



La relación Jóvenes-Escuela y sus implicancias sobre el espacio de sociabilidad juvenil

García Bastán, Guido

IGEHCs / CONICET

guidogarciabastan@gmail.com

Tandil, Buenos Aires

Introducción

Desde hace tiempo viene señalándose que, tanto en el contexto familiar como en el medio escolar, los vínculos intergeneracionales se han vuelto problemáticos. Gallo, Agostini y Míguez (2014) historizan algunos de los procesos que dieron lugar a que en nuestro país, a partir de la “bisagra cultural” de mediados del siglo XX, estos vínculos comenzaran a experimentar modificaciones: desde relaciones entre adultos y jóvenes marcadamente jerárquicas hacia modelos más horizontales, dialógicos e igualitarios, acompañados de nuevos sentidos y sensibilidades acerca de la condición juvenil y el ejercicio de la autoridad por parte de la generación adulta. Norbert Elías (1998a) planteaba en *La civilización de los padres* que el tipo de transición al que se alude genera, para adultos y jóvenes, “una serie de problemas específicos y, en general, una considerable inseguridad” (p. 412-413). En este sentido, numerosos trabajos (Dussel y Finocchio, 2003; Carli, 2006; Gallo, 2008 y 2011; Míguez, 2009) contribuyen a abonar la idea según la cual lo que distinguiría a esos vínculos hoy no sería tanto la presencia de conflictos como la relativización de las formas tradicionales de dar respuesta a los mismos (Míguez y Gallo, 2013). En la escuela la mencionada transición parece haber afectado, primero, a las distancias jerárquicas que modelaban tradicionalmente las relaciones de autoridad en su interior, debilitándose como consecuencia de ello los mecanismos de regulación intra-escolares. Cuestión que inaugura aristas para el despliegue de la conflictividad.

Las anteriores consideraciones parecerían a simple vista afectar privativamente a las relaciones entre adultos y jóvenes. No obstante, es posible pensar que ha sido menos explorada la medida en que las señaladas transformaciones, al incidir sobre la eficacia y sentido de las regulaciones escolares, puedan repercutir sobre el espacio de *sociabilidad juvenil* en la escuela.

Respecto de este último elemento, la *sociabilidad*, Martuccelli (2007) destaca su carácter normativo, en tanto lo comprende como un sistema de reglas que permite construir una relación con otros. Maffesoli (2004) llamará *socialidad* a las relaciones grupales de tipo lúdico y afectivo donde se trata de “vibrar juntos”. Por otra parte Mejía Hernández y Weiss (2011) la consideran una instancia de



subjetivación que ocurre a través de la ruptura o el cuestionamiento de las normas familiares y escolares.

Tomadas en conjunto estas puntualizaciones parecen sugerir que la subjetivación juvenil se estructura en la escuela a partir de la tensión entre conjuntos normativos que responderían a lógicas disonantes entre sí; las regulaciones escolares y las propiamente juveniles. A punto tal de afirmarse que “a veces una verdadera oposición se instala entre las jerarquías escolares y las jerarquías juveniles” (Dubet y Martuccelli, 1998) No obstante, en las páginas que siguen intentaré mostrar que la conflictividad en el espacio de sociabilidad juvenil, a pesar de lo que podría suponerse en función de los señalamientos anteriores y tratándose además de un ámbito de relaciones exclusivamente juveniles, presenta una vinculación para nada desdeñable con las variadas formas en que los jóvenes se relacionan con “lo escolar”. Al referirme a este elemento aludo a dos aspectos fundamentales de la organización de la escuela que le otorgan especificidad en tanto dispositivo de disciplinamiento (Foucault, 2008), a saber; a. la regulación de los aprendizajes y b. la regulación de la disciplina escolar.

Sabemos ya que los aspectos señalados configuran un terreno de prácticas que se superponen. Baquero y otros (2009) señalan que “la evaluación académica incluye aspectos disciplinares” (p. 301) y con anterioridad Phillippe Perrenoud (1990) argumentaba que la excelencia escolar, que en abstracto es definida como la apropiación del currículum formal, se identifica muchas veces en la práctica con el “ejercicio cualificado del oficio de alumno” (p. 220). Esto es; “el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que [...] convertirán [al joven] en el perfecto “indígena” de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones” (p. 218). Concretamente, el aprendizaje del oficio de alumno sería conseguido cuando el estudiante aprende a identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual (Coulon 1995, citado en Baeza Correa, 2002), lo que vincula a esta noción con el aprendizaje de las “reglas del juego” (Sirota, 1993) y que en la sociología de la educación se corresponde con el “retorno del actor” (p. 85) y un consecuente viraje hacia el análisis de los procesos de socialización a partir de los años 90.

