cosa más importante con ellos.

P: *Sí, por ahí el tema de la confianza. Me cuentan cosas que a otros no le cuentan.*

P27: Entrev. 6 Profesora Lengua - (67:73) Escuela Estatal

S: Gracias a Dios en los 20 años siempre me ha ido muy bien... pero porque a ver... no se que tengo... *pero les provocho a los chicos confianza, y aparte yo soy bastante cariñosa con ellos en el trato*, entonces eso hace que... me parece que son chicos muy necesitados de afecto, entonces cuando uno les da un poquito de afecto les da pie para que ellos se acerquen a uno y a partir del afecto te quieren, o sea a partir del afecto te respetan...

P28: Entrev. 7 Profesor Educación Física (661:666) Escuela Estatal

Que vos le digas siempre “sin piercing o no entran al colegio”, bueno... ya estás generando una historia... *bueno confiá*, vos no podes decir “bueno no tienen ventilador porque ustedes los rompen”, desde la institución se les dice eso. *Por ahí lo podés sentir, pero yo creo que hay dialogar con los chicos..*



En otras palabras, algunos agentes tienen interiorizado que la consideración del otro, en tanto merecedor de confianza a partir del diálogo y el trato respetuoso es la base desde la que los jóvenes puedan ser recíprocos con ese sentimiento o al menos, intentarlo.

En el caso de Lucio, profesor de educación física, fue notable su disposición activa a lograr cierto compromiso de los alumnos en la tarea desde un posicionamiento de involucramiento de los jóvenes en la participación de las actividades escolares. Organiza salidas recreativas con sus alumnos, a pesar de las trabas burocráticas de la administración escolar y los involucra en la planificación de caminatas y fiestas.

Asimismo, frente a las peleas y agresiones entre estudiantes, este profesor asume que son comprensibles en algunos jóvenes que buscan imponerse por la fuerza en sus relaciones, a diferencia de otras escuelas en las que ha trabajado con alumnos que tienen mayores condiciones de inclusión social y educativa. Cuando le ha tocado abordar situaciones de enfrentamiento entre estudiantes de esta escuela interpreta que son sujetos que han estado en situaciones de fuerte marginación en su vida cotidiana en la que asumen riesgos muy distintos que otros chicos para sobrevivir, y que su modo de vincularse con ellos incluye comprender esas historias.

Se posiciona desde un juicio moral equitativo y de cuidado del adolescente, considerando las condiciones objetivas desiguales desde las cuales se construye su experiencia en la escuela. Por ello, comprende ciertos códigos de comportamiento social donde cierta actitud de confrontación defensiva está muy presente en los alumnos de la escuela estatal en comparación con otros estudiantes con mejores condiciones.

P28: Entrev. 7 Profesor E. Física (542:569) Escuela Estatal

-P: (En esta escuela) está más complicado... acá puede haber pibes que están al borde de ganársela en la calle, si te lo dicen capaz que lo hagan, (...)trato de ver el detonante por dónde viene, si viene.. Si, acá ya es otra realidad, ya es otra realidad... yo allá en la otra escuela tengo que, en primer año, tengo que 25 pibes y todos tienen 12 años, a segundo años todos pasan, hay repitencia? Menos del 10%...

E: En este colegio hay, más chicos repitentes y con sobreedad...

-P: (Les digo) Papá, si vos estudias todos los días, si vos venís al colegio todos los días, no tenés casi faltas, todo lo demás... a quien se lo estás ganando? No se lo estás ganando a nadie, o sea está bien que sea así, tenés todos los derechos y tenés un montón de cosas, entonces no copias modelos que no van, o sea... cartel de qué? (se refiere a alumnos de la otra escuela cuando les dice que no se hagan los "malos" dándose "cartel" de "duros") En cambio esta es otra realidad, vos acá tenés...

E: ¿Tenés chicos que pueden haber sufrido violencias y que estén expresando esa reacción...?

-P: Pero aparte más vale que un pibe que tiene que posicionarse de determinada forma lo va a hacer acá, digamos, y bueno hay que entender esa lógica también...

En el caso de la escuela de gestión privada también hay docentes que están atentos a las diferencias entre los jóvenes y trabajan promoviendo la

convivencia entre ellos. Reconocen el valor de las relaciones de sociabilidad en la escuela y no minimizan los conflictos entre los estudiantes. Frente a sus alumnos intentan generar interpelaciones reflexivas y expresan actitudes de cuidado y atención<sup>115</sup> desde una postura activa.

P34: Entrev. 13 Profesora Nutrición (76:95) Escuela Privada

Prof. Clara: Cuando veo situaciones que me preocupan he llamado a los padres... no solo cuando han bajado el rendimiento, sino cuando veo chicos muy introvertidos, cuando veo chicos aislados en el patio, cuando veo chicos que vienen con olor a alcohol, cuando veo bueno... he llamado a los padres, para ver qué pasa... y a veces bueno no he tenido respuesta, muchas veces no he tenido respuestas, o sea, ni siquiera vienen, digamos... eso también me preocupa...

E: y ahí, cuando vos decís contención familiar, qué te parece que tendría que darse, o qué te parece que está pasando?

Prof. Clara: es que... "por eso pago una cuota" es que muchos responden así, o sea, que es el colegio el encargado de formarlos, y que bueno, en definitiva los chicos pasan más tiempo en el colegio que en la casa, es lo que contestan, pero bueno no creo que sea así; yo creo que la construcción del chico o las enseñanzas, digamos, se realizan en todos los ámbitos en los que está el chico, y no únicamente en la escuela; la escuela también, cada uno debe hacerse cargo, no? de lo que hace y de lo que deja de hacer...

En las observaciones de aula de la escuela de gestión privada docentes como Clara frecuentemente interrumpen sus clases para hablar en el momento en que se presentan "malos tratos" que pueden generar daños físicos y psicológicos entre los alumnos, como jugar a golpearse o las bromas homofóbicas excesivas. En el caso de uno de los cursos de 4º año en el que se dieron fuertes conflictos entre los alumnos pone límites a las burlas en el aula, sobre todo cuando son excesivamente centradas en una sola persona y consultan al personal de Psicología en varias oportunidades. También intenta generar acciones reparadoras cuando los alumnos reconocen sus responsabilidades en las transgresiones, como por ejemplo: limpiar las paredes de las inscripciones insultantes a unos compañeros y pedir disculpas a los ofendidos.

P34: Entrev. 13 Profesora Nutrición (83:95) Escuela Privada

Clara- Particularmente este año con cuarto naturales he tenido eeeh..., en un principio eeeh... bueno eee... que repensar la forma en que daba mis clases, por el grupo en particular, que es un grupo muy revoltoso, que le cuesta la metodología de estudio, le cuesta sentarse, ponerse a hacer las tareas, le cuesta el compromiso... entonces cambié un poco mi metodología, que a mí me gusta explicar, me gusta ver películas, me gusta ser bastante inventiva y pensar mucho cada clase y ver, digamos, las cosas que enseñe me gusta que sirvan más allá de lo que es aprender un tema, cosas que puedan servir mas allá eeeh... que puedan aplicarlo en la vida, que les pueda servir para algo... con este cuarto me está costando un poquito, tal es así que algunas de mis horas debo tomarlas

---

<sup>115</sup> Los juicios morales equitativos y de atención autonomizantes se corresponden con voces de cuidado y de consideración de las diferencias. En cambio los juicios morales de justicia están enfocados en el trato igual de todos ante las normas independientemente de las condiciones objetivas de partida de los actores sociales (Haynes, 2002; Palladino, 2006).

para hablar por ejemplo de los conflictos que se suscitan en el aula, que me parece importante hacerlo, *no puedo hacer una mirada ... ni hacer como que no los veo, porque también es una forma de educarlos y de enseñar y de qué bueno, que ellos entiendan que los profes estamos para todo, para enseñar y para educar en todos los aspectos, no solamente formarlos desde lo académico.*

En docentes como ésta, las intervenciones de puesta de límites se presentan a modo de *cauce*, es decir, que contienen las emociones de enojo evitando resentimientos porque buscan que los chicos y chicas se hagan cargo de los problemas. No se limitan a una *función de corte* solamente (separaciones), sino que encauzan las relaciones para evitar escaladas y nuevos enfrentamientos (Planas, 2007). En este caso el recurso de la palabra o el llamado “diálogo” adquiere un sentido referido a la escucha de los alumnos pero también al posicionamiento del adulto que tiene algo para decir, recordar y mostrar a los jóvenes que está atento a la calidad de los vínculos y relaciones entre ellos y no solo a los comportamientos “sancionables”. Es de presumir que estos docentes construyen una historia con sus grupos de alumnos, mostrando esta disposición a intervenir en el aula, a no dejar pasar situaciones de maltrato en su presencia, *“ni hacer como que no los veo.”*

Esta disposición a intervenir se visualiza en una postura docente que se caracteriza en un involucramiento activo como educadora más que sólo profesora de ciertos contenidos disciplinares. Su postura puede ser pensada, entonces, como *corresponsable* (con los alumnos y docentes) del devenir de la convivencia cotidiana. En similar sentido interviene otro profesor al propiciar la escucha y el diálogo, cuando se producen roces verbales entre sus alumnos, reconociendo incluso que opera con límites, desde un “no saber” psicológico.

P36: Entrev. 15 Profesor Metodología (885:895) Escuela Privada

E: ¿acá vos lo ves muy esporádico? (a los enfrentamientos físicos)

Hernando: Sí por ahí otros me dirán, “en qué colegio estas dando clases”, pero en la cotidianeidad son muy pocas veces las que me ha pasado eso y cuando no llega a ser físico pero va hacia eso o hubo un enfrentamiento previo yo vuelvo a la palabra, soy de sacarlos, sentarlos y ponerme con ellos a hablar. Ahora me estoy acordando de una situación donde le habían roto un libro a un chico de sexto, él vuelve y les dice “enfermos mentales”, tira el libro, se saca; Y les dije “se quedan conmigo después de hora”, los senté y charlamos, siempre hay resistencias que uno se quiere ir, y hay un punto en que uno dice, bueno yo no soy psicólogo, porque a mí me ha pasado de ahondar sobre cosas que después yo no puedo sostenerlas, porque yo después vuelvo a dar clases y vuelvo a un lugar.

En el caso de esta psicóloga también hay cierta convicción profesional en cuanto a la importancia en intervenir preventivamente. Ante situaciones de maltrato físico y psicológico sobre algunos alumnos intenta abordajes que van más allá de la atención a la posible víctima sino a construir espacios grupales de análisis y reflexión sobre lo que significa sentir humillación y enojo cuando se es ofendido por ser considerado distinto a los demás.

P37: Entrev. 16 Psicóloga (141:150) Escuela Privada

Estuve trabajando con un alumno de 2º año “un chico raro” que no era aceptado por el grupo con problemas familiares, que le devolvían agresiones y que era molestado todo el tiempo por los demás chicos del curso, trabajé con ellos, con los padres y ahora está mejor. Lo habían ridiculizado en una oportunidad, lo filmaron bailando una canción y lo subieron al facebook, él se enojó mucho y hubo que intervenir con el curso también. Vimos películas relacionadas con el maltrato y pudimos hablar de eso con ellos.

Por su parte el equipo directivo en esta misma escuela se posiciona también desde el acompañamiento a los jóvenes en los conflictos de la convivencia como corresponsables. Un principio de actuación en sus prácticas de gestión de la disciplina es no favorecer juicios culpabilizadores mayor conflictividad entre los alumnos. Al respecto dicen “*no patrocinamos la delación*” entre alumnos, cuando abordan las transgresiones disciplinarias de los estudiantes.

Otra acción que se destaca es que ambos lideran la generación de espacios más o menos sistemáticos de participación de los alumnos delegados por curso y profesores en comisiones de convivencia en el horario escolar para revisar el reglamento y establecer acuerdos sobre la regulación normativa. Asimismo, considerar a la dirección como un lugar de escucha da cuenta de una postura de corresponsabilidad, dispuesta a construir una relación de compromiso con los conflictos que se pueden expresar y que se hace algo con ello.

P41: Entrev. 19 Equipo directivo - (49:69) Escuela privada

Director-Y por otro lado, formalmente, estamos trabajando también en el proyecto de convivencia, que tiene más que ver con la cuestión de dar una estructura a la institución que permita la participación, que permita la construcción de normas, la construcción de la legalidad dentro de la escuela, algo más... con la participación de los alumnos, de los docentes, hemos estado trabajando un poco... en ese otro aspecto

Vicedirectora: sí, (...) me parece que tradicionalmente en esta escuela la dirección es un lugar de escucha, que bueno... que se yo, eso va y viene, que ha habido momentos de una escucha... digo, porque la escucha como tal uno la piensa en tanto *esa escucha implica una consecuencia ¿no? un compromiso en relación, porque la gente acá viene y habla, uno puede hacer algo con eso o no puede hacer nada después.*

En esta escuela la dirección ha promovido diversos espacios de trabajo institucional con distintos actores. En el año 2011 pudimos participar en tres reuniones de la comisión de convivencia con alumnos y docentes y gabinete, dos reuniones del personal docente, y una reunión de capacitación con asesores externos en la temática de abuso y consumo de drogas.

Este trabajo de construcción de acuerdos institucionales en las reuniones docentes permite llegar a algunas visiones de conjunto sobre la dinámica cotidiana en la escuela, definir qué transgresiones de los alumnos eran más comunes y priorizar algunos emergentes a modo de situaciones críticas en las cuales, más allá de la diversidad de estilos pedagógicos. Se arriba a consensos tales como intervenir en situaciones de burlas excesivas,

maltratos, juegos bruscos que podrían desencadenar peleas y situaciones de riesgo para la salud de los jóvenes como el consumo de drogas, tema del que se puede hablar más explícitamente a medida que avanzan las reuniones. Esto motiva la consulta a profesionales de salud en un taller posterior.

P41: Entrev. 19 Equipo directivo (882:894) Escuela privada

Vice: sí, a mí me parece que de esas reuniones que tuvimos, una de las cosas que me parece que estuvo buena que de ahí salió que uno tiene que intervenir sin sancionar, bueno moralmente puede ser, pero que uno tiene que hacerle saber al otro que está viendo que está pasando algo ahí que no debería estar ocurriendo en la escuela y no necesariamente eso implica una amonestación o porque también eso lo va a ir regulando el adulto que se encuentra en esa situación particular. No sé, hace poco me dijeron de un estudiante que estaba en los pasillos con otro pasándole algo, no vendiendo, pasándole algo. Y lo llamé y le dije, no, sí, sí. Eso tiene que... la intervención ahí, y no tenerle miedo, porque a veces los adultos, también es nuevo para nosotros, porque cuando íbamos a la escuela, el consumo era de cigarrillo, que se yo, el alcohol podía ser que uno la noche anterior estaba... pero no que en la escuela se fumara marihuana por ejemplo y eso.... O se consumen otras cosas, que acá hemos tenido casos también.

En esta escuela, en el año 2011, hay más sanciones disciplinarias que en el año anterior lo cual se traduce en rumores institucionales acerca de ciertas contradicciones de los directivos debido a que se predicaba el diálogo y la búsqueda de alternativas para regular la disciplina antes que apelar automáticamente a las amonestaciones. Incluso se realizaron tres *Claustros*, reuniones en las que profesores de un mismo curso votan acerca de la continuidad o no de un alumno en la escuela, cuando hacía varios años que no se acumulaban con tal frecuencia. En este contexto se escucha a estos directivos analizar con cierta autocrítica sus modos de regular la disciplina e intervenir en conflictos más graves apelando a la escucha de los estudiantes.

P41: Entrev. 19 Equipo directivo (459 487) Escuela privada

Vice: no se, que estamos en un momento de transición, que hay un trabajo de discusiones incluso al interior del equipo directivo en ese sentido, y yo creo, que es un camino nuevo el que estamos haciendo, me parece... aún cuando bueno, la cuestión de la autorregulación es algo que viene desde esta escuela, me parece que... digo, hay un montón de amonestaciones este año aplicadas, creo que más que cualquier otro año, entonces, bueno uno puede pensar que ahí sí estamos teniendo contradicciones fuertes (...)

E- por ahí en otro momento histórico o en otro año, se dejaban pasar esas cosas

Vice: no, porque también este año se han dejado... a ver, dejar pasar, bueno uno podría pensar qué significa dejar pasar. Uno podría pensar que no poner amonestaciones es un dejar pasar, pero yo no creo, yo creo que el lazo que uno genera con los estudiantes *es mucho más importante que la sanción, ¿no? entonces el hablar con ellos, escuchar su palabra, a la vez devolverles algo, marcar una posición clara, explicarle porqué, el porqué de esa posición y a la vez, exigirles que no transgredan, es un camino, que la transgresión va a ocurrir digamos y el problema que nosotros tenemos serio, es qué hacer cuando ocurre la transgresión, a la vez una vez que ocurre la transgresión puede volver ahí, puede volver ahí "bueno, pero si nosotros habíamos hablado tal cosa, si vos me habías dicho esto, si habías reconocido tal otra"...* bueno es un camino que, a mi parece que es un camino que se está transitando, que hay muchas

contradicciones, que en esas contradicciones los estudiantes muchas veces se quedan atrapados porque son contradicciones nuestras...

Un sentido dialógico es lo que algunos de estos actores intentan preservar en los modos de comunicación con los jóvenes cuando se producen transgresiones y conflictos en los que las sanciones habituales han perdido eficacia. Un “camino” en el que hay “muchas contradicciones” pero en el que se apuesta como modo de dar espacio para la palabra de los estudiantes desde su escucha para propiciar la autorregulación y espacio para la palabra de los propios adultos que marcan posición, fundamentando sus intervenciones.

El diálogo representa en el campo de la educación la posibilidad no sólo de manifestar y generar nuevas reflexiones frente a las preguntas tradicionales, sino de plantear nuevos interrogantes a la agenda moral de nuestros días. Reconocemos que si el docente opta por dialogar con las situaciones conflictivas está expresando un mensaje en el cual se pondera una forma de equilibrio entre las necesidades de cuidado, de justicia y veracidad. De un modo implícito admite voluntad, racionalidad y autonomía de parte de todos los niños y niñas involucrados, y se focaliza en la participación real confiando en que el procedimiento de buscar la mejor solución posible es más importante que el resultado inmediato (Palladino, 2006: 125).

Este “hablar”, como modo de intervenir, es diferente al que analizamos en el caso de algunos preceptores, directivos y la psicopedagoga de la escuela estatal, las cuales más que dar cuenta de un sentido dialógico, se acercan más a un “reto” o “sermón”, cuando los chicos “son llevados a hablar a la dirección”, o al Gabinete. Allí los modos de resolución del conflicto adquieren las características de lo que Palladino (2006) analiza como *toma de decisiones unilateral* y, a lo sumo, a *resoluciones de discurso incompleto*, porque son modos de intervenir en los que se ponen límites a modo de separaciones ante las agresiones y se aplican sanciones o a lo sumo se hace participar a los estudiantes para conocer su punto de vista sobre el conflicto pero finalmente son los adultos los que resuelven decidiendo la sanción u otra medida.

Las intervenciones de los directivos de la escuela privada se acercan más a las *resoluciones de discurso completo* analizadas por Palladino (2006) desde la tipología de Fritz Oser. En ellas hay mayor despliegue de autonomía de los niños y adolescentes ya que se pretende que la “resolución” del conflicto incluya una decisión compartida de los afectados mediante acuerdos y acciones reparatorias con presencia del adulto como tercero implicado y corresponsable de dicha resolución. Por ello consideramos que este modo de intervenir proporciona mayor grado de subjetivación a los jóvenes al dar la posibilidad de agencia en el abordaje de los conflictos en las sociabilidades entre pares y con los adultos.

### 5.5.3 Posturas docentes responsables y subjetivantes en clave colectiva

Como mencionamos más arriba, en la escuela de gestión privada se venían generando espacios de participación<sup>116</sup> para el desarrollo del proyecto de convivencia, que se reactivan con el ingreso por concurso del nuevo director. El Gabinete, encargado por éste, organiza una primera Jornada en febrero de 2011 en la que se historiza el trabajo previo que se había realizado en varios años. Se reparten copias de los reglamentos de disciplina anteriores, extractos del Proyecto Educativo Institucional y de documentos de consulta por la ley 26.606<sup>117</sup>. Se trabaja en taller sobre acuerdos mínimos que los profesores suscribirían para mejorar la disciplina en las clases. Además se ratifica la conformación de una Comisión de Convivencia integrada por docentes, tutores, directivos y la psicóloga la que se reúne periódicamente y organiza una consulta de convivencia en cada división de alumnos con la participación de alumnos delegados<sup>118</sup>. Las repuestas de los alumnos incluyen principalmente reclamos: que se mejoren las relaciones entre estudiantes y adultos de escuela y los criterios de aplicación de las sanciones (desmedidos o contradictorios). Por otro lado, resaltan que es muy positivo el clima de participación y “libre expresión” que pueden tener en la escuela y en las clases.

La realización de distintas actividades de promoción de la convivencia<sup>119</sup> como la invitación de miembros de movimientos y organizaciones sociales a debates sobre la participación política, el ambientalismo o sobre la ley de unión de personas del mismo sexo, construyen un espacio propicio para la interlocución de los jóvenes con adultos diversos y no solo miembros de la escuela. Analizaremos a continuación las “Jornadas de Sexualidad y Género ¿Somos cómo nacemos?”, evento que ilustra algunas posturas docentes puestas en juego en clave colectiva.

---

<sup>116</sup> Esta escuela había tenido una participación muy activa en los reclamos por mayor grado de participación en la reforma de la Ley de Educación de Córdoba N° 8113 durante 2010. El establecimiento es tomado por los alumnos durante dos semanas en octubre de ese año y era reconocido por ser uno de los primeros colegios privados en sumarse a la lucha estudiantil.

<sup>117</sup> Son los documentos de consulta que la escuela envió a la supervisión con motivo del borrador de la ley nacional de educación luego sancionada como ley 26.606.

<sup>118</sup> Las preguntas que se prepararon para la consulta fueron “-¿Qué entienden por límites? -¿Qué límites conocen? y -¿Cómo ven la convivencia en la escuela?” El análisis de las respuestas discutido en los talleres incluyó los siguientes ítems sobre convivencia: Relaciones vinculares entre estudiantes y adultos de escuela, relaciones vinculares entre pares, regulación de la disciplina y Espacios de participación.

<sup>119</sup> El director presenta a la escuela una propuesta de participación institucional a través de consejos de aula y consejos de convivencia conformadas por docentes y alumnos delegados de cada división. La propuesta es revisada por los alumnos que proponen cambios y de la propuesta original se mantienen los consejos de aula y una comisión de convivencia que en 2012 trabajaría sobre la revisión del reglamento de convivencia, aunque se adelanta que no quieren que estas acciones queden en esta tarea sino que continúen mas allá de lo fijado por la Resolución n° 049, es decir, que se instituyan como organismos de participación estable en la escuela y no solo para consultas esporádicas.

En setiembre de 2011 la escuela organiza a propuesta de un par de profesores una jornada para debatir sobre la sexualidad y el género. Es el segundo año que se realiza. Hernando y Ana, profesores de Metodología de la Investigación y la psicóloga son los promotores más visibles de la actividad. Estas jornadas se realizan en dos turnos, a la primera mitad de la mañana el Ciclo Básico y luego el Ciclo Especializado. Se suspenden las clases y los profesores que no están involucrados directamente en las actividades participan escuchando en los distintos grupos.

La Jornada comienza con una obra de teatro protagonizada por alumnos de 6º año. En la primera escena se ven chicos y chicas bailaban en un boliche. Cuando se pone música lenta, se arman distintas parejas entre chicos y chicas y entre personas del mismo sexo. Se hace un *stop* y se congela la escena e ingresan otros personajes. Son padres que se paran delante de cada pareja y hacen comentarios positivos a las parejas heterosexuales y negativos a las parejas homosexuales.

Luego se conforman grupos de alumnos designados por un color. Realizan actividades de producción y reflexión con grupos de alumnos de distintos cursos dentro del mismo ciclo. En las aulas participan de actividades de expresión artística, plástica y musical que tenían que dar cuenta de la producción del taller<sup>120</sup>. El clima es muy agradable: los estudiantes van y vienen por los grupos, toman mate, gaseosas y comen durante las actividades. Los estudiantes de 5º Sociales son los que moderan la participación y van organizando tanto las reuniones de grupos como los plenarios que se hacen con micrófono inalámbrico.

Con el Ciclo Básico organizan un juego de la oca pintado en el piso con un dado de cartón que se iba tirando y dos chicos representantes de cada curso avanzan, pero para ello tenían que responder preguntas como “¿Qué pasa si un chico viene a la escuela vestido con pollera? ¿Qué hacen ustedes?” Algunos participan más que otros. Hay risas y expresiones de vergüenza. Otros piden que el debate fuera más profundo, refiriéndose a comprender las distintas sexualidades y no solo a aceptarlas. En el trabajo grupal se analiza la obra de teatro de la apertura y se discuten cuestiones tales como “¿qué es lo normal, lo anormal, de donde viene lo normal? ¿qué valores promovemos? ¿Qué podemos hacer en la escuela?” En un grupo se analiza la obra de teatro desde el binomio normal - anormal.

-¿De dónde viene lo normal? Viene de lo cotidiano, es lo que te han enseñando es algo impuesto.”

-La normalidad no existe, es un estereotipo que opone a los que nos rodean.  
(Registro grupo verde)

---

<sup>120</sup> La nota distintiva es que siempre hay alumnos encargados de coordinar las actividades con otros alumnos de diferentes divisiones, incluso cada delegado tenía una planilla de registro de “actividades y debate” donde debían anotar los comentarios de los asistentes y a un costado sus impresiones como observador. Los profesores que no son tantos, circulan por las aulas escuchan y co coordinan las actividades con los alumnos encargados.



En otros grupos se plantearon fuertes polémicas, por ejemplo, en el grupo Azul se registran muchos comentarios con fuertes rechazos a la homosexualidad.

- Está mal la homosexualidad porque no se puede procrear. No es una cosa viable, tiene que ser hombre o mujer.
  - Está mal pero no sé por qué, no es normal.
  - Plantealo como ecuación H+M: Bebé , H+H= Nada, M+M= Nada
  - Que una pareja homosexual quiera adoptar está mal!
  - Son enfermos, estudios muestran que una parte del ADN es defectuosa, por eso la persona es homosexual o con otra tendencia sexual.
  - Si tus padres son gays, vos a vas a terminar igual, también te van a gustar los hombres
- (Registro Grupo Azul<sup>121</sup>)

Otra actividad consiste en leer un texto elaborado por alumnos de 5º Sociales con la colaboración de docentes<sup>122</sup> para discutir con los alumnos. En este documento se define el término heteronormatividad, se interroga por su imposición social y los efectos de invisibilización, señalamiento y agresión en las personas lesbianas, gays, trans y bisexuales. Al final del texto se hace alusión a las agresiones y discriminaciones que se expresan en las escuelas hacia las orientaciones sexuales diversas y concluye con una interpelación a interrogarse:

“Uno debería preguntarse, ¿qué sociedad estamos construyendo? ¿Cuáles son los valores que promovemos? ¿Hasta qué punto se respetan los derechos humanos? ¿Por qué reproducimos a través de nuestros actos tanta violencia? ¿Por qué discriminamos y maltratamos a otros que están indefensos y vulnerables?”

En la mayoría de los grupos hay mucha atención por las discusiones y se registraron reflexiones como las que siguen:

- La sociedad aísla todo tipo de relaciones que no sean la heterosexualidad y puedan responder con violencia y hostigamiento.
- La conclusión que sacamos del texto es que no es que es normal, sino que a medida que pasa el tiempo esto se iba a dar, la religión hizo que la sociedad viera siempre” el hombre y al mujer deben estar juntos” Para no poder aceptar que hay mujeres y hombres que eligen con quien quiera vivir el resto de su vida ya sea de su mismo sexo o no.
- En nuestra sociedad la sexualidad se la toma de forma machista y es criticada y discriminada por otras personas.
- En el texto se entiende que esta sociedad es un poco agresiva con personas que tienen otra forma de pensar, sentir y amar. En este caso vemos como un

---

<sup>121</sup> En este grupo un alumno se quiere retirar del aula, está muy enojado y dice: “No puedo creer que me enseñen esto yo vengo a que me eduquen y no que me enseñen estas giladas.”

<sup>122</sup> Se trata de un texto de dos páginas titulado: Sobre la heteronormatividad y la violencia basada en la diferencia de género. Como referencia bibliográfica citan a Jones (2008) Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales, en Pecheny M., Figari C., Jones D. (Comp.) *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal

individuo homosexual o bisexual es aislado y humillado, en conclusión yo creo que cada persona es responsable de sus actos por lo tanto es partidaria de hacer cualquier cosa con su vida.

-El texto habla de la discriminación a los gays, lesbianas, trans etc. Esto está mal porque cada uno tiene derecho a hacer lo que quiere. Va más allá de de una ley, es el sentimiento de personas que pertenecen a la sociedad y no marcan ser discriminadas, al igual que nosotros que tenemos el derecho a no ser discriminado.

-Somos todos iguales tenemos los mismos derechos. Cada uno es dueño de su vida y de sus decisiones. (Registro de conclusiones de la Jornada).

A media mañana se retiran los alumnos más pequeños e ingresan los estudiantes de los últimos años. Se dividen a elección y trabajan en tres mesas de discusión con los siguientes temas:

-Mesa 1: "Pasos previos a la sanción de la ley del Matrimonio Igualitario: Actores involucrados."

-Mesa 2: "Historicidad de la homosexualidad: de Grecia al siglo XX"

-Mesa 3: "La heteronormatividad tiene olor a sotana"

En cada mesa, los estudiantes de 5º sociales exponen sus monografías y luego se abre el debate. En cada mesa una persona invitada perteneciente a movimientos u organismos por la defensa de derechos sexuales y de género discuten y presentan también sus posiciones como militantes LGBTTTI<sup>123</sup>. Hay mucha participación de los estudiantes, en algunos momentos las invitadas monopolizan el discurso, en otros momentos el debate se direcciona a preguntas a las militantes que despiertan mucha curiosidad para los chicos. Al final se realiza el plenario final de la jornada al cual concurren cerca de cuarenta chicos y chicas y no más de diez profesores. La jornada sigue bastante más tarde de lo previsto porque el debate continúa. Un aplauso final entre todos cierra la Jornada.

A partir del análisis de estas voces y registros sobre las Jornadas de sexualidad y Género podemos hacer algunas consideraciones respecto de la convivencia y el abordaje de conflictos en la dinámica institucional de este establecimiento.

Para Hernando su interés pasa por sensibilizar a los jóvenes sobre los efectos de la discriminación sexual en las personas y reconoce en ello su compromiso como militante gay.

P36: E 15 Prof. Metodología (620:631) Escuela Privada

Hernando- Bueno hay como varias cosas la primera es un interés personal y tiene que ver con mi militancia, es un compromiso para mí instalar las cuestiones que tienen que ver con la sexualidad y género, sobre todo estos valores de no discriminación, solidaridad, reconocimiento del otro, y ese es un interés. Otro es porque se venían sucintado en la escuela determinados hechos, a un preceptor le han escrito las peores barbaridades que vos puedas imaginarte en el aula de un curso, cosas feas, cosas que hacen revivir en las personas que somos homosexuales un recorrido de adolescencia e infancia que no queremos volver a

---

<sup>123</sup> Comunidades lésbica, gay, bisexual, travesti, transgénero, transexual e intersexual.

vivirlo, ¿no?... Que te hacen poner en un lugar de vergüenza y de meterte otra vez y esconderte, cosas grosas de hostigamiento; esa fue la gota que colmó el vaso, dos o tres días antes de las jornadas.

También se vislumbra una intencionalidad pedagógica como profesor que construye una propuesta académica para sus alumnos articulando sus intereses de sensibilizar en la temática y los de los alumnos a través de la aproximación de una red de conceptos del campo de las ciencias sociales referidos a una problemática social que despierta la polémica.

P36: E 15 Prof. Metodología (638:671) Escuela Privada

Hernando: las jornadas no están pensadas porque reciban desaprobación (chicos y chicas con orientaciones no heterosexuales) si no como un colchón para que puedan elegir tranquilos, no sentirse obligadas a nada ...en la materia que es “Metodología y Taller”, ellos hacen un ejercicio que llega a lo sumo al marco teórico y un esbozo de trabajo de campo relacionado a la sexualidad y género y se laburan textos que desnaturalizan un montón de categorías establecidas por la ciencia, se estudia por ejemplo la intervención de las ciencias médicas sobre los cuerpos, fundamentalmente la relación Saber, Poder, Sexualidad, entonces ven un poco de Foucault. Como es un curso pequeño, donde se puede debatir y los procesos fueron ricos y hubo un proceso genuino de comprensión y debate de los pibes yo les tiré la idea “qué les parecería si se organizara una jornada...” y se terminó prendiendo todo el curso. (... ) pensada como una jornada que no va a ir a un nivel de profundización sino que el objetivo era introducir la discusión, sensibilizar, los pibes propusieron que no se cerrara nada que no llegáramos a ninguna conclusiones, se anotaron 80 para la organización.... cosa que a mí personalmente me llamó la atención.

Los directivos, por su parte, se habían hecho eco de las ofensas e insultos a algunos adultos y estudiantes de la escuela por no corresponder supuestamente con una opción heterosexual, pero además de abordarlo en su momento, coinciden en apoyar y promover las jornadas para seguir trabajando sobre estos “emergentes” conflictivos de la convivencia.

P41: E 19 Equipo directivo- (189:225) Escuela Privada

E- ¿qué les interesa lograr con esa jornada?...

Director: me parece que el objetivo *es crear una conciencia y crear una legalidad dentro de la escuela*, o sea, donde el otro sea tenido en cuenta, sea considerado. Y construir esa legalidad y convivencia con el diferente, con el otro (...) ahí es donde uno empieza a existir, donde uno empieza a formar su identidad. Porque estos emergentes nos están llamando la atención sobre esto, las divisiones dentro de los cursos, grupos cerrados o más o menos... Creemos que es importante trabajar esto, para construir un cierto tipo de legalidad que permita una convivencia y un ambiente donde se pueda aprender y donde no esté esto constantemente tensionando o gastando una energía que tiene que ser puesta en otro lado

Vicedirectora: si, me parece que tiene que ver con esto de pensar en la relación con el otro, ... el otro que puede ser el otro porque tiene una elección sexual diferente o puede ser el otro porque se relaciona de manera diferente con las personas o puede ser...

Director: diferencias entre los gustos de música, la forma en que se viste, eso también lo marca

Vicedirectora: Sí, me parece que hay un trabajo ahí a largo plazo y también con los adultos en ese modo de relacionarse con el otro ¿no?, pensar en los estudiantes como otro, *intentar no anticipar cuáles deberían ser las respuestas a determinadas situaciones y que si se salen de esa repuesta, se salen de la norma*, bueno, es algo que está incorrecto, sancionado moralmente, si no que bueno, intentar sí, que *haya normas para establecer la convivencia porque nos parece que eso es lo que asegura que todos nos podamos sentir cómodos en la escuela; sin que eso implique una mirada sancionadora, moralizante ¿no? colonizadora del otro.*

De esta entrevista subrayamos las ideas de “*construir una legalidad*” a partir de estos “*llamados de atención*” desde un sentido promotor de la convivencia y el cuidado de no avasallar al otro, adultos y adolescentes, a través del consenso de un cierto marco normativo que permita el cuidado y “*sentirse cómodo*” en la escuela. Que deje margen, además, para la subjetivación, es decir, todo lo contrario de una mirada “*colonizadora*” o normalizadora del otro.

¿Qué podemos aprender de este evento en la escuela?

En primer lugar, la concreción de las Jornadas se puede entender como un modo de articulación de intereses entre un grupo de agentes educativos con cierto consenso ideológico sobre la educación de los jóvenes. Por un lado, que algunos profesores realizan una apuesta militante en la defensa de los derechos sexuales y la diversidad de género al promover las Jornadas. Otras, como la psicóloga, adhieren a esa lucha y como profesional de la salud se posiciona buscando espacios de resistencia subjetiva de imperativos culturales. Los directivos habilitan y comparten estos intereses. Además desde la gestión directiva asumen que estrategias de trabajo institucional de la convivencia son más efectivas que sólo el abordaje en la emergencia cotidiana de los conflictos. Asimismo, la elección de una temática social significativa para los jóvenes implica una lectura realista sobre qué contenidos educativos operar.

Como en diversos estudios se señala, la presencia de un grupo de educadores con ciertas coincidencias políticas que logra promover ciertas innovaciones pedagógicas en el currículum y, específicamente en ciertos proyectos de convivencia, es determinante para que ciertos procesos de mejoras institucionales tiendan a consolidarse y que entren en articulación más allá de prácticas solitarias en las aulas (Ball, 1994; Paulín, 2006).

En segundo término, las Jornadas como espacio de debate social, de apertura a la discusión de temas polémicos<sup>124</sup>, con delegación a los estudiantes

---

<sup>124</sup> Durante 2009 y 2010 se producen fuertes debates a partir de la campaña nacional por la igualdad jurídica lanzada por la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans, bajo la consigna “*Los mismos derechos, con los mismos nombres*”. La sanción de la ley de matrimonio entre personas del mismo sexo Ley Nacional N° 26.618, se produce en julio de 2010. En Córdoba, ese proceso de discusión social coincide con la reforma de la anterior Ley Provincial de Educación N° 8113 la cual es resistida por un conjunto de agrupaciones de estudiantes secundarios que toman más de veinte escuelas durante tres semanas en octubre de 2010. El clima de participación social de jóvenes afiliados a distintas organizaciones fue muy importante en Córdoba.

para la organización y coordinación de las actividades son instancias propiciatorias de una participación que les permite a éstos subjetivarse dando sus opiniones, expresándose artísticamente, escuchando los debates, relacionarse con otros actores sociales como los militantes LGTTTIB e incluso animarse a expresar su incomodidad con la “insistencia” en el tema y otros malestares en la escuela como el consumo de drogas (ver el último de los siguientes comentarios).

-Estuvo interesante, las charlas me hicieron pensar sobre los diferentes puntos de vista de la gente.

-Estuvo bueno porque te hace dar cuenta que todos tienen opiniones distintas.

-Todos somos personas y tenemos que aceptar al otro como es.

-Te hace pensar mucho en cosas que por ahí no tienes en cuenta. La normalidad es una mierda. heteronormatividad=discriminación. Sirvió para reflexionar y saber la opinión de los demás.

-Es un espacio de diversión y reflexión, salir de lo común, de las actividades de siempre. Está bien tratado el tema de la heterogeneidad, es algo que no se habla en forma abierta, al ver una pareja no te sorprendes tanto porque está todo más naturalizado.

-Con respecto a la temática que se trató creo que es necesario y positivo que se hable, se expresen ideas, se intercambien opiniones, pues los temas de sexualidad han sido temas ocultados durante muchos años y esto permite aprender y formar nuevos contenidos o para otros reafirmar la opinión.

-Me parece que está bueno *pero ya es cansador*, todos los años, se habla de lo mismo pero hay otros temas para hablar como por ejemplo porque tanta gente del colegio fuma porro o porque todos las de afuera nos ven como un colegio de tirados y drogadictos. También se podría hablar con los que consumimos y qué pensamos cuando fumamos dentro del establecimiento o cuando estamos re locos en el mismo (Registro de los cuadernos de la Jornada 2011)

En estos comentarios, en su mayoría favorables, se expresa alguna disconformidad con el discurso que plantea la aceptación de la diversidad sexual vivido. Para algunos estudiantes este discurso de *aceptación de lo diverso* adquiere el peso de cierto sentido insistente y es vivido como impuesto. Al respecto, varios alumnos varones de 4º año evitaban ir a las reuniones o participar de los distintos talleres para no confrontar con otras opiniones. Algunos quisieron “boicotear la actividad”, dice el director, jugando con bombitas de agua cerca del plenario final y los “invitan” a retirarse. Para la vicedirectora esta cuestión no es sorpresa ya que comenta: *“No todos hacen el mismo proceso, hay que saber esperar y respetar. En las jornadas anteriores pasó lo mismo.”*

Estas respuestas de los directivos ante los alumnos “disidentes” de las Jornadas revelan también que abrir el diálogo y el debate sobre los temas sociales en polémica, como la discriminación a la diversidad sexual, no agotan ni “resuelven” los conflictos, pero los ponen en palabras, circulan desde distintas perspectivas que también tienen derechos a expresarse. Como se puede visualizar en las siguientes expresiones de los promotores de las

Jornadas, dar visibilidad en un sentido del conflicto (la discriminación sexual) implica poder escuchar otras posiciones, la de los alumnos con confesiones religiosas que también pueden participar en el debate.

P36: E 15 Prof. Metodología (675:685) Escuela Privada

Hernando- Es curioso que durante el transcurso de la organización que fue dos semanas antes, se visibilizaran claramente expresiones homofóbicas y eso, uno no lo puede adjudicar a esta escuela, a estos pibes, eso se da en esta sociedad, cuanto más visibilidad hay en un sentido, más visibilidad en el otro. Por ejemplo hay un proceso con lo del matrimonio igualitario y sale la Iglesia a decir las cosas como son y mueven masas digamos; y yo se lo planteé a la Vice con lo que pasó en ese curso, (insultos homofóbicos a un preceptor) le dije, ¿esto lo traemos a la Jornada? ¿Qué queremos hacer? entonces hay una cosa que vuelve. Bueno ahí salieron muchas cosas, salió por ejemplo, pensar también qué pasaba con el consumo de marihuana en la escuela.

P37: E 16 Psicóloga (63:75) Escuela Privada

El año pasado hubo una actividad en el cole con un militante travesti que vino a dar una charla y hubo un chico que decía ser católico y que no compartía eso y que le parecía que era impuro y se dio un diálogo ahí donde el militante le pudo decir que lo entendía pero que pensara si lo que él decía sobre lo impuro era un discurso de él ¿o de otros que estaba tomando? Que lo mismo había pasado con otras formas de discriminación, como con la piel y se justificaba la discriminación a los negros, a lo cual el alumno pudo decir que nunca lo había pensado así.

Estos adultos posicionados al desafío de polemizar con los estudiantes, a pesar de sus dudas y contradicciones, apuestan como colectivo a promover relaciones de convivencia más justas donde los estudiantes puedan participar en esa construcción. Por ello más que normalizar, dan espacio para ciertas autonomías y, más que responsabilizar a los jóvenes, se implican en los conflictos de la sociabilidad juvenil.

### **Síntesis. Perspectivas e intervenciones docentes frente a la conflictividad entre y con los alumnos.**

Del análisis de conjunto de las perspectivas de los agentes educativos hemos podido reconstruir, por un lado, una fuerte tendencia a una visión disruptiva del conflicto en la vida escolar junto con juicios naturalizadores acerca de los motivos de su emergencia en la adolescencia como etapa vital. También se expresan representaciones de la conflictividad de los alumnos asociadas a los modelos de crianza familiar deficientes y en el caso de los docentes de alumnos de sectores más populares asociados más fuertemente a una visión estigmatizante de las familias pobres.

Como en otros estudios (Paladino, 2006; Tamar, 2005) se observa cierta tendencia en algunos agentes educativos a subestimar la potencialidad de los efectos de las situaciones de violencia tales como los menosprecios, las burlas y las discriminaciones entre alumnos mientras que se enfatiza la atención por

las violencias físicas. Esta mirada se relaciona con cierta postura poco dispuesta y sensible para comprender la afectividad de los alumnos, que minimiza los sentimientos de vergüenza, ridículo o de temor que puedan experimentar al ser objeto de denigraciones personales.

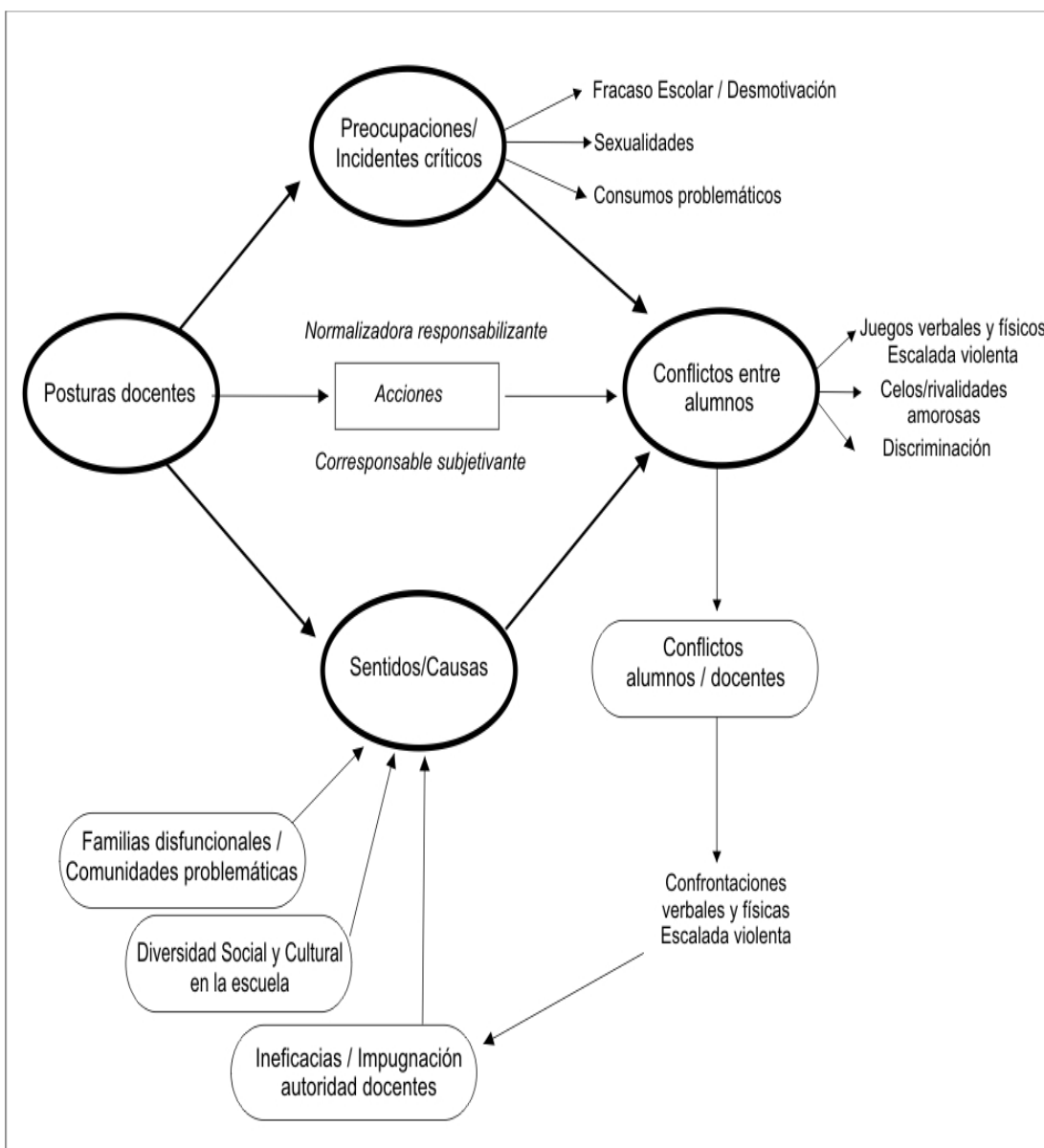
Se trata de miradas subestimadoras y naturalizadoras de la importancia e impacto que sobre la subjetividad de los alumnos y alumnas puedan tener expresiones y juicios descalificatorios diversos (desde los adultos de la escuela o desde sus mismos compañeros). La presencia de juicios connotados peyorativamente y el uso de diminutivos para referirse a los problemas de los alumnos y alumnas son indicadores lingüísticos de tales enunciados. Estas posturas las podemos nominar como responsabilizantes y “normalizadoras disciplinarias” en el sentido de las tradiciones educativas que plantea Lastra (2006).

También se observan en algunos adultos negaciones y evitaciones de los conflictos con sus alumnos. La emergencia de emocionalidades intensas, por un lado, los miedos a ser objeto de la violencia o del desprecio de los jóvenes, y por otro, actitudes de tipo confrontativas desde el enojo y “subidas de apuesta” verbales, promueven la escalada de violencia más que su abordaje. Esto se evidencia en casos más extremos como las “invitaciones a pelear” (a veces en broma, a veces en serio) de algunos adultos a los jóvenes cuando son confrontados en el aula. De allí se pueden comprender en algunos adultos ciertas aparentes indiferencias frente a los conflictos entre estudiantes debido al miedo y la ansiedad que les provocan o las respuestas violentas al calor de vínculos construidos en disputa con los estudiantes.

En otros agentes educativos se observan lecturas más complejizantes de las transgresiones y disputas juveniles junto a una disposición a comprender empáticamente el lugar de posible vulneración del joven, aunque no desde un sentido compasivo ni indulgente, sino desde una postura subjetivante, es decir que concibe al otro como sujeto de derechos y con capacidad de autonomía, es decir respetable y digno de confianza.

En el siguiente esquema se presentan las categorías analíticas que dan cuenta de la perspectiva y posturas docentes frente a los conflictos entre estudiantes, los sentidos y causas que les asignan, los incidentes críticos que son preocupaciones de sus prácticas y las acciones que se desprenden- a modo de intervenciones corresponsables subjetivantes y normalizadoras responsabilizantes.

Esquema N °2 Perspectivas docentes frente a los conflictos entre estudiantes



Si bien hay agentes que promueven relaciones subjetivantes en ambas escuelas, es en la de gestión privada donde se puede hablar de una tendencia hacia un clima escolar ético subjetivante (Di Leo, 2009). En las distintas prácticas de abordaje de los conflictos entre estudiantes predominan juicios morales equitativos y éticas de cuidado autonomizantes (Palladino, 2006) no reducidas a rutinas de mero disciplinamiento. Además, se realizan acciones de promoción de la convivencia a través de las Jornadas de sexualidad y género, se destinan espacios y tiempo para la participación estudiantil y de los profesores en los proyectos de convivencia. Cuando se producen articulaciones entre actores adultos de la escuela con cierto consenso ideológico sobre la educación de los jóvenes podemos hablar de la construcción incipiente de un colectivo de trabajo que se posiciona en forma corresponsable y subjetivante con los estudiantes.



Un clima escolar ético subjetivante es aquel en el cual se configuran experiencias de confianza, diálogo y/o despliegue de las reflexividades de jóvenes y adultos y se generan espacios de mediación de sus luchas por el reconocimiento y de construcción de identidades no sustanciales ni autocentradas (Di Leo, 2009:4).

En este clima institucional la autonomía dialógica de tipo freiriana es la base de procesos de subjetivación juvenil y la escuela se reconvierte como espacio público para el ejercicio de la libertad, el cuestionamiento y la desnaturalización de normas y valores dominantes. Los climas denominados *desubjetivantes* e *integrativo normativo* son la contracara de estos procesos de subjetivación juvenil ya que operan hacia los sujetos jóvenes desde la desvalorización e indiferencia y la normalización correctiva respectivamente (Di Leo, 2009).

Las *acciones* como modalidades de intervención son diferentes en cada escuela y se relacionan con los estilos e idearios institucionales. En la escuela estatal, revisten el carácter más del tipo descrito por Tamar (2005) como estrategias y acciones no resolutivas ya que se limitan a intervenir con los alumnos involucrados cuando se visibiliza el problema, es decir, no avanzan a un abordaje grupal y transversal o curricular de los problemas de convivencia, el conflicto no es visto como oportunidad para la reflexión colectiva y el aprendizaje de la convivencia. Hemos analizado como las mismas se centran en el control de las peleas y las agresiones físicas mediante las separaciones de alumnos, las sanciones disciplinarias y la apelación ambigua a la policía.

Asimismo los procesos de participación estudiantil son casi inexistentes y los proyectos o actividades de convivencia “encargados” por las políticas como las revisiones de normas de disciplina son desarrollados a desgano y con poca apropiación en las prácticas cotidianas de los docentes. Por otro lado, las preocupaciones y demandas de este colectivo en torno al consumo de drogas como cuestión conflictiva que los interpela no cuenta con asistencia técnica del Estado y queda al arbitrio de las voluntades de algunos docentes que contratan a profesionales externos para un taller de capacitación.

Se puede observar que estos adultos apelan a resoluciones individuales (no coordinadas entre distintos roles institucionales) para recuperar el orden de la clase o de la escuela más que la atención y el cuidado de los sujetos en los conflictos, la protección de derechos o la promoción de la convivencia. Lo actuado en estos casos se corresponde más con apelaciones a discursos moralizantes y las intuiciones del sentido común, como “jugar al psicólogo” o “intervenir desde lo humano”, que con acciones planificadas e informadas profesionalmente.

Es de consignar que en esta escuela de gestión pública las condiciones objetivas en cuanto al tamaño y volumen de interacciones que incluye su organización cotidiana (dos turnos de clases, la cantidad, heterogeneidad y la rotación del personal docente, y el número de alumnos) conllevan mayores esfuerzos de coordinación por parte de los distintos niveles de la gestión

directiva y pedagógica que en el establecimiento de gestión privada, más pequeña, con un solo turno y con menos cantidad y rotación de profesores.

Sin embargo, no se trata sólo de mayor complejidad por el tamaño de cada organización educativa, sino que inciden en las diferencias de estos casos aspectos referidos a las dimensiones simbólicas e imaginarias, como las *ideologías de enseñanza* en disputa en cuanto a la consideración de los conflictos en los estudiantes y entre el personal docente (Ball, 1995; Jares, 1997), los *regímenes de género*<sup>125</sup> (Connell, 1998) las posturas asumidas en lo cotidiano como *opciones éticas de verdad, justicia y cuidado* (Haynes, 2002; Palladino, 2006) y las concepciones políticas sobre la participación de los estudiantes y la democratización escolar (Rotondi, 2011; Paulín, 2011).

En la escuela privada se dan también resoluciones individuales y solitarias de los docentes pero en alternancia con otras que se derivan de estrategias más colectivas e incluso institucionales como las consultas acerca de las normas de convivencia, las Jornadas de Sexualidad y Género, los debates sobre adicciones y acciones en equipo entre distintos actores de la escuela que abordan problemas como el maltrato entre pares, la discriminación sexual incluso confrontaciones entre alumnos y profesores.

Este tipo de acciones se organizan en torno a un estilo dialógico-comprensivo y se asocian a climas sociales positivos al no centrarse únicamente en un criterio normativo sancionador. Se incluyen criterios éticos de cuidado y responsabilidad (Palladino, 2006) aunque también hay en disputa entre los adultos concepciones de los adolescentes como sujetos de derecho o como sujetos tutelados. Estas propuestas no son fácilmente aceptadas y conllevan esfuerzos importantes para instalarse como espacios de reflexión y escucha con y entre los estudiantes y de búsqueda de cuerdo entre los profesores.

“En la compleja trama institucional, la diversidad de problemáticas busca responsables o actores a quienes involucrar con tareas. La responsabilidad recae en todos y en nadie al mismo tiempo, lo que impacta en la falta de claridad y transparencia en definir una posición y en los procesos de toma de decisiones en los diferentes niveles en los que se definen las políticas y las acciones, de allí que sea tan importante abordar sincronizadamente transversalidad y aporte curricular. Se reconoce que el trabajo en equipo, constante, con

---

<sup>125</sup> Para Connell (1998) cada escuela dispone de un régimen de género propio formado por expectativas de conducta, pautas, rutinas y un orden de jerarquías genérico en el que la masculinidad hegemónica se encuentra en la cima. Esto repercute en las prácticas consagradas como “normales” y “anormales” impactando en la configuración de la identidad personal. Mientras que en la escuela privada las Jornadas de sexualidad y género se preguntan ¿somos como nacemos? debatiendo la configuración de masculinidades hegemónicas, feminidades subordinadas e identidades trans, en la otra escuela el régimen de género se configura en torno a parámetros culturales tradicionales y no hay una posicionamiento explícito frente a la diversidad sexual y a los imperativos de género. Esta configuración de distintos regímenes de género abre el camino a muy distintas posibilidades de visibilización y abordaje de los conflictos en torno al género entre los estudiantes.

compromiso con la institución, debe ser una prioridad, que hoy no está siempre presente en la escuela” (Rotondi, 2011:16).

Las acciones más colectivas, a modo de intervenciones diádicas, tríadicas o institucionalizadas a partir de proyectos de promoción de la convivencia, son alternativas no solo subjetivantes para los alumnos sino para los mismos adultos ya que en ellas se advierten dos procesos intersubjetivos claves. Por un lado, se recrea y refuerza un sentido ético consensual del cuidado y la corresponsabilidad en los educadores más allá del mero lugar de enseñantes reducidos a la trasmisión de contenidos escolares o desde el control y vigilancia correctiva del comportamiento juvenil. Por otro, los docentes co-construyen un modo de asumir su rol desde un sentido de institucionalidad “desde abajo” que le da legitimidad profesional a su práctica educativa.

En el caso de la escuela pública analizada, desde un estilo institucional más normalizador es “lógico” que las respuestas vengan por el lado de mayor control y sanción disciplinaria a los alumnos y estrategias de control a la tarea de los profesores. En la otra escuela subyace una tradición más escolanovista -preocupada y sensible a los excesos autoritarios del poder disciplinario y que apuesta al papel activo del alumno en la educación en el marco de una “pedagogía progresista”-. Está instituido que los educadores sean cautos con la puesta de límites y castigos a los alumnos. Esto deriva en un desafío más complejo para la autoridad docente puesto que los jóvenes “saben” estratégicamente que no está bien visto sancionar sin fundamentos y que son escuchados por la dirección ante alguna arbitrariedad de los docentes a la hora de regular la convivencia en el aula.

Este desafío complica las relaciones educativas en tanto que las *impugnaciones a la autoridad* de los alumnos pueden plantearse a cualquiera que intente sostener cualquier orden y que de no poder posicionarse con cierta convicción personal fácilmente cae en el mote de “autoritario”(Noel, 2009). De allí que la posición de la gestión directiva en la trama jerárquica de la organización escolar es crucial en tanto pueda equilibrar las demandas de los alumnos sin por ello desautorizar a los docentes.

En el sector inferior izquierdo del esquema N° 2 podemos analizar cómo los conflictos de autoridad que atraviesan los docentes (cuando son confrontados verbal o físicamente por sus alumnos) están relacionados con sus posturas para abordar los conflictos entre éstos. Los modos de posicionarse de los profesores ante los problemas entre los chicos pueden retroalimentar la conflictividad en el aula y en el clima institucional e incidir negativamente en la construcción de su autoridad.

Parte de esta conflictividad se incrementa cuando algunos directivos de la escuela pública consideran que el problema se reduce a que los otros roles (profesor/a, preceptor/a) no cumplen su función disciplinaria y se cuelean juicios desvalorizantes acerca de las formas de sostener su autoridad en el aula. Entendemos que en esos casos operan miradas “deficitarias” también, de las prácticas docentes afincadas en un modelo correctivo disciplinario que termina

responsabilizando al docente como causante del problema sólo por su supuesta impericia en el gobierno del aula.

Los directivos de la escuela privada, en cambio, tratan de analizar los incidentes en las relaciones docentes y alumnos, realizan un acompañamiento junto con la psicóloga a docentes con más dificultades lo que evidencia una actitud más comprensiva y una intervención no culpabilizadora de los docentes cuestionados. Puede decirse que en este estilo institucional hay una tendencia incipiente a una *gestión colectiva de la disciplina* y que se desarrollan lazos de solidaridad profesional (Martuccelli, 2009).

Ambas escuelas están en un momento de transición entre transformaciones ambiguas de modelos autoritarios hacia modelos pedagógicos más democráticos en un contexto de nuevas configuraciones de la autoridad y la construcción del respeto social en las relaciones intergeneracionales, como analizamos en el capítulo 2. Sus actores adultos construyen distintas posturas personales frente a los conflictos entre jóvenes y con ellos mismos en el contexto de estilos institucionales diferentes que operan como sostén y límite de sus prácticas docentes.

## Capítulo 6

### ***Voces, miradas y argumentos de los jóvenes acerca de sus relaciones y conflictos***

#### **Introducción**

Como se plantea en el capítulo II, se concibe que en el espacio escolar la vida de los jóvenes transcurre más allá de la condición de alumno y transita desde sus relaciones con otros que, por efecto de la lógica institucional, se encuentran en relación de co-presencia impuesta: la distribución arbitraria que la selección escolar realiza de adolescentes y jóvenes en cada curso y en cada establecimiento educativo.

Sin embargo, ese espacio de tensión entre la socialización escolar y la sociabilidad se vuelve relevante a partir de las prácticas relacionales con otros significativos que comparten un mundo de experiencia desde semejanzas y diferencias y en ese proceso los jóvenes no solo se socializan sino que construyen en sus prácticas nuevas significaciones de los otros y de sí mismos. Si por subjetivarse <sup>126</sup> se entiende al “proceso en el cual el sujeto va a significar sus deseos y sus creencias en un conjunto de signos y señales que darían sentido a su existencia y actualizarán su intencionalidad”, vivir la adolescencia significa vivir una etapa clave de ese proceso (Lopes de Almeida Amazonas, 2003:84).

En este sentido recuperamos el rumbo teórico señalado por Eduardo Weiss (2009) al considerar los procesos de subjetivación de los jóvenes en la escuela y en sus tramas de sociabilidad que despliegan en los intersticios de las lógicas de acción de la experiencia escolar propuestas, a su vez, por Dubet y Martuccelli (1998). Como expusimos antes, estos sociólogos conciben a la experiencia escolar en el marco de tres lógicas de acción, la socialización como interiorización de valores y normas en los roles sociales, la subjetivación como espacio de desarrollo de un estilo e identidad personal con distancia del rol social, y las actuaciones estratégicas en torno a la acumulación de capitales e intereses escolares. A su vez, suponen que cada lógica prevalece en distintos momentos, la socialización en la escuela primaria, la subjetivación en el ciclo básico de la escuela secundaria y la estratégica en los tramos finales de ésta última.

Para Weiss cada una de estas lógicas puede darse simultáneamente en distintos momentos del trayecto escolar de los jóvenes y no sólo sucesivamente, como en el modelo de la sociología de la experiencia escolar. Además, incluye el contexto de sociabilidad como espacio de prácticas relacionales para comprender y analizar los procesos de subjetivación que es su foco de atención investigativo (Cfr. Weiss, 2012).

---

<sup>126</sup> Ver en el Capítulo 2 las referencias teóricas del proceso de subjetivación de los sujetos en relación a los procesos de socialización y sociabilidad.

En las relaciones de amistad los “otros significativos” son los amigos y amigas que pueden compartir ese mundo de experiencia y los significados comunes que les permiten habitar el espacio escolar a veces en solitario, en diadas y en afiliaciones más colectivas. A su vez, las relaciones de afecto amoroso y las prácticas sexuales son otro espacio de relaciones significativas que los constituyen. También las relaciones con los adultos de la familia y escuela pueden cubrir un abanico de relaciones con escasa significatividad rayando la indiferencia o como relaciones de referencia y sostén vincular aunque con tensiones intersubjetivas, “yo” –“no yo” a nivel intergeneracional, en la brecha entre jóvenes y adultos.

Las relaciones de alteridad, en tanto el otro, “como diferente”, “no conocido”, son el punto de partida desde el que se despliega un conjunto de prácticas y significaciones que constituyen la condición de conflictividad en las relaciones entre los jóvenes en la escuela.

En este capítulo nos abocaremos a analizar los significados y definiciones de las relaciones afectivas que expresan los y las jóvenes entrevistados, como así también las principales situaciones e incidentes que dan pistas sobre las tensiones, conflictos y las interpretaciones que sobre éstos últimos construyen sus protagonistas.

## **6.1 Prácticas relacionales: modos de ser y estar con otros y otras en la escuela secundaria**

A partir de la observación y de los grupos de discusión se constataron un conjunto de interacciones lúdicas a modo de juegos relacionales que se dan en el marco de procesos de conocimiento de los otros en el ámbito escolar. Estas prácticas lúdicas constituyen modos de ser y estar con otros y tendrían por objetivo principal el conocimiento de los demás y el establecimiento de un marco de referencia intersubjetivo.

Entendemos que generalmente las relaciones en la escuela entre jóvenes carecen de una historia previa, sobre todo en el primer año de establecimientos secundarios que no tienen escolaridad primaria o en los casos de integración de un compañero nuevo o en los casos de los 4º años cuando se produce un nuevo agrupamiento constituido por estudiantes de diferentes divisiones del Ciclo Básico que eligen una misma orientación en el Ciclo de Especialización.

Además, es un proceso característico que se construye institucionalmente por la educación a través de la *forma curso* que establece divisiones de alumnos en aulas y entornos de interacción predeterminados. La categoría curso<sup>127</sup> remite a un modo histórico de organización de la enseñanza

---

<sup>127</sup> En la noción de curso quedan implícito dos sentidos: la unidad y la homogeneidad. El grupo clase que comparte por encima de las diferencias, semejanzas que predicen una pretendida “unidad de intereses” entre alumnos y profesores, entre adolescentes, entre cursos del mismo nivel; y una “homogeneidad” etaria, cultural, social y étnica (Maldonado, 2000).

en clases y series que se consolida en la modernidad entre los siglos XVII y XVIII en Europa y se funda en una educación basada en la división “Separar a los distintos y agrupar a los iguales para organizar la enseñanza” (Maldonado 2000:47).

En las prácticas relacionales se construyen formas de vincularse que les permiten convivir a los jóvenes en las que se juegan valoraciones y moralidades, como veremos más adelante. De hecho, en este espacio de la sociabilidad, las prácticas relacionales permiten construir relaciones de amistad y de amor en base a posibles semejanzas e identificaciones como así también la tramitación de diferencias (Paulín y Tomasini, 2008) que pueden derivar en la emergencia de conflictos con distintas resoluciones.

### **6.1.1 La “joda”: compartir y jugar juntos.**

El significado de “la joda” tiene que ver con acciones dirigidas a los otros en tanto próximos para sí mismos. Además, varía si los otros se consideran “conocidos” o “desconocidos”. Son intercambios de diversión, con la presencia del humor a través de los chistes entre los que se consideran parte de un agrupamiento desde la base de las relaciones de un compañerismo más básico hasta relaciones que se consideran de mayor intensidad y compromiso emocional como las amistades y los noviazgos.

Los chicos se sientan en el pasillo. Habitualmente salen un rato del aula y se sientan o se consultan con la carpeta, dos están en un banco mientras esperan su nota y que la docente haga la tutoría. Al poner el banco frente a otros se establece un círculo, se comentan canciones de la Mona, los gestos cuando menciona a los barrios de Córdoba en el baile “Coronel Olmedoooo, Patriciooo”, hay expresiones de placer al recordar las canciones o al entonar estribillos, algunos tararean y bailan, otros escuchan, hay dos chicos que participan aunque son de otros cursos. Luego cuentan anécdotas en los bailes, se turnan la palabra, no se superponen, conversan animados (Diario de campo escuela B, de gestión privada, octubre 2011, p. 21).

“Joder” es también “jugar a molestar” como prácticas cotidianas observadas tanto en los recreos como en las aulas. En este último caso, muchas veces no tienen el objetivo de interrumpir la clase aunque tenga ese resultado generalmente.

Clase de inglés: 1330 1450hs

Docente- pregunten, vayan haciéndolas y vamos corrigiendo (las actividades consisten en preguntas en inglés que los chicos deben responder en las carpetas y luego se comprueba lo que escribieron a medida que la profes los va llamando por su nombre para que lean desde su banco) Al fondo los chicos le tiran una mochila a una compañera.

Alumna -Los chicos no me la quieren dar, (se nota que lo hacen como un juego, la docente se pone seria, se dirige al fondo y le dice a un alumno)

D- Vos te vas a sentar acá

A1-yo no fui

D- No me interesa todo el tiempo, molestando hablando, te vas a sentar acá.

A2 - este chico fue (dice que es otro)

A1-¿Ve que yo no fui? (La orden de cambio de banco queda sin efecto. El grupo sigue hablando y sacándose mochilas.)

(Diario de campo escuela estatal, abril 2010, p. 21).

También se da en los recreos y en las horas libres aunque no llegan a ser objeto de control disciplinario.

Recreo: estoy charlando con los chicos de 4to que están sentados, T. y Q. empiezan a jugar a golpearse y se traban cuerpo a cuerpo, se quedan casi inmóviles haciendo fuerza para trabarse y golpearse cuando pasa un alumno más chico de 2º y les dice “eh ustedes dos jubíense para que pelean” Varios se ríen (Diario de campo escuela privada, octubre 2011, p. 16).

La práctica de *jugar a molestar* es más común entre los alumnos aunque también la juegan las alumnas. Es similar a lo que Saucedo Ramos en sus investigaciones sobre la condición juvenil en las escuelas de México llama *relajo* para mostrar que determinados juegos son una práctica común consistentes en corretearse, tironearse, reír a carcajadas, abrazarse, etc. “Entre muchachos era común que de los jalones pasaran a las luchas físicas, a caer en montañitas sobre alguno que estaba en el suelo o a patearlo entre varios con golpes no fuertes. Tanto el caído como los que pateaban reían animados” (Saucedo Ramos, 2006: 4).

La regla social que regula estos intercambios en los chicos mexicanos es denominada con la expresión *llevarse y aguantarse* como elemento mediador de las acciones y que sirve de límite en las agresiones y en la prohibición de llamar a un tercero para que interceda. Así también *llevarse* implica *aguantarse* es decir controlarse, ya que una expresión o conducta fuera de la *lleuada* es considerada una traición al juego y a sus miembros.

Para Saucedo Ramos (2006) los chicos y las chicas están utilizando recursos culturales que son propios de sus familias y de sus relaciones comunitarias más amplias para relacionarse. Por ello el principio “*si se van a estar llevando se tienen que aguantar*”, implica el reconocimiento a que tenían el poder distribuido entre sí y que por ejemplo en un juego de bajarse los pantalones, ninguno era víctima porque aceptaron participar en el juego, sin determinar jerarquías. La resistencia o el *aguante* tenían que ser mutuo. Solo cuando no podían contenerse entre sí entraban en escena algún profesor o los padres de familia.

Por otro lado, el juego de *llevarse y aguantarse* permite ciertos aprendizajes ya que Saucedo Ramos los considera como intercambios

...en donde se pone a prueba la resistencia mutua a acciones que podrían intimidar o molestar en otras circunstancias. También se ejercita la habilidad física y mental para reaccionar al embiste del otro y se practican habilidades para modular los límites hasta los cuales se avanza o se resiste, se busca venganza o se busca realizar acciones similares al que inició el juego (2004:5).



Desde una perspectiva psicológica Rosario Ortega analiza estos juegos como aprendizajes del uso de la fuerza a partir de la participación en los *juegos rudos* (*rough and tumble play*) o *juegos de perseguir, tumbar y dominar* simulando peleas (Ortega 2002). Para ello apela al concepto etológico de *dominio-sumisión*, y sus dos caras: la *lúdica* y la *realista*.

Desde un punto de vista psicoevolutivo, el esquema dominio-sumisión, como otros esquemas etológicos de carácter social poseen la virtualidad de ejercitar a los sujetos para adaptarse a pautas de comportamiento social de confrontación competitivo-agresiva. Los juegos tienen la función adaptativa de proporcionar un escenario de ficción para resolver problemas sociales que son demasiado peligrosos para afrontarlos de forma real. La simulación de las peleas permite aprender el uso de la fuerza advirtiendo sobre la peligrosidad de la misma en un contexto lúdico que favorece el control simbólico evitando una confrontación real.

El juego es visto como una especie de invernadero social donde los niños aprenden a usar la fuerza y los límites de la agresión. En esta teoría, el esquema lúdico dominio-sumisión, debería evolucionar hacia un mayor grado de función simbólica mediante el diálogo como negociación intersubjetiva de significados y del poder que se requiere para ir tomando decisiones sin entrar en una confrontación de fuerza física. “Nace así la reciprocidad como ley moral que sustenta la lógica de resolución de conflictos de poder entre los iguales (Ortega, 2002:104)”<sup>128</sup>.

En las observaciones los distintos juegos consistieron en:

a) *Intercambios verbales* a través de chistes, burlas al otro, uso de apodos, intercambios escritos, a través de grafitis, escrituras en bancos, en papeles y carteles, intercambios de mensajes por teléfonos celulares y redes sociales (como *messenger* y *facebook* principalmente). Habitualmente se organizan en torno al contenido humorístico, conseguir información sobre alguien que quieren conocer para conquistar y la ridiculización del otro en forma lúdica y no como depositario negativo en el sentido de chivo emisario. Se juega con las emociones de vergüenza, la exposición corporal, los sustos, “las bolaceadas” (hacerles creer algo a alguien) y la risa que provoca en los otros las reacciones desmedidas.

b) *Intercambios de fuerza y contacto físico* consistentes en corridas, atrapadas, empujones y forcejeos más visibles entre varones y también, entre las chicas. Asimismo observé juegos de golpear a uno y correr para ser perseguido, volver a pegarse, como ensayos y comprobaciones de la capacidad de fuerza que los sujetos puedan soportar y sostener sin enojarse por ello.

---

<sup>128</sup> En esta interpretación psicoevolutiva, cuando el esquema dominio sumisión no evoluciona a un nivel simbólico mayor, se “estanca” en un nivel realístico donde ya no se juega sino que se actúa agresivamente. Esta es la tesis central que en la teoría del maltrato escolar o *bullying* explica porque algunos niños y adolescentes se convierten en victimarios de otros no pudiendo ejercer la reciprocidad moral.

c) Los juegos de “*esconder y desordenar*” los objetos personales (como carpetas, mochilas, útiles, celulares, *bijouterie* y dinero) son habituales y de acuerdo a la intensidad, valor del objeto sustraído y resultado final de las bromas pueden ser significados de distinta manera.

Estos juegos se pueden entender como ensayos de conocimiento y reconocimiento (García y Madriaza, 2005b) a modo de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos en tanto igual-parecido o diferente. Como planteamos en el Capítulo 2, al recuperar los estudios de sociabilidad juvenil, distintas investigaciones también coinciden en la importancia de estos juegos relacionales a la hora de definir espacios de pertenencia grupal entre estudiantes que les permiten poner a prueba sus construcciones identitarias, a la vez que evalúan a los otros en un proceso de construcción intersubjetiva. A modo de una *playa de maniobras*, las sociabilidades van a jugar un papel decisivo en la constitución de identidad, la regulación de las emociones y los modos de construcción de aceptación o rechazo de ciertas diferencias sociales y culturales entre las personas jóvenes.

Los intentos de “*jugar a molestar*”, pueden verse como ensayos de la capacidad de “*aguante*”<sup>129</sup> de las bromas entre los varones y chicas. En determinadas ocasiones, los chicos y las chicas reconocen que ser objeto insistentemente de estos juegos revela un malestar. Es cuando dicen ser objeto del “*verdugueo*”, “*te charlan mal*”, o “*te bolacean*” que indican formas de vinculación que ponen a prueba las capacidades personales de tolerancia a las bromas.

A veces, se ingresa en zonas de intimidad personal buscando poner en ridículo al otro, evaluando sus capacidades de control de las emociones. Es muy frecuente observar que los chicos y chicas están pendientes de la respuesta del otro que es molestado, por ejemplo, si se enoja y pierde el control, si evita y se corre de la confrontación disimulando la situación, o si sube la apuesta de la prueba y responde con bromas de mayor tenor.

Esta modalidad de vinculación que busca poner a prueba al otro podía ir en ascenso si se ingresa con el contacto físico, como el abrazo por la espalda, dar la mano y no soltarla enseguida o un apretón de manos más fuerte de lo esperado en las reglas de cierta cortesía adulta.<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup> La noción nativa de “*aguante*” proviene del contexto futbolístico y remite a la capacidad de los espectadores de resistir y acometer en los enfrentamientos violentos entre las hinchadas. Para Garriga Zucal la práctica del aguante se constituye en un rito de paso que convierte a los miembros de la hinchada en “verdaderos hombres” si atraviesan la prueba del enfrentamiento físico con otras hinchadas confirmando en ese proceso su masculinidad en términos de “machos” (2007:23).

<sup>130</sup> También pude vivenciar la presión al aguante en mi experiencia como investigador y adulto. En varias oportunidades al volver a visitar la escuela en observaciones de clase o al hacer entrevistas, varios alumnos me llamaban por un nombre diferente al mío, al acercarme y saludarlos les recuerdo que era otro. Sin embargo seguían repitiendo insistentemente otro nombre. En su territorio, al nominarme de esa manera, jugaban conmigo y en cierta forma probaban mi capacidad de control de las emociones en esa situación.

En la práctica de “*jugar a molestar*” también aparece la puesta de apodos, que son burlas y “cargadas” dirigidas al señalamiento de “defectos”, como aspectos considerados negativos o interpretados como ridículos del otro o fuera de lugar (gordo, flaco, enano, feo, lindo) o referidos a caricaturizaciones de la persona desde personajes famosos o de cierta popularidad (como la muñeca *Barbie* o personajes de programas de la televisión).

En el caso de la puesta en exceso de apodos y nominaciones negativas se logra la ridiculización del otro siempre que éste no pueda defenderse por distintos motivos, como su incapacidad de contestar o tener un coro que festeja las bromas. Este juego de nominaciones determina quién es quién en el espacio territorial del aula y establece posiciones en la escala jerárquica de poder en las relaciones juveniles. Por ejemplo, aquellos que pueden gastar bromas a todos son llamados los “*burlistas*”.

En los grupos de discusión se alude, además, al “*verdugueo*”<sup>131</sup> como forma de juego y ensayo de maltrato físico y verbal dirigidos en principio a todos en general pero que se concentra en ciertos compañeros percibidos con ciertas características de debilidad e incapacidad de defensa y respuesta. Aquí es donde se concreta un cierto grado de maltrato psicológico debido a la insistencia del “*verdugueo*” y la imposibilidad de algunos estudiantes de responder lúdicamente.

## **6.2 Significados del “compañerismo” en la escuela: entre “Hola y chau, nada más” y el encuentro con otros significativos.**

En el discurso escolar adulto aparece la representación de los grupos-clase en torno al sentido central del compañerismo colegial como eje rector de las relaciones entre alumnos y alumnas, aunque se puede plantear que es una construcción escolar no tan relevante para los chicos y chicas.

Mónica Maldonado plantea que detrás de la representación romántica de las relaciones sociales entre alumnos considerados “camaradas cómplices”, hay un entretejido de relaciones y tensiones, complicidades y también competencias, antagonismos y amistades, relaciones de poder y sumisión (Maldonado 2000:67).

En ese espacio relacional de los jóvenes y en los intersticios de las relaciones académicas estructuradas desde lo escolar, se despliegan un conjunto de aprendizajes que pueden tener como logro la consolidación de la

---

<sup>131</sup>La expresión “verduguear” tiene una connotación específica en diferentes sectores sociales de nuestro país. Por ejemplo, también se dice “verdugueo” al maltrato físico y verbal que someten los policías a los jóvenes por “portación de rostro” que se concreta en la detención arbitraria legalizada por el Código de Faltas de la Provincia de Córdoba, y que no solo consiste en la privación de la libertad por horas o días sino también en el maltrato físico y las amenazas en las horas de detención. Como expresa Previtali (2010) esta vivencia que deja indudables huellas psíquicas y físicas muestra como el uso deliberado de la violencia legítima del Estado es una de las violencias que estructuran un modo de vivir de los jóvenes de sectores más pobres.

confianza en sí mismos, la posibilidad de la comunicación y relación con el otro y las clasificaciones sociales de sí mismo y los demás. Este sentimiento gregario de los adolescentes idealizado por los adultos, como plantea Maldonado, se combina con cierta demanda de *compañerismo colegial* como único destino de relación posible para los miembros de la clase (Maldonado 2000:67).

En ese sentido “ser buenos compañeros” está implícito en la *lógica de integración* que forma parte de la *experiencia escolar* junto con las lógicas de la *competencia* y de la *educación* como formación de la persona (Dubet y Martuccelli, 1998:79).

Todo actor social está sometido a una lógica de integración social. Está definido por una pertenencia, un rol y por una identidad cultural que hereda, no solo en su nacimiento, sino también en el transcurso de las diversas etapas o situaciones de su existencia.(...) Ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares; también es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de referencia (Dubet y Martuccelli 1998:79 y 80).

El hecho de que exista esta lógica de integración no asegura una internalización absoluta de las expectativas sociales de parte del sujeto, sino que se da en un conjunto de tensiones entre pertenencias y normas procedentes de distintos universos: el familiar y el escolar o éste último y el de los grupos juveniles. La demanda de “*ser compañeros*” juega en esta lógica de integración social escolar como imperativo de fraternidad e igualdad con respecto a las normas y a la disposición al aprendizaje académico.

Para los jóvenes, en cambio, “ser compañeros o compañeras” alude en principio al solo hecho de compartir el aula o la división que les ha tocado. Aquí se nota que prima la lógica escolar y que la convivencia con los compañeros es significada como obligación de co-presencia. Si bien pueden construir relaciones de amistad posteriores, expresan que hacen amistades con muchos y que las relaciones de afinidad con mayor intensidad afectiva están fuera de la escuela.

En este tránsito de la experiencia de ser compañeros, podemos identificar que ciertas *tareas/actividades comunes* a las que se enfrentan los chicos y chicas y tienen que ver con a) la *ocupación y posicionamiento* en el espacio áulico, b) la *gestión del tiempo* compartido o en solitario, como dos cuestiones básicas que se pueden analizar a partir de las observaciones y las entrevistas y c) aprender a “*tratarse*” y “*llevarse*” como compañeros.

P15: Registro devolución curso 3ºF (93:113) Escuela Estatal

Coord. : Qué es ser compañero?

Fernando: estar en el mismo ámbito del curso y nada más.

Marcos: sí es eso, tenemos que convivir acá.

Camila: por ejemplo si un profesor dice fórmense en grupos y ellos te organizan los grupos, y por más que te lleves más o menos y bueno tenés que estar porque el profesor te dice...

P 4: EG4 3ºG Varones(153:170) Escuela Estatal

Ricardo: Y sí, ser compañeros es sentarte en la misma aula, pero no ser amigos

Hugo: también podés ser amigos

Ricardo: también podés ser amigos (asienta)

Hugo: un amigo está más allá, de sentarse con vos o estar con vos

El espacio de la *amistad*, como desarrollamos más adelante, trasciende claramente al entorno escolar e incluye la vida social más amplia de los chicos y chicas, distinto del espacio más restringido del compañerismo situado en la escuela.

P 2: EG N2 grupo 3ºF.txt - (137:143) Escuela Estatal

C-¿qué diferencia existe entre ser amigo y ser compañeros?

Gabriela- y que por ahí se relacionan solamente en el curso, y después afuera no.

Daiana- Hola y chau nada más.

Gabriela- y amigo que se yo, salir a bailar, juntarse más en las casas, fuera del colegio.

P12: EG12 GD2 4ªNaturales (724:739) Escuela Privada

-Y que ser compañero es como que desde que entrás al curso la celadora te dice "estos son tus compañeros".

-Los compañeros son los que están adentro del curso donde vos estás y te pasan cosas.

-Los amigos son los que vos elegís, que podés confiar, que sabés que les podés pedir algo. Los elegís vos, digamos. Si vos querés un amigo que tenga tanto, lo vas eligiendo vos, por lo que a vos te parezca. El compañero, viene un chico nuevo al colegio y pasa a ser tu compañero.

Para otras chicas, como Maira, se hacen pocas amigas en la escuela y tiene que ver con el escaso tiempo compartido.

P 3: EG N°3 (362:368) Escuela Estatal

Maira- Para mí los del curso son así, compañeros... las que puedo considerar que son así amigas, que están más tiempo conmigo es ella y otra chica que se llama Melina. Los otros son compañeros, que todo bien, pero amigos dos o tres.

Sin embargo, la condición de la asistencia escolar obligatoria establece un espacio relacional potencial por la constante convivencia diaria. De hecho, se percibe a la sección o división siempre representada en pequeños grupos pero en algunos alumnos parece persistir la necesidad de verlo como una unidad y en otros como asumiendo que lo excepcional es alguien que "*se lleve bien con todos*".

P 2: EGN° 2 grupo 3ºF.txt - (100-123) Escuela Estatal

- No, yo los conocí a todos ahora

- yo también. Bah,no... Lo conocía al Mario, al Benja...al Jere... pero no iban al curso mío.

D- él conoce a todos y yo también...

e- ¿cómo se llevan entre ustedes en el curso?

- bien.

Bien. Hay peleas

- hay distintos grupos.
- E- ¿hay como subgrupos?
- Ga- claro, nosotros somos un grupo, nosotros tres y uno más...
- No, por qué si nos estamos juntando siempre así?
- Sí. Pero como que somos los más unidos... cuando hacemos grupos ponele somos nosotros: yo, la Brenda, Maira... ella tiene su grupo que son Marianito y todos los chicos, son los más chicos ellos...él se junta con toda la fila, sí, vos te juntas con todos!
- Sí con todos... pero todos nos amigamos bien, nos llevamos bien todos...
- Casi todos.
- Nos sentamos separados pero nos llevamos bien todos...*

La experiencia de convivir se renueva a medida que ingresan nuevos a alumnos en cada año, lo cual es bastante común en la escuela secundaria, y el aprendizaje de “tratarse” y “llevarse” con los otros puede ser difícil para algunos como le sucede a Daniela:

- P 9: Devolución curso 3ºF (93:113) Escuela Estatal
- Fernando: Está dividido el curso, son como tres grupos.
- COORD- Convivir en un curso con compañeros que uno no elige si está todo bien con eso.
- Carla: con los que está todo mal directamente no le pasamos cabida.
- Diego: hay que matarlos, hay que pasarlo por la yuta
- COORD- Algunos tratan de hablar o que pasa?
- (Daniela, que se siente siempre en un sector del aula, tímidamente comenta que cuando ella entró a este curso a principio de año, no se trataba con nadie. Carla la increpa irónicamente, como dando a entender que tampoco ahora tiene amigos en el curso: ¿y ahora?)
- Daniela-Ahora me llevo con algunos.
- Otra chica comenta en voz baja a Carla: vos no te la bancás, pero la chabona le pone onda” , (Vos sos la peleadora le dicen a Carla )
- Es que nos pasa a todos si vos no conoces a alguien después lo vas conociendo
- Coord.- En que se fijan cuando van conociendo al otro., cuando se están conociendo que es lo primero que se fijan?
- Varios dicen: Si tienen buena onda, si tiene buena personalidad, si tiene buena actitud....

En este marco de análisis nos preguntamos cuáles son las situaciones problemáticas que se suceden en esta “convivencia obligada” y que atraviesan el espacio de relaciones de compañerismo. Algunas que se señalaron se relacionan con las desapariciones y/o robos de objetos personales y útiles escolares como vimos antes pero, sobre todo, se significan en las consecuencias que trae en la red de relaciones ya que el saldo recurrente es la desconfianza en el curso, los rumores que nunca se aclaran del todo y la incertidumbre que despierta en las representaciones del otro como alguien eventualmente peligroso.

En ese sentido, Camila, alumna de la escuela estatal, dice:”porque ellas tenían problemas con una chica, porque a una le robaron y sospechaban del curso, aparte hablan todo el tiempo mal de las otras personas y tarde o temprano te terminas enterando... porque somos todos compañeros y tarde o temprano te terminás enterando”

Sin embargo, no todos son objeto de robos o “le desaparecen las cosas”, ya que para algunos “*mis cosas siempre tienen patitas*” como decía una alumna y en cambio para otros, “*sacar y esconder*” cosas es un juego en el que siempre aparecen finalmente y se comprende que el sentido de este juego es probar al otro en su capacidad de resistir la incertidumbre acerca de si finalmente se le devolverá lo sacado y su fortaleza personal para no recurrir a la autoridad escolar o ceder al enojo y la queja.

Otra situación o incidente-tipo, como vimos antes, es *el ingreso de un nuevo miembro* porque se reconfigura el orden de las relaciones, y algunos o algunas pueden reaccionar si los más antiguos pretenden establecer ciertas supremacías. Así lo expresa Victoria, alumna de la escuela estatal, “Porque... Hay algunos que entraron este año a la tarde y como ellas ya venían se creían que porque entra una nueva la iban a tener de perro, entonces como no se calla ninguna, hay bronca... las chicas de este lado y las chicas de ahí, hay quilombo.”

La aparición de un miembro nuevo en el grupo genera dudas acerca de cómo se situará en el diagrama espacial del aula, en los tiempos reservados para estar con unos y otros y sobre todo, qué papel jugará en las relaciones de poder entre “pares”. En ese sentido la expresión nativa “*tenerla de perro*” o “*querer tenerla de perro*” como intento de dominación del otro emerge cuando en este caso, la alumna nueva no se calla, se resiste. Las relaciones grupales se modifican y se reconfigura el espacio del aula “las chicas de este lado y las chicas de ahí”.

### **6.3 “Ser amigos es otra cosa”: significados y prácticas de amistad en la escuela.**

Desde el enfoque de la psicología del desarrollo<sup>132</sup> las relaciones de compañeros (*peer relationship*) hacen referencia exclusivamente a relaciones sociales en las que los participantes se caracterizan por un nivel de desarrollo y status equivalente (Hartup, 1995:394). Se definen aquellas relaciones de compañerismo organizadas por condiciones externas, principalmente, la distribución homogénea en clases de edad de sujetos en organizaciones educativas, recreativas y sociales. Los estudios en este enfoque se han orientado a mostrar como las relaciones entre compañeros va permitiendo la adquisición cada vez más compleja de la socialización sexual, la regulación de la agresividad y la asunción de juicios morales.

---

<sup>132</sup>En este enfoque psicológico se considera que establecer amistades es un indicador de buena salud mental y un logro social importante, aunque se reconoce que se sabe menos acerca del proceso de formación de la amistades en niños y jóvenes y las relaciones que se establecen entre distintas edades al menos desde las investigaciones realizadas hasta la década de los ochenta (Hartup, 1995).

Desde los estudios de *peer relations*<sup>133</sup> se subraya que en las relaciones de amistad los niños y adolescentes aprenden a tener mayor conciencia del mundo de las relaciones y mayor interés o atracción social por conocer y expresar la intimidad personal con otros. Conceptualmente, las relaciones de amistad se dan entre dos personas aunque se puedan sostener interacciones de afecto, a veces con un trío y con un grupo mayor e implican: mantener contactos no esporádicos así como compartir conocimientos, intereses y preocupaciones. Es un acto voluntario que puede acabarse por parte de uno de los implicados y requiere de una reafirmación continua, es decir, un proceso en que ambas partes participan. Puede ser una relación frágil aún cuando los vínculos de afecto compartidos y las gratificaciones pueden ser intensas (Hartup, 1995).

Las amistades tendrían reglas específicas que desde la niñez se construyen en forma cada vez más compleja. Una de las indagadas en este enfoque es la regla de *confidencia*. A partir de estudios experimentales se ha interpretado que las infidencias entre amigos era más reprobada que en el caso de infidencias de padres a hijos porque se justificaba que los adultos lo hacían por el bien de los hijos. Revelar información del otro es aceptable en el marco de un acuerdo entre amigos y la infidencia se considera un incidente conflictivo típico a la vez que grave en la relación. Su reparación es posible a veces, con el paso del tiempo y el reconocimiento de disculpas. Por ello, según estos estudios, la *confianza mutua* esperada entre amigos es diferente de la esperada en la familia o entre los meros conocidos.

Por otra parte, lo que se espera de los amigos también fue indagado en estas aproximaciones a través de material verbal y escrito solicitado a los niños y adolescentes lo cual es habitualmente conocido como *dimensiones de la amistad*. Hartup resume varios estudios anglosajones de las décadas de los setenta y ochenta en los que se destacan que las expectativas de amistad como la de *recibir ayuda*, *compartir actividades*, presencia de *lealtad* y *compromiso*, vivencia de *autenticidad* y *aceptación* y potencial de *intimidad* son los rasgos centrales de este tipo de relaciones según los niños y que se consolidan a mayor edad de los sujetos que se aproximan a la pre adolescencia (Hartup, 1995:410 - 411).

Asimismo Coleman (1987) señala que en los estudios de la psicología del desarrollo, hasta la década del ochenta del siglo pasado, sobre el cambio en las relaciones de amistad según la edad, los principales antecedentes coinciden en señalar que es en la denominada *adolescencia media*<sup>134</sup> (14 a 16 años) en que la *seguridad* emerge como contenido central que caracteriza los

---

<sup>133</sup>En estos estudios del contexto anglosajón se ha enfocado en la influencia de los pares, *peer pressure*, toda una línea de investigación que destaca el papel de este proceso como predictor de la adopción de conductas de riesgo de los adolescentes como el consumo de drogas y alcohol, el abandono de los estudios o la delincuencia (Cfr. Caldwell y Darling, 1999).

<sup>134</sup> En los estudios de habla inglesa de las décadas de los '60 y '70 se asumía que en la adolescencia temprana (11 a 13 años) las amistades se articulan más en torno de actividades y gustos compartidos, y en la adolescencia tardía (17 a 19 años) parecen relajarse los sentimientos de inseguridad y temor al abandono, y aumentar la autoestima personal (Coleman, 1987:124).



intercambios. *Lealtad, confianza y confidencia* van a ser las expectativas centrales en las relaciones sobre todo porque según estos estudios, es la época donde las relaciones amorosas y sexuales son ensayadas por primera vez y se necesitan pares que sean confiables para manejarse en esas nuevas tramas afectivas. Con respecto a las diferencias de género en la amistad, las chicas les dan un sentido en torno de la satisfacción de sus necesidades emocionales y los varones supuestamente están más orientados a la acción y a la expresión de ayudas (Coleman, 1987: 124, 125).

La psicología histórico cultural también ha abordado el estudio de las relaciones entre niños y adolescentes, pero como cultura de pares (*peer culture*) junto con las relaciones entre éstos y los adultos. Desde una perspectiva vigotskiana se asume que el plano social posee dos dimensiones a su vez la institucional y la interpersonal. El estudio de la dimensión institucional de las interacciones sociales se centra en el análisis de las influencias que ejercen las instituciones sociales en el desarrollo y socialización del individuo.

Desde esta perspectiva en cualquier intercambio social están presentes ambas dimensiones. Una de éstas se centra en el análisis, por ejemplo, de los procesos comunicativos y las habilidades de los sujetos para interactuar y otra, se ocupa de cómo dicho intercambio se produce en un escenario sociocultural determinado. El escenario institucional proveerá al sujeto de una serie de instrumentos y motivos que modificarán y alterarán de modo significativo la relación interpersonal (Sánchez Goudena y Martínez, 2005).

El concepto de *cultura de pares o iguales (peer culture)* de la perspectiva histórico cultural no es sinónimo de las relaciones de pares (*peer relationship*) de la psicología del desarrollo como expuse antes. Desde la primera línea de investigación, inspiradas en la tradición vigotskiana, se analizan los escenarios sociales en los que los niños y adolescentes son vistos como reproductores activos de la cultura organizando intercambios desde sus propias normas. La cultura de iguales es definida como una serie de actividades, artefactos, valores e intereses que cuentan con cierta estabilidad y que son producidos y compartidos por los niños en sus intercambios con iguales, en distintos momentos de la vida social y escolar.

Desde esta última perspectiva teórica, Hernández González reconstruye cuatro núcleos de significados de amistad en alumnos mexicanos de bachillerato: la atención y el cuidado, la confianza y apoyo, la escucha y los consejos y la apertura a nuevas ideas (2008: 119). Los jóvenes participantes en este estudio definen a la amistad a partir de varias propiedades similares a los estudios antecedentes que expongo a continuación.

a) Compartir vivencias participando de la *joda* y códigos en común que les permiten divertirse y atravesarla jornada escolar a la vez que compartir *salidas* y tiempo libre fuera de la escuela, del espacio hogareño y del control familiar.

b) Obtener *ayudas* en situaciones críticas y /o vitales muy importantes mediante ciertos tipo de intercambios recíprocos, como prestarse dinero, acudir

en la defensa ante agresiones y darse *consejos* sobre ciertos cuidados en las relaciones.

c) Compartir sentimientos *e información* sobre sus vidas íntimas y aprender a dar y recibir *confianza*.

### 6.3.1 Ser amigos/as: participar de la “joda” y ser de la “junta”

Saber “pasarla” juntos y saber compartir la “joda” son acciones importantes ya que entre amigos se pueden hacer burlas, poner apodos, jugar y aprender a conocerse. Se “jode” entre los que se consideran de la “junta” marcando fronteras a quienes ingresan o se excluyen de los pequeños grupos que se conforman en el transcurso de la vida escolar.

P 4: EG4 3ºG Varones (73:115) Escuela Estatal

Ricardo: y en las actitudes, la forma de ser del otro, cuando vos necesitas algo que él está ahí ... varias cosas ... reírte con él todos los días.

Coord.: qué?

Ricardo: Reírte con él todos los días.

Coord.: o sea pasar cosas divertidas juntos ?

Ricardo: sí como estamos así siempre nosotros cuatro, o nosotros cinco, siempre nos cagamos de risa de todo, así ... estamos siempre hinchando (molestando).

P 1: EG1 varones 3ºg (88:100) Escuela Estatal

-Ser amigos es compartir todo

-Compartir todo

-Salir afuera y tomar una gaseosa juntos así, que se yo o acá mismo en el recreo, varias cosas...

-Que te presten plata cuando te haga falta, cuando no tenés plata para el cospel si el otro quiere te presta, eso sería realmente un amigo

Coord.- a uds. les parece lo mismo? tienen amigos muy fuertes acá o mas compañeros o compañeras?

-Sí, de todo un poco de todo

-Por ahí tenés amigos que lo ves por ahí, yo tengo una banda de amigos que vienen a la mañana, me tuve que cambiar a la tarde porque no había vacantes y los veo y los saludo y son amigos.

La amistad implica un tiempo compartido como las salidas a bailar los fines de semana, e incluso las que se extienden por varios días llamadas “caravanas.”

P 2: GD2 3ºF (117:123) Escuela Estatal

Ga- Sí, si nosotros salimos a bailar los fines de semana...

P13: EG14 GD4 4to Sociales- (321:340) Escuela Privada

-Y en relacionarse fuera del colegio se ve.

-Los que conocés en el cole, los ves acá en el cole. Con los verdaderos amigos te vas a juntar seguramente afuera del cole. Vas a salir de caravana.

En algunos casos, las relaciones de sociabilidad se expresan entre algunos grupos pequeños que se organizan por la percepción de aspectos y rasgos parecidos junto con señales y pistas de quién es el otro a modo de

“*códigos*”. Este proceso de conocimiento puede derivar a la apertura y conocimiento del otro que resulta interesante casi como un *otro hermenéutico* al decir de Weiss.<sup>135</sup>

P14: EG15 GD5 4º Sociales (469:510) Escuela Privada

-Cuando ya tenés un código distinto al que tenés con los demás. Ponele uno cuando llega a un curso tenés un código muy parecido con todos pero hay unas personas que tenés otro código, otro tipo de código, que no te vas a poner a contarte cosas de tu vida personal a todo el curso, le contás cosas de tu vida personal a los que vos...

-...confiás.

-Ponele vos podés tener... o sea, generalmente los amigos después de pasar pre-confianza qué se yo, o sea, en tales situaciones si estuviera o no estuvieran ahí define si es tu amigo de verdad o no.

P12: EG12 GD2 4º Naturales “nuevos” (935:940) Escuela Privada

(Hablan de que la convivencia en l escuela es muy buena y que hay distintos grupos)

-Pero el que se quiere incluir, se incluye.

-Vos lo ves en el recreo, los de tercero, cuarto, quinto...

-No importa qué tipo de persona sos, si te gusta el cuarteto, si te gusta el rap, la música que te gusta sea como sea, te vas a incluir al grupo que nos juntamos.

-Muchas veces así conocés cosas nuevas.

A partir de ciertos *códigos comunes y distintos* que les permiten participar en las bromas y las cargadas, poner apodos, aliarse para demorar la actividad pedagógica (“*charlando a los profes*”) se construye una primera red de relaciones de base filiatoria. Si bien ésta red está sometida al vaivén de los primeros encuentros con los otros y es incipiente, muchas veces se propician actividades e intercambios que van a definir al lazo de amistad en su mayor intensidad como las ayudas, los consejos y la comunicación de aspectos considerados “personales y privados” propios de la subjetividad que se está configurando en la adolescencia.

### 6.3.2 Ser amigos es ayudar y dar consejos

Además de “*pasarla juntos y divertirse*”, como significado hedonista que recuerda la concepción de socialidad de Maffesoli (2004), la amistad incluye significaciones referidas a las relaciones de *ayuda e intercambios*, por ejemplo, el acudir en situaciones de defensa o desprotección como en problemas con la familia, en las peleas y en la circulación urbana.

---

<sup>135</sup> Para Weiss (2009) el *otro hermenéutico* hace referencia a las relaciones de ensayo, exploración y conocimiento de un otro de quien se busca comprender y que a la vez permite la comprensión de sí mismo. En los estudios realizados en México por el programa Juventud y Bachillerato del DIE CINVESTAV IPN se ha enfatizado en las relaciones juveniles como sociabilidades en las que se dan procesos de construcción de identidad entramados en vínculos con un otro hermenéutico más que con un *otro radical* (como expresan los estudios de Rosana Reguillo) o como un *otro antagonista* como categorías que trabajaré más adelante en este capítulo.

P12: EG12 GD2 4º Naturales “nuevos”(658:669) Escuela Privada

A-Y que esté en las buenas y en las malas. Que te banque. O que necesites algún amigo y esté.

E-¿te ha pasado alguna vez que hayas estado en una situación y te hayan ayudado?

A-Sí. Tuve problemas en mi casa y me fui y estuve parando en la casa de casi todos.

P 3: EG Nº3 (346:355) Escuela Estatal

(El grupo cuenta situaciones en que se juntan)

B- Sí.

A- Sí, yo me junto con todos.

E- pero cuando dicen amigos, ¿qué sería un amigo para ustedes?

C- Que esté en las buenas y en las malas.

B- Yo el año pasado tenía amigos, bien amigos, ya le expliqué recién, que saltaban cuando yo peleaba todos... ahora no...son hola y chau...

E- ¿para vos Maira que serian amigos?

m- eso que dijo ella...

C- Que estén siempre, porque si es amigo, si vos te tiras encima de alguien y te pasa algo malo, vos tenés que estar, porque sino... (Interviene) no es amigo.

P 1: EG1 varones 3ºG . - 1:22(133:135) Escuela Estatal

F- (hablan de porque hay que pelear por un amigo) Es porque hay que bancarse, yo le banco cosas a mis amigos y ellos me bancan a mi entonces si a uno le pegan yo tengo salir por él, a defenderlo, no podés no salir...

Los jóvenes de sectores populares relatan muchas situaciones en las que son objeto de violencia en la calle, especialmente en la salida de los bailes a la noche y cuando se trasladan por la ciudad. En estas ocasiones es vital el grupo de amigos que puede ayudar en las peleas.

P 2: GD Nº 2 3ºF(1139:1147) Escuela Estatal

Como ser, yo salgo con mis amigos y se largan a pelear, con otras bandas.

B- Cuando salimos al baile.

Ga- Claro, a la salida del baile... cada despedote.. O adentro del baile, ahí mismo se agarran, se matan a golpes...

D- A ellos le pegaron, a esos dos. (Risas)

E- Y a qué bailes van?

Ga y D- A la Mona, a la Fiesta, a Damián...

P 1: EG1 varones 3ºg (120:126) Escuela Estatal

-En los bailes cuando alguno quiere pelear con otro estás con tu bandita puma le pega uno y el otro tiene que salir a pelear sino quedas como cagón.

También resaltan que el grupo de amigos ayuda y defiende en los intentos de robo y de agresión de que son objeto los jóvenes en las salidas nocturnas.

P 2: GD Nº 2 grupo 3ºF (1160:1193) Escuela Estatal

Ga- Lo que pasa es que vos nunca tenés que andar solo a la salida del baile, porque te agarran y no es que son una bandita de 6, son como 50, 60 chicos que te agarran, no te tienen piedad...(...)

B-salimos del Baile y nosotros éramos como 20 y ellos eran como 50, y nos veníamos cruzando en todas las esquinas, ellos iban por la cuadra de adelante y

nosotros por la de atrás. Y agarraron así y doblaron en una cuadra y nos encontraron en una esquina y se nos vinieron todos... y nosotros, yo y mi hermana empezamos a correr. Y los chicos (varones) se pararon a pelear, pero le robaron la billetera todo...

D- Sí, porque eso te pasa cuando salís y en vez de irte directamente a tu parada, te vas y das vueltas al centro.. Ahí te chorean..

Ga- Yo cuando salgo ya sé, no me voy a ir a la Tablada porque ahí salen todos los del Damián, de esto, de lo otro.. Me voy a otro lado, o me tomo un remis...

B- Nosotras casi nunca nos fuimos en colectivo.(...)

P 8: EGD 8º Mujeres (754:777) Escuela Estatal

Camila: Si, yo también hay un montón de veces que me he ido al baile y hemos tenido que salir corriendo porque nos han cagado a trompadas. O también una vez que supimos ir a un quincho que hay ahí en Santa Isabel Tercero también nos agarraron.

Gabriela: A dos cuadras de mi casa.