En relación con ello, en otro trabajo (García Bastán, 2014) observé que los solapamientos entre lo académico y disciplinario no sólo son visibles para el ojo del investigador. Los jóvenes dan cuenta con claridad de estrategias escolares que muestran ser sensibles a los mismos. Partiré, junto a Baeza Correa (2002), asumiendo que dichos aprendizajes de rol no se agotan en la individualidad del sujeto, sino que incluyen las diferentes reglas de construcción intersubjetiva de las que se participa en la vida cotidiana de la escuela. Entre las que se destacan como significativas las producidas en la interacción entre pares. Siendo que, como señala Goffman (2009), la adhesión total a un rol constituye una excepción más que la regla, intentaré poner de manifiesto entonces que los diversos modos de lidiar con estos aspectos de lo escolar y construir oficio de alumno (modalidades que implican una toma distancia respecto del rol estudiantil en su definición normativa) no se



encuentran exentos de implicancias sobre los modos de configuración de las relaciones juveniles. Para ello presentaré el caso de un curso correspondiente al 4° año del Ciclo de Especialización.¹ A cuya comprensión contribuyó el análisis de un incidente crítico en relación con Leonardo; un alumno “problemático”.

Un establecido entre marginados y periféricos

Leonardo tenía 16 años y en el año 2013 se incorporó a la escuela luego de haber completado el Ciclo Básico en otro establecimiento. Decide cambiarse de colegio motivado por la especialidad que esta escuela ofrece para el ciclo de Especialización. En clases era muy inquieto, se levantaba constantemente de su banco, se reía, hacía bromas a sus compañeros y gozaba de cierta popularidad dentro de un grupo mayoritario. Esto generaba que muchos compañeros adhirieran a sus juegos y que la situación de clase para algunos docentes se tornase inmanejable. La recurrencia con que estos últimos acercaban a la preceptoría quejas vinculadas con el comportamiento de este joven, suscitó que la dirección de la escuela decidiera convocar a una reunión docente con suspensión de clases, para abordar lo que parecía ser una problemática que impedía el normal dictado de las asignaturas. Los fragmentos siguientes son expresiones de algunas profesoras durante dicha reunión:

Diana: [Leonardo] Es insoportable.

Luciana: Ni si quiera es líder, es inaguantable para todos nosotros y para sus compañeros.

Susana: Leonardo te hace sentir una loca...

Diana: [interrumpe] Yo quiero que Leonardo se vaya.

[Nota de campo: Fragmentos de la reunión docente para tratar las problemáticas del curso]

Lo que ilustran a grandes rasgos las enunciaciones recuperadas es un malestar compartido que se expresa crudamente en la voz de Diana cuando manifiesta sin reparos su deseo de que el joven sea apartado del establecimiento. ‘Insoportable’, ‘Inaguantable’, que ‘te hace sentir una loca’ son algunos de los calificativos a los que estas educadoras recurrieron en su afán por hacer inteligible su vivencia de malestar. Lo que comienza a visibilizarse al preguntarnos qué de lo que hacía este joven generaba una incomodidad semejante, es cierta discrepancia percibida en la relación que él establecía con lo escolar. Leonardo tenía muchas amonestaciones, sin embargo su rendimiento académico era bueno. Si bien registraba algunas notas bajas, en general se desenvolvía con

¹ El trabajo de campo a partir del cual se elabora el presente escrito fue llevado a cabo en una escuela provincial de gestión estatal de la ciudad de Córdoba Capital. Trabajé en dos cursos correspondientes al primer año de cada uno de los ciclos de escolarización secundaria (1° año en el Ciclo Básico y 4° año en el Ciclo de Especialización) a partir de observaciones participantes de varias jornadas completas de clase. También entrevisté individualmente a docentes de ambos cursos y grupal o individualmente a los jóvenes.



solvencia en las evaluaciones y era muy rápido y eficiente para el trabajo en clases. Como señala Perrenoud (1990), un docente “no se hace con facilidad la idea de poner notas que no se correspondan con su imagen intuitiva de los alumnos” (p. 232):

Claudia: Leonardo debe tener un déficit atencional...

Guido (investigador): Generalmente un joven con atención dispersa tiene dificultades para aprender, no me parece que sea el caso de Leonardo...