Camila: Nos agarraron, nos cagaron los autos a pedradas, porque era una banda con la que supimos tener problema en el baile, nos cruzamos ahí, nos cagaron el auto a pedradas, y nosotros andábamos con un bebé arriba del auto. Pero ves eso son chicos...porque esos chicos nosotros habíamos tenido problema con ellos en el baile, y *un amigo de nosotros se había largado a pelear con uno de ellos y lo hizo cagar*, y después los chicos vinieron en banda a querer hacernos cagar a nosotros, y nosotros nos fuimos, si nosotros no habíamos ido a buscar quilombo...y después ese día nos encontraron y nos buscaron quilombo ahí, pero también ellos eran como 50 y nosotros éramos...

También se alude a la oportunidad de solicitar y recibir opiniones, comentarios y consideraciones diversas sobre posibles cursos de acción y decisión en situaciones vitales, como los llamados “*consejos*” entre amigos que surgió como categoría emergente en una de las devoluciones realizadas.<sup>136</sup>

P 9: Devolución curso 3ºF (45:69) Escuela Estatal

(Agregan significados a la idea de amistad...)

Carla: dar consejos...

Diego: consejos buenos...

COORD.: pero qué tipo de consejos

Diego: buenos... [Risas]... dar consejos que no hagan algo malo, dar consejos para el bien y no para el mal. Aconsejarse.

COORD.: ¿se acuerdan de algún consejo que hayan dado?

-No fumar, no tomar alcohol -

-Cuidarse en las relaciones sexuales” (ese tema les provoca risas), no drogarse

-¿Quién se droga acá en el curso? (dice un alumno en broma)

-Vos, (risas-)

Un chico-Y acá alguno se da un fasito en el año

Una chica: que no se junte con gente que no debe, la “mala junta”.

---

<sup>136</sup> En este caso, la amistad constituye entonces una afinidad elegida, y conlleva la búsqueda del bienestar del amigo, es decir, procura el bien del otro de forma desinteresada. Para Aristóteles en el libro VIII de su *Ética Nicomaquea* la amistad podía definirse como la expresión de la benevolencia que, cuando es correspondida, constituye la amistad ideal (Hernández González, 2008).

COORD.: ¿cuándo se dan cuenta que es mala junta?

Una chica - Porque roban.

Otro chico-que no se junten con mala junta...

Para otros chicos la experiencia de la amistad es definida desde un ideal cercano a la hermandad que incluye, al igual que en las anteriores expresiones de los jóvenes, la presencia del otro como vivencia de una proximidad constante, de haber recibido ayudas, de haber pasado por “pruebas” de confianza y la sinceridad en las opiniones sobre uno mismo. Desde la definición “*amigos-amigos*”, la valoración de las amistades es tan ideal que casi ninguna relación puede compararse con ella.

P 2: GD2 3ºF (1399:1438) Escuela Estatal

F- Ninguno son amigos tuyos, nadie es amigo tuyo, para mí nadie es amigo tuyo...

D- De boca para afuera son amigos tuyos, de boca para adentro no...

F- Son compañeros o...

D- Y conocidos.

F-O conocidos, nada mas...

F- En realidad, ninguno, ninguno es amigo tuyo...

E- Pero cuando empezamos a charlar me decían que salían, que se bancaban...

Ga- Bueno, bueno!

D- Sí, eso sí, o sea somos amigos, compañeros o conocidos, pero no llegamos a ser amigos

porque nos conocemos hace poco...

Ga- Amigo es como un hermano, alguien que está siempre, que no te traiciona, que te apoya, que te dice esto está mal..

D- Nosotros somos amigos, pero como una forma de decir, que nos conocemos hace poco

Ga- Que salimos a bailar, que...

D- Que compartimos cosas... pero *amigos-amigos*...

E- son algunos no mas...

D- Son algunos y...

E- ¿y no tanto en la escuela?

D- Con los dedos de la mano los contás...

P13: EG14 GD4 4ºSociales (281:288) Escuela Privada

-Uno es amigo de ciertas personas y conoce otras. O sea, no *es amigo-amigo* de otras personas pero las conocés y está todo bien. O sea, yo estoy hace dos años en este colegio y no he visto que se cagaran a bollos ninguna vez. Sí en joda. Jodiendo varios. Pero vos sabés que, aunque no te lo banqués, es amigo de la mitad de tus amigos.

La reiteración del término “amigo” indica la necesidad de revisar las denominaciones del otro, de acuerdo a ciertas definiciones cotidianas de la amistad en uso que se ponen en juego en la práctica misma de las relaciones.

### 6.3.3 Ser amigos y amigas es “contarse cosas” y confiar en el otro

La sensación de confianza forma parte de las propiedades de la amistad y es clave por la certidumbre que proporciona en la posibilidad de anticipar las conductas del otro. A partir de los significados dados a la amistad por jóvenes de ambas escuelas podemos plantear que, en relación al sentido de *confianza*

se construyen y configuran vínculos que facilitan la comunicación de aspectos personales que pasan a ser compartidos creando una zona de intimidad común. Esa intimidad indica un registro de vivencias compartidas que no son públicas para todos sino solo para los amigos.

El espacio de las prácticas relacionales que describimos más arriba es la base para las relaciones de amistad que son de cualidad e intensidad diferente. Por ejemplo, uno puede participar de la “joda” con todos, pero cuando algunos no toman bien algunas bromas indican límites que van fijando lo permitido y lo intolerable. Incluso se observa que la sensación de confianza marca un límite en las relaciones más próximas y lejanas porque colabora en la delimitación de los grupos con los cuales se puede no solo estar y “joder” sino también recurrir en situaciones límites.

P 6: EG6 3º G (107:127) Escuela Estatal

Dalma: nosotros ponemos molestamos todos juntos, y si nosotros molestamos al grupito de ellas, ellas no lo toman bien, a la joda...

Fernando: No hay confianza.

Dalma: No hay confianza.

Victoria: Un compañero es con el que vos vas al colegio y charlás y jodés. Un amigo es en el que confías y el que tenés siempre al lado tuyo, porque en un compañero no sabes si lo vas a tener al lado tuyo si a vos te llega a pasar algo malo

-No, porque por ejemplo si yo me enfermo y vos sos mi amiga vas a estar al lado mío, en cambio en un compañero no sé, esa es la diferencia entre un amigo y un compañero.

En el caso de los jóvenes de la escuela privada, además del sentido de ayuda para recurrir ante un problema, la amistad es significada como confianza en torno de los atributos de honestidad y sinceridad.

P13: GD4 4º Sociales (321:340) Escuela Privada

¿Qué cosas esperan ustedes de un amigo o una amiga?

Florencia-Confianza.

-Confianza. Honestidad para tener confianza.

-¿Y eso de la confianza con relación a qué cosa?

Florencia-Cada uno tiene cosas que le molestan y cosas que no. Que va a haber cosas que le vas a poder contar a tu amigo y sabés que no va a pasar nada. Si tenés un problema, se lo podés contar a un amigo.

P15: GD6 4º Sociales(232:249) Escuela Privada

-Tener confianza.

-Confianza.

-Confianza, claro.

-¿Y esa confianza para qué?

-Para poder expresarte como vos sos. No tener que andar viendo si decís algo bien o decís algo mal, es ser sincero.

-No, sí, más vale. Y siempre elegís las personas con las que estás y no estás. Si un tipo te parece un falso o algo así no te juntás mucho o te dejás de juntar, no le das mucha cabida.

Estos sentidos de honestidad y sinceridad dados a la amistad se relacionan con aquello que es esperable en las relaciones sociales dotadas de

confianza: la reducción de la incertidumbre y el relajamiento de los alertas que se ejercen ante la exposición a los otros. La sensación de confianza reduce la incertidumbre acerca del comportamiento del otro y favorece un mayor margen para el despliegue de la acción social (Luhmann, 1996) aunque es también una inversión riesgosa. La confianza conlleva sus riesgos y su superación constituye una prueba muy importante para los jóvenes a la hora de exponerse frente a otro en su subjetividad, podemos decir con Ervin Goffman, sin necesidad de *juegos de rostro* y un constante *trabajo de la cara* (Goffman, 1970).

P15: GD6 4º Sociales-(369:383) Escuela Privada

-Sí, pero a veces lo que siempre pasa es que, por ejemplo, una persona te da confianza y vos le contás las cosas, cuando vos se lo contás te das cuenta que esa era... decís 'por qué mierda le conté'.

-O sea la confianza no sirvió tanto.

-Claro.

Coord.: y te quedás expuesto?

-Claro porque le contó a un amigo y ese amigo le cuenta a otra persona.

-Coord.: podemos pensar que es todo un aprendizaje eso.

-Claro, también conocés a la persona.

-No hace falta que la otra persona venga a decirte 'che, ¿estás bien?', directamente vas vos.

-Eso depende de cada persona, cuando vos te equivocás, cuando contás algo y te equivocaste y... ya está, ya la cagaste.

P15: GD6 4º SOCIALES (185:195) Escuela Privada

(discuten con quién se juntan y quiénes son más abiertos y más cerrados)

-Depende con quién.

\_Coord.: a ver... ¿cómo sería eso?

-No, porque ponele yo con los que me junto siempre sí, yo me demuestro tal como soy pero ponele con los otros (se refiere a un grupo de alumnos de su clase) yo no les hablo, me quedo callada pero tampoco es que me interese hablar.

-Claro, no les das confianza.

-¿Vos sos abierta? (se preguntan)

-Sí, depende también. Depende con quién estemos y con quién no.

-Claro.

Postulamos, entonces, que la diferencia entre la categoría social "amigos amigos", enunciada antes, y los meros conocidos en la escuela o los compañeros del curso es que con los primeros se ha superado alguna demostración o "*pruebas de confianza*" a partir de las cuales se consolidan los afectos.

P 6: EG6 3º G (72:85) Escuela Estatal

Dalma: Yo por ejemplo con la Camila a principio de año no me llevaba bien... y ahora estamos re juntas, o no? Porque es la verdad... O sea, le conté un montón de cosas, de problemas de familia, yo le cuento un monto de cosas y ella me cuenta un montón de cosas. Ella me apoya en un montón de cosas y yo también, me entendés? Sí se pueden hacer amigos en la escuela, porque si nosotras pudimos...



P 5: EG5 3ºG(81:109) Escuela Estatal

Coord.: y se pueden hacer amigos/as en el cole?

Evelyn: está la amistad y el compañerismo, con un amigo salís, hablás ... con un compañero, te sentás y nada más, compañeros somos todos...

COORD.: y alguien que no es amigo, no le cuentan cosas?

(Se ríen entre miradas cómplices).

COORD: ¿Y que sería amiga? ... de qué se ríen?

Evelyn: Te digo la verdad, porque con ella tuvimos problemas (señala con la mirada a Florencia) y ya no somos amigas... Directamente ni nos hablamos.

Micaela: Se perdió la confianza

Evelyn: Yo el primer día me juntaba con ella (señala a Micaela) con ella también (Carla) y con ella también (Florencia)

Florencia: Oh! Bueno (se muerde los labios y mira para arriba con gesto de vergüenza)

Evelyn: me empecé a sentar con ella, conté una cosa, otra y nos empezamos a hacer amigas.

COORD.: y qué más las lleva a ser amigas?

Evelyn: Pasa por ahí la cosa, por contar y confiar.

La pérdida de confianza es asociada a algún evento o situación en las que una de las partes se ha sentido traicionada como en el caso de las pruebas de confianza:

P 9: Devolución curso 3ºF (80:84) Escuela Estatal

COORD.: ¿Cuándo se deja de ser amigos?

-(Varios alumnos) Cuando se pierde la confianza

Mariano: por ejemplo cuando se pierde la confianza cuando te "traiciona" y se entera todo el mundo (de algo que ha contado) ya no es lo mismo (hace el gesto de las comillas con las manos)

P 8: EGD 8 Mujeres(848:866) Escuela Estatal

Camila: Y que haya una buena relación, que te escuche, cuando vos necesitas hablar con ella que te escuche, o que si vos le decís guardame un secreto que te lo guarde, no que te diga si, si y que después a los cinco minutos te enteres que lo anda contando por cualquier lado. Confianza, más que todo que haya confianza. Que vos sientas que puedes confiar en esa persona, que no te va a fallar.

El cuidado de la información por parte de los otros es parte de las pruebas que se ensayan para ir pulsando su capacidad de ser merecedores de una relación de amistad.

P 3: GD3 (381:387) Escuela Estatal

- No, para hacer amigos tenés que ir y hablar, porque sino...y bueno, tenés que ir y hablarlo...

B- Y se empiezan a juntar...

A- Pero tenés que conocerlo bien... si es un salame así, que te habla, que es choro todo, así no...

B- Eso no depende de vos... porque si vos vas y hablas todo lo que te pasa a vos y el habla todo, todas tus cosas, a los otros, ese no es tu amigo... o no?

La infidencia tiene consecuencias claras en las relaciones. Una de ellas es el repliegue de la expresión de intimidad porque es mayor el miedo a ser traicionado nuevamente y puesto en exposición frente a una red mayor de

relaciones en la escuela. En uno de los cursos se dieron situaciones de este tipo. Brian de 15 años le cuenta a una amiga sobre quienes cree que le roban el celular y ésta le cuenta esto a otros alumnos que son amigos de los supuestos ladrones. Brian luego es agredido físicamente al quedar expuesto por su amiga ya que se hace público en la escuela que podrá acusar del robo del que ha sido objeto. Maya, de 16 años, se enoja con una amiga porque ésta se ha hecho, también, amiga de un ex novio y se da cuenta que éste conoce cosas de sí misma que solo sabía aquella. Ambos retiran la confianza a sus amigos y dicen sentir odio y quedar resentidos con ellos.

Podemos ver que con los amigos se van atravesando “*pruebas de confianza*” a partir de las cuales se consolidan los afectos y reciprocidades. Se puede, además de divertirse y resistir las obligaciones escolares, darse consejos, ayudarse, contarse cosas y confiar en alguien.

#### **6.3.4 Códigos sexistas y significados de respeto entre géneros: lealtades y traiciones**

Algunos varones dicen que sobre las relaciones afectivas y sexuales no todo se puede contar si el interlocutor es de otro género. Además, de reconocer el sentimiento de vergüenza, entre ellos circulan ciertos prejuicios sexistas sobre las chicas: “*es de mina publicar las cosas*”. La creencia en un *código de confianza masculina*, que implica cierta legitimidad de la represalia física ante la infidencia entre varones, es la contraparte de una visión del género femenino desprovisto de ciertas reglas de discreción y cuidado de la información.

P 7: GD 7 4ºvarones (428:468) Escuela Estatal

Coord.: ¿O entre varones no se piden ayuda porque se cree que lo tienen que resolver solos?

Diego: No, los varones si así, pero contárselo a las mujeres no.

Fernando: No, a las mujeres no.

Coord.: Pero si ustedes están diciendo que les cuentan cosas y que a ellas no?

Diego: Pero no da para contarle a las chicas.

Fernando: No, no da.

Diego: Y las chicas si nos cuentan todo.

Fernando: Pero los hombres no da contarles.

Diego: No, nosotros no les contamos, es diferente no sé.

Fernando: O sea, no es lo mismo que una chica que se yo te cuente giladas del novio que se yo.

Diego: Como que nos da más vergüenza a nosotros.

Fernando: Claro.

Coord.: ¿a vos te parece lo mismo o vos tenés confianza para contarle a alguna chica?

Mariano: Sí, si es una amiga mía sí, si yo sé que no va a largar la lengua después sí. Si va a largar la lengua no le cuento nada.

Coord.: ¿y alguna vez les pasó que alguna compañera o algún compañero que creían que era más amigo le haya contado a alguien lo que le contaron?

Fernando: No, porque entre los varones hay un cierto código, y si yo te cuento un secreto a vos y vos lo andas divulgando yo a vos te voy a romper la cabeza. Porque es una cosa de que te quedés callado vos y que no lo andes publicando, porque ya quedás como el culo, pareces mina.

La polarización de esta representación de los chicos sobre las chicas, las ubica en el lugar de las “chismosas” y ellos en el lugar de reservados y discretos, a la vez que muestra que esas prácticas de confidencia son celosamente custodiadas en las relaciones y pueden ser sancionadas físicamente como se expresa en la última intervención de Fernando.

Por otra parte, además de las coincidencias en los significados de la amistad y las prácticas que involucran su consolidación o disolución, los varones hacen hincapié en el sentido de la lealtad y defensa ante situaciones de riesgo, mientras que las mujeres enfatizaron el respeto, por ejemplo, evitando las traiciones amorosas entre amigas aún cuando la relación de noviazgo con algún chico haya concluido.

Como vimos más arriba, ayudarse en situaciones críticas como en las peleas tiene un valor muy importante para los varones. Se refieren a ello también como “tener códigos” en relación a la lealtad que consiste en acudir en defensa ante las agresiones en la escuela o en las situaciones de riesgo en la calle como vimos antes en las salidas a los bailes.

P 1: EG Nº 23ºF (1106:1129) Escuela Estatal

Como ser, yo salgo con mis amigos y se largan a pelear, con otras bandas.

B- Cuando salimos al baile.

Ga- Claro, a la salida del baile... cada despedote.. O adentro del baile, ahí mismo se agarran, se matan a golpes...

D- A ellos le pegaron, a esos dos. (Risas)

E- y a qué bailes van?

Ga y D- A la Mona, a la Fiesta, a Damián...

Coord.: ¿y qué creen que siente el otro, el que los provoca? ¿y alguna vez sintieron miedo con una situación así?

-Sí, yo una vez

-Si más vale que si te vienen en banda, te vas a cagar hasta las patas... corres a full...

Coord.: ¿y ahí los amigos como juegan?

-Ahí se ven los amigos, ahí saltan, si corren...

-Pueden correr con vos, o pueden dejar que te peguen... o sea si se van con vos está bien, pero si a él no le pegan y a vos te están pegando tres..... no te puede dejar así colgado en banda...

P 2: EG Nº 2 3ºF(1251:1262)Escuela Estatal

- Yo tenía un amigo en el Deán Funes (...) culpa de él termine metido en líos yo también... y me deje de juntar porque resulta que un día se largo a pelear en el patio del Deán Funes, eran tres ellos y nosotros éramos dos, y nos largamos a pelear, y cuando me doy vuelta así, me habían metido una puñalada en la panza, y de ahí no me junté mas (... y a mí también me dijeron: te vamos a agarrar a la salida, bueno le digo, te voy a esperar a la salida.. Nunca me hicieron nada al final...

P14: EG15 GD5 4º Sociales (480:510) Escuela Privada

-A mí nunca me pasó, lo que me ha pasado es...

-No sé si traición pero que vos digas que... a mí me pasó muchas veces como..

-No es traición, es fallar.

-Claro, me falló un amigo.

Coord..-por ejemplo en qué te falló ¿no salieron juntos?

-No, qué se yo, por ejemplo una vez estaba con un amigo y estábamos que se yo yendo no me acuerdo por la calle y vinieron una banda de negros que nos quisieron afanar y en vez de quedarse a pelear se fue. Fue, nunca más le hablé, sos un putazo. Me dejó a mí solo. Y eso demuestra que el que tenés al lado no es tu amigo. Porque un amigo está en las buenas y en las malas.

Coord.. -¿Y cómo es que se fue? ¿Se asustó y se fue o...?

-Se fue corriendo, cuando agarraron y dijeron no sé qué empezó a correr.

-Claro, y eso en verdad no es un amigo, o sea vos pensás 'el chabón se salvó como pudo' pero se cagó hasta las patas.

-Eso no es un amigo.

-¿Porqué no es un amigo? ¿Por no quererse cagar a puñetes con un par de negros que no sabés si tienen fierros<sup>137</sup>? (le discute )

-Y qué me importa, una vez que te dejó solo... bueno Juan si vos pensás así, así tendrás a tus amigos, qué se yo, no es mi problema. Yo digo lo que para mí es, vos tomalo como vos quieras. Para mí eso no es un amigo.

-Claro, aunque sea, 'che, vamos a salir corriendo'

-Claro, por lo menos decir 'corramos juntos' (risas)

-No podés ser tan cagón.

En estas expresiones de chicos de sectores populares (las dos primeras citas) y de sectores medios y altos (la última cita) la lealtad en situaciones de peligro a la integridad personal es muy valorada. Para los jóvenes la circulación urbana es parte de un desafío mayor e involucra un conjunto de alertas y aprendizajes que implican la participación grupal y la expectativa de la lealtad.<sup>138</sup>

La noción de códigos alude a una regulación moral de las relaciones y sentimientos. Para los varones es claro que la cobardía en los enfrentamientos físicos debe ser fuertemente sancionada. Para las chicas no sólo lo es la infidencia, los chismes y el "sacarse el cuero" como hemos visto antes, sino la "traición" con el novio actual o anterior lo cual las ubica como "engañadas" frente al resto.

En el siguiente registro de devolución a uno de los grupos de la escuela pública, tanto varones y mujeres coinciden en que el significado central de la amistad es la confianza recíproca y algunas alumnas agregan el perdón frente a las traiciones y engaños.

---

<sup>137</sup> Armas de fuego.

<sup>138</sup> Araujo y Martuccelli analizan la emergencia del *otro* como peligroso en las tensiones relacionales urbanas de la ciudad de Santiago de Chile y proponen que, como en otras ciudades latinoamericanas, la circulación por la ciudad se constituiría como una prueba social urbana, donde las calles son lugares de irritación constante en las que el otro aparece bajo ciertas modalidades posibles como el de la violencia y la desconfianza, la competencia e indiferencia y el de la humillación. En los relatos con nuestros jóvenes la vivencia se asimila mas a la primera y tercera modalidad: el otro en tanto riesgoso para mi integridad personal y como un posible "surtidor" de humillación a través de la desvalorización y el "ninguneo" (2012:114-117).

P10: Devolución curso 3º G (12: 42) Escuela Estatal

V-Tener confianza entre los dos, un amigo confía en vos, le contás todos tus secretos.

M-Y confiar también, si vos estas con un amigo confiás en él y le contás todos tus secretos.

M- Falta "el perdón".

M -Perdonarse también.

M-Sí, el perdón es importante

M-Sí, entre los amigos, no entre los compañeros

V-Confianza también, es importante

Dalma -No ser traicionados, no ser traidores

M-Es verdad, no ser engañados

E- ¿cómo sería eso?

M-Es verdad, a veces están con vos y a los cinco minutos te están robando

E-Y eso les pasa seguido?

V-No, No (Varios)

M-A mi sí (Risas)

A la confianza se contraponen las experiencias significadas como traición. Pero la traición para las chicas puede ser por infidencias y por engaños amorosos. Como se observa en la siguiente participación de Dalma y Victoria (apoyadas por sus compañeras) las chicas reaccionan frente a las adjudicaciones sexistas de que son objeto al observar que los chicos no les dan importancia a sus argumentos.

P10: Devolución curso 3º G (50: 72) Escuela Estatal

(Dalma agrega en la pizarra "No traicionarse")

Dalma: Respetarse y tener códigos Por ejemplo no estar con el chico que fue novio de tu amiga. Si vos estas con un chico, ella no puede estar con ese chico.

M-Eso no sería tener códigos

Coord.. : que sentirías vos, qué pasaría si una chica esta con alguien que vos estuviste de novio?

(Varias de las chicas hablan acerca de este tipo de situaciones.)

-Mal, me sentiría mal.

-Yo no puedo ponerme de novia con un chico que fue novio de una amiga, yo no puedo.

-Yo no lo haría porque me sentiría incómoda.

Coord.. (Le pregunta a los varones que charlaban de otros temas, cómo es entre ellos, las chicas demuestran mucho más interés en el debate que los chicos.)

Dalma-A los hombres no les importa nada porque son mujeriegos

Coord. - ustedes que piensan? (a los varones)

V-Esta todo mal. Esta todo mal No, no, no.

V-No, es una cuestión de respeto.

V.-Aunque alguno no les importa nada (risas)

V-O encontrarse a escondidas...

Coord.- ¿qué siente un chico si un amigo se pone de novio con una chica que estuvo con él?

Juan-Se pone de la vena, claro.

Dama- Pero también tiene culpa el chico. (Risas de los varones)

M-Si vos estas de novio y después terminas con el chico y la chica le empieza a gustar, para el chico es que se tiene que hacer respetar.

M-Bueno pero es tu amiga

Victoria-siempre la que queda mal es la chica y los chicos salen siempre bien

parados (se enoja)

M- Porque a los hombres no les dicen nada

Victoria-Los hombres salen con 200 mujeres y se hacen los ganadores, y a las chicas les dicen que son unas gatas, le dicen de todo.

(Las chicas cuestionan a los chicos y se enojan, los varones se ríen)

Aquí podemos ver que las chicas tienden a reconocer su sensibilidad a las traiciones por engaños amorosos, es decir, sienten que “se les falta el respeto”. Pero también reaccionan con reflexividad frente a la desigual regulación moral sobre las sexualidades masculinas y femeninas y las naturalizaciones a la condición de mujer. En cambio, los varones se divierten por los comentarios de sus compañeras y demuestran su indiferencia frente a aspectos que son muy sensibles para ellas como los juicios morales sobre su sexualidad y el hecho de ser objeto de comentarios en la escuela.

Algunas de las chicas de sectores medios y altos también enfatizan su enojo cuando se sienten traicionadas por una compañera en cuestiones amorosas. La atribución de “*falsedad*” en este caso es el sentido que indica lo contrario a la sensación de confianza.

P11: EG11 4º Naturales 1(326:348) Escuela Privada

-Confianza.

Coord.- ¿confianza para qué?

-O sea, que si vos tenés confianza con esa persona, si vos no podés algo y él no puede algo, bueno, lo dejás pasar porque es tu amigo, se supone que tenés que creerle, todo bien. Pero si no...

-Y no ser *falsas*. Estar ahí...

-Alguien viene y te dice que es tu mejor amiga y va y te quita tu chico.

-¡Ah, yo conozco una chica que es así! (lo dice enojada)

-¡Sí, yo conozco varias!

-No, yo te digo una que vos sabés especialmente quién es, del colegio.

-Sí, yo conozco dos.

-Eso, por ejemplo, no es tener confianza. Vos por ejemplo tenés confianza con esa persona y te metió los cuernos de acá a la china.

En el siguiente apartado retomamos a las traiciones y engaños en las relaciones afectivas entre estudiantes como parte de los incidentes que relataron en las conversaciones y grupos de discusión.

## 6.4 De “embroios”, noviazgos y sexualidades

### 6.4.1 Aprender a comunicarse intra e inter géneros

(...) la expresión del amor es una experiencia difícil; no basta solamente con vencer los miedos interiores, aún hace falta lograr resistir la burla (Dubet y Martuccelli, 1998: 220).

Las relaciones de noviazgo conforman un tiempo vital importante para los chicos y chicas que transitan la escuela secundaria e implica una

exploración de los sentimientos y expresiones afectivas de los otros a la vez que, en cierto modo, la posibilidad de verse reflejado en las expectativas que de sí mismo tienen los demás. Desde las perspectivas interaccionistas y psicológico culturales, podemos plantear que tanto las relaciones de amistad como las elecciones afectivas van conformando un entramado intersubjetivo clave para la configuración identitaria de los jóvenes (Goffman, 1989; Mead, 1999; Weiss, 2006).

Como parte de las prácticas relacionales, conocer al otro en tanto posible objeto de amor, implica una tarea desafiante para los estudiantes en la escuela secundaria. La convivencia diaria que sostiene el dispositivo escolar permite un espacio y tiempo de socialización<sup>139</sup> en el que se despliegan juegos de conocimiento y reconocimiento intra e inter género. Una de las formas de comunicarse es a través de la corporalidad y la presentación personal.

En la escuela pública como vemos antes se intenta homogeneizar y controlar la presentación personal de los alumnos. Sin embargo los estudiantes van introduciendo todas sus opciones estéticas en los intersticios del control escolar de los cuerpos. Los chicos se esmeran en sus peinados con crestas a las cuales fijan con gel, se levantan las mangas de la remera para mostrar sus bíceps y muchos usan muñequeras con tachas sin puntas. Las chicas usan maquillajes. Algunas más morochas van con el pelo teñido de rubio, otras se agregan cintos rojos de seda en la cintura y pañuelos diversos. Muchas se miran constantemente en un gran espejo que hay cerca de la dirección en un pasillo de la escuela, casi un paseo rutinario. La mayoría de las chicas se viste con pantalones ajustados, llamados “chupines” o remeras ajustadas al torso.

La mayoría de los varones usa el pelo corto y las chicas el pelo largo. Las zapatillas es otro elemento importante de la vestimenta. Son de marcas comerciales caras y al estar relucientes se corren para pisarlas y ensuciarlas. En las fiestas de esta escuela, como la del día del estudiante<sup>140</sup> se libera la presentación personal de los jóvenes y se los puede vestir ropas muy nuevas, casi de fiesta. Las chicas van muy maquilladas y peinadas y pasan modelando frente a los chicos. Estos se visten con jeans y camisas o remeras deportivas y de equipos de futbol. Otros llevan gorras con nombres de marcas deportivas y remeras grandes al estilo rapero, con zapatillas y bermudas de skaters. En el patio suena reggaetón, quarteto y música árabe. En esta fiesta se destacan las

---

<sup>139</sup> A pesar de que también la escuela como institución va a prohibir ciertas prácticas amorosas y afectivas y promover otras, lo cual veremos más adelante, en el capítulo 7.

<sup>140</sup> Al llegar veo muchos chicos afuera sobre la rotonda y en las veredas de la escuela sin entrar, luego van entrando, Un cartel dice “Desfile de la primavera Premios a la Reina, al Rey, al Mariposón y a la Machona “. En un pizarrón dice “Vení a festejar con buena onda.” Los alumnos circulan por los pasillos y el patio, los docentes van llegando y esperan, los de Educación física están más inquietos organizando, hay un equipo de audio y micrófonos en el patio sobre el escenario. El patio es de cemento y tiene un escenario. Allí se dan los desfiles y los bailes de los chicos. La escuela está adornada con banderines y algunos profes llevan guirnaldas y se pasan pelucas de colores a modo de disfraces” (Diario de campo, 22/09/2010 escuela de gestión estatal).

chicas que suben a bailar vestidas de odaliscas y las que bailan reggaetón haciendo coreografías con movimientos muy eróticos y son muy aplaudidas.

En la escuela de gestión privada, no hay exigencia de uniforme por lo cual los estudiantes tienen bastante libertad en su vestimenta. Asimismo, por las condiciones espaciales reducidas en esta escuela, el patio cercano al mástil se convierte en una vidriera de las relaciones juveniles. Los estudiantes estiran el tiempo de los recreos o pasan sus horas libres allí, conversando y jugando. Eran frecuentes situaciones donde se daban exploraciones a modo de cortejos entre chicos y chicas. Los tipos de abrazos y saludos iban de tímidos contactos hasta encuentros más efusivos mostrando un gradiente de exploraciones que iban de lo amistoso a lo erótico. Como tienen permiso para poner música en los recreos, se improvisan bailes de cuarteto, sobre todo, y en la danza se dan juegos de seducción y expresiones de afecto erótico. A diferencia de la otra escuela, estas exploraciones intra e intergénero e incluso las demostraciones de afecto más osadas eran muy poco controladas por los preceptores y docentes.

#### **6.4.2 Conocer al otro, *saber de quién gusta*.**

En las conversaciones cotidianas los jóvenes hablan de si conviene “ponerse” de novios, qué sucede cuando se dan expectativas ambiguas en las relaciones de “amigovios”, los riesgos y atracciones del “*touch and go*” o de “*ir picando*” en distintas relaciones, como expresiones nativas.

Uno de los comentarios recurrentes es sobre lo que cuesta conocer “*quien gusta de quién*”, reconstruyendo una red cada vez más visible de atracciones, que se hace pública en las conversaciones cotidianas. Emergen las emociones de vergüenza, y temor al ridículo a partir de lo que significa quedar expuesto en las intenciones amorosas con respecto a alguien.

En las relaciones inter género aprender a tomar la iniciativa, parece ser el desafío para los varones, que tienen que resolver como aproximarse sin delatarse en sus intenciones y “gustos”.

P21: EG 22 2ºF Varones (149:167) Escuela Estatal

(Hablan sobre como relacionarse con las chicas)

C: Ahora más o menos bien pero antes no se hablaba tanto

A: yo me llevo bien con todas

N: hay alguna que no te quieren hablar, se hacen las calladitas

M: son cerradas

C: sacamos el numero de otro celular, no se lo pedimos a ellas, para poder conocerlas más,... o me hablo más por celular

N: Y les decimos por celu a veces nos juntamos para tomar una gaseosa o algo

JA: es tímido para hablar (se refiere a J) se le acerca una chica y se empieza a ir, no habla se queda callado

J: trato de evitarlo... soy bastante tímido para hablar con las chicas

JA: si me dan conversación yo le sigo

J: a veces por miedo a que no le caiga bien a la chica, que no le agrade

Coord.: les ha pasado eso?

(Se ríen) Todos: más o menos.



Uno de los juegos que permite lidiar con estas emociones, mientras se van tomando riesgos y ensayando aproximaciones, es el de *charlar a alguna chica*, a veces fingiendo que se las molesta o agrede con pequeñas burlas y bromas. Como parte de esos ensayos de conocimiento del otro muchas veces las chicas son rodeadas por algunos chicos que aparentan molestarlas pero en realidad tarde o temprano todos se dan cuenta de su interés por ellas aunque se muestren indiferentes.

En este caso la "charla" o *charlarse a alguien* busca seducir a las chicas haciendo notar que no les son indiferentes aunque insistan con bromas y zarpadas y tiene un sentido diferente al *charlar* como molestar insistentemente al otro para conocer su capacidad de aguante de las bromas.

P 2: EG Nº 2 (577:591) Escuela Estatal  
(hablan sobre tratarse bien y mal entre chicos y chicas)  
D- Tratarlas mal porque son chicas.  
Brenda- Como haces vos!  
D- Pero yo estoy charlando, yo digo que te traten mal ya zarpándose...  
Ga- Sí yo le decía que algunas veces te cansan pero mal...  
Coord.- Por ejemplo? que sentís vos cuando te cansan así?  
Brenda- O me dan ganas de matarlo!  
Coord.. Pero qué te hacen? qué te dicen?  
D- Pero quien es el que más te charla?  
B- El Valentín.  
Ga- Porque gusta de ella.  
D- Porque él gusta de ella y ella gusta de él.  
Brenda- No, nada que ver...

P 3: EG Nº3 (559:574) Escuela Estatal  
C- Yo lo conozco -Vos la peleas a la Maira porque a vos te gusta la Maira. Los que se pelean se aman.  
Brian- No, yo no dije nada... pero ella cuando estamos en el curso, grita.  
M- Y si me están gritando así, ¿Por qué no voy a gritar yo? Ese chico es secante ya, y él también...  
Brian- ¿Por qué yo?  
M- Porque yo dice? Porque es verdad, o no Carla? Ella sabe, es hartante. Es que gusta de ella, por eso...  
Coord.- ¿Por qué decís que es hartante porque gusta de alguien? ¿Qué tiene que ver?  
M- Y no, porque él gusta de ella, y por eso la molesta.

En las relaciones intragénero, la exposición pública de conocer de quién se gusta es mucho más costosa por los prejuicios homofóbicos que imperan, aunque en la escuela de gestión privada, como analizo más adelante, esta conflictividad encuentra más posibilidades de abordarse favorablemente que en la escuela estatal. En el siguiente fragmento de entrevista, Carola, alumna de la escuela privada, puede animarse a expresar su orientación sexual, aunque reconoce que es a partir de haberse podido encontrar con un grupo de compañeros que comparten orientaciones homosexuales y bisexuales.

-Sí, fue este año, pero más a principios de año, en junio, por ahí se fue. Cuando yo dije esto, el mismo día de la reunión, o creo que fue antes. Cuando salió del colegio me dijo: “¡torta, torta, torta!” “sí, ¿algún problema? sí, me gustan las minas, ella me gusta”, señalé a una mina que va a sexto año, “ella me gusta, ¿tenés algún problema? Se quedó helado el chico, no sabía qué decir. Carola 16 años, escuela privada (13:1).

#### **6.4.3 Significados de las relaciones afectivas, entre “embroios”, “chapes” y noviazgos.**

Maldonado plantea que los noviazgos adolescentes constituyen una novedad en las relaciones de la sociabilidad, un “*nosotros*” por fuera del grupo de amigos y de la escuela: “... el noviazgo integra el adentro y el afuera para los novios, pero desintegra el adentro escolar para el nosotros del grupo clase, en la medida en que los novios juegan su nuevo estatus por encima de su pertenencia al nosotros del curso” (2005:732).

Para Jones (2010) las relaciones de noviazgo se construyen desde *normas tradicionales en términos de género*<sup>141</sup> estableciendo roles rígidos y diferenciadores para varones y mujeres adolescentes. Para las chicas, por ejemplo, constituye el único vínculo legítimo para su actividad sexual ya que si tiene relaciones por fuera del mismo ella será reprochada en su reputación sexual. En cambio los varones pueden ir y venir en sus prácticas sexuales por fuera del noviazgo ya que se alabará su reputación sexual en términos de mayores conquistas.

Aunque para muchos estudiantes la búsqueda de una pareja es lo más importante en la escuela, la opción por una relación de noviazgo está entre varios tipos posibles de elecciones afectivas.

Como vimos antes, relacionarse con otro desde la atracción amorosa y el ejercicio de la sexualidad es una oportunidad potencial en las relaciones cotidianas en la escuela. Si bien la mayoría de los chicos y chicas participantes del estudio dicen que es posible hacer noviazgos en la escuela, reconocen que lo más común, antes de ponerse de novio, es “ir picando” en las relaciones, con distintas personas, en distintos contextos de oportunidad como los bailes, las fiestas de quince y las salidas al cine.

---

<sup>141</sup> Por *normas tradicionales*, en términos de género, entendemos una concepción jerárquica y asimétrica de las relaciones de género, así como nociones de sexualidad y normatividades para la actividad sexual rígidamente diferenciadas para varones y mujeres. También son tradicionales los valores y expectativas de género que operan al calificar a una adolescente de “puta”: el rechazo a la expresión de un interés e iniciativa sexual de las mujeres (por el contrario, algo estimulado entre los varones); la expectativa de resistencia femenina a las iniciativas masculinas; y la idea de que la actividad sexual de las mujeres debe tener como contraparte necesaria los sentimientos amorosos del compañero y/o una relación monogámica con continuidad temporal como en el noviazgo, mientras que los varones, en cambio, pueden presentar a sus encuentros sexuales como motivados exclusivamente por la curiosidad o excitación (Jones 2010:112).

Además, hay una búsqueda de establecer cada vez mayor intimidad, primero a través de la comunicación, “*el charlarse*”, y luego a través de los “*chapes*” que vienen a ser la antesala de las relaciones sexuales.

P 6: EG6 3º G (129:156) Escuela Estatal  
Coord...: ¿hay muchos novios en la escuela?  
Victoria: No... no hay tantos...  
Marcos: No, hoy en día te la chapas y a la bosta.  
Victoria: no es un novio, novio...  
Dalma: a la mañana sí... (Hace un chiste y se ríen todos)  
Coord...: ¿cómo es un chape?  
Fernando: un beso  
Victoria. Pero no estás de novia con ese chico.  
Dalma: puedes encontrarte con él, salir, todo pero no estás de novio.. Cada uno hace la suya...  
Coord...: en qué sentido?  
Dalma: y que si vos querés salir y conoces a otra persona, el no tiene porqué decirte nada, y si él lo quiere hacer también lo puede hacer...  
Marcos: se besan y chau...  
Fernando: una cosa pasajera...(Se ríen.)  
Dalma: es verdad, hoy en día un chape y a los cinco minutos ya están culeando... es la verdad!  
Coord...: y ustedes qué piensan de eso que dice Dalma?  
(Todos acuerdan)  
Coord...: ¿alguno de ustedes está de novio?  
Dalma: “No! Estoy re mal!” ( dice en un tono entre irónica y desesperada, luego cuenta que acaba de pelearse con su novio)

A veces, las relaciones afectivas son definidas por los chicos y chicas como los “embroidos”, en el sentido de embrollos amorosos y sexuales. Dicen que alguien está “embroidado”, es decir, con complicaciones por estar metido en una relación afectiva. El noviazgo es la tercera posibilidad que definen los estudiantes y se refieren a vínculos amorosos donde se reconoce mayor compromiso, confianza mutua y una pretensión de exclusividad en el otro como objeto de amor.

A diferencia de otros estudios<sup>142</sup> no aparecen en las expresiones juveniles ideas románticas con respecto del noviazgo. Esto no quiere decir que no existan en estos contextos escolares sino que el sentido que prevaleció con mayor fuerza es el del noviazgo como “ahogo”, aunque como vemos mas adelante, con sentidos diferentes para mujeres y varones.

#### **6.4.4 Tensiones, conflictos y moralidades en juego en las relaciones afectivas**

A continuación, abordamos algunas de las tensiones y conflictividades emergentes que generan dudas y reflexiones en los estudiantes con respecto al mundo de los afectos y las sexualidades. También trataremos de conectar esas cuestiones con ciertas moralidades en juego en sus prácticas relacionales. Como plantea Hernández González, el concepto de marcos

---

<sup>142</sup> Cfr. el estudio de Daniel Jones (2010) con adolescentes de la ciudad de Trelew, Argentina.

morales de Taylor (1996) hace referencia una “articulación de bienes que orientan la vida social y personal, lo que es valioso y da sentido a un comportamiento” (2008:216). En el caso de las relaciones afectivas y de amistad en la escuela Hernández González, identifica tres marcos morales para los estudiantes. Uno referido al disfrute de la socialidad lo que incluye el goce de la sexualidad y lo erótico. Otro referido a las consecuencias y tensiones entre salud y sexualidad y un tercero que se relaciona con el cuidado y las responsabilidades hacia el otro como procura de bienestar en las relaciones de pareja y amistad.

#### 6.4.4.1 Las tensiones entre noviazgos y amistades

En las conversaciones con los chicos y chicas de ambas escuelas hay una recurrencia de sentido con respecto a la posibilidad de entablar una relación de noviazgo con alguien de su grupo clase o de la escuela. Las chicas dicen sentirse vigiladas, y hablan de una vivencia de “*asfixia por la presencia constante de algunos novios que las celan toda la jornada escolar*”. Los varones aluden que establecer compromisos con alguien no es lo mejor porque si hay una ruptura en el vínculo amoroso con alguien de la escuela, implica volver a verse y recordar lo sucedido.

P 5: EG5 3ºG Chicas (111:145) Escuela Estatal

Coord.: ¿Se ponen de novios en el cole?

Chicas: Todos no.

Evelyn: Yo tenía novio.

Coord.: ¿Cómo es estar de novio en el cole?

Carla: Para mí debe ser feo, (gesto de desagrado) tenés que verlo todo el día, no podés hacer nada...

Micaela: Sí te mira todo lo que hacés, es incomodo.

Evelyn: Para mí era asfixiante, lo veía todo el día, después me llamaba fuera del cole. (...)

Coord.: y ¿Cómo es tener novio afuera?

Florencia: eso está bien!

Evelyn: Mucha más libertad!

Coord.: ¿Para qué?

Carla: Para estar con otro! (risas) no mentira, me puse colorada (Risas)

Florencia: Sí, para hablar con otros chicos, no es para hacer nada.

Estas estudiantes revelan el tipo de control que perciben sobre su comportamiento en la escuela. Si bien los varones aluden a ciertas incomodidades cuando se ponen de novios en la escuela, las chicas deben aprender a lidiar con modalidades machistas de concebir las relaciones donde la infidelidad de una mujer es mucho más intolerable que la de un hombre.

P10: Devolución curso 3º G (88:112) Escuela Estatal

Varias chicas- Es feazo, es secante.

-Porque lo tenés que ver todos los días

- Es cierto lo tenés que ver todos los días y después si te peleas lo volvés a ver y encima con otra chica.

-Es incómodo

Mariana -A mí me pasó, me sentí muy mal. Ni al baño me dejaba ir.

Coord. - qué pasa si es muy vigilada una chica por su novio, que también lo dijeron en otros grupos .

Victoria -depende de cada chico, hay chicos que no son así que no están tan pendientes de una mujer...

Coord.- que pasa si un chico no es tan posesivo con una chica?

Victoria- está mortal!

M-te asfixia que esté todo el tiempo con vos. Te asfixia.

M-Es depende porque hay algunos que les gusta estar pendientes y otros que no

M-Es mejor tener el novio afuera

M- y en otro barrio

M-Bien lejos

V- No, no es bueno tener novia acá

M-No y menos con una compañera que la tenés que ver 6 hs acá.

A diferencia de los “chapes” ocasionales y el “ír picando”, en las relaciones afectivas con cierto compromiso, entendidas como noviazgos, se expresan tensiones entre libertad y control vivido como ahogos asfixiantes. Para las chicas la libertad está asociada a poder seguir conociendo a otras personas en la escuela y disponer de autonomía para estar con sus amigas.

En estas intervenciones, distinto que en otros estudios (Hernández González, 2008) las chicas no se refieren al amor desde un ideal romántico ya que en la entrega y exclusividad con el otro guarda una relación de tensión con la tendencia a cierto vínculo posesivo que los chicos pueden pretenden establecer con ellas. Son expresiones más cercanas a la concepción de amor *ludus*, aunque, como vemos más adelante, desde los chicos hay significaciones cercanas al amor *manía* al atribuir estados emocionales intensos y tendencias celotípicas a las chicas y a veces a sí mismos<sup>143</sup> (Kornblit 2007).

Para los varones tampoco es preferible que los noviazgos se establezcan en la escuela.

P 7: EGD 7 4º varones(485:507) Escuela Estatal

Diego: Porque este se mete con cualquiera. (Risas) Está re loca con la que se está metiendo (Risas)

Coord.. ¿Vos no saldrías con alguien del cole?

Diego: No, no me gusta salir con alguien del colegio, está chomaso.<sup>144</sup>

P15: EG16 GD6 4º Sociales (319:352) Escuela Privada

...llegar a conocer a alguien y ponerse... que te guste alguien ¿les ha pasado? además de ser amigos, tener relaciones...

-Tener novio en el colegio.

-O haberlo conocido en el colegio.

-Sí, sí.

<sup>143</sup> Ana Lía Kornblit recupera la tipología de Lee sobre estilos del amor. Como estilos primarios: *eros* como amor romántico en el que la apariencia física juega un papel importante como componente sexual, amor lúdico (*ludus*) en el que amor y sexualidad es un juego con un compromiso emocional menor y *storge* como amor amistad. Entre los estilos secundarios incluía la *manía* como amor posesivo, celoso e inseguro de la reciprocidad del otro, *pragma*, como amor conveniente y práctico y *ágape* como amor altruista y desinteresado (Cfr. Kornblit 2007: 57 y 58).

<sup>144</sup>Chomaso: feo, desagradable.

-Yo no lo haría tampoco.  
 -¿por qué no?  
 -Porque no.  
 -Porque una vez que cortás....  
 -Porque lo vas a ver todos los días y te cansás y si llegás a cortar...  
 -Lo tenés que seguir viendo.  
 -Claro, si cortás después la tenés que seguir viendo es para agarrar un palo y partírselo en la cabeza.  
 -¿Y han visto que otros chicos u otras chicas que han tenido relaciones de pareja acá en el cole?  
 -Sí. Bastante mal.  
 -Eso es lo que tiene, a la mina después la ves y qué se yo, te habla y vos decís 'no nos hablamos más' y la mina después te habla y te dice 'te quiero ver'. Te suena un mensaje después de quince días 'te extraño, te quiero ver' y entonces vos decís 'qué onda viejo, no me rompás las bolas'.

Para estos varones, las relaciones de noviazgo en la escuela parecen imponer límites a su autonomía. Como vimos antes, las relaciones de noviazgo y sus devenires no son inocuas a las relaciones de amistad y varían su consideración de acuerdo a como impacta en las relaciones entre varones y entre mujeres. En el caso de los varones, el chico que "se embroia" si deja de lado a sus amigos en las salidas, puede ser objeto de sanciones. Ahora bien, pese a que los estudiantes dicen jerarquizar a los amigos más que a las novias y se muestran "duros" frente a la demostración de los sentimientos, hay algunos reconocimientos de celos por parte de ellos.

P 4: EG4 3ºG Varones (267:317) Escuela Estatal

Coord.: y han tenido algún amigo ustedes que se ha puesto de novio con alguien?

Federico: sí

COORD.: y eso ha cambiado la relación de ustedes como amigos

Chicos: Síii ... claro

Federico: sí se empieza a cortar, te deja de cara... se transforma mal

Hugo: primero están los amigos, siempre lo dije yo

Coord.: y a ustedes les ha dolido eso?

Ricardo: a mí me pasó que yo tenía un amigo con el que nos juntábamos siempre, o sea todos los días nos juntábamos, siempre, siempre! ... yyy ... *viste te agarran esos celos viste, y decís ... Ehhh!*

Hugo: a él le pasó con su primo, preguntale a él, ellos estaban todos los días juntos y ahora que está de novio, ya se perdió toda la relación... era su pata para él.

Federico: claro tu otra pierna ... no! ...

COORD.: y ustedes piensan que no les pasaría eso?

Chicos: Síii, sí (riéndose)

Juan: No, no es así yo no reemplazo a los amigos por las minas

Federico: Y sí te enamoras?

Juan: bueno, pero no tan así...

Federico: es verdad ...

Cristian: Mienten, pasa guacho! ... a mí me pasó, culiado eso

Coord.: a vos te pasó eso?

Cristian: sí

Coord.: te engachaste?

Hugo: yo he estado de novio, pero no he dejado a mis amigos por una mina.

Federico : yo tampoco, pero ...

Ricardo: o sea no es que lo va dejar, pero... va a estar más tiempo con ella.

Hugo: o sea a mí me han dicho “no salgas” y yo igual salgo con mis amigos, “yo salgo con vos y salgo con mis amigos”, “que voy a estar todo el día con vos”.

Aparece el temor a perder autonomía y libertad, frente a los demás amigos ya que éstos a veces viven al noviazgo de un integrante del grupo como una verdadera separación. Hernández González (2008) también señala la presencia de tensiones entre la amistad y los noviazgos y los temores a perder la autonomía por parte de los varones sobre todo. Mónica Maldonado señala al respecto que

... compartir con los varones un determinado `uso sexual` de la mujer parece ser una demanda para sostener la complicidad viril del `nosotros` masculino pero, al mismo tiempo, un recurso defensivo de esa virilidad frente a la posibilidad de quedar a expensas de una mujer si uno se enamora de ella (2005:733).

La complicidad masculina interpela al varón “en amores” y es una pruebas más que debe atravesar en la construcción de su subjetividad en relación a como asume su identidad de género en relación a otros.

#### 6.4.4.2 El recato

También se expresan tensiones en la vivencia de mostrarse y exponer los intercambios amorosos mediante caricias, besos, abrazos en la escuela y la reserva de los afectos frente a la presencia de terceros. Aquí se da otro tipo de regulación moral presente en las relaciones afectivas que es la del “recato” definido como la expectativa de autocontrol de los impulsos que debería darse a la hora de expresar sus emociones y afectividades en público. Como se plantea en estudios con estudiantes mexicanos las “recatadas” son las chicas que pueden poner límites en el contacto físico y lúdico con los varones (Saucedo, 1995).

P 5: EG5 3ºG Chicas (120:130) Escuela Estatal

Florencia: Es muy cansador todo el tiempo (estar con el novio en la escuela)

Carla: A mí me da gracia verlos de novios acá..

Florencia: Para mí queda mal, estar ahí a los besos (cara de rechazo).

Evelyn: Para mí no estaba mal,... por ahí si lo viera de afuera sí, pero para mí no estaba mal nosotros no estábamos todo el tiempo pegados.

Evelyn continúa: Hace un tiempo atrás la preceptora dijo que no estuviéramos más en el recreo.

En otro estudio realizado por Quiroga y Silva (2010) en Córdoba, las expresiones del sociolecto local “*recatarse y no recatarse*<sup>145</sup>” aparecían como indicios de regulaciones del grado de exposición en las expresiones eróticas supuestamente reservadas al espacio de la intimidad de la pareja, que provoca

---

<sup>145</sup> En ese estudio Quiroga y Silva (2010:96) observan que algunos alumnos de secundaria, compañeros de parejas de novios que no se recataban en sus expresiones amorosas y eróticas, hacían como que “no veían nada” o “*hablaban a las espaldas*” como modo de tramitar el sentimiento de vergüenza e incomodidad que el ejercicio de la sexualidad despertaba las/os jóvenes.

vergüenza en los espectadores y que debe ser sancionada por los pares si la autorregulación no se hace presente.

E: ¿Y qué es lo que a vos te enoja de esto?

Juana: ¿De ellos dos? Es que ellos no se dan cuenta pero ellos quedan mal porque estamos todos nosotros, para que se están manoseando... bueno, si fueran una pareja normal bueno, si se dan un beso que se yo, pero tampoco que se anden tocando... nah

Juana: [...] y más porque como que están todo el día abrazados viste?... nah, yo comparto la opinión que está bien que sean novios aunque yo, eso de estar todo el día juntos... mirá yo tomo el ejemplo de ellos dos de Damián y Ana, vos los ves, ellos son novios, pero ellos se recatan ¿me entendés? Ellos como que guardan su intimidad para ellos, o sea se nota que son novios pero son personan que se recatan ¿me entendés? y eso es lo que ven los chicos del curso... como que ellos están todo el día... (Silva y Quiroga 2010:93)

Previtali (2010:98) en su etnografía sobre representaciones y prácticas de delito en jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba interpreta al recato y al pedido de *recatarse*: “¡*recatecen!*”, en este mismo sentido, como la capacidad de solicitar y ponerse límites en la conducta hacia otros guardando moderación y sentido de la ubicación en determinados contextos sociales, como por ejemplo no robar o dañar a alguien del barrio o a los que trabajan. También, reconstruye un segundo sentido del “*recato*”, en la asociación entre el uso de “*recatarse*” y de “*rescatarse*”, como redimirse o salvarse de conductas consideradas peligrosas o riesgosas, que implica un sentido de más largo plazo en el cuidado y atención de la trayectoria vital de los jóvenes.

El aprendizaje del “recato” en el ejercicio de la sexualidad, es construido intersubjetivamente entre los chicos y chicas. Además señala la presencia de “autorregulaciones” como procesos de exploración y control de los otros (West y Zimmerman, 1999) aunque se dan fundamentalmente sobre las chicas a la hora de exigir ciertos comportamientos considerados naturales desde mandatos de género hegemónicos donde la pasividad en las expresiones eróticas, la inocencia y la pureza connotadas como femineidad “natural” son los parámetros con los que se evalúa a las demás.

En similar sentido, Jones analiza los comportamientos que son reprochados entre adolescentes de clase media escolarizados a través de los chismes y reconstruye un conjunto de reglas que sobre todo sancionan el accionar de las mujeres en las relaciones de amor y placer.

La primera (regla) rezaría que una adolescente no debe transar ni tener relaciones sexuales con más de un compañero en un período de tiempo socialmente considerado corto (aquí una semana). La segunda norma indicaría que no debe tener relaciones sexuales ni transar por fuera de noviazgos. Mientras que la primera limita la cantidad de parejas que puede tener una mujer en un determinado lapso de tiempo, la segunda establece al noviazgo como el único marco legítimo para su actividad sexual. Vale subrayar que ambas normas sólo rigen para las mujeres, como lo refleja el hecho de que si un varón transa o tiene relaciones con



“muchas” y/o con parejas ocasionales no es criticado por sus pares, ni su comportamiento es objeto de chisme (Jones 2010:110).

Como puede analizarse, si bien el “recato” se construye como pauta de regulación de los cuerpos para ambos géneros, es sobre las mujeres donde es esperable mayor vigilancia y sanción. Los posicionamientos subjetivos de las alumnas frente a estas expectativas son objeto de juicio y clasificación entre sus pares y desde los actores escolares adultos incidiendo en la conflictividad de las relaciones escolares.

#### 6.4.4.3 “Manejar” los celos, resistir las envidias

En los grupos de discusión y en las conversaciones cotidianas con los estudiantes de sectores más populares era recurrente escuchar que hoy era más común ver a chicas enfrentarse físicamente y que casi siempre era por celos por algún varón. Este estereotipo es reproducido también por varios adultos de la escuela como analizamos en el capítulo V.

P 3: GD Nº3 (307:339) Escuela Estatal

E- y las chicas cuando hay algún problema ¿reaccionan de la misma manera? ¿se golpean o qué hacen?

C- No sé, porque como que nadie se va a pelear, de mi curso...

B- El año pasado una chica se largo a pelear...

E- ¿y en la escuela?

B- Se agarraron dos chicas, de los pelos y decí que había una chica, la agarró de los pelos y cuando iban entrando, una chica la agarró con el portón.

C- Y las de segundo año también se agarraron.

A- Sí, se agarraron a pelear acá afuera... todas las chicas. Empezaron dos y después se empezaron a meter todas, peleaban todas contra todas.

E- ¿por qué se pelearon? ¿se enteraron?

B y A- Por un chico.

E- ¿únicamente por un chico o por una chica se pelean?

C- Parece que sí...

A- Sí...

B- Las chicas... no sé... tienen más locura las chicas... (Risas)

En los incidentes entre mujeres algunos chicos reproducen la idea de que las chicas son impulsivas y no pueden controlarse cuando sienten celos. De allí la connotación de “locas” adjudicándoles irracionalidad y poco control emocional. Ellos, a su vez quedan ubicados en un supuesto lugar de autocontrol emocional e indiferencia ante los sentimientos de enojo que despiertan los celos. Sin embargo, en la continuación del relato anterior, se observa como los varones tienen que construir justificaciones para participar en las peleas (por defender a un amigo o para defenderse ellos mismos) sin querer reconocer que también son influidos por los celos.

P 3: GD Nº3 (307:339) Escuela Estatal

B- Las chicas... no sé... tienen más locura las chicas...

(Risas)

Coord.- ¿por qué decís eso Brian?

B- Y sí... para que se peleen por un chico...

Carla- Y pero si ustedes se pelean por una chica.

B- ¿Quién? Yo nunca me peleé por una chica.  
 Coord.- pero recién decías, contabas que en las peleas que vos te metiste que interviniste era por una chica...  
 B- Bueno pero era por un compañero... era por un compañero nuestro, yo no voy a pelear por una chica.  
 Coord.- pero él sí peleó por una chica... ¿y entonces?  
 B- Sí, él sí, porque el otro le quería pegar...  
 A- Le pegó.  
 B- Yo no pelearía por una chica.  
 Coord.- ... pero ahí hay un varón que peleó por una chica también... sería lo mismo que las chicas, que se pelean por un chico.  
 Carla- Mira si me voy a pelear por un chico (Risas y silencio)

Aquí Carla, no acuerda con el estereotipo de que las chicas sólo se pelean por un chico. En cambio, otras estudiantes reconocen sus celos con más naturalidad (inclusive justificando las agresiones a los supuestos "infieles") a la vez que desmitifican que los varones sean indiferentes:

P 5: EG5 3ºG (147:173) Escuela Estatal  
 -Coord.: a quién les pasa más el problema "celos", a las chicas o a los chicos?  
 -A la chica.  
 Florencia: No, al varón también, mirá a Gastón.  
 -Si la chica los ve hablando a los dos, la va a pelear a la otra.  
 -Carla: Yo voy y los hago cagar a los dos.  
 -Florencia: no discuten, la chica mira mal a la otra y después pelean.  
 -Micaela: Alguna se va a pegar.  
 -Florencia: depende como sea la persona.

En el marco de las relaciones sociales entre jóvenes las parejas que se van formando se constituyen en objeto de miradas de aquellos que no tienen parejas y que participan como espectadores. Los que se "embroian" y se muestran con gestos eróticos participan de una relación especial que deja fuera a los demás.

En esa dirección, la evaluación de la belleza de los novios y novias forma parte de los comentarios cotidianos y desde allí se dan sentimientos de envidia. Carla dice que *"tener un novio lindo está bueno pero es un problema"* y añade en un tono muy dulce: *"el mío es fiero pero lo quiero"*.

P10: Devolución curso 3º G (121:134) Escuela Estatal  
 E- Tener novio/a linda puede ser un problema...  
 (Hay un consenso general de que sí es un problema... Hablan y comenta sobre esta situación)  
 M-Por eso yo tengo un novio bien fiero...  
 E-Y están pendientes de eso  
 V-Te gritan gorreado<sup>146</sup> a quien tiene novia/o lindo.  
 V- Y ahí perdés la confianza y después la cagas dejando. Y después en una de esas no te gorrea...  
 M- Lo que pasa mucho es esto de decirse cosas entre los chicos y las chicas que anduvo con uno con otro. En esto de si hay un novio lindo o una novia linda

<sup>146</sup>Gorreado: apelativo para aquel al cual su pareja le es infiel en forma reiterada.

puede haber chicos envidiosos o chicas envidiosas que le anden diciendo giladas al otro...

-Coord. porque aparece esto de decirse cosas?

M- Es para que se peleen

V-Porque son envidiosos.

M- Todo por envidia viene...

Los calificativos de “lindos y lindas”, “bellos y bellos” forman parte de las clasificaciones sociales juveniles y organizan las posibles redes de intercambios afectivos. Pero se juegan estratégicamente por los actores juveniles con sus capacidades de mostrarse atractivos hacia los otros e incitando al deseo de los demás. A la vez que, en tanto construcciones simbólicas sobre ciertos atributos considerados culturalmente más o menos valiosos, establecen diferencias entre quienes pueden ser envidiables y admirados por su belleza y quiénes no. En el caso de las chicas es recurrente escuchar rumores y comentarios despectivos acerca de las compañeras que “se hacen las lindas”.

Al igual que muestran otros estudios locales (Previtali, 2010; Quiroga y Silva 2010; Paulín, Tomasini et. al, 2011) este enunciado es muy recurrente entre los jóvenes de distintos sectores sociales y condensa un conjunto de posibles rivalidades en sus relaciones afectivas. La expresión “hacerse la linda”<sup>147</sup> alude a una interpretación acusatoria sobre ciertas estudiantes que muestran su cuerpo, sus atributos de belleza queriendo sobresalir a las demás chicas. Para Tomasini (2011b:6), las chicas construyen un capital de reconocimiento jerarquizado en las relaciones de sociabilidad mostrándose *sexy* y más que la belleza en sí misma, alude a “saber llevar la belleza” y la atracción frente a los demás.

Como dice Previtali es una “acusación que se halla inmersa en un conjunto de interacciones donde todos y todas están queriendo poner en valor los atributos que resulten atractivos para sus posibles conquistas, donde muchas de sus conductas están orientadas a ganar el deseo de los chicos” (2010:99).

#### **6.4.4.4 Hacer frente a los engaños y las traiciones**

Es común que chicas y chicos transiten por diversas relaciones en el transcurso del mismo año escolar porque existe la creencia que “*hay que probar cómo es el otro*” antes que embarcarse en una relación más seria como un noviazgo. Es posible que un chico o chica “*salga*” con varios que han tenido relaciones de amistad. Entre las chicas es recurrente sancionar fuertemente el encuentro erótico entre un ex novio y una amiga.

---

<sup>147</sup> A veces también se usa la expresión “hacerse las humientas”, o las chicas que “son humientas” en el sentido de que *se dan humos*, es decir, aires de mucha importancia frente a los demás. Aunque su uso puede estar más referido a aquellas que no sólo quieren sobresalir como personas bellas sino como de una condición social “superior” a las clases populares. De allí las clasificaciones que se expresan como polarizaciones opuestas: la “humienta” y la “negra”. Son expresiones locales que insisten en el discurso de los jóvenes condensando sentidos referidos a la clase social y al género (Blázquez, 2010; Paulín, 2010). Analizamos estas construcciones de sentido en el marco de ciertos conflictos en el capítulo 7.

Otra cuestión que es reprobada moralmente es fingir sentir afecto por alguien y “*estar por estar*” a la vez que se tiene otra relación. Fingir que se tiene un compromiso es visto como injusto para el chico o chica que se siente enamorado o enamorada. Al respecto dice Victoria:

V-Ves vos tenés que ver eso, porque si se quieren duran, pero si vos estas con un chico por estar, para joder nomás es al pedo (...) Y si, vos decís allá afuera tenés lo tuyo y en el colegio tenés lo tuyo (16 años, escuela estatal).

Los chicos de la escuela privada, si bien relatan menos enfrentamientos por infidelidades entre amigos, aluden también a rupturas en las amistades entre varones por ese motivo.

P14: EG15 GD5 4º Sociales (440:460) Escuela Privada

-Yo tengo un montón de amigas que han dejado de ser amigas de otras por problemas así de códigos...

-Problema de polleras se diría o...

-Pantalón.

-Una amiga que le incita... por ejemplo a una amiga le gusta un chico y tiene otra amiga que le incita a este tipo a comerse a otra mina.

-Qué... ¿te pasó?

-No se dice.

-No, a una amiga. Y se armó un quilombo muy grande y estas dos chicas eran amigas mías y después como que dijeron ‘no, sí vos tenés que ser amiga mía, no, vos no tenés que ser amiga mía’ y se arma un lio y después quedás vos en el medio, como quedás ‘no sé qué onda, yo no estoy enojada con vos y con vos tampoco, son problemas entre ustedes dos, no me metan a mí’, se arma todo un lio. ...

P15: EG16 GD6 4º Sociales(289:315) Escuela Privada

-No, por ejemplo, a ver, un chico está con la chica, con la guachita del otro, que era del otro, que el tipo le boludeó a la minita y el chabón se fue con ella, que eran más o menos amigos los dos, y ahora como que está todo mal. Y algunos, no sé, yo no, pero por ejemplo, un amigo mío me dijo ‘yo no le voy a hablar más’ qué se yo, y yo le dije ‘es tema de él, es tema de él con el otro tipo, a vos no te hizo nada’.

-Coord. ¿Ustedes actuarían también como él, no mezclarían las cosas?

-Ponele que vos estás con un vago ¿no? Y vos cortás con el vago y viene ella y se le pone ahí...

-Sí, me enojaría.

-Coord ¿pero incluso cuando ya has cortado con ese chico?

-Pero ella se enojaría pero por ejemplo yo no me enojaría con ninguno de los dos.

-Claro, obviamente que ella se enojaría, yo me enojaría.

-Coord. ¿vos pensás que se hubiera enojado si ella hubiera hecho eso?

-Si es tu amiga sí

-Además, o sea, si la persona está con el chico no sé si va a considerar que se enoje la otra si está con él sino no estaría.

-No, pero ponele que vos terminás y a los dos meses sin preguntarle nada al que es tu amigo estás con la minita.

-Para mí es una cuestión de respeto de decir ‘mirá negro, me está pasando tal y tal cosa’.

-Claro, si el tipo viene y te preguntó está todo bien

-Sí.-Por ahí te enojás y después bueno, ya está, ya fue.

-Bueno, pero es más fácil así, que vengan y te pregunten.

Por otra parte, en una mirada comparativa de los modos en que se entablan las búsquedas y aproximaciones en las relaciones amistosas y amorosas entre estudiantes de ambas escuelas, podemos ver algunas diferencias.

En el caso de la escuela con estudiantes de sectores medios y populares es muy frecuente el desprestigio y la condena moral de la chica que “sale” con varios chicos, mientras que para los varones sigue siendo un galardón de su hombría y signo de su virilidad. En las conversaciones y discusiones grupales sobre los noviazgos surgen mandatos tradicionales hacia las prácticas amorosas y sexuales de las chicas. No obstante, hay dichos que traducen reflexiones críticas y cuestionamientos a las relaciones de jerarquía entre los géneros por parte de las jóvenes.

P 5: EG5 3ºG–Mujeres Escuela Estatal

Victoria-siempre la que queda mal es la chica y los chicos salen siempre bien parados (se enoja)

M- Porque a los hombres no les dicen nada

Victoria-Los hombres salen con doscientas mujeres y se hacen los ganadores, y a las chicas les dicen que son unas gatas, le dicen de todo. (Las chicas cuestionan a los chicos y se enojan, los varones se ríen)

Estas expresiones de descontento de las chicas pueden ser comprendidas como una expresión de subjetivación ya que se lucha por asumir una identidad de mujer diferente a mandatos heteronormativos, por fuera de la conformidad a las reglas y pautas consagradas desde lo patriarcal. Aquí se puede observar como el proceso de aprendizaje de los roles de género se da desde marcos morales de mayor alcance (social y familiar) pero que se reajustan y recrean en el espacio de la sociabilidad.

Para Hernández González no solo hay atravesamientos de una perspectiva de género<sup>148</sup> sino que las relaciones afectivas pueden considerarse en sí mismas como un *mundo figurado* tomando la expresión de Holland, “*en tanto son reinos de interpretación que conjuntan actividades y discursos que dan sentido a la actuación de los participantes* (2008: 173).

Por otra parte, si bien no hay referencias explícitas a situaciones de maltrato las chicas de sectores populares son las que más aluden a situaciones donde se sienten perseguidas y controladas por los novios. La vivencia de asfixia como “ahogo” denota un sentimiento de malestar de las jóvenes en sus relaciones amorosas en contextos sociales de mayor vulnerabilización social donde los imperativos de la matriz patriarcal siguen siendo más indiscutidos.

---

<sup>148</sup> En su estudio concluye que es frecuente que las chicas tomen la iniciativa en las aproximaciones y que los chicos aprenden a mostrarse sensibles y a dar señales de sus intereses y sentimientos, al contrario de ciertos estereotipos que muestran a los adolescentes varones siempre como poco capaces de expresar sus sentimientos. Identifica el origen de este estereotipo en cierta lectura poco feliz de los estudios clásicos sobre juicios morales y género de Carol Gilligan.

Como expresan West y Zimmerman "... las diferencias de género, o la configuración sociocultural de las *naturalezas esenciales femenina y masculina*...se convierten en características normales y naturales de las personas y proporcionan la razón fundamental tácita para diferenciar los destinos de las mujeres y los hombres dentro del orden social" (1999:128).

En el caso de la escuela de gestión privada si bien se dan expresiones machistas devaluantes de la femineidad, hay una mayor disposición desde el régimen de género de la escuela a la aceptación y respeto de los diferentes modos de asumir las identidades de sexo genéricas lo cual opera como una orientación axiológica importante para las relaciones juveniles (ver Capítulo 5).

Considerando el conjunto del material de las entrevistas y conversaciones en ambas escuelas podemos postular que, con matices subjetivos, hay indicios que ponen de relieve la intención de las mujeres de preservar espacios de autonomía personal en los afectos (al no "*embrojarse*" enseguida), además, de la enunciación de sus deseos sexuales. Varias de ellas se posicionan en confrontación con las pretensiones de una subordinación femenina a la lógica patriarcal de las relaciones entre géneros.

### **Síntesis: prácticas relacionales juveniles: acciones, emociones y moralidades en juego**

*-¿Y ustedes que esperarían de una amigo, de una amiga?*

*Alumna- Yo confianza y apoyo moral.*

En este capítulo presentamos la perspectiva de los jóvenes sobre sus relaciones afectivas en el cotidiano escolar a través del análisis de los significados que expresan, como así también, las principales situaciones e incidentes que dan pistas sobre tensiones, conflictos y las interpretaciones que sobre éstos construyen sus protagonistas.

Para el análisis de la sociabilidad de los jóvenes participantes trabajamos con la noción de *prácticas relacionales*, la cual permite describir un conjunto de intercambios entre los chicos y chicas referidos a la diversión, la gestión del tiempo escolar, y la construcción de un código compartido de significados y normas que les permiten relacionarse y conocerse.

En estas descripciones analíticas de los significados y definiciones de los alumnos y alumnas de ambas escuelas, también tratamos de identificar las distinciones y especificidades de los lazos de compañerismo, de amistad y de noviazgo. Definimos a cada una de estas relaciones en base a recurrencias que permiten construir la noción de *tareas –actividades* propias que las identifican como prácticas relacionales específicas y que jugarían un papel diferencial en la construcción de identidad personal a la vez que son expresiones del trabajo subjetivo de los chicos y chicas en pos de una

diferenciación individual en tensión con un otro (compañeros/as, amigo/as o pareja/s).

Así, para las relaciones de *compañerismo* las *tareas* de participar en conjunto en la ocupación del espacio del aula, la gestión del tiempo escolar y el involucramiento en las relaciones de poder (principalmente a partir de los juegos relacionales, se asumen como un primer conjunto de intercambios referidos a *operar juntos o en competencia* con respecto a las exigencias de la vida académica y sus diversos reconocimientos. Estos intercambios dotados de una *lógica de aceptación de sí por los otros*, en vez de rechazo y antagonismo, pueden devenir en relaciones de amistad y de amor.

En las relaciones de *amistad* observamos que son otras las tareas y actividades específicas que les permiten a los jóvenes construir un espacio de relación fraternal. Una es la participación en la “*joda*” en la escuela y fuera de ella lo cual implica un espacio compartido como *sociabilidad*, pleno de vivencias en situaciones sociales formando parte de un acervo común del grupo de amigos y amigas. Otras son los intercambios de ayuda y consejos frente a situaciones críticas de la vida adolescente, las acciones concretas de defensa mutua que permiten “contar con el otro” en situaciones de riesgo personal frente a agresiones y construir una zona de intimidad partir del cuidado de la información personal y los secretos.

Las dimensiones de la amistad indagadas en la infancia y adolescencia en los estudios de la psicología del desarrollo (Coleman, 1987, Hartup, 1995) como *recibir ayuda, compartir actividades, lealtad y compromiso, vivencia de autenticidad, aceptación e intimidad*, se expresan en las relaciones de los jóvenes incluidos en este estudio.

Por otra parte como decimos antes, la perspectiva de la psicología histórico-cultural, se analiza la amistad dentro del conjunto de prácticas relacionales y sus conflictos, los sentidos dados a las mismas y sus posibles usos dotados de reflexividad para los adolescentes y jóvenes. En este enfoque, se concibe a las relaciones de amistad más allá de ciertas rutinas de interacción, como la de participación y protección del espacio físico. Más aún, la “cultura de iguales” es un *complejo productivo - reproductivo*, en el cual están presentes tanto influencias estructurales del mundo adulto como aportes específicos de los niños y adolescentes (Sánchez, Goudena y Martínez 2005).

En ese sentido, acordamos con Hernández González (2008) al enlazar a la relación de amistad con el proceso de construcción de la identidad personal, la cual es pensada a partir de las relaciones con otros significativos que aportan un espacio y tiempo de significados en la acción, situados en procesos de intercambio que permiten, en el caso de los jóvenes, crecer juntos y subjetivarse.

Contar y confiar, aprender los límites de la intimidad, reconocer los estados emocionales del otro y ayudarlo, saber escuchar y aconsejar, son *significados en acción*, remitidos a prácticas intersubjetivas que han construido

acuerdos sobre como convivir con el otro. En otros casos, sin poder lograrlo, como en los incidentes y conflictos no resueltos.

Hernández González distingue dos marcos morales distintos en la amistad. En primer lugar con los que se convive por afinidad en la escuela, hay un “discurso moral del disfrute”, en el goce de la energía colectiva que se multiplica en los momentos de diversión y humor. Es la socialidad, en el sentido de Maffesoli (2004) desplegada como disfrute del presente por parte de aquellos que conforman un círculo del cual los extraños quedan fuera sin poder ingresar.

Pero además, con los más cercanos, los “*amigos amigos*”, el marco moral se acota a un repliegue más íntimo, pleno de identificaciones positivas con el otro, aún reconociendo las diferencias. Un vínculo de iguales que han construido acuerdos y participan de la experiencia de reciprocidad y confianza.

En el crecer juntos existen componentes morales que se articulan en relación a un mostrarse de manera completa ante el otro (confianza), de revelar las cualidades y defectos como persona, comprender y expresar los sentimientos, tener una apertura a otras ideas acerca del mundo y compartir valoraciones y posiciones acerca de los acontecimientos vividos, así como el reflexionar junto con otro los sucesos cotidianos y los planes futuros (Hernández González, 2008:130).

Ahora bien, como hemos podido analizar en ambos marcos morales - aunque con mayor evidencia en el segundo - las regulaciones morales, sanciones simbólicas y físicas son parte de *códigos de confianza* que les permiten relacionarse y construir sus identidades. En ese sentido, la práctica de la *confidencia* es valorada por ambos géneros pero es tramitada de forma diferente por los varones y chicas. Así también, las *expectativas de lealtad* se expresan diferente. En las mujeres referidas a las traiciones de las amigas en las relaciones amorosas y en los varones, además, a contar con los amigos en la defensa frente a las agresiones físicas.

Asumimos con Hernández González que en la definición social de la amistad se juegan diferentes significaciones en la que “aparecen varios núcleos semánticos y que pueden dar lugar a distintas imágenes dependiendo de alguna característica que se destaque, razón por la cual resulta difícil formular una categorización fija ni tampoco una jerarquía entre las mismas (2008: 118).

La amistad puede comprenderse, entonces, como un conjunto de acuerdos como plantea Hernández González desde la visión de Schutz (2008:119). Más que principios universales en la interacción social, son acuerdos construidos en la práctica y revocables en la misma. Estos son dinámicos, se ponen a prueba en torno a la confianza, al cuidado y discreción de una intimidad compartida y a la ayuda esperada frente a ciertas amenazas. Así también, se expresan en un juego de lealtades y acciones de defensa frente a los otros e incluso, en algunos contextos sociales de mayor vulnerabilidad, poniendo en riesgo la propia integridad física.

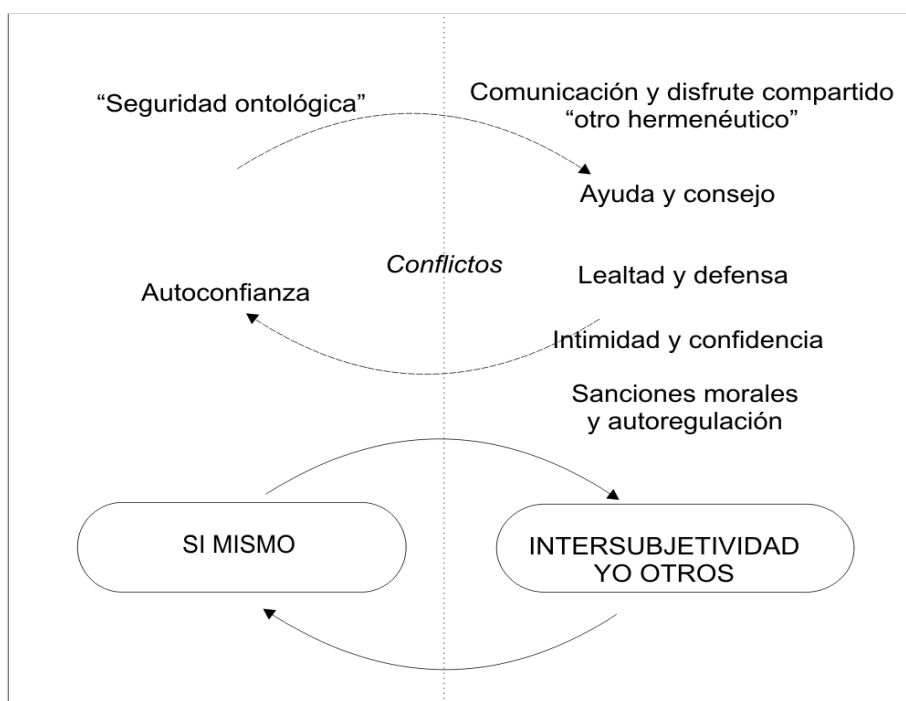
En la relación de amistad, la *confidencia* es un tipo de confianza muy



valorado, al igual que el sentimiento de “apoyo moral” y el “bancarse” en situaciones de desprotección como expresan los jóvenes (tener que irse del hogar y vivir en la casa de amigos, o ser defendidos ante agresiones, robos o en las peleas). También está presente la pretensión de exclusividad y se juega en tensión con las relaciones de noviazgo que van a demandar mayor intensidad emocional en las parejas.

La confianza, como eje estructurador de la experiencia juvenil en la escuela media, puede considerarse un capital preciado “que se otorga o se gana en raras ocasiones, pero que, al realizarse, es vivida como una verdadera experiencia de apropiación subjetiva del sí mismo, del otro<sup>149</sup> y del entorno institucional “(Di Leo 2009: 74).

Esquema Nº 3: Articulación entre categorías que definen a las relaciones de amistad



Con respecto a las relaciones afectivas y los encuentros sexuales se puede observar el abanico de significados y aproximaciones hacia el otro en tanto objeto de amor y deseo que no tienen como fin último el establecimiento de una relación de noviazgo. Tanto los “chapes”, los “embroios” y el “ir picando” muestran los distintos significados dados a las relaciones afectivas por chicas y chicos en un contexto de ensayos y aproximaciones.

Notamos que la opción de “ponerse de novios” en el espacio escolar no

<sup>149</sup> Apoyado en la conceptualización de Ricoeur sobre la dialéctica entre *identidad-idem e identidad-ipse*, Di Leo concluye que la confianza en el/los otro/s (ipseidad) permite el desarrollo de un *sentido interno de confiabilidad*, que provee seguridad ontológica y referencias identitarias (mismidad). En su estudio, la construcción de confianza juvenil se orienta a otros significativos que no solo son otros jóvenes sino ciertos adultos de la escuela que desarrollan acciones subjetivantes de diálogo, escucha y atención a los alumnos.

constituye una opción muy atrayente para todos. En ese sentido, las significaciones de estos alumnos/as de 15 a 17 años sobre el amor, a diferencia de otros estudios como Hernández González (2008) y Kornblit (2007), se muestran más cercanas al amor *ludus* y/o pasional, y más lejanas de los tipos de amor romántico o posesivo. Se trata de formas de asumir la sexualidad y los afectos amorosos que las actuales generaciones están transitando, junto a otros posicionamientos subjetivos sustentados en parámetros culturales más tradicionales.

En ese sentido, hay un conjunto de tensiones en las relaciones afectivas, a saber: la pretensión de exclusividad en el amor que se expresa como contraparte en la vivencia de “*ahogo*” en las chicas y en la necesidad de mayor libertad para los varones, las sanciones externas, el “recato”, el manejo de las envidias y las presunciones de engaños amorosos. También hemos analizado cuando dichas tensiones se significan y sienten de modo diferente, según modalidades que parecen características de chicas y de chicos, aunque hay matices y diversos posicionamientos subjetivos al interior de cada género.

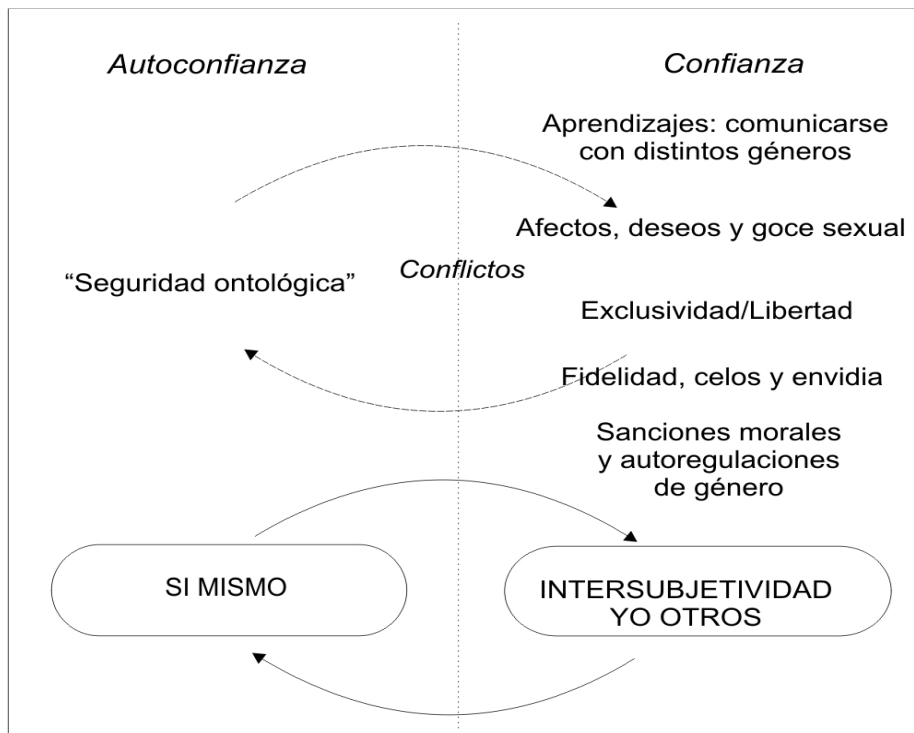
Al igual que en las relaciones de amistad, en los ensayos de las primeras relaciones afectivas y sexuales los jóvenes se embarcan en sus vínculos desde marcos morales que imprimen presiones y sanciones concretas. Compartimos el análisis de Daniel Jones cuando entiende que éstas presiones se originan desde mandatos de género contrapuestos y desiguales para chicos y chicas, los cuales

...permiten entender que los varones deban argumentar por qué no tuvieron relaciones sexuales, mientras que, por el contrario, las mujeres deban justificar por qué sí las tuvieron. También ayudan a comprender sus silencios sobre las actividades auto eróticas (como mirar pornografía o masturbarse), actividades inaceptables para las mujeres, pues por definición están despojadas de un correlato afectivo, y subestimadas para los varones a partir de cierta edad, por suponer que sólo apelan a ellas quienes no consiguen tener relaciones sexuales (2010:80).

A su vez, el análisis se complejiza ya que, como señala Marina Tomasini:

Se puede pensar que los mandatos de género siguen teniendo vigencia, aunque no de modo tan monolítico como en décadas anteriores (desde los sesenta al menos en temas de sexualidad y afectividad); entonces, por un lado, el tema de los mandatos que conservan cierto “núcleo duro”, y por el otro, los diversos “posicionamientos” juveniles que se expresan en los modos de “hacer género” y “vivir la sexualidad”, donde me parece que hay muchas diferencias entre chicas y entre chicos y no sólo entre chicos y chicas (Tomasini, 2012).

Esquema Nº 4: Articulación entre categorías que definen a las relaciones amorosas



Ciertos marcos morales, que se juegan desde imperativos de género y de sexualidad se originan desde las esferas familiares y escolares y será parte del desafío del "crecer" transitar ese espacio de definiciones previas, contrapuestas y asimétricas construyendo opciones personales siempre en tensión con las opciones de "otros", no solo "pares" sino también más "viejos". El marco de la sociabilidad juvenil pensado como *playa de maniobras* proporciona, entonces, un lugar donde posicionarse subjetivamente en tensión con las relaciones intersubjetivas y los distintos imperativos culturales y morales.

Por otra parte, la *confianza* es señalada por los sujetos de ambos sectores sociales como el significado central de la amistad y los noviazgos. Para ellos, en el proceso social de conocimiento de los otros que participan de la vida escolar, la construcción de relaciones de confianza se establece como toda una prueba donde se corren riesgos de ciertas "fallas" y traiciones (quedar solo ante una situación de robo o de agresión en el baile o en la escuela) quedar expuestos en la intimidad de lo que se comparte, ser engañados en el amor por un amigo o una amiga.

Varios autores han señalado el papel de la construcción de la confianza en las relaciones sociales contemporáneas. Giddens (1993) plantea que la seguridad personal en las relaciones sociales no se encuentra contenida de

antemano por vínculos comunitarios y/o familiares. Es esperable entonces que en la sociabilidad los jóvenes busquen construir y reafirmar relaciones sociales que garanticen un lugar de reconocimiento para sí mismos en relación con otros en el marco de experiencias de disfrute compartidas. También Luhmann (1996) ha indicado el valor que la confianza añade a la posibilidad de desplegar esferas de acción social y favorecer los espacios de sociabilidad a modo de un capital que supuestamente se acumula y favorece su consolidación porque la considera una forma muy efectiva de reducción de la incertidumbre social.

Las personas jóvenes no responden “naturalmente” al imperativo de integración social que se les pide desde el dispositivo escolar: *ser compañeros*. Tampoco se relacionan sólo con algunos de sus pares en relaciones de fuerte indiferencia al resto. El espacio de la “convivencia obligada” que la escuela impone a chicos y chicas que pueden o no compartir procedencia social, elecciones sexuales, referencias barriales y adhesiones estéticas culturales, construye un contexto de cierta incertidumbre y desconocimiento de estas alteridades que debe ser despejado tarde o temprano.

Si hay una *prueba* que emerge con fuerza, a la par o al costado de las pruebas académicas, es la de la *aprender a convivir* con otros aunque ello no derive necesariamente en la integración armónica o cierto conformismo al mandato colegial de “ser compañeros”.

Se puede pensar entonces que las relaciones de sociabilidad de los adolescentes, cuando atraviesan una primera *fase* de esta prueba, como es la tolerancia y conocimiento de los otros, desde una lógica de respeto en la igualdad y en la diferencia (Martuccelli, 2007), se puede esperar el despliegue de lazos de amistad. Estos primeros vínculos, si se consolidan, admiten una cualidad diferente en la convivencia entre pares, ahora basada en relaciones atravesadas por la lógica de la confianza.

Si este sentimiento es recíproco su efecto es la reducción de la incertidumbre y la complejidad de las relaciones sociales ya que, como expresa Di Leo (2009), la confianza es un componente clave para comprender la construcción de compromisos en las relaciones tanto juveniles como intergeneracionales.

...en este sentido, la señalada centralidad de la confianza en las relaciones de los estudiantes con los otros agentes escolares, más que como síntoma de un retorno a un contexto pre-moderno –basado en las relaciones cara a cara–, puede leerse como expresión de los esfuerzos de los jóvenes por constituir nuevos vínculos con los sistemas expertos –saberes, *arbitrarios culturales* y normas socialmente producidos y legitimados– que, a pesar de su actual crisis, siguen teniendo la escuela pública como uno de sus principales espacios institucionales de (re)producción. Asimismo, la apertura intersubjetiva, que, a la vez, es habilitada y es propiciadora de los trabajos de construcción de la confianza, favorece el despliegue de las tácticas de los jóvenes dirigidas a ser reconocidos como sujetos (Di Leo, 2009:82).

Sin embargo, este tránsito a las relaciones de confianza no es predecible a priori ni predicable a todas las relaciones entre los participantes jóvenes de la vida escolar. De hecho la mayoría de los conflictos observados en las interacciones diarias y expresados por los participantes de este estudio constituyen parte de esta complejidad de lo social que deben abordar para estar juntos más allá de la mera tolerancia o la polarización de las diferencias. Propiciar el encuentro con otros y exponerse a ese desafío constituye una *prueba* psicosocial formidable para muchos jóvenes, aunque a veces se presentan como muy seguros de sí mismos o que aparentemente no registren importancia de las expresiones que sobre sí despliegan los demás.

Aquí podemos construir la siguiente proposición: las relaciones de sociabilidad de los jóvenes avanzan a vínculos de confianza si se logran superar (aunque transitoriamente) los desafíos que imponen ciertas conflictividades referidas a la construcción de amistad, de amor y ejercicio de la sexualidad. El respeto igualitario también se haría mutuo y no solo sería una expectativa unilateral. Asimismo, aceptar al par como “otro hermenéutico” (Weiss, 2009) implicaría valorar las diferencias como algo que enriquece las relaciones y da autonomía al sujeto.

De allí que los diferentes modos de reconocimiento<sup>150</sup> (Honneth, 1997) pueden hallar un lugar en estas sociabilidades: afecto amoroso y contención fraternal, respeto igualitario y aceptación de las diferentes posiciones y opciones (sexuales, de género, estéticas y sociales).

No obstante, pueden emerger nuevas situaciones críticas que pongan a prueba estos logros adquiridos y provocar nuevos conflictos que lleven hacia relaciones de desconfianza y, quizás, el agravamiento de las reacciones mediante las violencias. En el siguiente capítulo abordaremos estas cuestiones para comprender, desde la perspectiva de las personas jóvenes, cuándo en las relaciones de sociabilidad se expresan conflictos y los significados en acción de los mismos.

---

<sup>150</sup> Recordemos que Honneth realiza un análisis filosófico y psicológico de la teoría del reconocimiento hegeliano, para destacar las formas negativas del mismo como *menosprecios*. “...en el arranque de premisas teórico-intersubjetivas, se afirma la existencia de diferentes formas de reconocimiento, que pueden ser diferenciadas, según el grado de autonomía que posibilita al sujeto... el *amor*, el *derecho* y la *eticidad*, una secuencia de tres relaciones de reconocimiento...” (Honneth, 1997: 88). Por ello, la violencia del maltrato, la exclusión social y la injuria asociada a la indignidad son los tres mecanismos del menosprecio que Honneth establece contra el reconocimiento, anclado en las relaciones de *confianza*, (como sujeto de amor y amistad), *respeto* (como sujeto de derechos) y la *estima de sí* (como sujeto de la comunidad) respectivamente.

## **Capítulo 7.**

### ***Conflictos y rupturas en las relaciones juveniles. Sentidos, dinámicas y devenires para los estudiantes.***

#### **Introducción**

Al comienzo de este estudio enfatizamos que el análisis de la conflictividad en las relaciones juveniles escolares debe considerar los vínculos afectivos solidarios y cooperativos entre los estudiantes como también las rupturas y desencuentros que pueden derivar en el uso de violencias de distintas modalidades y en diferentes procesos.

Por ello, en este capítulo buscamos dar cuenta, tal como planteamos en el objetivo general de investigación, de los conflictos en la convivencia entre pares a partir de los sentidos y prácticas que construyen sus protagonistas.

Partimos de la descripción de eventos y situaciones conflictivas entre alumnos analizando las dinámicas desplegadas en ellas. Entendemos que estos procesos son abordables parcialmente desde las categorías analíticas empleadas y que el objetivo de conocimiento busca ofrecer comprensiones de dichas dinámicas, a modo de proposiciones conceptuales afinadas en datos situados en contextos escolares específicos.

Asimismo, proponemos la identificación y comparación de sentidos y categorías de justificación en torno a los modos de emergencia y resolución de conflictos para los jóvenes; teniendo en cuenta sus diferencias sociales, perspectivas de género y los distintos contextos institucionales de escolarización en que se sitúa la indagación.

#### **7.1 Los jóvenes y sus experiencias con violencias cotidianas**

Cuando analizamos en el capítulo anterior el papel de los amigos en las ayudas algunos estudiantes contaban situaciones en las que han sido partícipes y espectadores de agresiones y enfrentamientos en sus barrios, en las fiestas de quince de las chicas o a la salida de los bailes.

Los alumnos de la escuela estatal cuentan que es frecuente atravesar situaciones de violentación por parte de otros jóvenes y adultos en sus barrios. En esas situaciones aprenden a evitar los enfrentamientos, sobre todo cuando están en inferioridad numérica, ya sea huyendo o construyendo una fachada de indiferencia para mostrar que no caerán en la provocación como narran Maira y Brian .

P 3: GD N°3 F(703:739) Escuela Estatal

Maira: A mí sí. En mi barrio me quieren pegar.

Coord.- ¿ah sí? ¿y cómo estas con eso? ¿te sentís intranquila?

Maira- No, por ahí sí, porque yo cuando me la cruzo a la chica, la chica está todo el día en la calle, vos salís a algún lado y la ves todo el día en la calle, así que

vos pensá que la chica tiene calle, que sabe todo, así.. y yo tengo miedo por ahí, porque la otra vez veníamos en el colectivo, yo venía en el colectivo sola y ella me quiso agarrar y yo le iba a decir a la policía, más vale, no me iba a dejar pegar... y justo estaba esa chica policía, que yo la conozco a la chica, porque siempre sube, Y yo no le dije nada y agarré y me fui a mi casa... y después siempre me la cruzo a la chica, y ella siempre me tira indirecta para que nos larguemos a pelear, pero yo nunca le digo nada...

P3 EG3F (750 :760) Escuela Estatal

B- En el barrio también me tenían bronca a mí, (...) y yo porque siempre lo insultaba y salía corriendo yo, hasta que un día no dije nada, me quedé callado, me paré, le levante la cara, todo, al frente de ellos, quedé entregado a ellos y a cada rato le hacía lo mismo, y yo no decía nada, así que ellos no me dijeron nada mas...

Coord.- no respondiste con lo que te decían y...

Alexander- No, vos tenés que pasar y no darles bola.

Maira- Sí.

A- Porque sino se envenenan más...

B- Yo en mi barrio, no podes salir ni con una zapatilla nueva, porque ya todos te empiezan a mirar con una mala cara.

Otra forma de afrontar estas situaciones es “*encarar*” al que infringe insistentemente ofensas o intimidaciones como cuentan Fernando y Carla:

P 2: GD2 3ºF. (252:258) Escuela Estatal

Fernando - El jueves pasado estábamos en unos quince, estábamos bailando, y paso por al lado y le digo: ¿qué haces? Lo encaro, y él también se para, y le dije que lo iba a agarrar a la salida. Lo esperé en la puerta, y no salía, y después un par de amigos me dicen “vamos para la esquina que ya va a salir”, me fui para la esquina y salieron...

P3- GD 3ºF (760:767) Escuela Estatal

Carla- Yo una sola vez tuve problemas en mi barrio, y yo agarré y le pregunté a la chica, porque todos los días era la misma cosa, [le dije:] “¿Qué problema tenés conmigo?” y no supo qué contestarme porque dice no, yo no quería hacer nada, y se quedó así helada, dura, así... y agarré y me fui... y después no me molestó más.

Coord.- ¿Vos pasabas y ella te decía algo?

Carla- Claro, siempre me insultaba, me empezaba a decir cosas... y encima pasaba la gente y ella diciéndome un montón de cosas feas y me hacía dar bronca... hasta que un día me paré y le dije que qué le pasaba, qué le había hecho yo para que ella me tuviera tanta bronca... y nunca más me dijo mas nada... y algo hay que hacer porque sino un día te va a agarrar...

En las salidas a bailar fuera del barrio se dan otras situaciones donde pueden ser confrontados por otros jóvenes, sobre todo, entre los varones. Los cuidados se extreman a la hora del regreso a sus hogares: se retiran acompañados y evitan estar solos para no ser blanco de robos o agresiones.

P 1: EG1 varones 3ºG - (120:126) Escuela Estatal

-En los bailes cuando alguno quiere pelear con otro estás con tu bandita puma le pega uno y el otro tiene que salir a pelear sino quedas como cagón.

P 2: GD2 grupo 3ºF (1160:1170) Escuela Estatal

D- Uh! ... Te ven en la calle, vos venís caminando, son 5 o 6, que te pegan. O sea, vienen te roban de chamullo, te bardean, te pegan y te sacan todo lo que tenés.

B- Eso nos pasó a nosotras...(…)Hace como tres meses, eso le pasó a un amigo mío, que a la salida del baile , habían puestos de panchos o choripanes algo así y nosotros nos fuimos a comprar y el quedó solo ahí sentado en una vereda.. Y cuando nos dimos vuelta estaban como diez arriba de él pegándole y sacándole las cosas... y nosotros salimos corriendo...

A veces los enfrentamientos verbales y físicos mencionados en las fiestas de quince y en los bailes luego se continúan en la escuela.

P 2: GD2 grupo 3ºF Escuela Estatal

Gabriela- Porque Brian lo había tratado a él de choro, había sido por eso, te acordás?

Camila-Y después en los quince de una compañera se hicieron cagar

Gabriela- Después afuera del colegio se agarraron a pelear. Pero afuera, nadie lo ve, un sábado a la noche...

Camila-Un viernes, y fuimos a los quince y él se agarró con Brian, y bueno se armo lío ahí, pero la bronca viene de afuera.

Si bien los estudiantes de la escuela privada mencionan bastante menos que los anteriores alumnos de sectores populares ser objetos de violencia y robos en la circulación por la ciudad o en sus barrios, algunos alumnos de esa escuela recuerdan también situaciones de esa índole por lo que evitan circular solos.

Carola-yo hago dos cuadras y ya estoy en ese barrio. Y yo viendo todo eso, yo... sola, mi viejo no me dejaba salir ni a la esquina, aunque sean las 12 del mediodía, que ya me robaron, ¡a las 12 y media del mediodía ya me robaron! Cuando era chica, entonces mi papá no me deja salir sola ni a la esquina y son gente, por lo que yo he visto y por el tipo que me robó... y porque me han entrado a mi casa son chicos de barrios cerca de mi casa y que yo veo chicos que para mí son todos iguales.

Coord.- estos chicos, ¿algunos son compañeros tuyos?

Carola-(Asiente) Y no me acercaría ni en la calle, ahora sí en el colegio sí, me puedo acercar, lo conozco un poco, pero yo lo veo en la calle y los evado, voy cruzo la calle, me doy vuelta la manzana con tal de obviarlo.

Como se observa para los jóvenes la experiencia con la violencia en la ciudad de Córdoba es todo un desafío que se expresa en un momento de sus vidas en el que salir a los bailes, a las fiestas y a ver a sus amigos es parte importante del despliegue de sus sociabilidades.

En los estudios de Malena Previtali (2010) y Gustavo Blázquez (2010) se muestra, además, cómo se intensifica estos procesos en los jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba cuando son objeto de, a la vez que participan en, prácticas de violencias múltiples en los bailes populares de cuarteto. Allí, se dan rivalidades entre distintos grupos de participantes pero, además, el dispositivo mismo de control y represión policial que opera en dichos espacios de diversión favorece condiciones de mayor violentación entre los sujetos. Como muestran estos estudios, para muchos chicos y chicas de



sectores populares estas experiencias son vividas desde niños y los enfrentan a la posibilidad de aprender a usar la violencia física para sobrevivir y defenderse en sus contextos cotidianos.

También surge que muchos jóvenes están expuestos a la violencia institucional mediante los mecanismos de control y represión estatal que contribuyen a su estigmatización social de manera muy efectiva. Nos referimos a la vulneración sus derechos a la circulación y al esparcimiento a través de la detención arbitraria que la policía ejerce aplicando la ambigua figura del “merodeo” prevista en el Código de Faltas de la Provincia de Córdoba (Ley 8.431-1995) y que distintos estudios y organismos sociales muestran que opera selectivamente sobre jóvenes de sectores populares desde la conocida figura de la “portación de rostro” (Guiñazú, 2008).

## **7.2 ¿Qué se expresa como conflictividad en las relaciones para los estudiantes?**

En las prácticas relacionales analizadas en el capítulo anterior se expresan tensiones en los vínculos afectivos. Dichas tensiones, a veces, atraviesan al mundo de cada relación específica: compañerismo, amistad, o los primeros “noviazgos” y encuentros sexuales. También se encuentran tensiones entre la posición simultánea del sujeto en cada uno de esos mundos. Así, entre incipientes afiliaciones, pertenencias grupales y relaciones amorosas se renuevan los conflictos entre las diferentes moralidades que los jóvenes poseen sobre cuestiones centrales para sus identidades personales y sociales.

En esta socialización mediante los “iguales”, que es la sociabilidad, está presente el conflicto, entendido como una relación de antagonismo que pueden modificarse en el encuentro social entre los sujetos. El conflicto forma parte de esa experiencia social, está entramado como proceso de socialización para los actores sociales, tal como advierte George Simmel (2010) al alejarse de las lecturas de la cohesión social como un proceso armónico<sup>151</sup>.

Como analizamos más arriba, las *evitaciones* de los enfrentamientos, las *encaradas* y las *invitaciones a pelear* que narran los jóvenes son acciones situadas en un marco de experiencias con distintas violencias sociales e institucionales que, en simultáneo, se pueden expresar en la escuela.

Podemos suponer que cuando el contexto social de una provocación o agresión varía, como por ejemplo, en presencia de amigos o vecinos en el

---

<sup>151</sup> Para el pensamiento de Simmel, como desarrollamos en el capítulo 2, el conflicto no es un accidente en la vida social sino que la compone y puede ser un proceso integrador, en el sentido de una forma de socialización que incluye el antagonismo. La noción de conflictividad indica la cualidad de conflictivo, es decir, a aquellas acciones y situaciones en que los actores adjudican intereses, deseos e interpretaciones diferentes en juego. Cualidad que caracteriza a las relaciones sociales en el sentido de Simmel (2010), es decir, diferenciado de la simple indiferencia. El conflicto representa un elemento positivo por cuanto posibilita, desde la negatividad, una posibilidad de encuentro.

barrio, en el baile o en la escuela, los jóvenes frente a otros significativos tienen que resolver el conflicto de entre ser objetos de violencia y sus reacciones para evitarlo. Los efectos sobre su dignidad personal que estas provocaciones conllevan y sus respuestas a las mismas se modifican según dichos contextos.

En la escuela se revive ese espacio de tensión y confrontación social a la que se ven expuestas las personas jóvenes, donde la visibilidad de los cuerpos en lucha reinstala, para los que entran en las peleas y para los que observan, una dramática de reconocimientos y menosprecios no resueltos previamente en la sociedad.

A continuación reconstruimos sentidos que los jóvenes construyen acerca de los conflictos entre sí en la cotidianidad escolar y que, a veces, son atravesados desde otros espacios de su vida social como el barrio y las salidas a los espacios de diversión y “tiempo libre”. La emergencia de los episodios conflictivos en la escuela entre alumnos no debe desconocer una red previa de relaciones, consideradas como “redes que componen los iguales que se autoregulan y se convierten en organizaciones de comunicación que informan y forman las mentes de los sujetos que interactúan, respecto de muchos aspectos cognitivos, pero sobre todo del gran dominio de conocimiento y el aprendizaje moral y social” (Ortega, 2006:111).

La posibilidad de analizar las relaciones entre pares e iguales como micro cultura atiende a la necesidad de analizar tanto los modos de tramitar las relaciones de poder como los contenidos simbólicos (significados) ya que ambos aspectos en conjunto permiten comprender posibles códigos de regulación y negociación para abordar los conflictos que los actores ponen en práctica.

Los primeros sentidos que surgen en torno a incidentes y situaciones críticas en sus relaciones como personas jóvenes, tanto a partir de las conversaciones en el marco de las observaciones y en los grupos de discusión, están asociados a expresiones y episodios de agresiones físicas y verbales. En cuanto a las primeras aluden a los empujones, golpes y forcejeos y “las peleas fuera del cole” o en el recreo. En cuanto a las agresiones verbales mencionan diferentes insultos, “bardear”<sup>152</sup> mal con apodos y usar términos “que te discriminan”.

Este primer conjunto de situaciones e incidentes, que desde la perspectiva de los jóvenes aluden a conflictos frecuentes en sus relaciones de convivencia, se distinguen de los juegos y prácticas de diversión, las “jodas” que se comparten en base a relaciones de cierta confianza entre quienes las practican y, como vimos en el capítulo anterior, son parte de las relaciones de amistad.

---

<sup>152</sup> Bardear: molestar. Buscar bardo, es buscar pelea.

### 7.2.1 Expresiones estigmatizadoras y prácticas discriminatorias.

En las observaciones fueron recurrentes expresiones que establecen valoraciones jerarquizantes sobre las diferentes posiciones socioeconómicas, identificaciones barriales, identidades de género, étnicas y estilos culturales que despliegan los estudiantes. Como plantea Di Leo, la discriminación:

...constituye una dimensión cotidiana de las relaciones entre mujeres y varones jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela. Asimismo, las y los estudiantes lo asocian a un alto nivel de naturalización de diversos tipos de estereotipos: de género, de origen socioeconómico, de condición de etnicidad, de identificaciones barriales, de estéticas y/o deportivas, entre otras. Tales estereotipos se presentan de manera combinada en las miradas, expresiones y prácticas comunicativas juveniles cotidianas (2009:65).

En algunos casos, observamos que se juegan disputas de sentido sobre criterios de belleza y popularidad entre chicos y chicas que se estereotipan en aspectos físicos/fenotípicos como el color del cabello, de la piel y de los ojos considerados “lindos”. Así también, modos de ser que favorecen el interés de los demás por formar parte de sus relaciones: es “alguien copado”, es “alguien pulenta”. Aquí se trata de disputas por un capital de relaciones que enaltece a los sujetos considerados populares, es decir, con gran aceptación social.<sup>153</sup>

También entran en pugna entre los estudiantes ciertos sentidos sobre las prácticas culturales juveniles construidas como opuestas e inconciliables. Las mismas se expresan en oposiciones entre identidades culturales en torno a las preferencias musicales o *estilos* como *hippies*, *punks*, “oscuros”, *darks*, *cuarteteros*, *emos*, *floggers* y *cumbieros*.

Aquí seguimos la distinción de Mariana Chaves (2010) para entender que los estilos juveniles no son meras presentaciones “personales” sino que supone a los jóvenes como productores y practicantes culturales en búsqueda de diferenciaciones que les permiten *ser alguien*. El estilo es un complejo entramado de bienes y acciones que se ponen en uso generando un nosotros y varios otros, formando pertenencia, inclusión y exclusión a diferentes circuitos de sociabilidad “En la triple articulación de culturas parentales, culturas hegemónicas y grupos de pares es donde se generan estilos culturales que actúan como espacios de identificación y de acción” (Chaves 2010:187)<sup>154</sup>.

---

<sup>153</sup> Recordemos que en la tradición de estudios sobre la adolescencia, Coleman en *The Adolescent Society* de 1961 ya analizaba el conflicto de la popularidad como aspecto específico de la adolescencia entre alumnos de clase media en los *colleges* estadounidenses.

<sup>154</sup> Para Chaves (2010), la “estetización” de lo cotidiano es clave en la noción de estilos y da cuenta de nuevas subjetividades que antes de presentarse como “conciencias” desde relatos universales, se presentan desde el reconocimiento intersubjetivo de *quién se es* a partir de las experiencias vividas y las apariencias decodificadas. El acierto del análisis que hace Chaves de “producirse”, “producir”, “participar” y “cuidarse” como operaciones cotidianas es que no solo atañen a los jóvenes sino a los niños, adultos y ancianos también “estetizados” en la actualidad de nuestras formaciones sociales.

De todas formas, destacamos la presencia de incidentes y procesos relacionales de mayor conflictividad entre los estudiantes de ambas escuelas que ubicamos analíticamente en tres subcategorías emergentes desarrolladas a continuación:

- -Enunciados estigmatizadores a modo de *prejuicios racializados*
- -Cuestionamientos a la reputación sexual de las madres y hermanas.
- -Intolerancias y rechazos a sexualidades no legitimadas e identidades de género menospreciadas

### 7.2.1.1 Enunciados estigmatizadores a modo de *prejuicios racializados*

En las relaciones juveniles como en otras relaciones sociales, se construyen taxonomías que clasifican socialmente a la alteridad, a la vez que ubican a la mismidad en determinadas posiciones en una red simbólica. Daniel Míguez (2003), analizando las taxonomías *tumberas* de la cultura delictiva, advierte que para adentrarse en esas redes complejas de significaciones de unos y de otros se puede comenzar por indagar algunos de sus polos opuestos en términos de jerarquizaciones (Míguez, 2003: 111) para luego ubicar dichos términos como lexemas<sup>155</sup> dentro de una red más amplia que compone la taxonomía.

Tabla N° 10 Categorizaciones socio raciales entre jóvenes

Posición social	Clase Baja/ Pobres	Clase Media Alta /Ricos
Fenotipo	Negro/a "de piel"	Gringos/as, blanquitos/as, rubitos/as, ojos claros
Combinación (Sincretismo fenotípico y social, Maldonado, 2000)	Negro/a "de alma" Brasa, ser brasa (gronchos) Cuartetero/a <sup>156</sup> "Negro de mierda" "Villero de mierda". "Que se droga y roba". "Choro choro".	Cheto/a (Concheto/a)  Gente cheta

<sup>155</sup> Los lexemas son términos que componen un sistema de clasificaciones y que expresan relaciones sociales (Míguez, 2003).

<sup>156</sup> Música y baile del folklore popular cordobés asociada a los sectores sociales más pobres, aunque aceptada por otras clases sociales en eventos y festividades diversas. En las narrativas de canciones analizadas con los estudiantes se destacan dos temas: 1) *Los conflictos en las relaciones amorosas y familiares*, como engaños y venganzas ("Con la misma moneda", de Karina, "A chillar a otra parte", de La banda de Carlitos), la decisión del hombre de abandonar o no a su pareja al quedar embarazada ("Somos tres") y el temor al incesto por desconocimiento ("Historia fatal"), las rupturas y el abandono del ser querido ("Miente"), y 2) *La discriminación social a los sectores populares y el maltrato policial* ("Quieren bajarme", "El marginal", de La Mona Jiménez).

En la tabla Nº 10 se resumen los términos más usados por los estudiantes de ambas escuelas para referirse entre sí. Como se observa, emplean categorías discriminadoras en las “jodas” y burlas que operan seleccionando y clasificando a los otros desde la combinación de dos ejes de comparación: lo racial y lo social estableciéndose polaridades dilemáticas a partir de distintos lexemas.

**Blanco/a, Gringo/a, Cheto/a, "Normales"<sup>157</sup> / (ricos)**

**Vs**

**Negro/a, Villero/a, Choro/a, Brasa (pobres)**

“Son negros de alma”, dicen los chicos y las chicas en lo que se interpreta como el insulto más grave, que no hace referencia sólo a caracteres fenotípicos como el pelo o el color de la piel. Un complemento aclaratorio del enunciado “Son negros de alma” es recurrente en el lenguaje cotidiano. “No de piel, de alma. Son negros de mierda”.

P 7: EGD 7 4º varones (987:1058) Escuela Estatal

Coord. ¿qué palabras de acá se escuchan en esta escuela? ¿Y cuáles son las que se usan más o menos para referirse o hablarse entre ustedes?

Diego: Oh, a mi me dicen negro. (Risas)

Coord. ¿te dicen negro?

Diego: Sí.

Coord. ¿y cómo te va con eso?

Diego: Bien, si es como...

Fernando: Como un apodo así.

Diego: Como un sobrenombre, pero no me lo dicen para molestarme nada.

Mariano: Brasa.

Fernando: Brasa si. (...)

Coord. Cuando te dicen brasa qué te están queriendo decir?

Diego: Es que sos villero así. Es un sinónimo villero y brasa, negro y brasa es lo mismo, villero, negro y brasa son iguales.

Fernando: Claro.

Coord. ¿pero no este negro acá que es apodo? (me refiero a Diego que le dicen “Negro”)

Lucas: No, negro de piel, o sea...

Diego: Este sería, negro negro de la villa.

Lucas: Negro de la villa, negro negro.

Coord. ¿y por qué a veces hacen la diferencia entre villeros de mierda y villeros buenos?

<sup>157</sup> Utilizo la categorías “normales”, como categoría implícita en el discurso social, al estilo de cómo la construye Goffman para analizar el lenguaje relacional del proceso de estigmatización el cual atribuye aspectos negativos a algunos actores o grupo desde cierto lugar de normalidad asumido que presupone valores superiores considerados como “lo normal”(Goffman, 2006).

Diego: Porque hay algunos que son buenos y otros que no, que son maldad nada más, son puro bardo.

Fernando: O sea, claro...sino también como la forma de hablar.

Mariano: Porque hay algunos que se visten como villeros, que hablan como villeros, pero no salen a chorear, a fumar, todo eso como los otros villeros.

Coord. -y negro de alma y negro de piel ¿qué diferencia hay?

Diego: Que un negro de piel es un negro de piel, negro de alma es cuando...

Fernando: Un negro de alma es que escucha cuarteto todo el día, que anda fumando, anda choreando.

Coord. -pero no solamente puede ser tener la cara negra o ser más morocho o ser mas blanco, ¿no importa eso?

Fernando: Claro, puede ser payo el otro y se harta de chorear, se harta de fumar.

Diego: Es un negro de alma eso.

El “negro de alma” o “negro negro” es el insulto más agravante porque designa al habitante pobre de la villa que delinque y que consume drogas. Como dicen los chicos, puede alguien hablar y vestirse como “villero” o ser de tez morena pero no ser “negro de alma”. A su vez alguien puede ser “payo”, “gringo” y ser un “negro de comportamiento” o “negro de alma”. En el fragmento anterior, Diego sabe que le dicen “negro” pero en el contexto de los apodos no es ofensivo.

A su vez, “brasa” designa a aquel que tiene la presentación personal y los gustos de los “villeros”. Aquí se refieren a los sectores de la cultura urbana y popular cordobesa. Los chicos no dicen “gronchos” ni “grasas”, otras categorías estigmatizantes usadas en otras clases sociales para designar a las clases más pobres y carentes de los capitales culturales considerados superiores.<sup>158</sup>

P 7: EGD 7 4<sup>o</sup>varones. (1059:1086)Escuela Estatal

Coord. ¿y alguna vez alguna palabra de estas que les hayan dicho que se hayan sentido mal cuando les dijeron esto, que se enojaron, les dio bronca en alguna situación?

Mariano: Ésta. (Señala una de las tarjetas)

Fernando: ¿Cuál?

Mariano: Villero de mierda.

En estudios locales se ha analizado esta conjunción entre posición social y prejuicios raciales (Maldonado, 2000; Blázquez, 2010 y Previtali, 2011) encriptada en categorías sociales en distintos contextos de la cultura de Córdoba y que es empleada por los jóvenes. De esas producciones se destaca la noción de *prejuicios racializados* que construye Mónica Maldonado cuando analiza clasificaciones que unen prejuicio social con fenotipo.

---

<sup>158</sup> Los “negros de mierda” remite a las categorías sociales de las clases dominantes como “los cabecitas negras”, “los patas sucias” durante la primera mitad del siglo XX para referirse a los sectores sociales empobrecidos que empezaban a tener movilidad social ascendente con la llegada del peronismo al poder en Argentina. Además, “negros de mierda” es uno de los insultos más graves en el lenguaje coloquial de Argentina.

La categoría 'negro', usada cotidianamente en la cultura urbana cordobesa y remarcada con esta concepción de 'negro de adentro', 'negro de alma', es siempre asociada a sectores populares, grupos subalternos y aplicada por quienes no se encuentran en ese lugar. De esta manera pareciera querer quitársele la connotación de prejuicio racial adjudicándoles la categoría de 'negro de adentro' a quienes son 'malas personas', pero el atributo sigue cabalgando sobre el negro. Es más, esa clasificación solo se utiliza para las persona de sectores socioeconómicos bajos (con o sin piel morena) o personas de piel morena de las que se duda su origen social. Sin duda, el sincretismo de lo social y lo físico se unen para estigmatizar al otro (Maldonado, 2000: 96,97).

De todas maneras, como planteamos en el capítulo 2, la discriminación aunque pueda arribar a un grado importante de marginación y exclusión es pensada como proceso y no como resultado, es decir, como una *lógica elusiva* (Belvedere 2002:149), que pretende mediante la desvalorización de otros, la jerarquización de algunos. Por ello no cualquier juicio social es discriminatorio, a veces puede establecer diferencias y estructurar las relaciones sociales. Este autor diferencia a esta forma idiosincrática de discriminación social de la xenofobia y el racismo por la alta movilidad que adquieren las categorizaciones en nuestro contexto cultural.

En nuestro país no faltan "negros", pero esto son ante todo "negros de alma". Ello le da a los procesos discriminatorios (a diferencia del racismo, por ejemplo) una notoria movilidad y un carácter acomodaticio. No todo el mundo es negro en sentido literal, pero las posibilidades de ser negro en sentido metafórico son sumamente amplias (Belvedere 2002:21).

En los contextos sociogrupales donde los jóvenes están posicionados se pueden construir prácticas discriminatorias que modifican o conservan las relaciones de poder entre los pares. ¿Por qué? Porque al ponerse en juego en los procesos discriminatorios criterios jerarquizantes sobre la belleza, la sexualidad, la música, la estética, las formas de hablar y conducirse, aquellos que "dominan" el universo simbólico de referencia son los más dotados de las "virtudes" valoradas.

En el capítulo II presentamos el análisis de Giménez (2006) acerca de los procesos de discriminación que pueden ser entendidos como *conflictos por el reconocimiento*, es decir, una disputa en la atribución de identidad. En términos más precisos: la discriminación social supone un reconocimiento desigual y no recíprocamente equivalente entre actores sociales que ocupan posiciones disimétricas en la estructura social. Por lo tanto implica un intercambio desigual de *bienes de identidad* entre los mismos y allí se pueden esperar acciones de los sujetos para ser reconocidos.

A continuación, señalamos algunos significados de estas construcciones de sentido vividas como "discriminatorias" por los jóvenes de ambas escuelas, comparando su uso en los distintos contextos institucionales.

### 7.2.1.1.1 “Gente negra” y “gente cheta” en la escuela estatal

En la escuela estatal, las oposiciones se presentan entre los “chetos” y los que se adscriben a estilos culturales como los “flogger” y “emos” versus los que son “como todos”, es decir, los que se identifican con una parte de la cultura popular cordobesa. Como vimos más arriba, se caracteriza por la pasión por la música de cuarteto y provenir de barrios populares de la ciudad de Córdoba. Ni las chicas quieren ser vistas como “negras” o “humientas”, ni los chicos como “negros de alma”, porque las ven como identidades negativas.

Sin embargo, en algunos casos, esas clasificaciones estigmatizantes fueron puestas en tensión por los jóvenes de sectores populares al mostrar cómo son resignificadas en términos de cierta identidad positiva de la cultura villera.

P 8: EGD 8 Mujeres (1554:1594) Escuela Estatal

Victoria: No, negro de alma decís porque es como negro de alma porque está la gente negra y la gente cheta.

Camila: Yo creo que es más insulto negro de piel, porque lo estás discriminando, que negro de alma, porque yo creo que un negro de alma es...

Victoria: Se siente orgulloso por ser negro de alma.

Camila: Claro, te sentís orgulloso porque...

Victoria: Decís negro de alma porque sos negro así como decir...te gusta la Mona, que se yo...

Camila: Te gusta la Mona, escuchas cuarteto, te vestís con...

Victoria: Y negro de piel es de piel oscura, negra.

Camila: Es como racista.

Coord. ¿sería más racista?

Camila: Claro, sería como más racista. Estos negros de alma que se yo...

Carla: Lo que no se usa acá es emo, rockero...cumbia eso tampoco.

Camila: Cumbiero si, bueno que se yo, yo creo que la única cumbiera en el curso soy, la única que escucha cumbia soy yo.

Gabriela: Si, pero no te decimos cumbiera, nada.

P 8: EGD 8 Mujeres (1594: 1629) Escuela Estatal

Coord. ¿y esto que significa? ¿Brasa?

Camila: Si, el brasa si se usa.

Coord. ¿pero se usa en chicos de acá? porque yo lo he escuchado que algunos chicos de otras escuelas les dicen a otros chicos

Camila: Y acá nosotros así entre nosotros si nos decimos “eh, che brasa”, pero no es que decimos...

Gabriela: No diciendo “este es un brasa, mirá que asco, brasa”.

Carla: Porque también todo depende la forma en que vos lo decís porque por ahí decís “ay, sos brasa” pero se lo decís bien, o una chica re cheta “Ay! que brasa de mierda que sos”.

Camila: Claro, porque le dan otro significado.

Coord. ¿lo podés usar discriminando o lo podés usar...?

Camila: Claro, los más chetos te dicen brasa como tratándote de negro de mierda y en realidad brasa es que te conocen. Si uno así que vive en una villa en realidad el significado de la palabra brasa es que estás braseado, que te conocen todos, que a dónde vas te conocen, por eso que sos una brasa, que te conocen en todos lados.

Coord. ¿pero cómo sería braseado? ahí me perdí



Camila: Claro, es como que yo vengo acá al colegio y yo soy una brasa si yo vengo acá al colegio y me saludo con todos los de todo el curso, porque me conocen todos.

Carla: De todo el colegio.

Coord. : ah, como que sos muy popular, sos muy visto?

Camila: Claro, eso es ser brasa.

Coord. ¿pero brasa a qué viene?

Camila: Que sos conocido, que estás quemado en realidad puede decir, te quemaste, te has quemado por todos lados.

El término “negro de alma” se convierte en rasgo identitario de orgullo frente al “negro” como insulto racista y “brasa” se significa como alguien popular, con capital de relaciones, conocido por todos frente a la discriminación que expresa la “gente cheta”. Puede tratarse de operaciones simbólicas de transformación de “*estigmas en emblemas*”, modos de resistencia colectiva como plantea Rossana Reguillo (2012:99) de hacer frente a la violencia simbólica que los subvalora como sujetos despreciables, ya que son conscientes de que son enunciados que les “caben” en el juego de diferenciaciones sociales en que participan.

De todas formas, estos estudiantes de sectores populares están enmarcados en una grilla social clasificatoria, en términos de estereotipos, desde la cual se posicionan para la categorización social de otros sujetos y grupos. A veces, jugando el rol de “discriminados” y otras, el de “discriminadores” debido a la movilidad de las categorías, los contextos de uso de las mismas entre los grupos y las posiciones de jerarquía que ocupen situacionalmente.

#### **7.2.1.1.2 “Establecidos” y “forasteros” en la escuela privada**

En 1965 Elías publica con Scotson una monografía, “Establecidos y Forasteros” acerca de las relaciones comunitarias en un pequeño poblado de Leicester, Inglaterra. El caso del pueblo *Winston Parva* (de nombre ficticio) luego fue introducido como una ilustración empírica de un modelo teórico que permitía analizar la capacidad de un grupo social “establecido” de estigmatizar a un grupo recién llegado “los forasteros”.

El argumento de Elías (1998) es que el grupo afincado en un diferencial de poder mayor (por redes socio familiares con cierta tradición y estadía previa que les daba cohesión grupal y control normativo) posee la capacidad de construir enunciados denigrantes sobre los recién llegados (“*cotilleo mancillatorio*”). A la vez se auto adjudica aspectos virtuosos y civilizados frente a los valores considerados inferiores que portan los otros grupos, lo cual permite su exclusión. Elías aporta un modelo sociodinámico de la estigmatización evitando recurrir a la hipótesis por las diferencias de estatus económico entre grupos sociales (Marx), por la expresión de la autoestima personal, como “ideales de yo” de unos sobre otros (Freud) o por la mera presencia “prejuicios” raciales o étnicos o relaciones raciales. Al hacer referencia a la relación que une a los distintos grupos, como *figuraciones* que determinan la capacidad de unos de considerarse mejores a otros, construye un modelo de análisis en el que, dados ciertos diferenciales de poder, el

resultado es la exclusión de algunos considerados “ellos” por parte de otros que se construyen a partir de una imagen de grupo y desde un “ideal de nosotros” superior (Elías, 1998).

En el caso de la escuela de gestión privada se expresaron clasificaciones sociales muy conflictivas en una de las divisiones de 4º año. Este grupo, descrito en el capítulo 4, se componía de pocos alumnos del ciclo básico de la escuela secundaria: los “viejos” y una mayoría de alumnos varones provenientes de otras escuelas de gestión privada pero con capitales culturales diferentes: los “nuevos”. Los alumnos “viejos” escuchan rock, punk rock, música industrial. Algunos revisten características de identidades “dark”y/o “punkies” y se autodenominan “oscuros”. Los “nuevos” o “recién llegados” van a bailes de cuarteto, se visten con ropas y zapatillas deportivas, gorras y remeras grandes, en un estilo más cercano al *look* rapero o *hip hop*. Son designados como “brasas”, en el sentido de vulgares y “poco” cultos.

¿Qué llevó entonces a la gente que constituía el primero de estos dos grupos a postularse a sí misma como una clase de personas superior y humanamente mejor? ¿Qué recursos de poder los habilitaban para consolidar su superioridad y para crear la mala fama de gente de clase inferior a los de otros grupos? (Elías 1998: 85).

En el caso que nos ocupa, había chicos “nuevos” con accesos económicos diferentes a los “viejos”, (algunos de los primeros trabajaban como *delivery* de una pizzería o en pequeñas verdulerías de sus familias) pero el diferencial de poder radicaba en las trayectorias culturales de las familias de los primeros. Estos eran hijos de profesionales universitarios y empleados calificados. Los otros jóvenes tenían padres y madres obreros o empleados de baja calificación que podían pagar una cuota de colegio privado considerada accesible, y que por su condición de repitentes debían optar por esta escuela debido a los fracasos anteriores.

P11: EG11 GD1 4º Naturales (216:254) Escuela Privada (“establecidos”)

-Nosotras decimos que en nuestro curso (los nuevos) te insultan y no les vas a entender porque no se entiende cuando hablan los chicos.

Milena-Te juro que no se entiende. Son unos analfabetos.

-Entonces, como que tampoco les prestas mucha atención, porque como no les entendés.

-Por ejemplo F, no le entiendo nada cuando habla. [risas y comentarios superpuestos sobre F] Es muy gracioso dicen todo el tiempo la misma palabra, y vos te quedás con una cara de *what the fuck* así, ¿no? ¡Aprendé a hablar!

Coord. ¿y sobre qué cosas en las relaciones entre ustedes se toleran menos o se hacen diferencias?

-Y por la ropa, o por el color de piel también a veces, o por como actúas.

Los “viejos” o “establecidos”, además de tener posiciones económicas consolidadas y distinto capital cultural, podían hacer uso de un diferencial de poder asentado en una historia común, procedían de la misma escuela (incluso del nivel primario) y eran considerados por muchos adultos de la escuela como

los “nuestros”, mientras que los otros chicos no eran vistos como parte del ideal de alumno de la institución<sup>159</sup>.

- Coord.-¿y qué otras cosas? cuando decían brasas ustedes, ¿a qué se referían?  
-Bueno, son inferiores, bueno, no, inferiores, no.  
- Brasa, a eso le decimos negro pero no negro de piel, por la forma de ser. Escucha cuarteto, la forma ser, la forma de hablar.  
-La forma de ser tan atacante siempre. [Hace un gesto de agresión] Parece que siempre están como diciendo “Te voy a puntear”<sup>160</sup>, qué se yo.  
-Claro, en actitudes. O en lo que hace una persona, uno sí y uno no..., nosotros con los brasas, se podría decir, somos muy diferentes. y por eso nos criticamos tanto.  
-Brasas, en realidad, son F. y N. nada más.  
-Y J. (Un alumno “nuevo”)  
-J., sí es brasa.  
-Y [ nombra otro alumno] que se fue...así que son tres brasas, es verdad.  
-Escuchándolos hablar son más (brasas) todavía.

En el discurso de estos estudiantes de sectores sociales más acomodados los apelativos “brasas” y “negros” adquieren peso específico como estigmatizaciones al estilo de *prejuicios racializados* (Maldonado 2000) con un alto grado de naturalización. A la denostación de las opciones estético culturales, (la música de cuarteto, ciertos modos de vestir y de hablar) se agrega, la presunción de una actitud violenta como parte de “la forma de ser” de los chicos de sectores populares: ser “negro de alma” y “brasa”, en la identificación precisa de ciertos compañeros en el grupo clase.

En otro grupo de discusión con alumnos de la misma escuela privada, Carola define a los “negros” por su opción del cuarteto, la ostentación de la ropa deportiva y el lenguaje popular cordobés no legitimado socialmente, pero también se ve a sí misma objeto de clasificaciones tales como “emo” aunque no se sienta identificada con esa clasificación. En la misma línea de sentido trata de relativizar el término “negro” aduciendo que no se trata de un juicio racista como el que se usa más habitualmente con los inmigrantes en la Argentina provenientes de Bolivia o Perú.

- Coord.- ¿cuál sería la diferencia entre ser negro de alma y negro de piel?  
Carola -Nosotros seríamos... bueno, nos dicen cada cosa a nosotros también..., pero bueno, para ellos nosotros somos emo, porque nos vestimos de negro. Nosotros decimos negro a los que se visten con ropa Adidas, escuchan cuarteto y hablan que no se entiende nada.  
-Por eso decimos negro, pero no tiene nada que ver con negro..., no está bien dicho negro. Cada uno lo toma personal, distinto. Es como escuchar una señora en el colectivo que diga “está lleno de peruanos, es un negro, negro de mierda”(...)  
Carola-Pasa que la palabra negro es lo más asqueroso (...) que hay. Te baja mucho el alma.

---

<sup>159</sup> En el capítulo 5, analizamos como en las categorías “nuestros” y “nuevos” se jugaba un criterio de clasificación social desde el que algunos adultos de la escuela privada se posicionaban a favor del primer grupo de estudiantes.

<sup>160</sup> “Puntear”: agredir con un arma blanca, una “punta”.

De esta forma, algunos jóvenes de clase media y media alta reproducen el estigma a través del uso naturalizado de prejuicios racializados, en tanto sincretismo de fenotipo y clase social, al condenar como “inferiores” y carentes del “buen gusto” a aquellos que son “negros de alma”. Por otra parte, el grupo de los “recién llegados” a veces acepta estas nominaciones y otras veces contraataca mediante constantes burlas y calificaciones negativas sobre las identidades sexuales de los otros chicos y chicas. En el aula impiden muchas veces el desarrollo de las clases, cuestionan a los alumnos que más estudian y generalmente son los primeros en ser sancionados.

GD 2 4º Naturales (Alumnos Varones “recién llegados”, hablan del grupo de los chicos originarios de la escuela)

-Aburridos son.

-No es que sean aburridos, porque para ellos capaz que nosotros somos aburridos y ellos serán los divertidos. Somos muy distintos, nada más.

-Para ellos nosotros somos tontos.

-Somos los rebeldes, los que nos queremos hacer ver.

-Los negros de mierda, así nos dicen.

-Claro, eso es otra cosa.

-Coord.no es solamente que tengan gustos distintos ¿qué sentís cuando te pueden decir así?

-Nada, no me molesta. Yo estoy conforme con cómo soy.

-No me importa que me digan negro de mierda, porque vos sabés que no lo sos. Te lo dicen por bronca.

-Coord.¿a todos les dicen negro?

-¿Viste la gordita esa que entró acá? Una rubiecita. Se hace la que tiene plata, se hace la carteluda y es más hueca que la bosta (se refiere a Milena).

-Cruzás una palabra y si no le caíste bien te puede saltar con cualquier insulto pero estúpido.

-Sino te viene y te dice “ah, yo tengo plata y vos no”.

-Coord.¿te dice así?

-Claro. Ponele, yo trabajo, yo soy delivery, reparto pizzas...Y ella te dice a mí nunca me va a hacer falta trabajar porque mi mamá tiene plata, vos trabajás. Y yo le respondo que trabajo porque me gusta andar en moto, y si tenés plata no la sabés usar porque andás con una ropa de mierda, porque usa ropa de hombre y vos ves una chica vestida así y es un hombre y no la sabe usar a la plata si tiene.

-O sea la mina viene, habla con vos todo bien, después va a otro grupito y te echa bosta.

-Es falsa. Tiene doble personalidad.

Los conflictos se agudizan en el grupo en el segundo semestre del ciclo lectivo<sup>161</sup> hasta que intervienen algunos profesores y directivos con distinta suerte. Un incidente muy importante ocurre cuando se pintan leyendas ofensivas a varios alumnos del grupo más antiguo (entre ellos a Milena) en las paredes del aula lo cual provoca mucho desconcierto y preocupación entre los adultos. Luego de varias intervenciones de directivos y de la psicóloga disminuye la intensidad de los enfrentamientos y los alumnos finalizan el año con mucha indiferencia entre sí. Varios de los alumnos “forasteros” no continúan al año siguiente en la escuela.

---

<sup>161</sup> Ver los mapas de aula de esta división (capítulo 4).

Como plantea Giménez (2006), en sintonía con el análisis de Elías (1998), en este caso no se trata de meros prejuicios individualizables en una interacción como los trató conceptualmente la psicología social psicológica<sup>162</sup>. Para este autor, el *locus* propio de la discriminación, en tanto actitud condicionada negativamente, son las relaciones intergrupales, es decir entre grupos que ocupan posiciones disimétricas y contrapuestas en el espacio social. En esta visión psicosocial, la discriminación no se piensa como rasgos de una personalidad discriminatoria sino como prácticas situadas en un marco de capitales y relaciones sociales entre grupos.

¿Qué significa, entonces, reconocer? ¿Qué operaciones implica en concreto? ¿Qué hacemos exactamente cuando decimos que reconocemos a otros? Como dijimos en el capítulo II, Giménez (2006) considera en el acto de reconocimiento una dimensión cognitiva que incluye clasificar, categorizar y adscribir atributos a otras personas o grupos. Son operaciones de *nominación*. Además, existe una dimensión *evaluativa* - indisociable de la cognitiva - por la que se confiere valor (positivo o negativo) a la presencia del otro que fundamenta su marginación y exclusión.

En este caso, no se consolida por completo la exclusión de los “forasteros”. Aunque el proceso de estigmatización de unos estudiantes hacia otros está muy presente, los “recién llegados” no se someten, luchando por ser reconocidos como sujetos iguales ante la ley escolar. A veces resisten desde el ejercicio de violencias físicas y desde juicios también discriminatorios a sus compañeros. Así también, parte de su postura “rebelde” e “indisciplinada” con respecto a la escuela se reactiva quizá como modo de expresar su descontento al no contar con el mismo reconocimiento que los otros alumnos tienen, en tanto sujetos jurídicos en igualdad de derechos educativos y sociales (Honneth, 1997; Di Leo, 2009).

Recordemos que a algunos educadores les costaba considerar que los alumnos “nuevos” sean considerados como “propios” de la escuela y que, en diversas situaciones cotidianas, éstos sentían el peso de expresiones injustas y de poco respeto hacia ellos por sus estilos culturales. Estas percepciones de cierto menosprecio de algunos agentes escolares, sumado a las actitudes negativas de sus compañeros motivan la búsqueda del reconocimiento como sujetos incluidos en un segundo orden jurídico-moral igualitario (Honneth, 1997) que al no darse permite comprender formas reactivas de indisciplina y maltrato ejercidos por ellos mismos a sus compañeros y a los profesores.

Estos conflictos -en los que se expresan evaluaciones negativas de alteridades sociales y étnicas como *prejuicios racializados*- son, en última instancia, conflictos de reconocimiento igualitario. En ellos una parte, la dominada, entra en conflicto para exigir o imponer el reconocimiento como *respeto* pleno de su identidad, con todos los derechos que le son inherentes (Giménez, 2006: 16). Por otro lado, los jóvenes que se consideran superiores o

---

<sup>162</sup> Tal como he discutido en el Capítulo 2, la teoría del prejuicio de Allport, desde 1950 se había centrado en los rasgos psicológicos del prejuicio, es decir, en la personalidad prejuiciosa y discriminadora.

mejores disputan simbólicamente el criterio de definir aquello “adecuado” y “normal” de esperar en un joven en una escuela privada de sectores sociales medios y altos. En esa práctica, desde un pensamiento sociocéntrico, se preservan para sí mismos un bien de identidad personal y social que los identifica jerárquicamente con respecto a otros.

Para Belvedere, desde una perspectiva discursiva, la discriminación social puede pensarse como un juego de lenguaje que destaca uno de los infinitos sentidos posibles del otro, suturando su identidad a partir de ciertos rasgos.

Decirle a alguien ‘negro de mierda’ no es sólo una cuestión verbal, sino que a aquella expresión irán asociados ‘presupuestos implícitos’, ‘mandatos’, ‘obligaciones sociales’. La discriminación social sería algo así como un subrayado, un acto de enunciación que refuerza procesos que la desbordan (Belvedere, 2002:70).

Asimismo, advertimos que el proceso de estigmatización en este grupo de alumnos no comenzó en esta escuela y que continuará jugándose fuera de ella, y en todo caso, los chicos y chicas de sectores populares son los que tienen más chances de ser marginados.

### **7.2.1.2 Las ofensas a la reputación sexual de las madres y hermanas**

Una de las cuestiones que aparecen en disputa en las relaciones entre jóvenes de sectores populares es la dignidad familiar y personal. La figura de la madre adquiere mayor relevancia sobre dicha dignidad en cuestión. Ubicada en un nivel de superioridad con respecto al padre, por ejemplo, que puede estar o no estar presente como otro significativo en estas disputas.

La ofensa fingida o real a la reputación sexual de la madre, a través del “*juego de llamarse por el nombre de la madre*”, conlleva un ensayo de fuerzas a partir del cual se dirimen lugares de poder entre los alumnos. En las clases observadas y en los momentos de interacción grupal en el recreo, se observa que entre los que se consideran amigos o de “la junta”, nombrarse por la madre es un juego de burlas recíproco, mientras que cuando se realiza entre aquellos no pertenecientes al círculo de amistades, tiene el efecto de ofensa para el que la recibe o de ensayo de provocación para el que la ejecuta.

- P 2: GD2 3ºF (527:535) Escuela Estatal  
Coord.-Y cuando llegas a ofender mal así...  
D- Yo creo que el que ofende se cuelga... cuando se ríen todos...  
F- Como con la madre.  
D- Claro, como con la madre. Con la hermana no, pero con la madre...  
Ga- O que insulten... que le digan “sucía” o algo así...  
D- Que te entren a bolacear.

Jugar a decirse o nombrarse por la madre, en vez del nombre propio, agregando a veces otros términos que aluden generalmente a su comportamiento sexual reprochado como “Juana bomba”, se interpreta como un ataque a lo “más valioso”, “la que te dio la vida”. A veces, se alude también

a las hermanas, pero es principalmente a la madre a la que se dirige el mensaje de sospecha de su comportamiento sexual. Aquí se pone en juego el honor de la madre o de la familia porque se interpreta que se puede disponer de ella como objeto sexual sometido. La repetición insistente del nombre de la madre en todo momento y espacio posible (la clase, el recreo, la entrada, la salida, escrito en las paredes del aula, en los bancos o en el pizarrón) adquiere la característica de un acoso verbal que encierra una potencial respuesta de violencia física.

En la escuela de gestión pública las expresiones sobre la madre hacen alusión más explícita a la práctica de la prostitución “Patricia Trola”, “Adriana Puta”, “Rosa Bomba Sexi”. En la escuela de gestión privada, si bien hay expresiones estigmatizantes explícitas hacia las madres de los chicos en los grafitis y escrituras de las aulas, en las conversaciones se escuchan juegos de lenguaje más sutiles que se emplean para denostar el prestigio de la madre.

En este 4º año A se notan muchos subgrupos o afiliaciones distintas, por un lado Nico, Lucio, Joel, Maxi y Fede están por un lado, participan todo el tiempo, haciendo comentarios, se ríen de sus chistes, mientras alguien habla o pasa al frente emiten sonidos, hacen burlas, dicen los nombres de los otros con voz finita, se ríen de lo que dicen. Francisco y Leo parecen ser más amigos pero se burlan todo el tiempo con el nombre de la madre, frente a lo cual el segundo se enoja y le responde a golpes a veces jugando a veces en serio. Su madre se llama Teresa y Francisco en una hora de clase dice más de quince veces: “Me interesa el tema profesora! A vos no te interesa el tema Leo? que interesante lo que dijo!” (Diario de campo 16/06/2011, escuela privada)

Estas ofensas que expresan la supuesta debilidad de un varón – en el sentido de no ser capaz de defender el honor de la madre o de la familia y de sí mismo- generan sentimientos de humillación y vergüenza para algunos jóvenes porque los expone frente a otros que operan como auditorio.<sup>163</sup>

Para los profesores no es simple intervenir en la desnaturalización de estas violencias como sucede en el caso de una profesora de la escuela de gestión privada que coordinaba una consulta sobre la convivencia en una división de 4º año.

Profesora.- No sé, yo pensaría que cosas alteran la convivencia, y me quedé pensando en el modulo anterior esto de los nombres de las madres, escritos en el pizarrón con adjetivos bastante irrespetuosos y agresivos, cómo es esto, cómo es con la convivencia?

Francisco-Claro por ejemplo Adriana (repite el juego nombrando a la madre de un compañero)

P- ¿Esto altera, facilita, es algo agresivo genera resentimiento entre uno y otro? para que podamos hacer un debate y entre todo nos escuchemos ¿Esto es algo agresivo, qué genera?

- En mi caso no me genera agresión como si me lo dijeran a mí. No molesta, que me que digan de mi vieja, a mi no me genera molestia, sé que me están

---

<sup>163</sup> En el mismo sentido informan estudios latinoamericanos, para los varones el insulto a la madre indica la respuesta agresiva al que insulta porque se considera una ofensa grave. En Chile la expresión local es “sacar a la madre” (Villalta Páucar, Saavedra y Muñoz, 2007:8).

charlando, que me están jodiendo, como yo se los hago a los otros. Si yo se los hago a otros, sé que me lo pueden hacer a mí.

Juan-Aparte vos sabés que te lo hacen para que te molestés, y para que te enfermés, pero para qué te vas a molestar por eso.

P-Entonces a nadie le molesta eso..? (Varios dicen que no) Bueno está bien si pueden manejar eso, está bien si esos son sus códigos...

Francisco-¿A ver por ejemplo si yo digo Elisa a vos te molesta? (Un alumno a otro alumno lo dice por más que la Prof. está seria y se nota su enojo)

Lucio-O Adriana (y continúan con el juego)

P-A ver yo no digo que digan el nombre de Elisa de nuevo, porque sé que lo dicen, pero ...

Lucio-Por ejemplo, cuando dicen Adriana mi amor, ahí dice Patricia (señalan la pared del fondo con varios escritos.

P- por ejemplo no es solo mi amor dicen otras cosas-(se la ve tensa)

Nico- Ahí dice Adriana trola, puta, (lee)

Ehhhhhh!!!!

Lucio- También dice Vanessa, mi amor Teresa, (lo dice en voz alta) Sandra ahí arriba (en el techo) la verdulera (se ríen varios, es la madre de Lucio)

Lucio-¡Te colgaste! (muy enojado)

P- Bueno, bueno

En esta situación la profesora trae a discusión “el tema de las madres” pero no logra abordar reflexivamente con el grupo sus implicancias. Los alumnos siguen jugando delante de ella y debe detener la consulta sobre la convivencia cuando se enoja uno de los chicos que también jugaba pero que no soportó la referencia insistente a su madre.

La calificación social de “puta” se destina a la mujer que expresa iniciativa y predisposición al encuentro sexual por fuera del estereotipo de la pasividad femenina. Todo intento de autonomía femenina en lo sexual es visto como negativo y desagradable. Pero esta formación subordinante de las mujeres es construida relacionamente y se apoya en la figura del hombre “ganador”, que gana prestigio cuanto más contactos sexuales acumule, en el cual toda iniciativa de la búsqueda sexual es avalada y admirada.

Jones (2010) en su estudio con adolescentes alude a la presencia de un binomio “puta” –“ganador”, en el cual subyace la figura de la mujer virgen (pura, casta, honesta) como opción valorada positivamente para las chicas y el “boludo” y el “puto” como opciones depreciadas para los varones que no pueden “ganar” en contactos heterosexuales o que tienen orientación homosexual. Aquí se ve como también se ejerce una presión social sobre ellos para sostenerse como “machos” sexuales a la vez que se denigra la condición de mujer.



Tabla N°11 Categorizaciones de la reputación sexual<sup>164</sup>

	Valoración (-)	Valoración (+)
<b>Mujeres</b>	Putas (-) Trola(-)	Virgen(+)
<b>Hombres</b>	Boludo (-) Puto (-)	Ganador (+)

Las categorizaciones negativas constituidas en estigmatizaciones como “Putas” y “Puto” y positivas, constituidas en ideales valorados como “Ganador” y “Virgen” constituyen a las relaciones de dominación y subordinación entre sexos. La condena a la reputación sexual de las madres se ubica en este entramado de categorizaciones que son construidas mediante el *juego del nombre de la madre* en el que los varones ensayan quién es quién a la hora de defenderse de los agravios, sobre todo cuando en estos se funda la sospecha de la propiedad sexual de la mujer.

### 7.2.1.3 Rechazos y estigmas de sexualidades menospreciadas

Tanto en las observaciones como en las conversaciones y grupos de discusión encontramos una recurrencia importante de expresiones de intolerancia, descalificación y burla a los y las jóvenes que no responden a representaciones hegemónicas de la masculinidad o la femineidad. Se trata de prácticas que combinan sentidos estigmatizadores y aislamientos discriminatorios.

Goffman (2006) entiende que el proceso de estigmatización, más que un mero atributo, comprende un *lenguaje de relaciones* entre personas que designa al otro como inferior y a sí mismo como superior. Como efecto de ello, opaca los restantes atributos personales y sociales llevando a alejarse de un otro inferior debido a la preeminencia que cobra algún aspecto connotado negativamente. Este autor subraya como estigmas a tres tipos de rasgos construidos por los “normales”: el defecto físico, los estigmas tribales de la raza, nación o religión y los defectos del *carácter*, entre los cuales incluye a la homosexualidad (Goffman, 2006).

Para Jones (2010), en el caso de la homosexualidad, la estigmatización y discriminación tienen ciertas singularidades:

<sup>164</sup> En base a Jones (2010:150).

a) su relativa no evidencia ante los demás (en contraste con el color de piel, por ejemplo) permite a los sujetos un manejo diferenciado de la información, que actúa como un recurso de protección (...), b) la homosexualidad no es compartida por la familia, lo que diferencia a los homosexuales de los miembros de otras categorías discriminadas (religiosas, étnicas, nacionales) (2010:123).

En estos casos el joven podrá hacer un uso estratégico de su presentación personal, con un costoso *trabajo de rostro* (Goffman, 1970). Si entendemos, como dice Jones que muchas veces estos alumnos no cuentan con apoyo familiar y tampoco con intervenciones de adultos en la escuela que pongan límites a la discriminación, un proceso de aislamiento y represión se puede construir alrededor de ellos. Dicho proceso es transitado en soledad o en pequeñas agrupaciones que no superan las díadas o las tríadas.

¿Cómo opera el proceso de desvalorización en los jóvenes no heterosexuales? Para Jones va desde niveles menores a mayores de violencia simbólica, culminando en la violencia física y propone un modelo compuesto por seis “dinámicas”, donde cada una de éstas incluye una o varias “prácticas de marcaje y/u hostigamiento”: a) detección; b) tolerancia; c) burlas y chismes; d) señalamientos y “cargadas”; e) insultos gritados; y f) agresiones físicas (Jones, 2010:125).

En este estudio las dinámicas más recurrentes de marcaje y hostigamiento han sido la tolerancia, las burlas y los señalamientos explícitos e insultos sin llegar a observar agresiones físicas.

Coord. - ¿Qué cosas son intolerantes entre ellos, por qué cosas notás que tienen diferencias?

Preceptora-Por la discriminación a la homosexualidad. El otro día hubo una situación con un chico que fue pesado, le sacan la carpeta y se la rayan, se la tiran y la encuentran toda rota, para colmo había participado una nena de 3º año en la situación. El chico estaba súper enojado y decía que se lo había hecho porque era medio amanerado, que siempre se lo hacían a él, por eso era pero que él no quería que se supiese más en la escuela, que se burlaban de él. (Preceptora de 4to año, escuela privada)

Si bien los gestos de tolerancia permiten convivir también ejercen violencia simbólica porque en éstos subyace concebir al otro desde una valoración negativa. El que tolera concede alguna aceptación pero ésta no es entendida como un derecho a vivir la sexualidad y su identidad de género por fuera de los imperativos socioculturales. Es más, algunos análisis sostienen que, para el caso de la homosexualidad masculina, las tolerancias son dinámicas invisibilizadoras porque recurren a un pacto implícito de discreción para convivir con el otro, mientras no se “extralimite” mostrando su “conducta afeminada”. Si ello sucede cabe desconocer el pacto de discreción, porque el otro lo ha roto con su expresión homosexual, y ello habilita a dinámicas más violentas (Pecheny, 2002; Jones, 2010).

Tal como esclarece Daniel Jones en el marcaje del otro en tanto homosexual se combinan dos criterios de detección y rechazo ya que a la

orientación del deseo y la actividad sexual, se suma la expresión de género (cuán femeninos o masculinos se muestran). Se podría decir que los rasgos considerados femeninos en un varón indican su potencial homosexualidad. Para explicar esta relación se vale del análisis de Badinter (1994) que supone que en las sociedades patriarcales la masculinidad equivale a heterosexualidad, y cada hombre está obligado a mostrar que no es homosexual para demostrar su identidad masculina.

P 4: EG4 3ºG Varones (408:437) Escuela Estatal

-Coord.: y si uno como varón, ¿sí?, hay distintas formas de ser varón

Hugo: el que es medio afeminado, así...

-Coord.: ¿por qué eso?

Hugo: porque hay algunos que no lo aceptan no le gusta, piensa que el hombre tiene que estar con la mujer, yo también pienso que el hombre tiene que estar con la mujer... pero si tengo un hermano que es gay, que querés que haga, lo tenés que aceptar... es la otra persona y vos sos vos... por más que no te caiga bien o te moleste como es.

-Coord.: o que vos no lo harías?

Hugo: tenés que aceptarlo al guaso ...

-Coord.: y creen que hay otros que les cuesta aceptarlo?

Federico: Síiii!!!

Hugo: sí, o que no lo aceptan directamente ... los discriminan todo el tiempo o les dicen cosas que "¡cómo te van a gustar los hombres!"

-Coord.: y en el caso de las chicas, si se gustaran entre chicas, también?

Ricardo: menos, porque es más común ver dos mujeres...

Hugo: en cambio los hombres queda como más flojo, ahí

Federico: ver dos minas es una cosa, pero ver dos guasos es otra historia

-Coord.: les provoca más rechazo ver dos guasos?

Chicos: Síiii!!!... mucho más rechazo... más vale...

P 8: EGD 8º Mujeres (431:456) Escuela Estatal

-Coord.: Que un varón tiene que ser de determinada manera y una chica tiene que ser de determinada manera. ¿eso les parece que juega como forma de diferenciarse?

-Victoria: No sé, pero eso pasa más en los hombres que empiezan como a discriminar porque sos puto o porque sos lesbiana pero en las mujeres que se yo, no es lo mismo.

-Camila: yo creo que las mujeres los aceptan más.

-Victoria: Si aparte vos vas a conocer muchas mujeres que tienen muchos amigos putos y muchas amigas lesbianas, pero en el hombre es como que...

-Camila: Es como que le sale el machismo de adentro así y como que no lo aceptan.

-Gabriela: Sí, pero es hasta que lo conocen un poco más y todo, después está todo bien.

-Camila: Claro pero en el momento.

-Victoria: Claro pero vos mirá a los chicos de ahora, a los pendejos que tienen 16, 17 años... Vos lo ves y es como que lo discriminan pero un chico de 20 años ve a los putos y por ahí no le pasa nada, si es puto es puto.

-Camila: Es que también depende la madurez yo creo. Yo creo que una persona más madura lo va a aceptar mejor que un chico de 17 años que piensa totalmente diferente, que tiene otro pensamiento en la cabeza, otro mambo.

En ambas escuelas, los varones más que las mujeres, expresan fuertes sentimientos de intolerancia a la homosexualidad masculina. Con respecto a la

homosexualidad femenina no podemos saber si habría diferencias en su aceptación. Lo recurrente es que la homosexualidad masculina se cuestiona por una alusión a la *debilidad* de la persona. Se sostiene desde una representación heteronormativa que el hombre que adopte tal orientación sexual es de menor valor, no sería capaz de defenderse y, por ello, podría ser sometido a la voluntad de cualquier persona.

Como plantea Molina (2006) la homosexualidad adolescente no tiene mucha cabida en la escuela ya que sobre todo desde los adultos es significada como aquello “fuera de lugar”. El argumento que sostiene la discriminación se funda en la hegemonía del modelo heterosexual que rige la vida social, a pesar de que otras representaciones sociales actuales polemizan sobre la univocidad de este orden simbólico de los sexos.

En dicha hegemonía del modelo heterosexual se construye un orden simbólico del “sexo” que da inteligibilidad a lo que una persona puede ser: masculino o femenino. Lo que no ingresa en ese orden está en la periferia como una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son “sujetos”, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos (Butler, 2005:19 citado por Molina, 2006).

## **7.2.2 Las infidencias e infidelidades en las relaciones de amistad y de amor**

En el capítulo 6 analizamos en las relaciones de noviazgo y enamoramientos la ocurrencia de las infidelidades y engaños entre los jóvenes participantes de este estudio. Ellos refieren que la ruptura de noviazgos, infidelidades o los “robos” de novios, supuestamente más frecuentes entre las chicas - que siempre “*se pelean por los novios*”- y que también es observable entre los varones, aunque intenten construirse una imagen de suficiencia que los haría indiferentes e insensibles a las pérdidas, “*se hacen los duros como si no les importara*” dicen las chicas.

P 3: GD N°3 (220:224) Escuela Estatal

-Porque siempre le tuvimos bronca.... Por una chica... fue la Joanna. Una chica que se llamaba Joanna andaba con un chabón de segundo, y ese chabón de segundo “G”, lo vio a mi compañero, lo vio abrazado con la Joanna y de ahí se tienen bronca... y bueno, lo invitaron a pelear... y bueno el compañero mío iba a pelear.

Las traiciones amorosas son mencionadas con mucha recurrencia por parte de los estudiantes como situaciones que originan violencias diversas, las cuales son un modo de reparar el daño infligido al varón que es humillado, porque es “cornudo”, o para las chicas que deben disputarse el amor de sus amantes. En el capítulo anterior analizamos en las relaciones de amistad el papel de la confianza como significado en acción que supone, entre otras cosas, un acuerdo de resguardo de la intimidad que los participantes de dichas relaciones depositan entre sí.

Muchos conflictos se desatan cuando alguno advierte que ha sido objeto de comentarios. La expresión “sacar el cuero” alude a ser despojado, a quedar desnudo frente a otros y ser burlado. Como planteamos en el capítulo anterior, si esto sucede entre jóvenes que se suponen amigos, se trata de infidencias sobre aspectos de la intimidad que han sido compartidos y que son parte de la relación fraternal. Entonces, se consideran una deslealtad, se viven como traición y origina la pérdida de la confianza que sostenía la relación. En cambio, si son decires que circulan entre apenas compañeros o meros conocidos, estos pueden considerarse “falsazos”<sup>165</sup>, es decir, hipócritas. Esta falta de sinceridad del otro puede inhabilitar relaciones de amistad o la profundización de las mismas. Si se habla de alguien entre aquellos que no son conocidos, los comentarios se significan como ofensa porque se interpretan como un intento de desprestigio. Sobre todo si lo que se dice, como atestiguan los jóvenes, compromete a la condición sexual del que se habla o a la reputación sexual de sus familiares.

Al respecto Jones (2010), encuentra que las principales temáticas dignas del “chusmeo” en jóvenes de clase media de la ciudad de Trelew son las infidelidades, el hecho de “transar” o tener relaciones sexuales con parejas ocasionales o “con muchos” (es decir, con diferentes compañeros) y el aborto. Para este investigador los chismes cumplen un rol como dispositivo de control de la sexualidad dentro los pares, y opera en tres dimensiones: *vigilancia* porque selecciona sobre quiénes se habla y se genera malestar y posibles peleas; *regulación* porque al comentar sobre los comportamientos infieles de otros se actualiza y explicita la norma de fidelidad y exclusividad sexual en la pareja de novios y de *sanción* porque obliga a generar castigos a quienes infringen las normas. En ese sentido la atribución de sentido de las chicas como “putas” y los chicos como “maricas” se interpretan como sanciones a modo de categorizaciones negativizantes de aquellas y aquellos que trasgreden el marco valorado de los roles como mujer “recatada y virgen” o como el varón “ganador” (Jones, 2010:108,109).

### **7.3 Desencadenantes, dinámicas y devenires de los conflictos**

#### **7.3.1 ¿Quién empezó? Desencadenantes y justificativos de las peleas**

En un análisis de conjunto de los incidentes que pueden operar como desencadenantes de las peleas para los estudiantes de ambas escuelas la recurrencia en los registros pasa por la presencia de ciertos incidentes vistos como desencadenantes: juegos de lenguaje, miradas y posturas intimidatorias interpretadas como afrentas. Analizaremos a continuación los contextos de dichos incidentes señalados por los actores.

---

<sup>165</sup> Expresión local cordobesa por la que se coloca el sufijo “azo” para indicar superlatividad.

### **7.3.1.1-Los juegos de lenguaje como afrentas a otros significativos y al sí mismo.**

Antes analizamos que los juegos verbales, bromas, burlas y apodosos son parte de las formas cotidianas de relacionarse entre los estudiantes, lo que permite una zona común de diversión y disfrute de estar juntos en el ida y vuelta de la comunicación jocosa.

Sin embargo, a veces son significados como afrentas personales u ofensas a la familia. Aquí los jóvenes dicen que alguien busca “charlar mal”, “bolacear mal” o “hartar mal” haciendo referencia a las burlas y estigmatizaciones que se realizan de manera insistente a un compañero o a pequeño grupo en el curso.

En ambas escuelas observamos situaciones en que alguien insistía sobre alguna condición personal del otro significada como devaluada, a modo de expresión humillante. Se trata de modalidades de comunicación donde alguien es habitualmente ubicado como centro de los comentarios peyorativos, sobre quién se concentran las burlas y juicios de disvalor. Se distinguen de juegos anteriores porque no hay una participación lúdica donde todos juegan a burlarse y ser burlados sino que solo algunos lo realizan sobre otros como violencias verbales *in crescendo*.

También, es vivida como ofensa grave cuando “te sacan el cuero”, como analizamos en el caso de las infidencias, rumores y comentarios insidiosos. Las situaciones frecuentes se refieren a aquellos que están de parejas de novios, o de ex novios, y se dirigen a cuestionar la imagen y reputación sexual de las chicas o la hombría de los varones.

Entre los varones, “decirse por el nombre de la madre” equivale a poner la reputación sexual de la misma en entredicho público. Como vimos antes, en este juego los estudiantes se llaman entre sí repetidas veces por los nombres de sus madres. En el juego queda latente el sentido de la provocación, ver quien aguanta más la tensión que produce subjetivamente el escuchar adjetivaciones de las madres más y más atrevidas en una escalada de violencia verbal. Según los estudiantes, cuando alguno deja de participar “en broma” porque lo significa como insulto real, no es del círculo de los más conocidos. También, cuando a pesar de ser conocidos algunos “se cuelgan”, es decir, sobrepasan un límite implícito de las adjetivaciones permitidas a las madres que se interpreta excesivo y agravante para otros y justifican su reacción agresiva.

### **7.3.1.2- Las miradas como gestos de menosprecio y avasallamiento**

Los intercambios de miradas se constituyen en modos de reconocimiento positivo o de desprecio entre los estudiantes ya que de acuerdo a su uso se significan como aval y confianza, sumisión o menosprecio. En relación a éstas últimas “son miradas que rebajan” aluden, o también que “te miran cruzado”. En las conversaciones con los participantes eran muy recurrentes las expresiones “me miró mal”, o “me miró feo” y el consiguiente

“¿Qué mirás?” para explicar el origen de las peleas en la salida del colegio o los arrebatos en los recreos. Se pueden comprender como miradas insistentes en las que uno se siente objeto de una invasión a su subjetividad, y en algunos casos, dentro de un código que hace referencia a una señal de provocación para la pelea. El que sostiene la mirada frente a dicha señal expresa su resistencia, y el que la evita acepta esa pretendida superioridad (García y Madriaza, 2006).

El darse cuenta de la mirada del otro involucra interpretar la operación que el otro realiza sobre mí. Es lo que Sartre (1998) llama *ser-visto-por-otro* como la aparición del prójimo que por sus actitudes de vergüenza, angustia u orgullo me hace experimentar mi “ser mirado” (Paulín, Tomasini, Bertarelli, García Bastán y López, 2011).

Le Bretón (2009) recuerda que la mirada tiene un carácter táctil que a veces se olvida. Metonímicamente, las miradas de los otros nos tocan, nos acarician, nos penetran o nos golpean. Arma o caricia, “la mirada apunta al hombre en lo más íntimo y más vulnerable” (Le Breton, 2009: 196). Por ello, si esa operación de lectura es interpretada como aprobación puede ser en el marco de la primer esfera de reconocimiento hegeliana: el de la amistad y aprobación que habilita a las relaciones de confianza (Honneth, 1997). Si la interpretación de la mirada es “que te miran mal”, “te miran feo”, “cruzado” o “por lo bajo”, el que es observado entiende que es desaprobado socialmente ya sea en el contexto de la calle, del baile o de la escuela.

P 7: EGD 7 4º varones (623:637) Escuela Estatal

-Coord. ¿y qué había pasado? ¿por qué había sido?

Diego: Y porque si, te miraban mal, todo. Eran los chetos, esos flogger.

Fernando: Y te empiezan a mirar mal, que esto que aquello, y te da bronca, te da bronca, porque te miran y no saben quien sos.

-Coord. y ustedes cuando ellos los miran así, ¿qué están pensando? ¿Qué les dicen cosas? ¿Que los están rebajando?

Fernando: Claro.

Mariano: Si, es obvio, te das cuenta cuando te miran mal.

Fernando: Te miran mal, te miran mal, y primero eso, y si estás chupado<sup>166</sup> vas y lo recagás a trompadas.

-Coord. ¿pero eso puede ser en el baile o eso lo están pensando también en el colegio?

Diego: En el colegio.

Fernando: En el colegio también, si te miran mal vas y le decís “che, por qué mirás esto así” y si te dice “no, no,” “bueno, no te hagas el otario” le digo.

Los chicos interpretan que esos otros que desapruban con la mirada, cuestionan alguna condición personal, social, sexual, de género, operando una acción discriminatoria que los excluye. En las miradas “feas” y “cruzadas” se revela una operación discriminatoria, interpretada como una negación de su identidad, “no saben quién sos”. Se ubica al otro en una desigualdad en virtud de una relación de poder que tiende a la dominación. La vivencia del menosprecio cobra sentido como negación real o supuesta de un

---

<sup>166</sup> Alcoholizado.

reconocimiento igualitario. En las conversaciones con los estudiantes aluden a las miradas como *gatillantes* (García y Madriaza, 2006) o desencadenantes causales de las peleas, “se miraron mal y ya se pelearon”.

P 2: GD N° 2 3ºF.txt Escuela Estatal

Coord. hablaban de cuando se miraban mal” ¿qué sería mirarse mal?

B- Rebajarse.

Ga- Claro, como que los dos están serios, y así, se miran...

B- O sino sobrando... (burlándose)

D- O sino cuando se ponen a hablar a espaldas tuyas.

En otros incidentes, la mirada de desaprobación es reactiva a la expresión del otro que es leída como provocación o intento de avasallamiento, como por ejemplo cuando las chicas reaccionan ante las “*humientas*” o los varones reaccionan ante los que “se hacen los choros”, para intimidarlos. Todas estas situaciones dan cuenta de las tensiones entre el mantenimiento de un sí mismo frente a otros en procesos de *interacción cara a cara*, que aparecen como fugaces y esporádicos pero que van sedimentándose en las relaciones entre jóvenes y forman parte de su aprendizaje de la convivencia. Recordemos que para Goffman (1970) los elementos conductuales básicos del trabajo de la cara son las miradas, los gestos, las posturas y las afirmaciones verbales que las personas introducen en las situaciones sociales independientemente de registrar una intención determinada. En un sentido integrador puede entenderse el uso combinado de expresiones verbales intimidantes o amistosas, miradas por lo bajo, “rebajantes”, desafiantes o aprobadoras y posturas corporales agresivas o protectoras.

### 7.3.1.3 Las que se “hacen las humientas” y los que se “hacen los choros”

Las expresiones “hacerse la humienta o “el carteludo” son usadas recurrentemente por los jóvenes y las asocian a los problemas en la convivencia que se traducen muchas veces en enfrentamientos físicos en la escuela. Los estudiantes aluden a que es común que algunos tengan la costumbre de “mostrarse más que los demás” o “querer ser más” e interpretan que buscan “hacerse la humienta”, “el humiento”, “hacerse el carteludo, la carteluda” y “hacerse el cheto” o la “cheta”.

Aquí lo que no se tolera es la ostentación de aquello que el otro no es o no tiene (“se hace ver”). Se interpreta que su actuar busca generar envidia en los demás. Por ende, esta pretensión establecería un principio de jerarquización (“querer ser más”) en la igualdad pretendida por los otros y la violencia puede surgir para restablecer la supuesta simetría como en el caso de las peleas entre estudiantes mujeres cuando se producen heridas en el rostro con trinchetas a las que se consideran las “humientas”.

Para el caso de las mujeres, Blázquez (2010) postula tres modos de subjetivación entre las chicas de sectores populares, las “normales”, las “negras” y las humientas”. En ese sentido, las heridas en el rostro se interpretan como actos de ubicación a las “humientas” que no deben sobresalir, dejando una marca / estigma en su cara para que todo el mundo la vea.



”Las mujeres *normales* –según ellas afirmaban– se comportaban de un modo *fino*, pero *no se hacen las finas*, es decir no actuaban un rol que percibían como extraño a su posición social. La (sobre) actuación era condenada y las *normales* decían no exagerar su comportamiento sino hacerlo con *naturalidad*, dado que esa era su forma *natural* de ser. La normalidad suponía mantener bajo control y dentro de ciertos límites todas las performances corporales. Cuando se exageraba se caía en el campo de las *humientas*, de aquellas a quienes “se les han subido los humos a la cabeza”. A través de esta metáfora, se indicaba que una adolescente, cuando intentaba distinguirse del resto de sus compañeras, se daba una importancia social (*humos*) que las demás no le reconocían. Las *humientas* eran aquellas que, según la evaluación de otras, exageraban las pautas de comportamiento civilizado y “*se hacen las finas*” o “*las ricas*”, sin serlo (2010:32)”.

Estas ostentaciones de la belleza (“hacerse las lindas”), de capitales económicos (los “chetos”) o de formas de presentarse ante los otros como estilos culturales, (*emos, floggers, darks*), se interpretan como actitudes de desprecio a las cualidades personales y procedencias sociales de los otros los “normales”, ya que las cualidades pretendidas se asumirían como superiores frente a las de “todos”. “Te quiere dar envidia” es la interpretación recurrente desde el que se siente ofendido por aquel que se muestra y “se hace” (en ese actuar) superior.

En el caso de las chicas la envidia se juega con respecto a los atributos de belleza y capacidades sociales de atracción erótica y amorosa que cada una posee y que despliega en las relaciones de sociabilidad en la escuela. En el caso de los chicos se suma la presunción de ser menospreciados por aquel que al mostrarse distinto poseería en potencia a atributos sociales y cualidades pretendidamente mejores o superiores frente a los otros varones.

Por otra parte, la expresión “llevarte por delante” es muy recurrente en los estudiantes. Narran situaciones en las que vivencian imposiciones, en el marco de relaciones de poder en los grupos que pueden derivar en relaciones de dominación / sometimiento. Así por ejemplo, expresan que cuando alguno o alguna se “hace el choro o la chora”<sup>167</sup> significa que se muestran así para ver si te “pueden llevar por delante”, “pasar por encima”, es decir ver quién manda en el grupo o en la escuela y de lograrlo el que fuera sometido es significado como “al que tienen de perro”, de “siervo” o de “criado” y puede ser objeto de burlas y humillaciones. Los estudiantes indicaban que esto sucedía cuando ingresaba un alumno nuevo al curso o cuando empezaban la escuela en el primer año porque que no se conocían todavía.

La expresión “hacerse el choro” alude a un ensayo de fachada. No es un “choro -choro”, no es alguien que está al margen de la ley y que delinque

---

<sup>167</sup> Choro tiene dos etimologías, por un lado proviene del *caló*, lengua gitana, “*choró*” que quiere decir *ratero, ladrón* y por otro, del *quechua* “*churú*” que quiere decir persona audaz y atrevida, con lo que podemos suponer que su uso a veces está más del lado de esta última acepción (Diccionario de la Real Academia Española, XXII edición).

realmente, pero es alguien que juega a ser y que muestra su capacidad de ser “duro” y de “bancarse” las situaciones de riesgo, es decir, tiene “aguante”. En Chile, los estudiantes dicen que “picao a choro” es alguien que pretende ser “choro” sin serlo (Madriaza, 2006:80). En cambio, la categoría “choro choro” es indicada como estereotipo del habitante de la “villa” que delinque y que consume drogas. “Roba para consumir”- dicen los chicos - “anda todo el día en la calle”. En ese sentido las categorías “negros de alma” y “choros” se combinan formando parte del mismo conjunto de clasificaciones estigmatizantes.

Aquel que se interpreta como víctima de “ser llevado por delante” asume la necesidad de reaccionar y de defenderse como imperativo. El siguiente cuadro sintetiza este juego de posturas e intenciones que pueden desencadenar respuestas violentas mas graves como las peleas o las heridas con armas blancas.

Tabla N° 12 Posturas, intenciones y justificaciones de violencias

<b>Intenciones</b>	“Quieren llevarte por delante”	“Quieren ser más”
<b>Posturas Mujeres</b>	(hacerse la) chora (hacerse la) mala	(hacerse) la humienta (hacerse) la linda (hacerse) la cheta
<b>Posturas Hombres</b>	(hacerse el ) choro (hacerse el ) malo	(hacerse el ) carteludo (hacerse el ) cheto (hacerse el ) <i>Emo/ Flogger</i>
<b>Respuestas que se justifican</b>	Violencias para evitar la dominación: que te tomen de perro, criado, siervo.	Violencias para evitar que por la sobreestimación del otro (al mostrarse y <i>hacerse más</i> ) se produzca la propia desestimación .

La observación de las relaciones entre estudiantes en ambas escuelas permite considerar que estos incidentes no pueden tomarse como aislados sino que forman parte de un conjunto de prácticas y modalidades de comunicación que, como vimos, incluyen un repertorio de lenguajes, miradas y todo un conjunto de corporalidades juveniles en juego. Es decir, modos de presentarse y dirigirse a otros buscando la aprobación grupal, la admiración y la complicidad o la envidia y el miedo. En definitiva, distintas búsquedas de respeto, como veremos más adelante.

Examinaremos ahora con más profundidad algunos modos de afrontar las tensiones en la convivencia entre los estudiantes cuando las mismas se agravan y se construyen como callejones sin salida derivando en enfrentamientos físicos.

### 7.3.2 ¿Cómo se afrontan los conflictos asumidos como ofensas?

Podemos distinguir modalidades propias de los jóvenes para afrontar ciertos conflictos que parecen depender en principio de interpretaciones situadas de las intencionalidades del otro en las supuestas ofensas y provocaciones. Las acciones indicadas por los estudiantes se reúnen en torno a las siguientes categorías:

- -Hablar y dialogar
- -Evitar encontrarse / evitar reaccionar y lograr autocontrolarse
- -Encarar y parar el carro
- -Invitar a pelear

#### 7.3.2.1-Hablar y dialogar: opciones devaluadas

Los alumnos de la escuela estatal confían poco en el valor de la palabra en el sentido del diálogo y negociación para resolver un conflicto interpersonal. Esta representación aparece relacionada con cierto juicio evaluativo negativo de las intervenciones escolares, como así también con las categorías: “cagón”, cobarde y miedoso para aquel que hable para zanjar un problema o que demande la intervención de un familiar o de un educador.

Con respecto a las intervenciones escolares, en el Capítulo 5 se observa que la mayoría son reactivas a las situaciones de agresión, en las que se separa a los alumnos para mediar entre ellos y/o citar a los padres. Eventualmente, cuando se conocen rumores sobre posibles enfrentamientos, el personal educativo habla con algunos alumnos y se evita que se encuentren para la pelea. Sin embargo, los estudiantes son pesimistas acerca de la eficacia de las intervenciones porque consideran que no cortan con un círculo de agresiones que las precede y continúa más allá de la prohibición escolar. “Total, nos seguimos peleando afuera” -dicen.

Dijimos que “hablar” para los chicos y chicas de este contexto social es significado como cobardía, “ser cagón”. Se interpreta que el que busca hablar es porque tiene miedo de pelear, entonces esa acción es mirada con desconfianza por los chicos por más que los agentes educativos lo remarquen en innumerables ocasiones ponderando los beneficios del diálogo.

P 6: EG6 3º G (550:560) Escuela Estatal

Coord.: ¿y de qué otra manera se resuelven los problemas?

Juan: a los cuetazos (en un tono muy bajito, quiere decir a los tiros)

Coord.: siempre es con la pelea digamos...

Dalma: no siempre...

Camila: no es siempre con la pelea... si se llega a algo hablando, sí... pero rara vez.

Dalma: Ahora es muy rara vez...

Camila: Sí, ahora es muy raro que vos hablando puedas llegar a algún lado... porque siempre casi todo termina en pelea

P 3: EGº3. (857:870) Escuela Estatal

A- Se les puede hablar, pero si no entiende el otro, bueno ahí sí, van a tener que pelear...

C- Y sí, tampoco te vas a quedar ahí parado, que el otro te vea, que te vean, no...

A- Si le estás hablando y no entiende... bueno...

Coord.- ¿y antes? ¿antes de que lleguen a la pelea? ¿pasa que algún chico se pone a hablar, o dice paren, veamos qué pasa? ¿o es más difícil eso?

M- Muy rara vez pasa, pero también pasa...

En el estudio de Quiroga y Silva (2010) se analiza la significación de la disculpa como cobardía en los enfrentamientos. Nótese en el siguiente fragmento de entrevista el sentido del diálogo como forma ideal de resolución de conflictos y a la vez poco probable (irreal) de ser practicada socialmente por jóvenes y adultos.

-Coord.: ¿Se les ocurre alguna cosa que se podría hacer para prevenir peleas?

D: Y... lo mejor que hay es el diálogo

J: Hablar bien decir: "mirá te contaron esto de mí no es verdad"...

D: Intentar hacerlo, si no se soluciona bueno ya está, hice el intento. Hay que saber aprender de los errores

F: Arreglar el problema y hablando

-Coord. ¿Vos Marcos que pensás?

M: No, también, que con el dialogo

D: Lo que pasa es que hoy nadie quiere decir me equivoqué

F: O sea la gente no anda pidiendo disculpas

J: Si una persona dice eso es la cosa más grande del siglo, sale en los diarios. Como alguien que se encuentra plata y va y la devuelve ¿quién?

En cambio, los estudiantes de la escuela privada valoran positivamente al diálogo como modo de resolución de conflictos. Aún reconociendo la presencia de broncas y resentimientos, algunos dicen llevar al plano de la crítica y discusión verbal la elaboración de ciertas disputas.

P13: EG14 GD4 4º Sociales (740:743) Escuela Privada

-Y ya está, yo ya me quedé con bronca y cada cosa que me diga yo le voy a discutir todo. No lo voy a arreglar pegándole sino con palabras.

-Pegándole no arreglás nada.

-Con las ideas sí, porque el cerebro es mucho más fuerte que tu cuerpo.

P14: EG15 GD5 4º SOCIALES (908:911) Escuela Privada

-No sé, yo estoy en contra de la violencia. Tengo un problema de control de ira.

-Para mí todas las cosas tiene solución hablándolas.

-Sí, tenés que hablar, no hace falta usar los puños para resolver las cosas.

-Algunos te dicen, hablalo con la mano.

En un incidente entre chicos en la escuela privada que fue muy comentada por los estudiantes, varios compañeros separaron a los chicos y uno de ellos fue amonestado por sus propios compañeros.

P13: EG14 GD4 4ºSociales 1- (297:308) Escuela Privada

- Eso fue después. Primero le fuimos a decir que así no, le decimos “¿cuántas veces viste que se hayan peleado acá?”. Así no arreglamos las cosas. Al final se terminaron peleando y, como nadie se bancó que se hayan ido a pelear así, se terminó cambiando de colegio a la semana.
- No volvió más al colegio.
- Después de que le pegó al otro chico, que se dio cuenta que..., no vino más. No vino más a clase, no vino más al colegio.
- Coord. Uds. piensan que es algo que está instalado eso de no ir a las manos, vamos a hablar, o no?
- Dentro del colegio sí. Por ahí los del colegio contra otros no.
- Coord. ¿qué sería contra otros?
- Otros colegios, otros grupos de gente.

En las observaciones cotidianas y en el relato de los agentes educativos fueron pocas las menciones a peleas físicas entre los estudiantes de esta escuela. No obstante, si bien las apelaciones al diálogo son más frecuentes en este contexto educativo no quiere decir que no hubiera la presencia de otros tipos de violencia. Como vimos antes, al comienzo de este capítulo en esta escuela eran muy recurrentes las expresiones estigmatizantes y los prejuicios homofóbicos entre los alumnos de diferentes posiciones sociales y prácticas culturales del grupo de “forasteros” y “establecidos”.

### 7.3.2.2.-“Evitar” las ofensas

En los grupos de discusión hubo indicios de que muchos alumnos eluden las ofensas, mediante la evitación de las interacciones con aquellos que los molestan, a la vez que tratan de construir una imagen de indiferencia. De esa forma, se preservan y cuidan aunque permanezcan las tensiones en las relaciones cotidianas.

P 7: EGD 7 4º varones (646:668) Escuela Estatal  
(Hablamos sobre las peleas)

Diego: Depende como reacciones. Podés agarrar y alejarte del grupo ese o pelear. O quedarte en el molde porque son muchos...

Diego: Claro.

Fernando: Pero si de toda forma lo vas a seguir viendo todas las clases, así que no te conviene pelear, si lo vas a seguir viendo todos los días...porque es un quilombazo cambiarse de colegio.

-Coord. ¿Y ahí qué podés hacer?

Diego: Lo ignoras.

Fernando: Ignorarlo o no hablarlo

Para Goffman, la *evitación* es uno de los tipos básicos del trabajo de la cara en las interacciones sociales que se encuentra presente en casi todas las culturas. Es un modo muy seguro en que alguien elude las amenazas evitando los contactos visuales (1970:21). Los chicos de la escuela privada reconocen las tensiones en el manejo de sus impulsos y construyen argumentos a favor del autocontrol de las emociones de enojo y de las acciones violentas como en este grupo de discusión compuesto por alumnos varones.

P13: EG14 GD4 4º Sociales 1- (311:320) Escuela Privada

M- Yo lo veo por este lado: yo soy bastante violento, pero lo veo de la forma de bueno, a ver, yo no me llevo bien con él, no lo voy a cagar a trompadas porque me tengo que cagar a trompadas todos los días sino. Es así. Porque vas a convivir durante muchísimo tiempo. Creo que es algo que piensan todos, porque si te cagás a bollos, te vas a tener que cagar a bollos cada vez que lo veas.

P13: EG14 GD4 4º sociales 1- (730 760) Escuela Privada

-Tiene que ver que él va y le pega al otro y él nada.

-Y ya está, yo ya me quedé con bronca y cada cosa que me diga yo le voy a discutir todo. No lo voy a arreglar pegándole sino con palabras.

-Pegándole no arreglás nada.

-Con las ideas sí, porque el cerebro es mucho más fuerte que tu cuerpo-(...)

-O el caso de lo que pasó con Juan que vino un chabón y lo molestó y el Juan dijo “no, no” y el otro chabón le metió una cachetada ¿Te vas a levantar y le vas a partir la cabeza a patadones? ¿me entendés?

-No ganás nada.

-Te descargás nada más.

Te descargás y te evitás quedarte con el nudo y tratar mal a la mitad de...

-Para eso está el teatro.

-O el gimnasio.

-O descargar eso en actividades creativas.

Aquí se dan algunas diferencias entre los estudiantes de las escuelas estatal y privada. Mientras que en los primeros es hegemónica la visión favorable de la “descarga” de los impulsos agresivos en una pelea, los segundos no solo la reprueban sino que argumentan en su contra entendiendo que no es una práctica razonable. Hijos de familias con mejores condiciones objetivas de vida, es probable que se hayan socializado en modos de vinculación de mayor autoacción. Asimismo, su exposición a violencias estructurales e institucionales es mucho menor que los jóvenes de sectores populares y, teóricamente, mayores son sus relaciones de interdependencia social y posibilidades de proyecciones de vida.

Esta lectura es similar a la que llegan estudios descriptivos sobre violencias en las escuelas producto de relevamientos nacionales por encuesta realizados en Argentina (Míguez y Tisnes, 2008; Kornblit, Adasko y Di Leo, 2008). Sin arribar a relaciones con una clara asociación entre las variables de condición social de los alumnos y violencias en las instituciones educativas, sí afirman que la desmejora pronunciada en el acceso a los bienes materiales va minando la capacidad de autoacción en algunos sectores sociales. Esta última supone procesos de socialización con una “amplia gama de dispositivos que favorecen el control corporal y la contención de emociones” (Míguez, 2009: 154).

### **7.3.2.3-“Encarar” y “frenar el carro”: advertencias intimidantes.**

Los chicos mencionan que se “encaran” cuando hay alguien que les hace comentarios ofensivos sobre sí mismos, o si hay un cruce de miradas interpretado como “rebajante” como analizamos anteriormente.

“Cortar el rostro”, “encarar” y “parar el carro” son expresiones recurrentes entre los jóvenes para dirimir sus conflictos. Mientras que la primera, metafóricamente alude a no considerar al otro, es decir evitar el contacto cara a cara, las otras dos son prácticas que anotan al otro de una disconformidad con su comportamiento y la demanda de que lo corrija. Para Blázquez son actos ilocutorios comunes para la regulación de las relaciones sociales, mientras que el *corte de rostro* es interpretado como sanción, castigo y exclusión de los intercambios cotidianos, y *parar el carro* alude más a una advertencia (2010: 21).

Muchas veces son acciones con el fin de poner límites que no necesitan del uso de la fuerza sino mediante un trabajo del rostro y del lenguaje. “Fui y lo encaré porque estaba diciendo cosas de mí que no son ciertas y se frenó porque sabe que si no lo hago cagar”.

Tanto varones como mujeres mencionan “encaradas” frecuentes ante aquellos que se suponen partícipes de alguna infidencia o comentario malicioso sobre su persona. Además, observamos que se dan en un marco de expectativas compartidas por otros, es decir, que alguien en esa situación “encare” al otro, para no dejar pasar la provocación que se hace pública. Si la “encarada” como acto de detención de la provocación es exitosa el otro retrocede y no molesta más, aunque también construya una fachada de indiferencia o disimulo de la “encarada” recibida, como vimos en las acciones de evitación. Si no es así o en otro momento se repite el intento de desprestigio, se considera que la pelea es el modo de resolución siguiente como última opción.

#### **7.3.2.4-Las “invitaciones a pelear”**

En los relatos de las peleas, el sentimiento de *enojo* aparece como contenido central que se dirime en los enfrentamientos como efecto esperado: “sacarse la bronca” para descargarse. No obstante, luego de terminada la pelea pueden continuar los enojos, ya que el perdedor puede buscar oportunidad de revancha.

P 1: EG1 varones 3ºG - (150:157) Escuela Estatal

-Si también cuando te largás a pelear así con un compañero así, te cargás el odio con el otro o el otro te carga el odio a vos, en cualquier momento sabés que el otro va a venir para pegarte primero si vos ganaste.

-Si, por ejemplo entre nosotros dos peleamos, gané yo, estoy seguro que cuando yo me descuide el va a venir y me va a dar un trompadón.

-No, no es así porque la otra vez que yo me largué a pelear con un chico no pasó nada...

Por otra parte, el que narra su participación en una pelea casi siempre se ubica en el lugar de agredido que debe responder justificando su actuar violento como acto reactivo y defensivo-preventivo de mayores consecuencias para sí mismo. Aunque se nota un tono de censura a la violencia física, no responder con violencia tiene dos consecuencias posibles: el riesgo para su seguridad física y/o el menosprecio de su dignidad personal.

P14: EG15 GD5 4º SOCIALES- (341:351) Escuela Privada

-A la salida viene el más pendejo que se quería hacer el choro.

-Sí, quería quedar bien qué se yo, se hacía el choro fue y le empezó a agitar. Estábamos todos sentados nosotros. Y el Facu le decía 'dejá de romper las bolas pendejo de mierda, no te hagas el choro', el guaso fue, le metió un puñete, se levantó Facu, lo recagó a trompadas, vino la tutora, el director, lo suspendieron y el Facu, el más grande, estaba chivo todavía y se seguía cagando a puñetes al frente de la directora, todo, y lo echaron al otro porque fue el que buscó el quilombo todo y el otro le decía 'no, basta' y al Facu le pusieron amonestaciones.

-Coord. Y... pero nunca supieron bien por qué habían empezado, era por molestarse.

-No, claro...

-El pendejo se hacía el choro, se quería hacer el humiento.

Aunque para muchos adultos, como vimos antes en el capítulo 5, la novedad parece ser que las chicas también participen en peleas, muchas de las alumnas reconocen hacerlo con cierta periodicidad. En la escuela de sectores populares las peleas entre chicas eran más frecuentes y las amenazas verbales de "cortar la cara"<sup>168</sup> expresaban el acto más violento que podían esperar entre las chicas.

P 8: EGD 8º Mujeres - (1265:1331) Escuela Estatal

Camila: A mí el año pasado también, te acordás cuando nosotros nos sentábamos ahí que una vez habíamos escrito los nombres en el banco y la Mica puso un par de giladas.

-Coord. ¿anotaron algo?

Camila: Claro, nosotros habíamos puesto el nombre, el nombre mío, el de ella y de la hermana de ella en el banco (...) pero después cuando vengo es cuando lo veo, que me habían escrito un montón de cosas. Y yo sabía quién era porque pusieron encima ahí las cosas y acá con el mismo fibrón el nombre de ella. Ella ese día no vino y ella siempre así fue re machona, fue de vestirse así, hacerse la chora y decir que ella se hacía cagar con todo el mundo, que esto, que lo otro, un montón de cosas. Y ella también sabe que yo también, así como ella también es re quilombero yo también, a mi no me interesa si tengo que venir a largarme a pelear con ellas tres yo me largo a pelear con las tres, no me interesa. (...)

Victoria: Eso pasa por cierta envidia.

Camila: Ella no vino ese día, pero al otro día yo la agarré en el recreo y le dije "¿por qué me escribiste cosas en el banco?", me dice "no, si yo no te escribí nada", "¿por qué me decís que no si acá esta tu nombre y está con el mismo fibrón?", no dice "pero fue por molestar", "no bueno, yo a vos no te rompo las bolas, vos a mi no me molestes porque sino las cosas van a terminar mal así".

Como observamos se expresan disputas de poder en las relaciones entre las chicas de manera similar a los varones que reaccionan cuando alguien se "hace el malo" y se exhibe como más fuerte y audaz frente a otros. Para Camila es intolerable que, además de que esta chica "se hace la chora"

---

<sup>168</sup> En la escuela de gestión estatal, en el mes de marzo de 2010, una alumna le corta el rostro a otra con una trincheta. Esto causa conmoción en el colegio en ese momento y es motivo de una denuncia policial de los padres de la alumna afectada.



en la escuela, busque también desacreditarla personalmente. En este mismo grupo de discusión Gabriela narra un enfrentamiento con una chica que la molestaba insistentemente en el barrio y en la escuela a la que finalmente agrade al bajarse del colectivo a la salida de un baile.

Gabriela- Me verdugueaba todo el tiempo, no se junten con ésta, decía no se qué giladas así y como que me secó la chabona (...) y la hice cagar.

-Coord. ¿venían del baile?

Gabriela: Si. Y nada, y después vino acá al colegio obvio, y me dijo de que yo no soy así., que por qué le había hecho eso, encima yo estaba con una amiga mía y mi amiga se metió porque ella también le tenía bronca de problemas de ella....le pegué una sola patada y otros chicos que estaban ahí la sacaron. No me molestó más.

-Coord.¿y qué sacas de esa experiencia? ¿qué pensás después?

Gabriela: Y no, como que le tenés que pegar un par de bifes...

Camila: Si, claro, como que le tenés que decir algo para que no te rompan más las bolas.

Gabriela: Y de ahí nunca más, ella va a 6º ahora y no me mira ni nada.

Para estas alumnas, el saldo de ambas situaciones es claro: las compañeras que se excedan en sus pretensiones al “mostrarse más” que ellas queriendo dar envidia o que hagan comentarios a sus espaldas deben ser “puestas en su lugar” mediante advertencias intimidantes o las agresiones físicas.

En el caso de la escuela de gestión privada, durante el trabajo de campo, no se presenciaron peleas entre chicas aunque en uno de los grupos una de las alumnas relata que había sido objeto de intimidaciones. Milena es una joven cuya familia tiene muchos recursos económicos y había tenido dificultades con muchos compañeros por su trato despectivo y altanero.

P11: EG11 GD1 4to Sociales 1- (876:904) Escuela Privada

Milena -Yo una vez pedí cuando me querían reventar la cabeza. [¿?] Unas negritas de mierda, sucias!. Fui a charlar con los directores, con las psicopedagogas, con los tutores y fue para peor. Inventaron mal unas giladas sobre mí todos los tutores y eso provocó más bronca de las negras hacia mí.

-Coord. ¿y por qué te querían pegar?

Milena-Porque eran negras, porque me vestía bien y porque no sé qué más.

(Otra chica)-Y decían que eras puta.

Milena-Caraduras de mierda, por Dios. Eran de este cole, un año más. Me corrían con puntas las villeras esas.

-Coord. ¿y por qué les decís villeras,?

Milena-Porque son villeras. De alma, de cuerpo, de ropa, de barrio.

-(Otra chica)-Hay gente que vive en la villa que es gente honesta.

Milena-Que es buena, claro pero yo me refiero a villeras de mierda, no villeras buenas. ¡Villeras de mierda, así!

-Coord. ¿y siguen viniendo al cole?

Milena-No, pero el año pasado vinieron a hacerme una visita. Yo también les hice una visita con mis amigas gronchas.

-Coord. ¿cómo, con tus amigas gronchas?

Milena-Para que me defiendan. Me llegó el rumor de que me iban a ir a pegar tal y tal día, “ah bueno” dije yo. Pero nada así, cayeron [¿?] caen un montón de mis amigas.

-Coord. ¿Y por qué le decís a tus amigas gronchas?

Milena-No son gronchas pero son negras. Son chicas que te van a defender como las otras chicas se van a defender. Con puntas, con insultos. Son buena gente, conmigo son buenas porque son mis amigas y me tratan bien. Sino mi cara bonita no estaría acá todavía, pero bueno.

Entre las chicas la posesión de atributos de belleza es un capital en disputa simbólica a través de las apreciaciones que se hacen en la trama de la sociabilidad. Para las chicas enfrentadas con Milena, su presentación personal es la de una “humienta” o una “cheta” que muestra provocativamente su capital económico y no solo su pretendida belleza. Esa ostentación es interpretada como provocación. Milena recibe la descalificación de “puta” primero y luego la amenaza de agresión, como formas consagradas de “ponerla en su lugar”. Ella se siente intimidada pero no se percibe ejerciendo violencia hacia las chicas con sus expresiones estigmatizantes, “villeras de mierda”, ni con el llamado a sus “amigas gronchas” para que la defiendan.

En este caso, siguiendo a Belvedere (2002:21), observamos cómo la discriminación puede comprenderse también como una a) *lógica de carácter elusivo*: que se asume de manera implícita e irreflexiva asegurando un lugar de seguridad ontológica al sujeto que se ve a sí mismo como superior a los demás, b) *dual*: compone siempre un sujeto discriminador y discriminado y c) *dinámica*: el sujeto puede ser discriminado en un ámbito y discriminador en otro.

Asimismo, esta postal permite considerar cómo la circulación cruzada de enunciados estigmatizantes entre chicas y chicos es la antesala de amenazas y enfrentamientos físicos. Si no se efectivizan, están prefigurados como condición para activarse en la convivencia cotidiana ante algún desencadenante situacional, como analizamos antes.

### 7.3.2.5 ¿Hay códigos en las peleas?

Las personas jóvenes de sectores populares aluden a ciertas pautas de conducta y de expectativas que de ser recíprocas pueden enmarcar y regular los enfrentamientos. Por ejemplo, una vez desatada una pelea, si se construye como enfrentamiento entre dos a modo de *duelo*, se espera que los espectadores no intervengan ya que sería interferir con la emergencia de la “bronca” que tienen que descargar los implicados. “No quieren que los separen. Si vos te metés al medio quedan con bronca con vos porque no se pudieron pegar y no los dejaste pelear”.

¿Cuándo es lícito intervenir en las peleas? Los espectadores se convierten en protagonistas más activos si hay un vínculo de amistad o parentesco que justifique acudir en la defensa de los implicados. Otra justificación de la intervención externa es si uno de estos últimos se percibe más débil que el otro, entonces la pelea se convierte en “abuso” y se desmerece su valor como enfrentamiento pretendidamente horizontal, como expresan estos estudiantes de la escuela de gestión estatal:

P 1: EG1 3º Varones (95:105) Escuela Estatal

-Es porque hay que bancarse, yo le banco cosas a mis amigos y ellos me bancan a mi entonces si a uno le pegan yo tengo salir por él, a defenderlo, no podés no salir.

- O si es un hermano.

-O si se están abusando con un chico.

-Yo tuve un problema en la primaria porque le estaban pegando a un hermano mío más chico, otro chico y yo le dije si le volvés a pegar te ...y ahí estaba otro chico con él y se hizo cargo también, entonces él se volvió contra mío, y después entonces yo también le dije a mis amigos y la cosa se fue así agrandando, entonces si me lo encontraba en otro lado ya el otro chico que yo no tenía nada con él me decía que me quería pelear y yo le decía qué problema tenés conmigo, porque la cosa no era con él .Ahora lo veo al chico ese y estamos hablando.

En las peleas hay un examen previo de quién es quién mediante cálculos de audacia y fuerzas en los otros, que revelan que no son eventos de descontrol emocional como a veces piensan los profesores y directivos.

P 6: EG6 3º G (211:215) Escuela Estatal

Victoria-Y porque sabe que las otras no van a salir a pelear y ella sí.

-Marcos: Una machona es, que querés...

-Victoria: Porque las de acá, las del medio, son grandotas... y entonces es obvio, si son grandotas te vas a largar a pelear con una chiquita...

Camila- Qué me importa! Si yo también soy chiquita.

Otras reglas justifican las intervenciones de otros estudiantes. Si uno de los que se va a enfrentar pide ayuda a sus amigos también es aceptable que el otro pida "refuerzos" para equiparar el enfrentamiento. Algunos chicos expresan con esto la necesidad de darle un sentido equilibrador a los enfrentamientos para resguardar un carácter de "pelea limpia". Los otros pueden intervenir también para evitar la pelea: "mantenerlos uno lejos del otro, que no se crucen" o "hablarle para que se tranquilicen". Como dicen los chicos "antes que se arme", porque una vez iniciada la pelea, se expone públicamente el respeto de cada uno ante los demás.

Todas estas pautas indican cierta pretensión de construir un escenario regulado de manera de preservar el valor del resultado del mismo, ya que de cumplirse estas reglas, la disputa se deja en manos de la destreza física de sus oponentes y adquiere un carácter de desenlace de cierta justicia arbitrado por terceros.

Vale citar la distinción analítica que Mejías Hernández y Weiss (2012) hacen en su análisis de las peleas entre estudiantes mexicanos. Por un lado, están aquellos *pleitos en general* en los que el motivo para la pelea entre dos es la molestia ante algún exceso recibido en los juegos de fuerza (empujones, puñetazos en los bíceps). Son pleitos que cumplen la función de "una *actividad de entrenamiento* en el manejo de su fuerza y una forma de *experimentación* con la violencia, tanto para encontrar formas de desplegarla como de regularla" (Mejías Hernández y Weiss, 2011:23). Por otro lado están los *pleitos en serio*

que conciben como pruebas de masculinidad altamente ritualizadas y contenidas externamente por el grupo.

La masculinidad tradicional adolescente *se prueba en y ante el colectivo*. Las peleas se escenifican ante los amigos, los cuates del barrio, compañeros de grupo y observadores ocasionales. Además se videograban para exhibir la potencia de los peleadores y prestigiarlos, incluso, como integrantes de un plantel específico (Mejías Hernández y Weiss, 2011:27).

Si bien estas regulaciones intentan establecer relaciones igualitarias, como vemos en la intervención de terceros para evitar asimetrías de fuerza en los “abusos” con alguien más débil o cuando alguno de los contrincantes recibe aliados y se justifican los “refuerzos”, el desenlace por la vía de las agresiones no lleva a la disolución de los conflictos sino que habilitan nuevas revanchas. Varios de los jóvenes pueden ser conscientes de ello cuando aluden a la presencia de resentimientos y son críticos con las “descargas” emocionales y físicas. Las “broncas”, más que desaparecer, se reactualizan en un flujo de emocionalidades que pueden desplegarse luego en nuevas violencias.

El esquema nº 5 reconstruye las distintas vías de acción de los jóvenes en los enfrentamientos vistos como procesos de decisión condicionados por ciertas pautas grupales y argumentos justificativos, que desarrollamos más adelante.

Del mismo modo a lo que describen estudios mexicanos y chilenos (Mejías Hernández y Weiss, 2012; Villalta Páucar *et al.*, 2007) puede consumarse una secuencia de escalada violenta, que oscila entre la autorregulación y el desborde. A los ejercicios de violencia simbólica (insultos y miradas) se suceden violencias físicas leves como cachetadas, empujones y tiradas de pelo (en el caso de las chicas) para luego pasar a los golpes con puños y patadas (en el caso de varones).

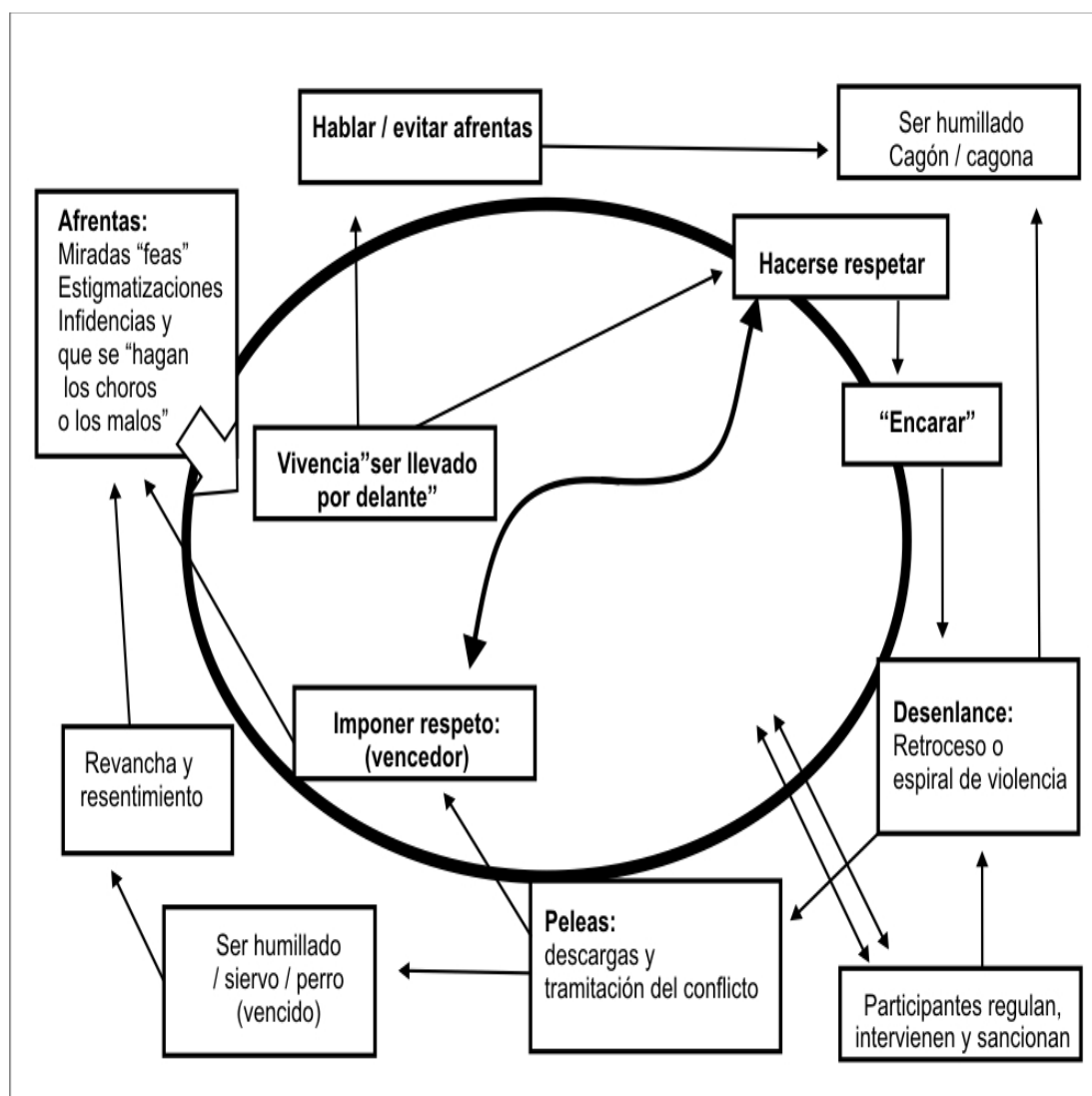
El comienzo de las peleas se asocia casi siempre a miradas provocativas, burlas y comentarios insidiosos o insultos explícitos interpretados como afrentas al respeto personal. Pero si alguien “se hace el choro” o “la humienta” es muy difícil no hacer frente a la ofensa. Los jóvenes señalan que el sentir que *“te quieren llevar por delante”* es entendido como el punto de inicio de un conjunto de acciones destinadas a evitar el atropello personal.

Las primeras acciones pueden ser intentar hablar (lo que tiene una significado negativo como vimos antes) o “evitar” el enfrentamiento como forma de no darse por enterado de la afrenta debido a la incapacidad de poderle hacer frente. La sanción moral del grupo antes estas dos opciones es una consecuencia clara: ser considerado “cagón” y cobarde<sup>169</sup>.

---

<sup>169</sup> Los estudiantes llaman “siervos” y “perros” a los que quedan humillados en las peleas. “Mamón” y “pollo” dicen los estudiante chilenos a los que no se atreven a pelear, y “casero” al que es victimizado frecuentemente (Villalta Páucar, Saavedra y Muñoz, 2007).

Esquema N° 5 Círculo de los enfrentamientos entre jóvenes



Otra acción posible es “encarar”, acción que se juega en un límite impreciso entre la advertencia verbal intimidante que tiene el efecto simbólico de detener la afrenta inicial o ser retrucada por el o la ofensor/a invitando a pelear. A su vez, la participación ya efectiva en el enfrentamiento físico, si bien puede ser regulada desde algunas claves normativas a modos de código, no asegura la disolución de los conflictos. Es una manera de tramitar los mismos, designa vencedores y vencidos y deja latente la posibilidad de un nuevo enfrentamiento.

A la hora de establecer la jerarquización en relación a los otros y al ejercicio de la violencia, al igual que en los trabajos de García y Madriaza (2005 a, 2005b y 2006) se destaca que los jóvenes aluden a que son los otros los que pretenden la superioridad y que ellos, en todo caso, reaccionan justificadamente con violencia para evitar la acción que les atribuye valores negativos como personas. Por ello, el sujeto protagonista se ubica en una estructura narrativa que justifica sus acciones violentas. Son los otros los que molestan y él reacciona defensivamente porque “no me puedo dejar llevar por

delante”, “no me puedo dejar poner el pecho” o como, también, dicen los jóvenes chilenos “no puedo ser pasado a llevar” (García y Madriaza, 2005a; Villalta Páucar, Saavedra y Muñoz, 2007) o los estudiantes mexicanos “no puedo quedar como rajado” (Saucedo Ramos, 2006).

A su vez, como vimos antes, la mayoría de los estudios citados le dan al grupo un papel “modulador” de la violencia entre los estudiantes. Esta idea, heredera de los clásicos estudios de la psicología del desarrollo que enfatizaron el papel de la influencia del grupo para el sujeto en desmedro de la socialización familiar, vuelve a ser recuperada en varios estudios latinoamericanos actuales para señalar no solo el papel de los otros como instigadores de la violencia (como enfatiza la teoría del *bullying*, por ejemplo) sino también cómo otros que pueden officiar de reguladores de los enfrentamientos. De hecho, los que no están implicados directamente en el enfrentamiento pueden operar como árbitros, apoyos de los que se enfrentan, o atravesar la ubicación de auditorio, formar parte de la disputa e intervenir según ciertas reglas.

Estos estudios también coinciden en postular que las peleas no son parte de las violencias más frecuentes y que cumplen un papel equilibrador del conflicto en los grupos. Conocer a un ganador y a un perdedor permitiría reconstruir un orden social entre los adolescentes (García y Madriaza, 2005b; Mejías Hernández y Weiss, 2011).

En nuestro caso, si bien esporádicas, las agresiones físicas unilaterales, las peleas y los cortes de cara con trinchetas son más frecuentes en la escuela de gestión estatal que en la privada, aunque las expresiones de no “dejarse llevar por delante” fueran reconocidas en ambos contextos como intolerables y relacionadas a las afrentas y ofensas antedichas. Veremos luego algunas argumentaciones y justificaciones diferentes sobre el uso de las violencias físicas entre los diferentes grupos de estudiantes y la participación “voluntaria” de cada quién.

A veces, como dicen algunos estudios chilenos el resolver los conflictos a través de la violencia física se convierte en una forma de “consolidar una identidad que sea respetada y aceptada por los demás, sus pares. Los resultados invitan a pensar que los adolescentes que se enfrascan en peleas no siempre lo hacen voluntariamente, sino porque es la única opción que tienen para ser parte del grupo con el cual comparten la mayor parte del día” (Villalta Páucar *et al.*, 2007:60).

Si no analizamos estas violencias como actos aislados despojados de un proceso histórico de construcción, podemos revelar que tienen diferentes devenires tanto en sus desarrollos como en sus consecuencias y que la participación de los sujetos jóvenes en ellas tiene diversas intencionalidades. Aquí es importante recuperar el papel de las reflexividades posibles de los jóvenes en un contexto de tensión con diferentes imperativos morales que hacen a la violencia física normal y natural como modo de resolución de los conflictos.

### 7.3.3 Las justificaciones de las violencias físicas. Argumentos y motivos.

Uno de los interrogantes de este estudio gira en torno a cuáles son los argumentos y motivos aducidos para justificar la violencia en la resolución de conflictos entre jóvenes, entendiendo que los sujetos construyen justificaciones y explicaciones sobre sus actos en un marco de reflexividad intersubjetiva.

A modo indiciario hemos podido reconstruir tres categorías emergentes como líneas de sentido del pensamiento cotidiano sobre el ejercicio de la violencia física que operan como justificaciones entre los alumnos.

- “Hacerse respetar” para prevenir la dominación y el abuso de poder
- Las envidias y celos que provocan “los que quieren ser más”
- “Ser (naturalmente) hombre y mujer” a través de ciertas violencias

#### 7.3.3.1 “Hacerse respetar” para prevenir la dominación y el abuso de poder

Las construcciones de sentido asumidas, en los dos contextos escolares en estudio, justifican de diferentes maneras el uso de la violencia física entre pares. Si bien tanto chicos y chicas reconocen que frente a un intento de discriminación y/o agresión física hay que defenderse, en la escuela estatal, el discurso de los alumnos desestima claramente al que no hace frente a una pelea.

P2 GD3 3ºVarones (Escuela estatal)

Johnny: sí, porque hay que hacerse respetar en la vida, no hay que poner la otra mejilla, no hay que poner la otra mejilla

Diego -Entonces voy y lo cago a piñas de una

Coord.: ¿es la única forma de hacerse respetar?

Mariano: no, hay que hacerse respetar porque si no decís nada, después que no agarren la costumbre, porque siempre te van a dar a vos

Diego: Hay que hacerse respetar por eso,

Johnny: Así son las cosas

Uno de los argumentos más presentes en la escuela de gestión estatal pasa por considerar que las relaciones sociales no son pacíficas y el otro no es un “prójimo” al cual se puede poner la otra mejilla, sino alguien que, en principio, constituye una alteridad en sospecha que pone en peligro el respeto personal. En este contexto, “hacerse respetar” para prevenir la dominación y el abuso de poder puede ser una postura para enfrentar el mundo. La postura de “hacerse el choro” encaja en esta construcción de sentido ya que se construye una fachada de audacia y coraje para hacer frente a la incertidumbre y al miedo que el otro en tanto “antagonista” provoca.

La construcción del otro como alteridad peligrosa, como adversario inminente se da en el marco de la dramática social que los jóvenes transitan. Las presunciones construidas adquieren el estatuto de “...ciertos códigos que

funcionan a modo de creencias irrefutables, especie de leyes intangibles que todo el mundo respeta y conoce, y que finalmente ayudan a fomentar este tipo de ordenamientos: “si te pasan a llevar no te puedes quedar”, “si te dejas pasar llevar una vez te van a pasar a llevar siempre”(García y Madriaza, 2005b: 176).

En la escuela de sectores sociales medios y altos, la violencia física es menos justificada, como así también, se expresan sentidos que adjudican al diálogo o la intervención de terceros el lugar de moderador y regulador de los conflictos entre los jóvenes. Si bien hay justificaciones en cuanto a que es lícito imponerse mediante la fuerza, sobre todo entre los varones, existen argumentos alternativos al uso de la fuerza para dirimir los conflictos o construir el respeto. Un varón puede aducir que no quiere pelear y llevar a otro plano la expresión de un conflicto, como en el caso de Humberto, un alumno que es molestado por otros pero que dice no haber peleado nunca.<sup>170</sup>

P14: EG15 GD5 4º SOCIALES (290:316) Escuela Privada

Alumno 1-Lo de vos con X no fue en la clase.

Humberto-Bueno, pero X es un salame bárbaro. Le encanta hacer bardo, por eso.

-Coord. ¿Era un pibe que te molestaba mucho?

Humberto-Claro, un tipo que le gusta joder, no tiene nada mejor que hacer entonces viene y jode. Pero así como esos hay una banda pero cuando generalmente ocurren problemas ponele. Generalmente cuando hay una discusión política o sexual va a quedar ahí porque es el debate de la clase, cuando son por pelotudeces es cuando se van y se cagan a trompadas afuera.

-Coord. Pero fijate, no? ‘se cagan a trompadas afuera’ y a la vez ‘son pelotudeces’, ¿qué sería lo que hay ahí de pelotudez?

Alumno 2 -Y que se quedan con bronca.

Humberto-Y, porque, o sea, cuando vos inicias una discusión que sea, por ejemplo, con algún tema científico en especial o algún tema social vos lo que esperas es, no sé, abarcar más sobre el tema y entender más sobre el tema y cuando lo haces sobre una pelotudez lo que esperas es cagarte a trompadas, entonces el fin es cagarte a trompadas entonces por eso se inicia esa discusión ¿me entendés?

Otros estudiantes de esta escuela expresan argumentos acerca de la inutilidad de la violencia atribuyendo al que la ejerce características de impulsividad y poca inteligencia a la vez que alguna desvalorización de ciertos sectores sociales: pelearse “es cosa de tontos e ignorantes”. Esta diferencia puede indicar diferentes modos de socialización de los jóvenes que inciden en el aprendizaje de los modos de controlar las emociones y en el ejercicio de la violencia en los conflictos interpersonales.

-Coord. Alguna vez alguien se hizo el choro o la chora con vos?

Humberto-Sí, un compañero. Trata mal pero porque es un tonto.

-Coord. ¿Y cuál es la diferencia entre vos que decís “no me engancha” y él que si se pone a pelear?

Alumno 2-Tiene que ver que él va y le pega al otro y él nada.

---

<sup>170</sup> Es un alumno con muy buen rendimiento en la escuela de gestión privada. Además, es presentado como el “intelectual” del curso, que siempre participa y discute en las clases. En los grupos de discusión que participó era difícil que dejara hablar a otros, lo cual molestaba a varios compañeros.



Humberto -Y ya está, yo ya me quedé con bronca y cada cosa que me diga yo le voy a discutir todo. No lo voy a arreglar pegándole sino con palabras.  
Alumno 2-Pegándole no arreglás nada

De todas formas, no hay consenso en este tema. Algunos jóvenes aseguran que responder a la discriminación y a la agresión física con igual moneda es lo adecuado para “terminar la bronca”. Otros aducen que no resuelve nada, ya que la bronca persiste y que se deberían llevar las confrontaciones al terreno del diálogo.

### 7.3.3.1- Las envidias y celos que provocan “los que quieren ser más”

Otro sentido que justifica la violencia ante los demás se relaciona con la presencia de desigualdades económicas o simbólicas entre los jóvenes y con actitudes de soberbia. La emergencia de envidias y resentimientos para algunos habilita a la agresión para eliminar esas distinciones reales o simuladas.

P 6: EG6 3º G (353:351) Escuela Estatal

Coord.: ¿Por qué cosas te podés largar a pelear?

Fernando: No, no te vas a pelear porque tiene un peinado, o porque tiene un reloj.

Marcos: capaz que si venís así vestido y te haces el ancho, te haces el cheto, los otros te van a agarrar bronca...

Fernando: sí, pero no creo que sean tan pelotudos de ir a pegarte por eso.

Camila y Dalma casi a coro dicen: “pero lo hacen!”.

Coord.: ¿cómo dicen?

Dalma: a la mañana son una banda y a la mañana siempre hay quilombo, pero siempre, siempre. Por una zapatilla que es más cara que la otra...

Coord.: o sea que se puede llegar a la pelea por eso...

Marcos: es la envidia...

Camila: por ejemplo si hay chicos que son así de villa y encuentran a otros chicos que se visten bien así. Las chicas las quieren ir, las hacen cagar... en la costanera así los fines de semana así cuando salimos toda la junta de allá del fondo, los agarran a los floggers, los hacen cagar y les roban zapatillas, celulares. Después de que le pegan. Y hay veces que no les roban las zapatillas, se las sacan y se las tiran al río. De maldad<sup>171</sup> se lo hacen, todo porque están vestidos mejor que ellos.

Las envidias y los resentimientos van emparentados a los celos en tanto “sentimientos asociados al disgusto sentido cuando alguien tiene algo que nosotros no tenemos”, dice Martuccelli (2007:235). Ese algo que el otro tiene y que también consideramos nuestro derecho a poseerlo se da en un marco de relaciones igualitarias que la democracia establece como ilusión política de tratarnos a todos como iguales en derechos. Martuccelli considera que la sociabilidad se compone de dos dimensiones: el orden de interacción y los regímenes de interacción. El primero, situacional, debe comprenderse en el

---

<sup>171</sup> En este caso los jóvenes asocian la presencia de estas violencias con la condición natural de una persona de poseer rasgos de maldad y una intencionalidad de generar daño a los demás. Esta idea de *intencionalidad dañina*, sin embargo, no justifica la violencia como acto corrector e igualador de lo insoportable que resulta la diferencia económica que provoca envidia.

marco de regímenes políticos de interacción tales como el de la jerarquía de la tradición, el de la igualdad de derechos basada en la ficción democrática y el de la diferencia desde la incompletud del anterior y por la búsqueda de reconocimiento subjetivo por “lo que se es” en tanto especificidad (2007:208 y ss.)

En el caso de estos jóvenes de sectores populares lo que parece intolerable es la diferencia económica presente en el acceso al consumo por cada grupo, lo que desata envidias y eventualmente, violencias situacionales. También, para algunos chicos es inconcebible actitudes de los pares de mostrarse diferentes a su condición social de origen cuando despliegan estilos considerados ajenos a ciertas expresiones de la cultura popular cordobesa.

### **7.3.3.3- Construir masculinidades y femineidades a través de la violencia**

Los estudios de masculinidad han evidenciado como la subestimación de la identidad femenina, la homofobia y el aprendizaje de la violencia han sido partes constitutivas de la representación hegemónica de la identidad masculina (Connell, 1995). El contacto corporal en las peleas y los juegos físicos entre chicos se asocia a la construcción de nociones de solidaridad y colaboración entre los niños y jóvenes. Cuando se asume la violencia como modo central de producción de subjetividad se despliega un camino de aprendizaje corporal de la masculinidad hegemónica (Lomas, 2011; Hernández, *et al.* 2007).

En otras conversaciones los jóvenes expresaron que ciertas presiones e influencias para pertenecer al grupo pueden ser aspectos que permitan comprender algunas prácticas violentas entre los estudiantes. Las chicas de sectores populares sostienen que los varones no pueden escapar a mostrarse “malos y duros”, que deben mostrar la rudeza en el trato corporal con los demás y la capacidad del ejercicio de la violencia física. Este argumento indica que la participación en la violencia de chicas y chicos está atravesada por la asunción de roles de género hegemónicos que, sin embargo, hoy pueden empezar a cuestionarse por algunos estudiantes.

P 6: EG6 3º G (352:387) Escuela Estatal

-O por los chicos... hay muchas mujeres que se largan a pelear porque ven a su novio con otras, y es desperdiciar tiempo.. Porque si tu novio está con otra...

Coord.: eso es por lo general por lo que se pelean las chicas?

Camila: en el baile hay mucha pelea por eso...

Dalma: en el baile hay muchas bandas, la banda de Bella Vista y otras. Y se tienen bronca y se hacen cagar por eso. Se arman peleas por esas pelotudeces...

Coord.: ¿y entre varones por qué se pelean?

Fernando: Por bronca, la mayoría de las veces por bronca...

Coord.: ¿y pero de donde? las chicas por ejemplo me hablan de los novios... ¿la bronca de los varones por qué es?

Dalma: la bronca de los varones es que se quieren hacer respetar, que ellos no se quieren dejar llevar por delante, no se quieren dejar decir nada, y como son todos iguales, todos con el mismo carácter, entonces se desconocen entre ellos.

Esta última apreciación que Dalma comparte con convicción, y que no se cumple solo para los varones<sup>172</sup>, nos conduce a sostener que en el análisis de estas conflictividades es central la categoría de *respeto* como cualidad del trato social esperada y disputada por todos.

Así como en el análisis de las relaciones de amistad y amor la categoría de confianza y sus pruebas nos posibilita construir un hilo conductor para analizar los devenires de dichas relaciones, las expresiones locales de “respeto” permiten analizar los conflictos como luchas por el reconocimiento (Honneth, 1997; Giménez, 2006).

Como venimos describiendo, “hacerse respetar” e “imponer el respeto” son frases recurrentes para designar los motivos personales en la participación de incidentes y para justificar las prácticas violentas a través de insultos y/o agresiones entre los participantes de ambas escuelas. Son modos subjetivos de frenar los avasallamientos reales o supuestos al reconocimiento de sí mismos con sus pares. En este análisis vemos cómo adquiere centralidad en estos procesos la construcción intersubjetiva de la estima social, a través de la categoría central, “ganar el respeto”, como práctica dual de conservación e imposición del mismo que desarrollan los estudiantes en la escuela en la procura del reconocimiento.

### **Síntesis. Conflictos, *trabajos del rostro* y prácticas de construcción del respeto en las relaciones entre jóvenes.**

Tratar a los demás con respeto no es siempre algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no sólo sentirlo, sino sentirlo con convicción (Sennett, 2009 : 213).

Como expresamos al comienzo de este capítulo se observa que la experiencia con la violencia social es para algunos jóvenes de ambas escuelas un componente básico de su vida cotidiana. Aunque destacamos que las violencias presentes en la “indefensión social” ejercida desde niveles estructurales e institucionales (Duarte, 2005) revela mayores perjuicios en los derechos y riesgos para las vidas de los jóvenes de sectores populares.

Al ingresar en el escenario escolar recorreremos, desde el análisis de la perspectiva de los estudiantes, un conjunto de tensiones y conflictividades que se expresan en sus relaciones de convivencia. En estas situaciones, más que la calificación de violencia, emerge la vivencia de la “discriminación”, como categoría local recurrente, en el discurso de los jóvenes y da cuenta de un

---

<sup>172</sup>En las observaciones realizadas hay muchos episodios en que las mujeres también se “desconocen” y reaccionan cuando alguien trata de imponerse.

abanico de enunciados estigmatizadores y prácticas de exclusión referidas a disputas en torno del reconocimiento de identidades sociales, sexuales y de género que atraviesan sus sociabilidades en la escuela.

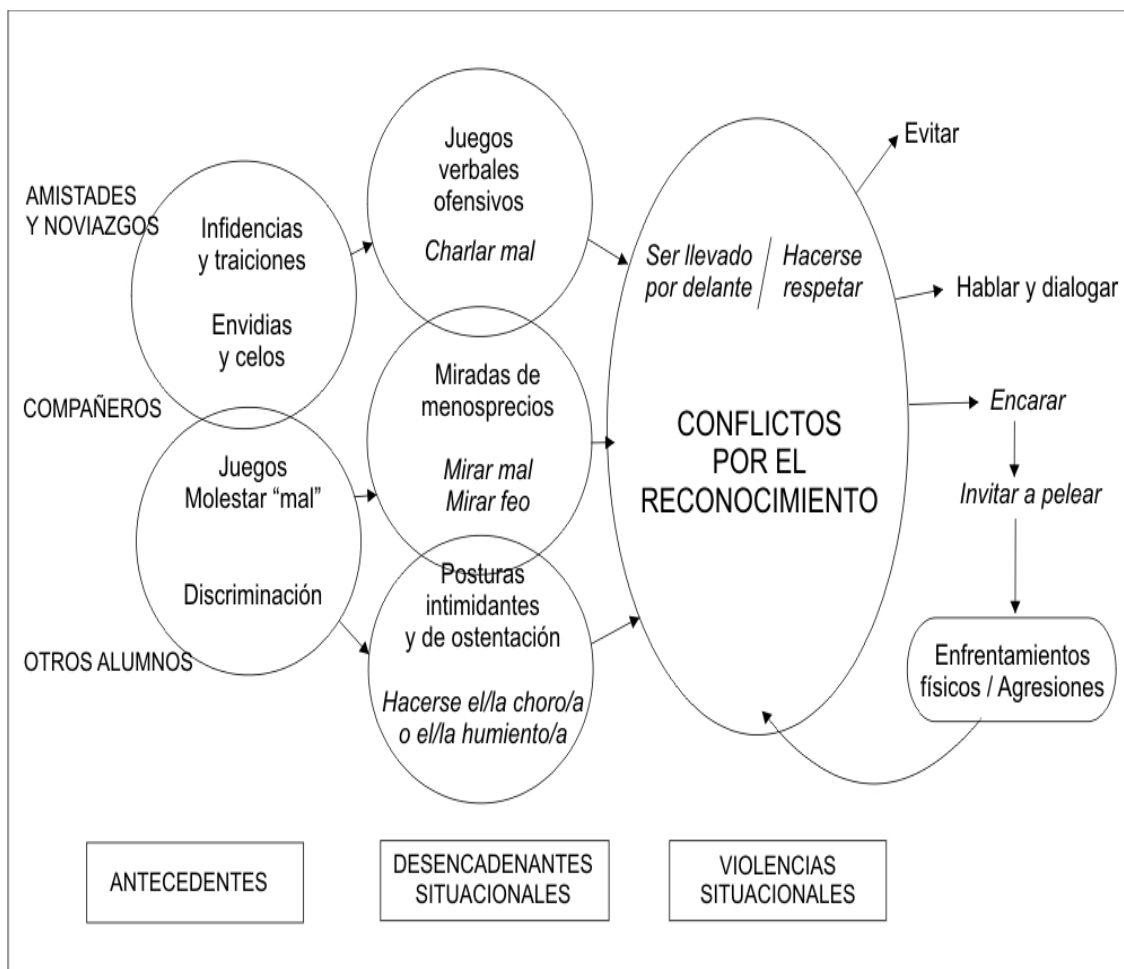
Estos conflictos también se matizan con disputas verbales a través de los “bolaceos” y el “charlarse mal”, prácticas de lenguaje referidas a los conflictos en las relaciones de amor entre los jóvenes y en las ofensas prestigio social y la conducta sexual de sus otros significativos, como las madres y parientes. La categoría “hacer maldades”, por otra parte, refiere a aquellos actos cotidianos, como sacar las pertenencias y “molestar” insistentemente. Asimismo, las expresiones “pelearse”, “invitar a pelear”, “irse a las manos” dan cuenta de enfrentamientos cargados de agresividad recíproca y emociones específicas como son la “bronca”, el odio y el miedo que los distinguen de juegos y “jodas” donde participan y se divierten.

En cuanto a las dinámicas de los conflictos afrontados mediante ciertas agresiones físicas hemos sintetizado en el esquema N° 6 el *carácter procesual* (Fernández Villanueva, 2007) de estas violencias atendiendo a *antecedentes*, *consecuencias* y ciertos sentidos justificativos que los jóvenes les dan a sus intenciones.

De hecho, más que episodios aislados que nos impactan en la observación de agresiones físicas y verbales, las violencias están entramadas en relaciones de cierta historia previa para los estudiantes. En ellas, el conjunto de “discriminaciones” analizadas (sufridas y ejercidas), las disputas por el afecto amoroso y amistoso y las ofensas al honor familiar operan como *antecedentes potenciales* de los conflictos a resolverse por la vía de la violencia. Estos episodios cotidianos se construyen en un contexto naturalizado de nominaciones de los jóvenes como sujetos desvalorizados en algún sentido: social, racial, sexual y de género.

Siguiendo con una lectura de proceso, operan a modo de *desencadenantes*, los juegos de lenguaje, miradas y posturas intimidantes para que estas conflictividades se resuelvan mediante las violencias físicas (ya sea en las peleas más horizontales o en las agresiones unilaterales). Podemos reconocer el papel que desempeñan aquí ciertos modos de comunicación, miradas, gestos y posturas asumidas por los jóvenes frente a los otros contruidos como posibles adversarios.

Esquema N° 6: Dinámica de los conflictos y violencias situacionales



Con respecto a las *posturas asumidas*, vimos antes que los jóvenes relatan que "*hacerse el choro*, es alguien que "*se hace ver mucho, se hace el malo*," mostrando su capacidad de fuerza al caminar y hablar. El término "*hacerse*" da cuenta de un intento subjetivo de construcción de una posición frente a otros, una "*presentación personal*" que busca obtener un modo de ser tratado con respeto. En el encuentro con aquél o aquellos que generen incertidumbre se procura controlar la situación "*haciéndose*" (y mostrándose) de determinada manera, como "*choros*" o "*malos*".

Desde el análisis gofmaniano podemos comprender a estas posturas como *trabajos de rostro* destinados a la definición de las situaciones sociales, preservando un lugar seguro para el actor que procura cierta afirmación de sí mismo ante los demás (Goffman, 1970). Pero nada está asegurado de antemano y en cada encuentro se pueden reactualizar estos desafíos.

- P13: EG14 GD4 4º Sociales (712:717) Escuela Privada  
 Coord-¿hacerse el choro qué sería?  
 -Venir a buscar problemas. Que vengan y te molesten.  
 -Sabiendo que te va a molestar.

-Venir a buscarte pelea, porque si me venís a molestar...

El que busca “hacerse el choro” o “el malo”: ¿siempre quiere ejercer la violencia sobre los otros?

La interpretación de las intenciones de “hacerse el choro” depende cómo se posiciona cada actor en las situaciones concretas. Si alguien “se hace el choro” con uno, es justificable “encararlo” primero y luego pelear con él, dicen los estudiantes. Pero el mismo sujeto puede querer “hacerse el choro” para imponer respeto ante los demás que supone más débiles (que son “menos”, que “están donados”<sup>173</sup>), porque se revela un placer en la posibilidad de ejercer el dominio sobre el otro y un enaltecimiento personal al ser adulado por el grupo de amigos<sup>174</sup>.

P 3: GD3 (676:685) Escuela Estatal

M-Ese chico no se qué se quiere hacer... ta bien es verdad, ta bien sos grande, pero se quiere hacer el más entre todos... me parece que se quiere hacer el choro.

Coord. - Cuando decís que se quiere hacer el choro ¿qué querés decir? ¿qué se quiere qué?

B- El dueño.

M- El malo. Se hace el malo. Le decís “ah” y hace todo para pelear. Se quiere hacer ver enfrente de todos, que él es... Sí, es así él... porque no sé...se hace ver. No me gusta como es.

El comportamiento del otro no conocido es interpretado como una señal de peligro acerca de lo que pueda realizar: “...porque no sé...se hace ver. No me gusta como es”. Incertidumbre que debe ser resuelta ya que el que adopta la pose de “hacerse el choro” marca una amenaza potencial en un contexto de violencias ejercidas y sufridas: “que te quiera tomar de perro” o “que te quiera tomar de siervo”. Es decir, que unos se vean sometidos al poder y superioridad de otros en un contexto de miedos sociales que favorecen significaciones imaginarias de las alteridades como peligrosas (Fernández Villanueva, 2007:165).

Pero a su vez, los jóvenes tienen claro que son ensayos de coraje en relación con otros, *fachadas* (Goffman, 1970) construidas en el marco de un escenario donde las relaciones intersubjetivas son claves para confirmar si es cierta o no la capacidad de ejercer un supuesto dominio sobre los demás.

P 2: EG2 3ºF.txt - (236:246) Escuela Estatal

...Todos cuando somos muchos somos choros, somos esto, somos lo otro, pero cuando estamos solos no somos nadie...

D- Sí, somos personas. No, porque hay algunos que se hacen los malos así, cuando salen con muchos y cuando están solos también.

Ga- Todos!, te estoy diciendo que todos somos así...

---

<sup>173</sup> Alguien que está indefenso, sin protección. También se dice que “está regalado”.

<sup>174</sup> Algunos estudiantes explican que éstos actúan así porque “les gusta hacer daño” o “hacer maldades”. En estas expresiones la búsqueda de motivos o razones para comprender la violencia se centra en una atribución de la maldad naturalizada en la persona que hace daño por placer.

D- No, pero hay algunos que se hacen los choros y cuando vos vas y los agarras así solos

D- En cambio hay otros que cuando vos los agarras solos se te paran

Ga- Y sí, porque no les queda, yo si alguien me quiere pelear yo me voy a defender.

D- Claro, con mucha gente y hacerse el más, el “yo peleo” y después te lo encontrás solo y no es nadie, si le decís “Qué te pasa a vos?” [Te dice:] “Nada, nada”.... Como hace la mayoría, cuando son muchos son todos choros, son esto, son lo otro... los agarras solo, uno por uno, y nada...

Los varones de la escuela privada también aluden a la práctica de “hacerse el choro” en el doble sentido de amenaza intimidante y como forma de “hacerse respetar” ante alguien que molesta insistentemente o que busca imponerse.

P12: GD2 4º Naturales varones “nuevos”- (891:914) Escuela Privada

-Él en otro colegio era chiquitito y ahora es lungazo en comparación nuestra, por eso se hace el choro ahora. Viene y te amenaza, y qué le vas a decir si te caga a bifés.

Coord. ¿Hacerse el choro y hacerse respetar tiene que ver con lo mismo o hay una diferencia?

-Para hacerte respetar tenés que hacerte el choro. No es lo mismo, pero para hacerte respetar tenés que hacerte el choro.

Coord. Por más que no vayas a pelear, podés hacer como que vas a hacer algo pero no vas a hacer nada?

-Claro porque él me está molestando y digo “bueno, listo loco, pero me lo hacés una vez más y te cago a saques”. Y ahí te estás haciendo respetar tranquilo.

-Pero no hace falta pelearte para que te respeten

-¿Y hacerse respetar cómo sería? Decime alguna vez que te hagas respetar sin hacerte el choro, que vas a decir “calmate loco hablemos...”(en tono de burla)

-Quedás respetado por lo que él te dijo eso pero te hiciste el choro. Pelear no, pero te hiciste el choro.

En este otro grupo de jóvenes “hacerse el choro” es también una construcción de fachada que busca amedrentar al otro para que retroceda en sus burlas o acepte su superioridad como hombre. En el grupo de discusión anterior, la opinión de uno de los chicos que sugiere que no siempre es así- “*pero no hace falta pelearte para que te respeten*”, es refutada por otros que responden que no se puede ser respetado sino mediante una postura intimidante. Asimismo, reconocen que muchas veces no se necesita pasar al enfrentamiento físico para “*quedar respetado*” debido al efecto de amedrentamiento que se consigue con la fachada de “malo” y “choro” que construyen.

Las chicas de sectores populares dicen que también reaccionan ante las que “se hacen las choras”. En la siguiente conversación se alude a sentidos de respeto que traducen relaciones de fuerza y poder, connotando jerarquías en los grupos. Cuando dichos sentidos de respeto aparecen asociados a la imposición del mismo (“llevarte por delante”) habilitan la opción de la pelea.

P 6: EG6 3º G (395:414) Escuela Estatal

Coord.: ¿con qué te jodía?

Fernando: Bueno, porque el año pasado, cuando yo era más chico yo, me había hecho cagar él, me quería tener de perro él. Quería hacer que le tenga miedo.. Y me largue a pelear...

Coord.: ¿y hay mucha gente que tenga así de perro a otro?

Dalma y Camila: Y sí... (Risas)

Camila: cada uno se hace respetar, y hay gente que sabe como son los otros y saben en lo que andan los otros, entonces saben que de una forma u otra lo van a tener que respetar.

Coord.: ¿y por qué esto de querer hacerse respetar?

Camila: y porque si no, te quieren llevar por delante.

Marcos: Y vos no te vas a dejar llevar por delante.

Coord. es lo que estábamos hablando, a ver... ¿cuándo se logra el respeto entre ustedes?

Marcos: cuando te conoces bien.

Fernando: y sino como decía ella, cuando se largan a pelear...

Coord.: o sea que habría dos formas de lograr el respeto...

Camila: y sí... si vos buscas el respeto, o sea vos cuando querés caerle bien a una persona, pero si ya la persona de un momento no te traga, vos de una forma u otra tenés que hacerte respetar... Si te quiere llevar por delante, la última opción es la pelea, y hacerte respetar de esa forma.

En ese sentido “hacerse respetar” está justificado para algunas chicas de la escuela estatal cuando sienten muy ofensivo que otra compañera “se haga la humienta”. Vimos antes que la chica cuyo comportamiento o modo de ser es tipificado como “humienta”, es vista como “agrandada”. Tiene un porte al caminar que sobresale del resto, atrae las miradas masculinas, y a veces, se interpreta que se las “roba”; como un capital de relaciones que es sustraído a otras chicas que dejan de ser miradas por su presencia.

Las “humientas” y “las que se hacen las lindas” provocan celos y envidia de una pretendida superioridad, lo que es sancionado por otras mujeres con “encaradas”, “frenadas” y “paradas de carro” o mediante la violencia física por la invitación a pelear o el corte de la cara (Blázquez, 2010).

Privadas de los medios materiales para acceder a bienes que otorgan normalidad, y al mismo tiempo instaladas como sujetos deseantes de esos bienes, algunas adolescentes acabarían actuando la tensión en forma de agresión física sobre otras. Por ello la presencia de las humientas o las que se hacen las lindas es insoportable ya que instala una superioridad de otras que pone en peligro cierta igualdad en el grupo escolar (Blázquez, 2010:36).

Estas violencias, analizadas como intento de refundación de un orden igualitarios entre las chicas, reproduce para Blázquez el orden jerárquico de dominación en que ellas están coaccionadas. Al herir el rostro se anula la belleza de la “que se hace la linda” pero ambas chicas serán consideradas “negras”. La agredida porque pierde la belleza y la otra porque no puede ser “normal” con su violencia ya que actuó como “negra”.



Que estos episodios de violencia (peleas a golpes y/ o cortes en el rostro) ocurran en la escuela no es ilógico si pensamos que el dispositivo escolar examina la normalidad al mínimo detalle. En la escuela de sectores populares recordemos las operaciones de inspección de la vestimenta, el despojo de los *piercing* y aros en varones, las formalidades adoptadas en el uso de uniforme, las sanciones a las chicas por el uso de la ropa no adecuada. Tampoco es ilógico que se den *entre chicas*, porque sobre ellas pesan presiones dominantes sobre ser “educadas”, de “buen gusto” y “normales” (Blázquez, 2010:37).

Para el caso de algunas chicas de sectores más acomodados, si bien muestran mayores autoacciones para responder con la violencia física, notamos una competencia simbólica para construir connotaciones fuertemente discriminatorias. Incluso, mediante la búsqueda estratégica de recursos de fuerza para ejercer violencias en otras compañeras, como vimos en el caso de las jóvenes de sectores medio altos en la escuela privada.

A la par de la presencia de las violencias físicas y simbólicas, también, emergen un conjunto de prácticas que los estudiantes asumen para hacer algo frente a las situaciones construidas como conflictos. Algunas son “evitar” las ofensas y provocaciones con algún autocontrol de sus emociones. Otras son las “encaradas” o “paradas de carro” como advertencias intimidantes que se revelan como recursos para procurarse el respeto a través de trabajos de rostro, a modo de fachadas que buscan comprometer al otro en la definición de los conflictos. Mientras que tratar de hablar y dialogar en un conflicto es altamente desvalorizado por la mayoría de los estudiantes, las invitaciones a pelear aparecen como eventos definidos casi ritualmente donde los imperativos de la hombría, el coraje, el ejercicio de una corporalidad y la violencia son los atributos valorados.

Para finalizar, ¿cuáles son los *sentidos* de estas violencias? Algunas pistas de estas significaciones las expresan las tensiones entre “ser” y “hacerse” en el lenguaje cotidiano de éstos estudiantes. El “hacerse” (ya sea el “choro”, el “malo” o la “humienta”) es un enunciado que señala pistas de un acto de subjetivación, de cierta autonomía yoica que pretende construir una imagen de sí frente a los otros, una construcción de una identidad en proceso que es interpretada por aquellos que participan de esas relaciones. Pero ese “hacerse” está en tensión con “ser”, con las adscripciones y pre-juicios de los que es objeto y con los cuales el sujeto tiene que lidiar, como identidades –estado: imágenes consagradas y determinantes de su vida que se le adjudican.

Como vimos con Fernández Villanueva en el capítulo 2, hay intencionalidad en la violencia porque el sujeto busca lograr algo y “lo más básico es sostener su identidad social ¿quién soy?” (2007: 166). Cuando analizamos ciertas *justificaciones* y argumentos de las violencias vimos que se enlazan a tres cuestiones que ponen en tensión ese interrogante:

- a) la interpretación de intenciones de dominación y daño de otros estudiantes,

- b) sentimientos de envidia y celos por bienes y recursos materiales, relaciones y estilos culturales diferentes que otros que “que quieren ser más” ostentan y que se vuelven insoportables y
- c) las presiones del grupo a mostrar capacidad de fuerza y agresividad atravesada por la asunción de ciertos roles de género hegemónicos tanto en mujeres como a varones.

En estas justificaciones, el “hacerse respetar” es un sentido central que se expresa en una construcción de subjetividad, que mediante el ejercicio de la fuerza y la corporalidad agresiva, busca prevenir la dominación y el posible abuso que los otros encarnarían negando el valor de su existencia o los “ataques” a su identidad social, mediante la diferencia económica y la distinción cultural que otros hacen sentir desplegando su ostentación.

El sentido de “hacerse respetar”, como hombre o como mujer, también tiene que ver, a veces, con construirse como tal a través de la violencia. La tesis de las construcciones de masculinidades y femineidades es otra clave de interpretación que no es excluyente a las anteriores, sino complementaria. Si el género no es pensado como un rasgo y no se agota en un rol social, sino una actuación *-performativity* (Butler, 1993) condicionada por esquemas normativos culturales, en los procesos cotidianos de construcción de género- *doing gender* (West y Zimmerman, 1987)- se legitiman y se resisten formas de ser varón y mujer. En el caso de los estudiantes, varones respondiendo/resistiendo a los imperativos de masculinidad hegemónica (fuerza física, firmeza de convicciones, control emocional, homofobia). En las mujeres jóvenes asumiendo/desplazando roles sumisos y de obediencia hacia otras subjetivaciones capaces de ejercer distintas violencias para afirmarse frente a otras chicas y otros varones.

Parafraseando a Duarte (2005) podemos decir que en estos procesos operan violencias situacionales como materializaciones cotidianas de violencias estructurales e institucionales a partir de las cuales subjetividades juveniles responden a la pregunta ¿quién soy? Al estar atravesadas por el temor a la otredad -como miedo social contemporáneo- “un sentido del respeto como resguardo de su honor “(Duarte, 2005: 5) se hace presente.

El sentido de “hacerse respetar”, a veces, revela una noción del respeto que está restringida por el miedo, que opera como salvaguarda de sí mismo y de los cercanos. Como contracara, cuando se presenta como intención de “imponer el respeto” a los demás obtiene un reconocimiento elusivo: el que proporciona la discriminación a través del enaltecimiento personal y social por la estigmatización o la exclusión de los otros. Pero este reconocimiento es frágil, porque deberá ser reactualizado con operaciones recursivas de violencia simbólica y/o física toda vez que los otros se resistan a ser desestimados.

El respeto genuino es un *comportamiento expresivo* al decir de Sennett (2009), que transmite el reconocimiento de unos a otros y viceversa. Sin reciprocidad no habría respeto mutuo ya que éste es producto de una relación en la que hay acciones que lo expresan, lo confirman y reconocen sin

necesidad de su imposición. La reciprocidad de intercambios es el fundamento del respeto mutuo.

“Ganarse” el respeto de una u otra forma parece ser, entonces, un imperativo internalizado a ser resuelto que está presente en las relaciones entre los jóvenes de distintos sectores sociales. Este respeto es una construcción que se “repone en escena” al situarse en la escuela; institución de la modernidad que pretende respeto igualitario para todos sus miembros pero que no lo promueve como tal. Esta “reposición” del problema social del respeto en la escuela está atravesada por jerarquizaciones sociales, raciales e imperativos de género y da cuenta de cómo las personas jóvenes se enfrentan a la prueba social de vivir con otros. Coincidimos con Martuccelli (2007) que en la sociabilidad se definen para los sujetos las disputas de la estima social como afirmación de sí mismo por otros. Por ello las búsquedas por ser reconocidos de alguna manera no pueden dejar de procurarse entre los jóvenes.

No obstante, no todos luchan por el respeto de la misma manera. Antes vimos cuando las peleas pueden interpretarse como una vía reglada de procuración de respeto que se torna crucial porque define el conflicto a través de un vencedor y un vencido. Pero es una opción entre otras y parece surgir cíclicamente cuando ya se han dado varias formas de afrontar los conflictos por parte de los jóvenes y por parte del dispositivo escolar que no han surtido efecto en la construcción del respeto esperado. Como vimos más arriba, a pesar de las creencias que naturalizan las violencias como resolución de los conflictos, los jóvenes reconocen que éstos no se resuelven por completo en las peleas, recorriendo un ciclo recursivo de nuevas violencias que se retroalimentan en sus sociabilidades.

## Capítulo 8

### ***Conclusiones y aperturas. Pruebas de confianza y construcción del respeto en las relaciones entre sujetos jóvenes en la escuela.***

#### **Introducción**

Como se plantea en el capítulo 1 propusimos que en las organizaciones educativas formales, la vida de adolescentes y jóvenes transcurre más allá de la condición de alumno y transita en sus relaciones con otros que, por efecto de la lógica institucional escolar se encuentran como co-presencias impuestas.

A partir de subrayar la importancia de estas relaciones intersubjetivas de los adolescentes y personas jóvenes en la escuela como mundo juvenil (Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 2000), surge el interés de profundizar en el conocimiento de los procesos y sentidos en juego a la hora de encuentros y desencuentros con otros en la escuela. El poner en interrogación cómo se procesan estas relaciones de encuentro y desencuentro en las escuelas ha sido el punto de partida de esta tesis para comprender las relaciones de convivencia y sus conflictos entre estudiantes. Como objetivo general del estudio, entonces, propusimos conocer cuáles son los incidentes críticos para los actores en las relaciones de sociabilidad juvenil y los sentidos cotidianos de interpretación y acción en los conflictos por parte de los jóvenes y educadores de contextos socioeducativos diversos.

Desde un enfoque psicosocial abordamos este problema de investigación como un proceso social complejo, en el que si bien participan distintos niveles de análisis – a saber, las condiciones sociales e imperativos culturales que operan con cierto grado de estructuración social de las subjetividades, y las mediaciones institucionales de la escuela que conforman espacios y tiempos normativos procurando realizar su función socializadora y educativa- nos hemos centrado en las *relaciones de sociabilidad* entre los estudiantes que se despliegan como conjunto de prácticas y significaciones para convivir constituidas por relaciones dotadas de conflictividades diversas.

Las preguntas de investigación (ver capítulo 1) y la perspectiva teórica conformada por referencias de la sociología de la experiencia, el enfoque psicosocial crítico interaccionista de las violencias y los estudios antropológicos y psicológicos culturales de la sociabilidad juvenil en Latinoamérica nos orientaron a una aproximación teórica metodológica comprensiva del problema de investigación (ver capítulos 2 y 3). Por ello, la opción de insertarse en la vida cotidiana escolar para conocer y compartir con los actores participantes procesos, significados y emociones implicados en sus relaciones de convivencia, se fundamenta en un modo de construcción de los datos donde el punto de partida es la negociación en el acceso a dicha cotidianeidad. Además, se cultiva una disposición a la escucha en la estadía con los participantes, la

construcción de un vínculo de trabajo intelectual con compromisos *in situ* y una alternancia dialéctica entre el trabajo analítico conceptual y el trabajo de campo para construir comprensiones e interpretaciones relativas a los escenarios involucrados (Rockwell, 1987; Vasilachis, 2007).

En cuanto a la presentación de los resultados, luego de describir el contexto político educativo en Córdoba y cada escenario escolar (capítulo 4) adoptamos la estrategia de reconstruir comparativamente los puntos de vista sobre las relaciones de convivencia entre estudiantes tanto de los agentes educativos adultos (capítulo 5) como de los jóvenes en dos contextos educativos diferentes (capítulo 6 y 7), a saber, una escuela de gestión pública que atiende a sectores socioeconómicos mayoritariamente populares y otro establecimiento de gestión privada, que trabaja con sectores de sectores socioeconómicos medios y altos pero que recibe alumnos de sectores más populares en los últimos años.

A continuación se desarrollan las principales construcciones analíticas que se fueron elaborando a lo largo de este trabajo de investigación para dar cuenta de las preguntas- problema de partida, a modo de reflexiones para iniciar/continuar una *agenda abierta* sobre los temas en danza referidos a las conflictividades en la educación de adolescentes y jóvenes.

### **Agenda abierta: conflictividades entre estudiantes secundarios y quehaceres posibles**

*Johnny: hay que hacerse respetar en la vida no hay que poner la otra mejilla...*

*Diego -Entonces voy y lo cago a piñas de una*

*Coord.: ¿es la única forma de hacerse respetar?*

*Mariano: no, hay que hacerse respetar porque si no decís nada, después que no agarren la costumbre, porque siempre te van a dar a vos*

*Diego: Hay que hacerse respetar por eso,*

*Johnny: Así son las cosas*

En este estudio nos preguntamos por los sentidos y prácticas que despliegan alumnos y educadores frente a los conflictos en la convivencia entre estudiantes. Al respecto hemos señalado que habitualmente se resalta en los comentarios de la opinión mediática y en cierta tradición de investigación descriptiva, frecuencias significativas del maltrato entre pares, a la vez que se lo presenta como un fenómeno en aumento (ver Capítulo 2).

Acordamos con García y Madriaza (2005b), en que la intimidación y acoso (*bullying*) ha sido el fenómeno más estudiado en la investigación de la llamada violencia escolar. La indagación del fenómeno desde una construcción del problema afincada en la determinación acerca de su prevalencia ha permitido mostrar la presencia del maltrato entre los alumnos. Pero ha traído al menos dos problemas adicionales en la práctica de la investigación científica: la dificultad de medir la violencia desde la atribución del sujeto como informante

en dispositivos de cuestionario (Ortega, 2002) y la presuposición del modelo de relación asimétrica del *bullying* donde un “agresor” hostiga a una “víctima” como el modo central de expresión de los conflictos en la escuela en detrimento de otras conflictividades.

El trabajo de campo realizado en dos escuelas de la ciudad de Córdoba durante los años 2010, 2011 e inicios de 2012 nos permitió aproximarnos a la presencia de conflictividades cotidianas a partir de sentidos en disputa por la respetabilidad de los sujetos jóvenes en sus identidades sociales, culturales y de género. En este estudio hemos podido observar situaciones lúdicas que oscilan en límites borrosos con esquemas asimétricos de dominio - sumisión al estilo de las descripciones de las teorías del hostigamiento y del *bullying* (Ortega, 2002). Sin embargo, en esta tesis se intenta ampliar ese campo de comprensión hacia otras formas de violencia situacionales, más horizontales que se amparan en componentes imaginarios y simbólicos que justifican dichas violencias en ciertos conflictos entre los estudiantes.

Por otra parte, las investigaciones sobre la convivencia escolar muchas veces han descuidado la indagación de vínculos de encuentro solidarios entre los estudiantes en el sentido de prácticas relacionales orientadas a atravesar la adolescencia como recorridos vitales en compañía de otros significativos. Al considerar a los sujetos jóvenes desplegando sus sociabilidades con ciertas capacidades de reflexividad y regulación de sus conflictos, tanto en sus relaciones horizontales como con los agentes educativos -y no sólo como victimarios y/o víctimas de diferentes violencias- se modifica substancialmente el foco de atención de esta problemática.

Estas reflexiones han motivado esta investigación derivando en preocupaciones teórico metodológicas orientadas a la comprensión del objeto de estudio para contribuir a la generación de intervenciones para la promoción de la convivencia y la prevención de las violencias en las escuelas.

En ese sentido, a partir de los resultados y hallazgos de este estudio, planteamos las siguientes proposiciones conceptuales afincadas en los datos construidos de esta investigación.

- *El espacio de la sociabilidad juvenil en la escuela se compone de un conjunto de vivencias afectivo lúdicas de disfrute compartido en las que se reproducen y recrean valores sociales imperantes como particulares significaciones morales sobre aspectos importantes de la vida cotidiana de los sujetos, y en este proceso de crecimiento compartido, se destaca la construcción de confianza como logro intersubjetivo.*

En las relaciones de amistad los otros significativos son aquellos pares que pueden compartir ese mundo de experiencia y significados comunes que les permiten habitar el espacio escolar a veces, en diadas y en afiliaciones más colectivas. A su vez, las prácticas de ensayo y exploración amorosa y sexual constituyen otro espacio de relaciones significativas que los constituyen y socializan.

En estos vínculos se despliegan afectos, significaciones y decisiones que impactan en sus recorridos de crecimiento entendidos como procesos de construcción identitaria personal y social. Por ello, estas prácticas relacionales tienen un papel subjetivante a partir de las acciones de reflexividad y reconocimiento que los sujetos puedan jugar en ellas buscando darse márgenes de autonomía y libertad frente a diversos imperativos sociales y de sexo-género.

En las relaciones de amistad y amor los jóvenes expresan un logro intersubjetivo central: la confianza, que en su dialéctica, opera construyendo autoconfianza en el sí mismo como *seguridad ontológica*<sup>175</sup>. De esta forma, como analizamos en el capítulo 6, los jóvenes avanzan a vínculos de confianza si logran superar los desafíos de la sociabilidad que imponen ciertos conflictos referidos a la construcción de amistad, de amor y ejercicio de la sexualidad.

- *Los jóvenes participan socialmente en la construcción de “otredades” en la escuela con sus pares, que van desde “otros hermenéuticos” a “otros antagónicos”, posicionándose para abordar sus conflictos vitales -con otros- y subjetivarse, en el proceso de crecimiento como sujetos singulares.*

Desde perspectivas psicosociológicas y antropológicas (Hartup, 1995; Sánchez Goudena y Martínez, 2005; Saucedo Ramos 2006 ; Mejías Hernández y Weiss, 2011) se analiza el papel de la experiencia de la sociabilidad juvenil en la escuela como un espacio de búsqueda, a veces de encuentro con otros significativos en tanto “otros hermenéuticos”<sup>176</sup>, que despiertan afectos e intereses por ser atractivos y con los que se construyen regulaciones morales en las tareas de ayuda, preservación de la intimidad, cuidado y lealtades ante los riesgos sociales, además del aprendizaje de conocimientos, roles y del establecimiento de estrategias escolares.

En otras situaciones, se construye a la alteridad como un “otro radical” (Reguillo, 2012) en relaciones de antagonismo como analicé en los incidentes de ciertas peleas y maltratos donde algunos no toleran ciertos estilos y formas de ser diferentes de otros. También, cuando en las vivencias de la “discriminación” y en los estereotipos estigmatizadores se despliegan conflictos y disputas a partir de identidades sociales, sexuales y genéricas diversas entre los jóvenes.

Sostenemos que las experiencias y prácticas de las sociabilidades juveniles es un espacio de la socialización entre pares que no se ha considerado en la importancia suficiente por conocerlo y propiciarlo en la

---

<sup>175</sup> En el sentido que analiza Di Leo (2009:82) a partir de los análisis del papel de la confianza de A. Giddens (1993) y N. Luhmann (1996).

<sup>176</sup> Recordemos que para Weiss (2009) el *otro hermenéutico* hace referencia a las relaciones de ensayo, exploración y conocimiento de un otro a quien se busca comprender y que a la vez permite la comprensión de sí mismo.

escuela. Tanto la “apertura intersubjetiva” mediada por la confianza (Di Leo, 2009), como los enfrentamientos e invitaciones a pelear contruidos en términos defensivos/ofensivos -para “hacerse respetar” mediante la imposición de la fuerza- pueden ser diferentes formas de luchar de los jóvenes por algún reconocimiento cuando sean cada vez más ausentes otras fuentes de estima social.

Los modos de obtener reconocimientos establecidos por Hegel y revisados por Honneth (2010) son analíticamente fructíferos para comprender estas sociabilidades y sus conflictividades: las búsquedas de *afecto amoroso* y *contención fraternal*, las demandas de *respeto igualitario* y las expectativas de *aceptación* de diferentes posiciones y opciones (sexuales, de género, estéticas y sociales).

Mientras que en las sociabilidades amistosas desde el amor fraternal y las relaciones de interdependencia que se activan (ayudas, consejos, “aguantes”) hay un reconocimiento al otro como sujeto semejante, en las relaciones atravesadas por maltratos, estigmatizaciones e intentos de exclusión entre los estudiantes emergen intentos de *someter/detener* al otro para reafirmarse personal o grupalmente en sus identidades. Aquí se trata de una construcción del *respeto* como *salvaguarda de un honor* en relación con sentimientos de temor e indefensión social (Duarte, 2005) y en un continuum de *violencias invisibles* (Bourgois, 2009) en las que están implicados jóvenes de distintos contextos educativos y sectores sociales como analizamos en las experiencias con las violencias cotidianas<sup>177</sup> en el capítulo 7.

- *De esta manera, un conjunto de desafíos específicos del convivir entre los estudiantes se configura en torno a conflictos por el reconocimiento de sus identidades sociales y de sexo- género.*

Los chicos y chicas de ambas escuelas emplean categorías discriminadoras en sus “jodas” y burlas que operan seleccionando y clasificando a los demás, desde la combinación de tres ejes de comparación: lo racial, la posición social y el género.

A veces, estas categorizaciones derivan en imposiciones violentas del respeto como temor frente a la indefensión social de que son objeto, sobre todo entre los jóvenes de sectores populares cuando alguien sobresale de la “gente

---

<sup>177</sup> Si bien no hemos abordado el papel de la policía en las situaciones de robos y violencias en estas escuelas, fue un dato recurrente su mayor presencia en las mismas, requerida y evitada a la vez por distintos actores adultos y jóvenes. El requerimiento de la policía puede ser pensada como un refuerzo de la *sociedad de control*, producto del debilitamiento de las capacidades de gobierno de la convivencia en la escuela al interior y en los perímetros de sus muros (como así también, las cámaras de video y los guardias de seguridad en las escuelas privadas). Pero es importante recordar en este proceso las fuerzas de seguridad participan como un otro “antagonista” para muchos jóvenes de sectores populares, que son objeto de maltratos en la circulación por la ciudad de Córdoba -debido a la vigencia de la figura del “merodeo” en el Código Provincial de Faltas- y que vuelven a encontrarse con la policía en la escuela.



negra” y debe ser neutralizada su distinción como “gente cheta”. También, desde las violencias simbólicas expresadas en estigmatizaciones sociales por parte de jóvenes de sectores medio y altos frente a compañeros de otros estilos culturales, como vimos en el caso de los conflictos entre “forasteros y establecidos” en la escuela privada, que desatan luego un juego cruzado de nuevas estigmatizaciones y violencias físicas (ver capítulo 7).

En el capítulo 2, cuando analizamos teóricamente la construcción de masculinidades y femineidades no hegemónicas recorrimos diversos estudios que advierten como chicos y chicas ocupan espacios “secretos” en relaciones de amistad y confianza más reducidas donde poder ser como se es y no desde los imperativos tradicionales de género y sexualidad. En ese tránsito de construcción de identidades de género alternativas algunos autores subrayan la hipótesis que los sujetos desarrollan juicios críticos sobre los imperativos normativos referidos al género.

A pesar de la presencia hegemónica de imperativos de género y sexo tradicionales en los espacios educativos analizados hay desplazamientos de estas representaciones subordinantes de los roles de género y estereotipos sexuales para chicos y chicas.

En el caso de la escuela de gestión privada, las apuestas por *alterar* el currículo con jornadas sobre violencias de género y la diversidad sexual, visitas de militantes de organizaciones LGTTTBI y la inclusión de dispositivos de participación para los alumnos, aunque discontinuos y vacilantes, construyen un marco de deliberación y autonomía entre jóvenes y adultos que moviliza aquellas representaciones hegemónicas de género y de la sexualidad. Al respecto, las Jornadas de Género y Sexualidad encabezada por el grupo de adultos que promueve el debate sobre los mandatos de género y las prescripciones moralizantes a la sexualidad construyen otra matriz de inteligibilidad (Butler, 1993).

Algunos adolescentes y jóvenes de la escuela privada pueden situarse como sujetos deseantes con mayor flexibilidad con respecto a los imperativos tradicionales de sexo y género e incluso como vimos, posicionarse públicamente desde su orientación sexual en los debates y en las relaciones con sus compañeros.

En el caso de la escuela de gestión estatal, la omisión frente a ciertas violencias de género cotidianas, la tendencia a la subvaloración y el paternalismo hacia los estudiantes -como aceptación implícita de la condición de carencia y marginación de los sectores populares- establece coordinadas institucionales que coadyuvan a mantener la desigualdad social y el no reconocimiento a las diversidades. Asimismo, las homosexualidades son vistas “fuera de lugar” en el régimen de género de esta escuela o alojadas como “aceptables” desde cierta ridiculización en las figuras de la “machona” y el “mariposón” como estereotipos graciosos junto al “rey” y la “reina” de la primavera como estereotipos normales en la fiesta del día del estudiante. De todas formas, hemos podido escuchar cómo algunas alumnas, pese a su

“doble subalternidad”<sup>178</sup> se resisten a la opresión simbólica de que son objeto, expresadas en juicios sexistas y machistas, y elevan sus voces alegando que los varones salen indemnes de toda crítica sobre sus conductas en las relaciones sexuales y amorosas.

En ambos casos, las tensiones se juegan con diferente margen de subjetivación posible para los estudiantes entre normas tradicionales - asimétricas y jerarquizadas - y demandas de igualdad que son indicativas de una socialización más inclusiva en cuanto a derechos sexuales e identidad de género, producto de las luchas del feminismo y diferentes organizaciones de defensa de las comunidades LGTTTBI.

Cabe destacar el caso de la discriminación a la homosexualidad masculina. Su fuerte presencia en las relaciones analizadas en ambas escuelas denota una construcción cultural de un profundo arraigo de una representación de masculinidad hegemónica. De no ser desmontada, se constituye en un imperativo altamente naturalizado y de profundo poder discriminador, como dice Jones (2010).

¿Qué activa esta estigmatización y discriminación? La expresión de género tiene tanta o más importancia que la orientación del deseo y la actividad sexual. El afeminamiento estético, gestual y actitudinal de un varón es fuertemente desvalorizado, sea o no homosexual, lo que deja abierta la pregunta acerca de qué se rechaza en este proceso: ¿la homosexualidad (en tanto deseo y actividad sexual), sólo aquella acompañada por un afeminamiento o el mero afeminamiento de un varón? En cualquier caso, su telón de fondo es la estrecha relación entre masculinidad y heterosexualidad, de ahí que para un adolescente insultar públicamente a afeminados y/u homosexuales ayude tanto a probar su virilidad como a despejar la sospecha de ser homosexual (Jones 2010:138).

Si se asume que en el trasfondo de la estigmatización sexista y la discriminación a la homosexualidad está la violencia simbólica que constituye el lazo entre masculinidad jerárquica y heterosexualidad con género, desmontar estas asociaciones es parte del trabajo de desnaturalización que puede dar lugar a otras masculinidades y femineidades en la escuela. Para los adolescentes y jóvenes el peso de sostener una identidad de género unívoca en torno a los imperativos heterosexuales y androcéntricos se tramita en forma diferente según la posición social, como hemos visto, pero también por el distinto acceso a mensajes y propuestas pedagógicas deliberativas y críticas o reproductoras de la subordinación de género.

---

<sup>178</sup> Las mujeres de sectores populares al sostener su identidad de género ocupan un lugar de “doble subalternidad”: por su posición social en desventaja y por su subordinación cultural con respecto al hombre considerado como sujeto superior dominante en las relaciones familiares (Martínez, 2008:14). Para las adolescentes y jóvenes la doble subalternidad de las chicas de sectores populares se expresa en la doble dimensión de la injusticia que señala Fraser en tanto desigualdad distributiva como ciudadanas y falta de reconocimiento simbólico como mujeres.

El valor otorgado a la fortaleza física y la valentía para hacer frente al otro es un sentido recurrente entre los estudiantes varones de ambas escuelas. Sin embargo es en los chicos de sectores de menor capital económico donde se escuchan experiencias concretas de haber sido objeto de violencias múltiples desde niños, a la vez que son los que menos consideran que el recurso de la fuerza sea ilegítimo para resolver un conflicto interpersonal. Los chicos y chicas de sectores más acomodados económicamente esgrimen mayores argumentos en contra de la violencia aunque, como vimos, es el contexto institucional el que juega un papel modulador de las mismas, favoreciendo el diálogo y la reflexión.

Asimismo, los chicos y chicas reconocen que los ejercicios de la violencia se relacionan con distintos modos de ser hombres y mujeres. Para algunos varones se trata de aprender a ser “machos” y para las chicas tiene que ver con las tensiones que sienten entre diferentes modos de ser mujer presentadas en formas binarias como las “machonas” que son las que agreden y las chicas “normales” y “más femeninas” que no usarían la fuerza física, por ejemplo, aunque sí violencias sutiles destinadas a la desacreditación de otras chicas mediante los rumores y los prejuicios racializados<sup>179</sup> (ver Capítulo 7).

- *Estos conflictos por el reconocimiento, contruidos como afrentas a la identidad, conducen a prácticas de “hacerse respetar” por medio de violencias situacionales lo que procura un modo frágil de ser reconocido, que puede retroalimentarse de nuevos flujos de resentimientos, violencias simbólicas y físicas.*

Analizamos como *antecedentes* ciertos conflictos cotidianos, referidos a la disputa por los sentidos que definen la respetabilidad de los jóvenes pueden derivar en escaladas de distintas violencias verbales y físicas. Nos referimos a los celos y envidias en las relaciones amorosas, los prejuicios sociales racializados, las ofensas a la reputación sexual de otros significativos y de sí mismos e intolerancias a las sexualidades e identidad de género no heteronormativizadas.

En estos conflictos operan como *desencadenantes* juegos verbales, miradas y posturas intimidantes, y también, *justificaciones* (“hacerse respetar”, para evitar el daño físico y regular la altanería y “hacerse hombre/mujer” mediante la violencia). En algunos casos, ciertos *modos de resolución* se ritualizan en las “peleas”, generando reglas grupales y efectos posteriores en las relaciones de poder en términos de “vencedores y vencidos”.

En referencia a las distintas condiciones socioeconómicas e institucionales, las personas jóvenes de diferentes posiciones sociales participan con diferentes matices en violencias situacionales entre sí acompañadas de *argumentos justificatorios*. En el caso de la escuela privada

---

<sup>179</sup> Al respecto surge el interrogante de si en las instituciones educativas no es más difícil deconstruir la naturaleza elusiva e idiosincráticamente arraigada de la discriminación social (a modo de prejuicios racializados) que la discriminación sexista y de género que se ha visto cuestionada abiertamente en los últimos años en las luchas por el reconocimiento de derechos de parte de los movimientos LGTTTBI.

existen discursos alternativos que desnaturalizan sus usos y no las justifican - tanto entre alumnos como desde los educadores. En el caso de los estudiantes de la escuela de gestión estatal, las creencias justificativas de la agresión física como modo seguro de resolver un conflicto, se cuestionaban mucho menos que entre los de la escuela de gestión privada, aunque no todos los que las pronunciaban hubieran participado efectivamente en el ejercicio de la misma.

Asimismo, las expresiones estigmatizantes y prejuiciosas indicativas de violencias simbólicas discriminatorias eran desplegadas por los jóvenes de ambos contextos educativos, aunque en cada uno se expresaron diferentes modos de posicionarse por parte del personal educativo (ver capítulos 5 y 7).

Como analizamos en el siguiente esquema, la *imposición del respeto* puede ser una de las formas en procurarse reconocimiento y se ejerce a través de la fuerza o la amenaza. Esto no quiere decir que los que puedan ejercer amenazas y violencia con algunos no sean capaces de realizar todo lo contrario con aquellos que se consideran amigos o amigas y con los cuales el respeto no está en cuestión porque la confianza está establecida en sus relaciones de sociabilidad más consolidadas.

Esquema N° 7: “Hacerse respetar”



De esta forma, las posturas de “hacerse el choro o la chora”, o “hacerse la humienta” pueden ser significadas como invasiones de las fronteras subjetivas de la corporalidad para los otros, lo cual es intolerable y habilita a la *violencia como defensa* de dichas fronteras para evitar su des-conocimiento, aunque esto no siempre derive en peleas. Además, vistas como “trabajos de rostro” (Goffman, 1970), son ejercicios activos de corporalidad que ocupan el

espacio del respeto social y demuestran quién es quién en las relaciones entre pares en la escuela. La corporalidad aquí es entendida como “un cuerpo imaginado, un espacio y frontera subjetiva, cuyos límites pueden o no pueden estar en el límite material del cuerpo real “(García y Madriaza, 2006: 9).

Estos ejercicios de la corporalidad combinado con el carácter táctil de las miradas (Le Bretón, 2009) cuando se tornan insistentes, “tocan” e “ingresan” simbólicamente en el territorio de los otros para desconocerlos (“te rebaja”). Se puede comprender entonces el impacto subjetivo de ciertos recursos de la corporalidad, usos verbales devaluatorios y las miradas que indican emocionalidades puestas en juego intersubjetivamente para participar en las relaciones por la lucha del reconocimiento de la identidad personal y social.

Coincidimos con Fernández Villanueva *et al.* (2013) que la posibilidad de pérdida de aprecio y la vergüenza por ser rebajado o desvalorizado que se verifica en la interacción cotidiana puede desencadenar la violencia entre jóvenes. Pero eso no amerita a considerar que siempre estén de acuerdo con ella, sino que es en contextos de incertidumbre y peligrosidad social, donde el otro se comporta ambiguamente, donde la violencia es un recurso disponible y “los mismos sujetos que la usan desconfían de su eficacia, la asumen como un peligro en el que se ven envueltos y del que se deriva una gran probabilidad de ser castigados”. En ese sentido la violencia es asumida como responsiva-defensiva a las condiciones del contexto (Fernández Villanueva *et al.*, 2013) y no un rasgo personal del sujeto que traslada a todo conflicto relacional.

En el caso de las relaciones entre estudiantes de ambas escuelas, aún con mayor predominancia en la escuela de sectores populares la emergencia de violencias puede entenderse en el marco de la noción de *violencias de exclusión* (Fernández Villanueva *et al.*, 2013), es decir, manifestaciones subjetivas producto del complejo interjuego de violencias previas provenientes de niveles estructurales e institucionales que adquieren expresión a modo de acciones y discursos desvalorizantes que se vuelven cotidianos .

De acuerdo con distintos análisis (García y Madriaza, 2005a y 2005b; Duarte 2005; Fernández Villanueva, 2007) podemos concluir que algunos conflictos de la sociabilidad en la escuela, la resolución adoptada pasa por la preservación de la seguridad personal, aún a costa del maltrato que se infringe al otro. Por ello, entiendo que *procurarse el respeto a sí mismo sobre el miedo de los demás construye formas frágiles de reconocimiento que deberán sostenerse en forma permanente en ciclos recursivos de violencia.*

Por otro lado, en cuanto a la *naturalización de la violencia* - que nos sorprende desde la crudeza de algunos relatos juveniles en los que se concibe que la única forma de resolver un conflicto es “invitándose a pelear” o que la desestimación prejuiciosa de los otros se justifica por considerarlos inferiores- podemos postular que se relaciona más con un modo de legitimación social que los jóvenes reproducen en forma conformista. La inercia de representaciones sociales hegemónicas que justifican el uso de la fuerza física en las relaciones, el menosprecio a los desfavorecidos socialmente y a las diversidades sexuales y de género, se hace presente con toda su fuerza.

Las justificaciones que proporciona este pensamiento social discriminatorio invisibilizan el sufrimiento subjetivo sobre todo si construyen a ciertas diversidades sexogenéricas y socioculturales como inaceptables, como vidas “precarias” al decir de Butler (1993). Pero estos “otros precarios”, como vimos, reaccionan a estas construcciones de sentido que intentan someterlos. Esta participación en violencias situacionales, más que dar un sentido novedoso, a modo de una violencia contestataria y/o performativa (que implicaría una resistencia a procesos de sujeción) son respuestas que revelan modos aprendidos para abordar los conflictos con sus pares construidos éstos como rivalidades identitarias que disputan el respeto personal. (Fernández Villanueva, 2007: 169).

- *La perspectiva de los docentes frente a la convivencia entre estudiantes está atravesada por ideologías de enseñanza, regímenes de género y estilos institucionales del trabajo educativo, configurando posturas normalizadoras responsabilizantes y corresponsables subjetivantes, como extremos de un abanico de sentidos y acciones posibles frente a los conflictos en la convivencia.*

Entre las preguntas de investigación también nos interrogamos sobre el papel que juegan las modalidades de regulación escolar y de actuación docente respecto a los conflictos emergentes en la convivencia entre alumnos en distintos contextos socio institucionales.

Al analizar las preocupaciones y prácticas docentes, postulamos que los educadores transitan en las escuelas los problemas de la convivencia estudiantil a partir de un abanico de *posturas personales*: como “otros desimplicados e indiferentes”, con escasa significatividad para los estudiantes, como “otros” en roles normalizadores y desubjetivantes o como “otros significativos” posicionados como referentes corresponsables, con capacidad de ser sostén vincular en disposición subjetivante para los jóvenes (ver Capítulo 5).

De estas posturas docentes más personales frente a los conflictos se derivan *modalidades de intervención* más orientadas al control disciplinario o al cuidado de sus derechos y la promoción de la convivencia en los vínculos de los alumnos. Pero estas intervenciones se dan en contextos institucionales diferentes, en los cuales las gestiones directivas juegan un papel clave.

En el contexto de la escuela de gestión estatal se apela a resoluciones individuales poco o nada coordinadas con otros roles del personal docente o se “deriva” entre distintos agentes la resolución de los problemas de disciplina y convivencia escolar. A su vez, los directivos tienden a concentrar la resolución de los conflictos sin coordinar actividades de participación de los alumnos o proyectos de promoción de la convivencia.

En la escuela privada analizamos que también se dan resoluciones solitarias de los docentes, a veces generando confrontaciones y escaladas

violentas con sus alumnos<sup>180</sup>. Pero hay presencia de estrategias más colectivas e incluso institucionales, verificadas en actividades de participación estudiantil como las consultas acerca de las normas de convivencia, jornadas de debate sobre temas tales como las sexualidades y el género y adicciones. Estas acciones implican algún trabajo en equipo entre distintos roles (directivos, docentes, psicóloga y pedagogas) tanto para la promoción de la convivencia como para la atención cotidiana de violencia situacionales entre docentes y alumnos, los maltratos entre éstos último y situaciones de discriminación social y de género entre alumnos y profesores.

En estas diferencias de abordaje de la convivencia operan aspectos que no se agotan en el tamaño, complejidad administrativa de cada organización educativa y la población social que atienden, sino que postulamos que inciden diferentes *ideologías de enseñanza* en disputa, *regímenes de género* instituidos y opciones ético políticas que se ponen en juego en emergentes e incidentes críticos entre adultos y jóvenes en la escuela secundaria.

Asimismo, los márgenes de autonomía y deliberación política de cada escuela son diferentes. En la contextualización histórica de cada una hemos detectado que ambas atraviesan un proceso de transición complicado por diferentes demandas de las políticas educativas. Pero con respecto a la demanda central de la coyuntura histórica de la educación en nuestro país (la inclusión de diferentes juventudes en el sistema educativo) se posicionan de forma distinta. Al igual que en otras escuelas secundarias estatales, en el I.P.E.M. se oscila entre opciones de inclusión relativa con condiciones débiles para atender la calidad educativa y prácticas ambiguas de control, cuidado y contención social de los jóvenes. La escuela de gestión privada, en la tensión de procurar su sobrevivencia institucional y responder a su ideario pedagógico crítico, incorpora con contradicciones a sectores sociales no tradicionales en la educación de élites mientras busca consolidar apuestas colectivas para favorecer condiciones de participación y protección de derechos en sus estudiantes.

- *Finalmente, con respecto al papel de las escuelas frente a las representaciones sociales de la violencia en los conflictos estudiantiles y las construcciones de sentido situadas en escenarios institucionales, es ineludible cuanto antes contribuir al posicionamiento y la asunción de esta urgencia en el marco de propuestas pedagógicas institucionales y afincadas en el trabajo colectivo.*

Como planteamos antes, los sujetos jóvenes, como cualquier actor, le dan algún sentido a la violencia cuando la ejercen y la padecen, conformando una representación de la misma a modo de teorías de sentido común de uso práctico y efectivo. Pero esta rigidez de las creencias y representaciones

---

<sup>180</sup> Aquí hay toda una área de vacancia en la formación docente y en el trabajo institucional si pensamos que la gestión de la disciplina y la construcción de la autoridad escolar puede ser una tarea solidaria del colectivo educador (Martuccelli, 2009) y que la mejora de la convivencia y calidad educativa incluye hacer algo con el sufrimiento psíquico y malestar del trabajo docente que se expresa en la confrontación verbal y física con los alumnos.

naturalizadas se sostendrá siempre que no reciban el contacto de otras explicaciones alternativas y se sometan a un análisis de sus contradicciones.

Identificar dicotomías y reduccionismos presentes en el discurso sobre la violencia que sostienen algunas personas jóvenes es una dirección prometedora siempre que asumamos la violencia institucional de la escuela y los matices de la violencia estructural presente en las condiciones juveniles.

Como toda representación social se reproduce en la actividad de los propios sujetos, por lo tanto es significado y acción. Cualquier intervención que modifique esos entornos se encontrará con la resistencia de la inercia de las representaciones sociales; pero los éxitos en la complejización de la realidad, en la aceptación de alternativas a la violencia como vía de resolución con conflictos tendrán que ser, también, en tanto que sentido y acción. Y en la medida que estas modificaciones pasen a formar parte de la representación social que sostienen de la violencia, también se beneficiarán de ese sentido inercial que alimentará la expansión de una comprensión de la realidad en la que la violencia deje de ocupar una posición privilegiada” (Villanueva Fernández, et. al, 2013:12).

Al respecto, como vemos en esta investigación, la posibilidad de participar en un ámbito educativo que promueva o no la desnaturalización de los imperativos de sexo y género, de los prejuicios racializados y la discriminación social arraigada en nuestro país, de las creencias naturalizadas que justifican la violencia o de las problemáticas del consumo y el abuso de sustancias<sup>181</sup> “hace la diferencia” para adolescentes y jóvenes con respecto a contar o no con adultos como interlocutores subjetivantes.

En algunas posturas docentes personales y apuestas colectivas también reconocemos que es posible, en alguna medida, renovar la función formativa de la educación pública, dotando de confianza y respeto mutuo las relaciones y sus conflictos y que ello implica para los jóvenes un espacio donde aprender a construir opciones morales y decisiones personales en diálogo inter generacional con sus educadores.

También analizamos cómo el espacio de sociabilidad amistosa y amorosa puede cumplir un papel socializador sobre las zonas de incertidumbre de la vida juvenil en diversas direcciones “morales”, y en algunas ocasiones la acción educadora interviene posicionándose explícitamente desde algún resguardo y promoción de los derechos de los sujetos jóvenes.

En tal sentido como las escuelas, en tanto instituciones con declives y ambigüedades, tienen fuertes dificultades de promover la convivencia con lo

---

<sup>181</sup> En ambos establecimientos hay fuertes preocupaciones de los educadores por el consumo de drogas en sus alumnos como también por la presunción de participación en el mercado del narcotráfico. Si bien no he profundizado en esta cuestión, es sin duda, un emergente clave que interpela cíclicamente tanto a jóvenes como al personal docente cuando se producen incidentes de consumo para luego volverse cotidiana la tolerancia al mismo debido a que, como conflictividad “nueva” es abordada desde prácticas punitivas y de control de riesgos sin avanzar a propuestas en promoción de la salud desde un enfoque de derechos.



diverso y los educadores, en asumir cierta posición de autoridad con nuevas legitimidades, es lógico que ciertas violencias situacionales altamente naturalizadas por imperativos sociales y de género ganen terreno entre los jóvenes. En ese sentido, la tradición docente normalizadora disciplinaria parece seguir siendo hegemónica (Davini, 1995; Lastra, 2006) y la difícil transición a prácticas docentes más corresponsables y subjetivantes señala la necesidad de revisar profundamente los procesos de la formación docente y las condiciones de trabajo del personal educativo.

A su vez, como vemos en el Capítulo 4, los recientes procesos de reforma educativa han favorecido una duplicación del trabajo pedagógico contribuyendo un “sobreactivismo” que deriva en prácticas docentes de simulación para cumplir con múltiples demandas (Gutiérrez, 2011). Asimismo, las nuevas políticas de inclusión educativa son recientes y se observan grandes distancias entre los postulados de la Ley Nacional de Educación acerca de mayores condiciones de igualdad y calidad educativa y las ofertas educativas concretas para jóvenes de sectores populares en escuelas de gestión estatal (Tiramonti, 2011) como así también fuertes contradicciones cuando en algunas escuelas de gestión privada se busca cumplir con la expectativa de la inclusión de alumnos “no tradicionales”, situaciones que hemos analizado en esta investigación en las dos escuelas.

Como podemos observar sobre todo en la unidad educativa de gestión estatal, se dan “depuraciones”, procesos de expulsión consistentes en no re matricular a alumnos “difíciles”, que a su vez recorren “circuitos de repitencia” pasando por ciertas escuelas de un sector de la ciudad o siendo alojado en cursos con “adecuaciones curriculares” en los turnos de la tarde. Estas configuraciones institucionales de la experiencia escolar son contradictorias con el discurso de las políticas educativas porque se distribuye en forma segregada el bien educativo y para muchos jóvenes se constituye en otra forma enmascarada de violencia institucional que se suma a la discriminación social que les antecede a la escuela.

A su vez, la formación ética y ciudadana de los jóvenes, la promoción de la convivencia institucional, la promoción de la salud sexual y reproductiva y la prevención del consumo problemático de sustancias son capítulos demasiado pendientes en las agendas institucionales escolares que, de avanzar progresivamente en su abordaje, contribuirían en mucho a la constitución de climas éticos subjetivantes (Di Leo, 2008, 2009). En éstos últimos, los conflictos no desaparecen pero habría mayores herramientas institucionales y formas de participación ensayadas de adultos y jóvenes como sujetos comprometidos en la construcción de la convivencia escolar.

La paz no debe suponerse natural en la sociedad, decimos con Elías (1994) y se “conquista” en un proceso civilizatorio inconcluso, en el que las instituciones educativas tiene algún papel. Pero sobre todo, los docentes participan adoptando *posturas personales* (Dreier, 2005), “tomando partido” respecto de los conflictos con sus alumnos y las contradicciones de su oficio en la práctica cotidiana (Mejías Hernández, 2013).

Desmontar la naturalización de las distintas violencias analizadas en esta tesis es un desafío para los adultos que operan como agentes educativos pero para ello necesitamos, también, otras formas de construcción política de las relaciones de convivencia y autoridad en las escuelas y sobre todo, de las *fuentes del respeto* para los mismos docentes. Aquí será necesario analizar las responsabilidades estatales en la generación de violencias institucionales o de reconocimiento de derechos y singularidades de los sujetos en las instituciones escolares. Como también, repensar cómo operan allí los vínculos intergeneracionales en un contexto de tensiones *sobrecivilizatorias* (Míguez, 2012) donde regulaciones sociales más horizontales y menos autoritarias son asumidas idealmente por nuestras culturas pero que no sabemos bien como practicarlas hoy en las escuelas con las nuevas generaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAMOVAY, M. (2003). Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. En Abramovay, M. (Org.) *Violência na escola. América Latina e Caribe* (pp. 89-152). Brasilia: UNESCO.
- ABRAMOVAY, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Rio de Janeiro: UNESCO, Observatório das Violências nas Escolas, 2006.
- ACHILLI, E. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario: Actas III Congreso de Antropología Social.
- ADASZKO, D. (2005). Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En Gogna, M. (coord.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES.
- ADASZKO, A. Y KORNBLIT, A. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En Míguez, D. (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 73-111). Buenos Aires: Paidós.
- ADASKO, A. y KORNBLIT, A. (2008). Xenofobia en adolescentes argentinos. Un estudio sobre la intolerancia y la discriminación en jóvenes escolarizados, *Revista Mexicana de Sociología* 70(1), 147-196
- AGUILERA RUIZ, O. y DUARTE, K. (2009). Aproximaciones interpretativas a las relaciones entre juventudes, violencias y culturas, *Observatorio de Juventud. Juventud y violencia* 6 (23). Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud, 9-20.
- ALMEIDA, A., LISBOA, C. y CAURCEL, M.J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales?: explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (2), 107-118.
- ALONSO, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coord.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- ALTERMAN, N. (1998). *Disciplina y convivencia encrucijada de la escuela media*. Tesis de Maestría, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- ALLPORT, G. (1971). *La naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires: EUDEBA
- ARAUJO, K. y MARTUCCELLI, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos *Educação e Pesquisa*, 36 n° especial, 77-91.
- ARAUJO, K. y MARTUCCELLI, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo II .Trabajo, sociabilidades y familias*, Santiago: LOM.
- ASTOR, R. A.; MEYER, H. A y BEHRE, W. J. (1999). Unowned places and times: maps and interviews about violence in High Schools, *American Educational Research Journal*, 36 (1), 3-42.
- AVILÉS, J.M. Y MONJAS, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales– *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- BALL, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

- BLAYA C. (2010) Violencias en los centros educativos. Perspectivas europeas. En Furlán, A. (Comp.) *Violencias en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-42) Buenos Aires: Novedades educativas.
- BLÁZQUEZ G. (2010) De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina, *Sexualidad, Salud y sociedad*, 6, 10-40.
- BECK, U. (1999). Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores, en Beck, U. (Comp.) *Hijos de la libertad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona: Paidós.
- BECKER, H. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: The Free Press, 1963.
- BEECH, J. y MARCHESI, A. (2008) *Estar en la escuela: un estudio sobre convivencia escolar en la argentina*, Buenos Aires: OEI, Fundación SM.
- BELVEDERE C. (2002) *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERTARELLI, P. y D'ALOISIO, F. (2011). Un análisis del proceso de reclamo de estudiantes secundarios cordobeses. Redefiniciones en las relaciones intersubjetivas y en su condición de alumnos, *Actas VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*, Córdoba: Centro de Investigaciones Prof. María Saleme Burnichon, Universidad Nacional de Córdoba.
- BERTARELLI, P., SARACHÚ LAJE, P. y PAULÍN, H. (2010) Promoción de la convivencia escolar desde un enfoque de derechos y ciudadanía activa. *Actas III Foro de Educación y Psicología*. Córdoba: Facultad de Psicología U.N.C.
- BOURDIEU, P. (1990) La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BOURGOIS, P. (2009). Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas. En López García J., Bastos S. y Camus M. (eds.) *Guatemala: violencias desbordadas* (pp.29-62). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- BOURGOIS, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en el barrio*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BRASLAVSKY, CECILIA (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.
- BUTLER, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- CALDWELL, L. L.; DARLING, N. (1999). Leisure context, parental control, and resistance to peer pressure as predictors of adolescent partying and substance use: an ecological perspective. *Journal of Leisure Research* 31 (19, 57-77).

- CAMAROTTI, A. (2007) Los jóvenes y las diferentes etapas del consumo de drogas. En Kornblit, A. (Coord.) *Juventud y vida cotidiana* (pp. 87- 101). Buenos Aires: Biblos.
- CANALES, M. Y PEINADO, A. (1995). Grupos de discusión. En Delgado J. y Gutiérrez, J. (Coord.). *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- CARLI, S. (1990). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En Puiggrós, A. (Comp.) *Historia de la Educación en la Argentina, III, Escuela Democracia y Orden*. Buenos Aires: Galerna.
- CASTORINA, J. Y KAPLAN, C. (2006) Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En Kaplan, C. (dir.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 27- 53). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CERDA, A.; ASSAÉL, J. CEBALLOS F. Y SEPÚLVEDA R. (2000). *Joven y Alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sector populares*. Santiago: Lom/PIIE.
- CEREZO, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- CHAVES, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CHERNOBILSKY, S. (2007). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En Vasilachis, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa.
- COFFEY, A. Y ATKINSON, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- COLEMAN, J. (1987). *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Morata.
- COLLIER, G.; MINTON, H. y REYNOLDS, G. (1996). *Escenarios y tendencias de la Psicología Social*. Tecnos: Madrid.
- CONNELL, R.W. (1989). Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15 (3), 291-303.
- CONNELL, R.W. (1995) *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge, Polity Press.
- CONNELL, R.W (1998): Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki*, 47, 51-68.
- CORRADO A., OTERO M, PADAWER A. Y RODRÍGUEZ M. (2008). Convivencia y participación política en escuelas de nivel medio, en Luciana Aguilar [et al.] *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo* (pp. 39-160), Buenos Aires: Ministerio de Educación - GCBA.
- CRICK, N. R., Y GROTPETER, J. K. (1996). Children's maltreatment by peers: Victims of relational aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- CROCE, A. (2005) Prólogo. En Krichesky. M. (Comp.) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- D'ANGELO, L. Y FERNÁNDEZ R. (2011). *Clima, conflictos y violencias en las escuelas*, Buenos Aires: UNICEF Flacso.

- DAVINI, M. C. (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAYRELL, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação, 24* (40-52).
- DAYRELL, J. (2007). A escola faz" as juventudes? Reflexões em torno à socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade, 28* (100), 1105-1028.
- DEBARBIEUX, E. (1996). *International Survey of School Climate. Secondary School Students Questionnaire*. Burdeos: Observatorio Europeo de La Violencia Escolar.
- DI LEO, P. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En Kornblit, A. (Coord.) *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires: Biblos.
- DI LEO, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias, *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales, 31*, 67-100.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO E INFORMACIÓN EDUCATIVA (2011) *Síntesis Estadística N° 11 Años 2007 al 2011 Educación Común Nivel secundario*. Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- DOMENECH I ARGEMÍ E IÑÍGUEZ RUEDA (2002) La construcción social de violencia, *Athenea, 2*, 1-10.
- DOMÉNECH, M. e IBÁÑEZ, T. (1998). La psicología social como crítica. *Anthropos. Psicología Social. Una visión crítica e histórica*, 177, 12-21.
- DOMÍNGUEZ SÁNCHEZ-PINILLA, M. y DÁVILA LEGERÉN, A. (2008): La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos, en GORDO LÓPEZ, A. y SERRANO PASCUAL, A. (coord.): *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*, Madrid: Pearson-Prentice Hall, págs. 97-125.
- DREIER, O. (2005). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social, en Pérez Campos, G.; Alarcón Delgado, I.; Bernal, J. y Salguera Velázquez, A. (Comp.) *Psicología Cultural, Vol. 1*, México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, pp. 81-128.
- DUARTE, K. (2005). Violencias en Jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. *Revista PASOS, (120)*, Julio – Agosto. San José de Costa Rica: DEI.
- DUBAR, C. (1991). *La Socialisation. Construction des indentités sociales et professionnelles*, Paris: A. Colín.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos y modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires: Losada.
- DUSSEL, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10* (27), 1109-1121.
- DUSSEL, I., BRITO, A. y NÚÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Santillana.

- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ELIAS, N. (1993). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Buenos Aires. Fondo de cultura Económica.
- ELIAS, N. (1994). Civilización y violencia, *Reis 64 (94)*, 141-165. *Ästhetik und kommunikation*, núm. 43, pp. 5-12. (Conferencia dada en el Congreso Alemán de Sociología (Bremen, 1980).
- ELÍAS, N. (1998) Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. *La civilización de los padres (pp. 79-138)*. Bogotá, Norma.
- FELIU, J, GARAY, A.; MARTÍNEZ, L., Y TIRADO, J. (1998). Hablar de lo dicho. Tránsitos por la Psicología Social Crítica. *Anthropos. Psicología Social. Una visión crítica e histórica* 177, 22-33.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, J. (2012). *¿En qué consiste el error de considerar que adolescente tiene relación con adolecer?* Consultado 20/05/2013 <http://www.hispanoteca.eu/Foro-preguntas/ARCHIVO-Foro/Adolescente%20y%20adolecer.htm> 26/4/2013.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (2007). Violencia y agresiones: pinceladas para una nueva perspectiva psicosocial interaccionista. En Romay, J. (Coord.) *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI*, (pp. 163-171) España: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C.; REVILLA CASTRO, J., DOMÍNGUEZ BILBAO, R.; FERREIRA SALLES L. Y SILVA J. (2013). Explicaciones y representaciones de la violencia de jóvenes escolares brasileños, *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto (en prensa).
- FISKE, S. Y TAYLOR, S. (1991). *Social Cognition*, New York: McGraw-Hill.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FONSECA M. C., GIORDANO, R. Y MIANI, A. (2011) Educación sexual en las escuelas. La ESI y sus derroteros. En Rotondi, G. (Comp.) *Jóvenes, Derechos y Ciudadanía en la Escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*, (PP137-152) Córdoba: Espartaco.
- FOUCAULT, M. (1990). *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- FURLÁN, A. (2004). Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos. En Furlán, A, Saucedo Ramos, C. y Lara García, B. (Coord.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, (pp.164-178). México: Universidad de Guadalajara.
- FURLÁN, A. (2010). Introducción. En Furlán, A. (Comp.) *Violencias en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 9-16) Buenos Aires: Novedades educativas.
- GARCIA, A. Y CASADO, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En Gordo López, A. y Serrano Pascual, A. (Coord.) *Estrategias y prácticas de investigación cualitativa en investigación social* (pp.47-72). Pearson: Madrid
- GARCÍA, M. Y MADRIAZA, P. (2004). Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar: conflicto y aspiración por recrear un orden social, *Persona y Sociedad*, XVIII (1).
- GARCÍA, M. Y MADRIAZA, P. (2005a). Sentido y propósito de la violencia escolar. Análisis estructural del discurso de estudiantes agresivos del nivel socioeconómico alto. *Revista de Psicología*, 14 (1), 41-60.

- GARCÍA, M. Y MADRIAZA, P. (2005b). Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psyche*, 14 (1), 165-180.
- GARCÍA, M. Y MADRIAZA, P. (2005c). La imagen herida y el drama del reconocimiento. Estudio cualitativo de los determinantes del cambio de la violencia escolar en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 31(2), 27-41.
- GARCÍA, M. Y MADRIAZA, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256.
- GARRIGA ZUCAL, J. (2007). *Haciendo amigos a las piñas. Violencias y redes sociales de un hinchado de fútbol*. Buenos Aires: Prometeo.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GIL MORENO, M. (2008). *Aprender a vivir juntos*. Tucumán: Facultad de Psicología, UNT.
- GIMÉNEZ, G. (2006), Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social, en Olivia Gall, *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México: CEIICH-UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- GOFFMAN, E. (1970). Sobre el trabajo de la cara, en *Ritual de la interacción* (pp. 11-25). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- GOFFMAN, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (2006). *Estigma, la identidad social deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ, J. Y FERNÁNDEZ D. (2004). Relaciones entre grupos, estereotipos y Prejuicios. En Páez Rovira, D. (Coord.) *Psicología social, cultura y educación*, España: Pearson.
- GRIJALVA MARTÍNEZ, O. (2012). Las apariencias y otras fuentes de identificaciones en los grupos de pares juveniles. En Weiss, E. (Coord.) *Jóvenes y Bachillerato*, México D.F. : Anuies . Dirección de Medios Editoriales.
- GUIMARÃES, A. (2005). *A dinâmica da violência escolar. Conflito e ambigüedad*, Campinas S.P.: Editora Autores Associados
- GUIÑAZÚ, C. (2008). Ley 8431. Código de faltas de la provincia de Córdoba. Panorama descriptivo. <http://new.pensamientopenal.com.ar/16072008/contravencional06.pdf>  
Consultado 3/04/2012
- GUTIÉRREZ, G. (2011). Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja. En La Rocca, S. y Gutiérrez, G. (Comp.) *Escuela política y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación* (pp. 22,51). Córdoba: Kent-von Düring.
- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, II*. Madrid: Taurus
- HARTUP, W. (1995). Las amistades infantiles. En Palacios, J. (comp.) *Psicología Evolutiva, Vol. II, Desarrollo cognitivo y social del niño*, Alianza, Madrid.



- HAYNES, F. (2002). *Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en los jóvenes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales.* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- HERNÁNDEZ, F.; VIDIELLA, J.; HERRAITZ, F. Y SANCHO J. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades, *Revista de Educación*, 342. Enero-abril, 103 -125.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Barcelona: Crítica
- HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social.* Madrid: Katz.
- IBAÑEZ. T. (1990). *Aproximaciones a la Psicología social.* Barcelona: Sendai.
- IBAÑEZ T. (1992). Introducción. *Teoría y Método en Psicología Social.* Barcelona: Anthropos.
- JARES, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar, *Revista Iberoamericana de Educación* 15.
- JONES D. (2008). Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales. En Pecheny M., Figari C., Jones D. (Comp.) *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- JONES, D. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea.* Buenos Aires: CICCUS y CLACSO.
- KANTAROVICH, G.; KAPLAN, C. Y ORCE, V. (2006). Sociedades Contemporáneas y Violencias en la Escuela: Socialización y Subjetivación. En Kaplan, C. (Dir.), *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en la Escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. Y MUTCHINIK, A. (2006). Violencias y escuelas: análisis de las políticas vigentes en la Argentina, en: Kaplan, C. (Dir.) *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en la Escuela* (pp. 251- 371). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KRAUSKOPF, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares,* Washington, D. C.: OPS.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.* Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- KORNBLIT, A., MENDES DIZ, A. M. Y ADASZKO, D. (2006). *Salud y enfermedad desde la perspectiva de los jóvenes. Un estudio de jóvenes escolarizados en el nivel medio de todos el país,* documento de trabajo nº 47, Instituto de Investigación Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- KORNBLIT, A. (2004). *Metodologías Cualitativas: Modelos y procedimientos de Análisis.* Buenos Aires, Biblos.
- KORNBLIT, A. (2007). Los ¿cambios? En las concepciones de los jóvenes acerca de la sexualidad. En Kornblit (coord.) *Juventud y vida cotidiana.* Buenos Aires: Biblos.
- LASTRA, K. (2006). Tradiciones docentes en situaciones de conflictividad institucional. *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación* Buenos Aires: Programa de Antropología en Educación, UBA.

- LE BRETON, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires: Nueva visión.
- LEVINSON, B. (1998). La disciplina vista desde abajo: lo que incita a la rebeldía en las escuelas de Estados Unidos. *Revista Perspectivas*, UNESCO, vol. XXVIII, n° 4.
- LINDGREN, H. (1972). *Introducción a la Psicología social*, México: Trillas.
- LOMAS, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad, *Revista de Educación*, 342. Enero-abril, 83 -101.
- LOPES DE ALMEIDA AMAZONAS, C. (2003). Una descripción de la adolescente actual. Su subjetivación y lugar que ocupa el embarazo. *Indivisa, Bol. Est. e Inv.* 4, 3-92.
- LÓPEZ, J.; PAULÍN, H. Y TOMASINI, M. (2008). Perspectivas de los alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista. En Paulín, H. y Tomasini, M. (coord.) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas* (pp. 67-100). Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- LUHMANN, N. (1996). *Confianza*, México: Anthropos.
- MADRIAZA, P. (2006). *Sentido social de la violencia escolar. Transformaciones culturales en el discurso marginal de los que están sujetos a la violencia*. Tesis de Magíster en Antropología y Desarrollo, Santiago: Universidad de Chile.
- MAFFESOLI, M. (1990). *El tiempo de las tribus*, Barcelona: Icaria.
- MALDONADO, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.
- MALDONADO, M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina. *Revista Mexicana de Investigación educativa X*-(26).
- MARGULIS, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos.
- MARGULIS, M. Y URRESTI, M. (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación*. Buenos Aires: Biblos.
- MARTÍNEZ, A. (2008) Representaciones infantiles en torno a las normas de género. La doble subalternidad de las mujeres pobres en la ciudad de Córdoba Argentina. *Aposta digital* (36), <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/amartinez.pdf>
- 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* (1), 99-128.
- MAXWELL, J. (1996). Purposes: Why are you doing this study? *Qualitative research design. An Interactive Approach*. (pp.14-24) Thousand Oakes C.A.: Sage. Traducción: Lic. María Luisa Graffigna. Revisión y corrección de la traducción: Dra. Irene Vasilachis de Gialdino.
- MEAD, G. (1999) *Espíritu persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- MEJÍA HERNÁNDEZ J. (2013). Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria, Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas México: Instituto Politécnico Nacional CINVESTAV-DIE.

- MEJÍA HERNÁNDEZ J y WEISS E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 16 (49), 545-570.
- MÍGUEZ, D. (2003). *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- MÍGUEZ, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- MÍGUEZ, D. (2009). Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En Kaplan, C. y Orce, V. (coords.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías*, (pp. 147,156). Buenos Aires: Noveduc
- MÍGUEZ, D. (2012). Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de las violencias en la escuela, Elías y el equilibrio entre nominalismo y positivismo. En Furlán, A. (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en la escuela* (pp. 72-101) México: Siglo XXI Editores.
- MIGUEZ, D. e ISLA, A. (2010). Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual, Buenos Aires: Paidós.
- MÍGUEZ, D. y TISNES, A. (2008.) Midiendo las violencias en las escuelas argentinas Míguez D. (comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp.33-71) Buenos Aires: Paidós.
- MOLINA, G. (2006). Modos de transitar experiencias afectivas y sexuales en el espacio escolar de la secundaria. Notas sobre un trabajo etnográfico. *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Buenos Aires: Programa de Antropología en Educación, UBA
- MOOIJ, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación* 313, 29-52.
- MORGAGE, G. (2008). *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados derechos humanos y relaciones de género*. Documento recuperado el 21 de Abril de 2009 de [http://porlainclusionmercosur.educ.ar/mat\\_educativos/morgade\\_Final.pdf](http://porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/morgade_Final.pdf)
- MOSCOVICI, S. (1984). Introducción al campo de la Psicología social. En *Psicología Social Vol. 2*. Buenos Aires: Paidós.
- NOEL, G. y ALVAREZ, M. (2009). *Nuevos enigmas, nuevos desafíos: la socialización de los más jóvenes en la red de redes*. Documentos de trabajo: Observatorio de Violencias en las escuelas. Consultado 4 de agosto de 2011 [http://www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/socializ\\_joven\\_internet.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/socializ_joven_internet.pdf)
- NUÑEZ, P. (2007). Los significados del respeto en la escuela media. *Revista Propuesta Educativa*. 16 (27), 80-87.
- NUÑEZ, P. (2008). Entrevista a José Antonio Pérez Islas. Entre la tradición y los nuevos retos: un repaso a la situación de los estudios de juventud en América Latina *Propuesta Educativa* 17 (32), 85-104.
- NUÑEZ, P. (2009). La condición juvenil en la escuela. Demandas de respeto y percepciones de injusticia. *Congreso Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Río de Janeiro, Brasil.
- OBSERVATORIO ARGENTINO DE DROGAS (2007). Tercera Encuesta Nacional a Estudiantes de Enseñanza Media Área de Investigaciones, SEDRONAR.

- OBSERVATORIO ARGENTINO DE DROGAS (2011a). Una mirada específica sobre la problemática del consumo y abuso de Tabaco, Área de Investigaciones SEDRONAR. <http://www.observatorio.gov.ar/especificos/>
- OBSERVATORIO ARGENTINO DE DROGAS (2011b) Una mirada específica sobre la problemática del consumo y abuso de Marihuana Área de Investigaciones, SEDRONAR. <http://www.observatorio.gov.ar/especificos/>
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORCE V. (2007). *Los docentes ante la problemática de la violencia en las escuelas. Algunas reflexiones acerca de los contextos y la formación*. XI Simposio Internacional Processo civilizador, Campinas, Brasil.
- ORTEGA, R. (1998) ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Revista Perspectivas, UNESCO* 28(4), (587-599).
- ORTEGA, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las relaciones de iguales: juego conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 44, pp. 93-113.
- ORTEGA RUIZ, R. DEL REY R. Y MORA-MERCHÁN J. (2001) Conceptos y etiquetas que definen el maltrato. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 41, pp. 95-113.
- PALADINO, C. (2006). *Conflictos en el aula. Perspectivas y voces docentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PARSONS, T. y SHILS, E. (1968). *Hacia una teoría general de la acción*, Buenos Aires: Kapelusz.
- PAULIN, H. (2000) Escuela media, adultos y adolescentes entre el conocimiento y la convivencia escolar, *Ciencias Sociales*, (3), 67-77.
- PAULIN, H. (2002) Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Educación* (20), 36-47.
- PAULIN, H. (2006) *Disciplinamiento y escuela media. Su expresión en los Consejos de convivencia*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades UNC y Universitas.
- PAULIN, H. (2010) Enfrentamientos y peleas entre jóvenes escolarizados: un análisis de emociones encontradas por el reconocimiento. *Actas II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Psicología Social y Comunitaria, 153-155.
- PAULIN, H. y D'ALOSIO, F. (2009) Promover la convivencia en la escuela. *Actas II Foro de Extensión, Córdoba: UNC*.
- PAULIN, H. y TOMASINI, M. (2006) Poder y conflictos en las relaciones educativas de nivel medio: qué piensan alumnos y directivos, *Novedades Educativas* (190), 26-29.
- PAULIN H. y TOMASINI, M. (2007) Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas. *Revista Conciencia Social*, VII (10), 67-74.
- PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2009). Los consejos de convivencia: desafíos para la democratización de las relaciones en la escuela secundaria, *Docencia* 39, 66-76. Colegio de Profesores de Santiago de Chile.

- PAULÍN, H.; TOMASINI, M.; LEMME, D.; LÓPEZ, C.; ARCE, M.; D'ALOISIO, F.; (2010). Miradas, voces y acciones diversas sobre la conflictividad en la escuela Secundaria: aportes investigativos desde un enfoque psicosocial de la problemática educativa. En *Aportes de la Investigación en Psicología Social con impacto en el Abordaje de Problemáticas de Salud, Trabajo, Educación o Justicia*, Premio Psicología (pp. 83-108). Buenos Aires: Facultad de Psicología de UBA.
- PAULÍN, H.; TOMASINI M.; BERTARELLI, P.; GARCÍA BASTÁN G. Y LÓPEZ, J. (2011). Enfrentamientos y peleas entre jóvenes de escuelas secundarias: búsqueda de reconocimiento social en el cruce de miradas. *Actas 5TH World Conference on Violence in school, IV Congreso Iberoamericano Violencia en la escuela*, Mendoza, Argentina.
- PAULÍN, H.; TOMASINI, M; VALLEJO, A.; MARTÍNEZ, S. Y TORRES G. (2012) Informe consulta a delegados gremiales de UEPC sobre convivencia escolar, PROCONVI, Facultad de Psicología, U.N.C.
- PAUTASSI, L. (2011). Enfoque de Derechos y Políticas Sociales. Interrelaciones necesarias. En *Sistemas de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Recorridos y prospectivas desde el Estado y la sociedad Civil*. Córdoba: CIDN, UNC.
- PLANAS, M.J. (2007). *Juego y conflicto en el recreo. Una aproximación cualitativa acerca de los sentidos otorgados por los niños*. Trabajo final de Licenciatura en Psicología Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- PREVITALI, M. (2010). *Representaciones y prácticas sobre la violencia y el delito. Una etnografía sobre trayectorias juveniles en una villa de Córdoba*. Tesis de Maestría en Antropología, FFy H, U.N.C.
- PRIETO GARCÍA, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela. *Revista Mexicana de investigación educativa* 10 (27), 1005-1026.
- POPKEWITZ, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación* 305, 103-137.
- PUIGRÓSS A. (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- QUIROGA, M. Y SILVA, V. (2010). *Conflictos entre pares en la escuela media. Reconstruyendo los sentidos de género que permean las relaciones juveniles*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- REGUILLO, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- RENOLD, E. (2001). Learning the "hard" way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.
- RENOLD, E. (2004). Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school, *Gender and Education*, 16(2), 247-266.
- REVILLA CASTRO, J. (2003) La violencia de los alumnos en los centros educativos, *La educación* 329, 513-532.
- ROCKWELL, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico, en Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (Coord.) *Para observar la escuela, caminos y nociones*, México: Dirección de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- RODIGOU NOCETTI M. y PAULÍN H. (2009). Investigación cualitativa: Construcción y reflexividad, *Revista Tesis* 1, 139- 159.

- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate, *Revista de Educación*, 342,397-418.
- ROTONDI, G. (2008). Educación sexual en las prácticas educativas: una cuestión de derechos. (Acerca de la implementación y posicionamientos ante la ley 26150) *Revista > Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Núcleo disciplinario de Educación 2* (1).
- ROTONDI, G; CORONA, M. Y BENEDETTI, C. (2011). Centros de estudiantes secundarios cordobeses en escuelas secundarias: procesos de institucionalización y aportes a la ciudadanía. En Rotondi, G. (Comp.) *Jóvenes, Derechos y Ciudadanía en la Escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública* (pp. 53-70).Córdoba: Espartaco.
- RUIZ SILVA, A. Y CHAUX TORRES E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- SÁNCHEZ, J.; GOUDENA, P. y MARTÍNEZ V. (2005). Interacciones entre iguales y socialización. Perspectivas culturales. En Cubero Pérez, M. y Ramírez Garrido, J. (Comp.) *Vygotski en la psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SANDOVAL, M. (2006). La violencia escolar desde la teoría del riesgo y el cambio cultural. *Investigaciones Centro de Estudios en Juventud*, Santiago: UCSH.
- SARTRE, J. (1998) *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.
- SAUCEDO RAMOS, C. (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto socio cultural de un CONALEP*, tesis de maestría, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- SAUCEDO RAMOS, C. (2004). El “relajo y el “respeto” en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En Furlán, A., Saucedo Ramos, Claudia L. y Lara García, Baudelio (coord.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*, (pp. 35-51).Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación.
- 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.
- SENNETT, R. (2009). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- SIMMEL, G. (2002) *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- SIMMEL, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología. España*. Gedisa.
- SIMMEL, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS - Universidad de Antioquía.
- SONEIRA, A. (2007). La teoría fundamentada en los datos (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- TAMAR, F. (2005). Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar. *Psyche*, 14, (1).

- TENTI FANFANI, E. (2000a). (Comp.) *Una escuela para adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: Unicef- Losada.
- TENTI FANFANI, E. (2000b). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IPE, [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario\\_internacional/panel4\\_fanfani.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf)
- TENTI FANFANI, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural, en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación* (pp. 53- 69). Buenos Aires; Manantial/Flacso.
- TIRAMONTI, G. (2006). Procesos de individualización en jóvenes escolarizados Sectores medios y altos en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación educativa* 11 (29), 367-380.
- TIRAMONTI, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación* (pp. 25 38). Buenos Aires; Manantial/Flacso.
- TOMASINI, M. (2011a). Relaciones Peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media. *Astrolabio Nueva Época* 6.
- TOMASINI, M. (2011b). Jóvenes en la escuela: hacer género en las peleas. *IV Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*, Buenos Aires.
- TOMASINI, M. (2012). Comunicación personal.
- UNION DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, (2010) *Informe: La Educación Secundaria en Córdoba*. Córdoba: UEPC.
- URRESTI, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y Escuela. En TENTI FANFANI, E. (Comp.) *Una escuela para adolescentes. Reflexiones y valoraciones* (pp.10 78). Buenos Aires: Unicef- Losada.
- VASILACHIS, DE GIALDINO, I. (1992). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Ed. América Latina.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). La investigación cualitativa, en Vasilachis de Gialdino I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-60). Buenos Aires, Gedisa.
- VECCIA, T.; CALZADA J.; GRISOLIA E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: Un estudio cualitativo. *Anuario de investigaciones, Facultad de Psicología - UBA .XV*, 159- 168.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1997). La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación* 15.
- VILLALTA PÁUCAR, M.; SAAVEDRA, E. Y MUÑOZ M. (2007). “Pasado a llevar”. La violencia en la escuela media municipalizada, *Estudios Pedagógicos XXXIII*, (1), 45-62.
- VILLANUEVA, A. (2005). ¿Qué violencia y qué escuela muestran los medios? *Revista Ensayos y Experiencias, Violencias, medios y miedos* 58, 46-53
- WACQUANT, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires: Manantial.
- WEISS, E. (2006). La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes. *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Buenos Aires: Programa de Antropología en Educación, UBA

- WEISS, E. (2009) Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad, *Propuesta Educativa* 32, 83-94.
- WEISS, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación *Perfiles Educativos XXXIV* (135) ,135-148.
- WEST, C. Y ZIMMERMAN, D. (1999). Haciendo Género. En M. Navarro & C. Stimpson (Comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ZIMMER-GEMBECK, M.; GEIGER, T. AND CRICK, N. (2005). Relational and Physical Aggression, Prosocial Behavior, and Peer Relations: Gender Moderation and Bidirectional Associations. *The Journal of Early Adolescence* 25, 421 452.

### **Leyes y Documentos Oficiales**

- Convención Internacional de los Derechos del Niño, 1991.  
 Ley Federal de Educación (1993).  
 Ley N° 223 Sistema Escolar de Convivencia, C.A.B.A (2001).  
 Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 (2005).  
 Ley de Educación Técnica y Formación Profesional N° 26058 (2005).  
 Ley Nacional 26.061 Protección Integral de Derechos de Niños, Niños y Adolescentes (2005)  
 Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150 (2006)  
 Ley de Educación Nacional n° 26.206 (2006)

#### **CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (CFE)**

- Resolución N° 41/1995
- Resolución 62/1997. Consejo Federal de Educación
- Resolución N° 84/2009 Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución N°88/2009, Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria.
- Resolución N° 93/2009 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria
- Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Borrador para el debate, Buenos Aires: Ministerio de Educación. (2008)
- Ley General de Educación N° 8113 de Córdoba (1991)
- Ley de Educación 8525 de la provincia de Córdoba (1995)
- Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 (2010)
- Resolución N° 149 Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, (2010)
- Resolución N° 124 Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, (2010)



## Índice de Tablas y Esquemas

Tabla N° 1 Datos y técnicas empleadas.....	75
Tabla N° 2 Cronograma del trabajo de campo en ambas escuelas.....	81
Tabla N°3 Cantidad de Alumnos por año. Escuela Estatal.....	103
Tabla N°4 Repitencia por curso en 2011. Escuela Estatal.....	105
Tabla N°5 Rendimiento y repitencia, turno tarde, 3º año 2010. Escuela Estatal.....	110
Tabla N° 6 Edades alumnos de 4º año turno tarde 2011. Escuela Estatal..	111
Tabla N°7 Cantidad de alumnos por año. Escuela Privada.....	115
Tabla N° 8 Cantidad de alumnos por división y repitencia. Escuela Privada.....	116
Tabla N° 9 Dimensiones institucionales de cada establecimiento escolar..	123
Tabla N° 10 Categorizaciones socio raciales entre jóvenes.....	244
Tabla N°11 Categorizaciones de la reputación sexual.....	257
Tabla N° 12 Posturas, intenciones y justificaciones de violencias.....	266
Esquema N° 1 Posturas docentes frente a los conflictos.....	161
Esquema N°2 Perspectivas docentes frente a los conflictos entre estudiantes.....	184
Esquema N° 3: Articulación entre categorías que definen a las relaciones de amistad.....	233
Esquema N° 4: Articulación entre categorías que definen a las relaciones amorosas.....	235
Esquema N° 5 Círculo de los enfrentamientos entre jóvenes .....	277
Esquema N° 6 Dinámica de los conflictos y violencias situacionales.....	284
Esquema N° 7 “Hacerse respetar” .....	300