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

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

Claudia se mostraba impotente en su capacidad de accionar ante este joven cuyo comportamiento, para acrecentar su incertidumbre, parecía resistirse a ser explicado por atribución de un déficit. La singularidad del caso de Leonardo, como señalábamos, estaba dada por su buen desempeño a pesar de su mal comportamiento. En la voz de Claudia parece traslucirse que las calificaciones, que en teoría deben ser la medida objetiva de los desempeños en instancias formales de evaluación², constituyen en la práctica herramientas de coerción de las que a veces se hace uso para regular aspectos disciplinarios. Así, el buen desempeño académico de Leonardo restringía el repertorio de instrumentaciones escolares disponibles para regular su comportamiento. Las calificaciones que recibía eran comprendidas por algunos docentes como ‘premios’ no merecidos, generando en ellos una percepción de injusticia que la docente de la viñeta anterior subsanaba otorgándole una calificación inferior a la que le hubiese correspondido.

Con posterioridad a la reunión docente en la que se trató la problemática que involucraba a Leonardo, tuve la oportunidad de sostener una conversación con él y el resto de sus compañeros, en un día que parecía complicado para las relaciones al interior del curso. Durante esa ocasión algunos jóvenes expresaban lo siguiente:

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

Diego: [Interrumpe] A todos no. A mí, a él [Leonardo] y a él [Gonzalo]

Guido: Gabriela dice ‘todos los profesores nos tienen en la lista negra’ por culpa, no sé si de Leonardo o de todos ustedes [el grupo de varones amigos de Leonardo]

Rebeca: de Leonardo, porque [los docentes] lo odian a Leonardo

Guido: ¿qué quiere decir esto de ‘estar en la lista negra’?

Diego: que te tienen marcadazo

² La Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación establece la “no validez de las bajas calificaciones por motivos disciplinarios”. En su ítem 142 expresa que “si la instancia de calificación es la resultante de un proceso de aprendizaje, no es aceptable alterar su dinámica con la interferencia de valoraciones negativas referidas a desempeños ajenos a la cuestión académica. Si hay que sancionar conductas inadecuadas o negativas de los alumnos, la baja calificación o la suspensión que deja libre no son decisiones constructivas para el aprendizaje, por el contrario requieren de un tratamiento particular vinculado a la reparación de estas conductas específicas”.



Gonzalo: *que te ponen amonestaciones por poner, para sacarte de la escuela.*
[Nota de campo: conversación con Jóvenes de 4° año]

En el fragmento anterior los jóvenes enuncian una explicación de lo que suponían estaba sucediendo en la escuela. Apelan a la figura de la 'lista negra' para expresar su sensación de estar siendo perseguidos con fines de expulsión. En su construcción es nada menos que el odio de algunos profesores lo que motoriza tal empresa. A menos de un mes de esta conversación con los jóvenes, la dirección de la escuela dio a Leonardo un pase para otro establecimiento, confirmado sus especulaciones. Él decidió no dar continuidad a su cursada en otra escuela y abandonó sus estudios perdiendo el año escolar.

En la conversación de la que se extrajo el fragmento anterior estaban presentes todos los estudiantes de 4° año. Sin embargo, era claro que el malestar acuciaba sólo a unos pocos, o en verdad a unas pocas; dos chicas que participaban activamente de la discusión en calidad de víctimas: Gabriela y Rebeca. Un grupo numeroso de varones se mantuvo al margen durante toda la conversación, no sólo por su ausencia de intervenciones sino a través de una 'presencia corporal ausente' que denotaba indiferencia y ajenez respecto del conflicto que estaba abordándose.

Esta instancia de conversación colectiva resultó productiva para comenzar a comprender la lógica subyacente a los agrupamientos al interior del curso, que pude ir delimitando hasta encontrar un patrón que considero explicativo. En 4° año encontré tres grupos: un grupo de *Establecidos* (al que pertenecía Leonardo), un grupo de *Marginados* y un tercer grupo al que llamé *Periféricos*³, cuyas especificidades exploraré a continuación. Los nombres asignados a estas grupalidades no son arbitrarios. Devienen del conocido trabajo de Norbert Elías (1998b) en que el autor estudiaba el origen de los diferenciales de poder entre grupos interdependientes al interior de la comunidad inglesa a la que bautizó como *Winston Parva*. El autor construye un modelo explicativo de relaciones de poder entre grupos que ocurren en ausencia aparente de condiciones materiales de desigualdad. Concretamente lo que dará especificidad a la figuración social que él llame "Establecidos y Marginados" será el mayor grado de cohesión interna que permitirá a un grupo establecerse por sobre otro y desde esa posición marginarlo. Numerosos trabajos en el contexto de la escuela media (Mutchinick y Silva, 2013; di Napoli y Eyharchet, 2013; Bertarelli, 2014; Paulín, 2014) han hecho eco de este ensayo. Quizá se deba a su carácter heurístico; se trata de un texto que permite abrir interrogantes sobre los modos de configuración de las relaciones entre pares y que ayuda a la construcción de cartografías grupales. En mi caso escogí recurrir a él para explicar algunos procesos que ocurrían en 4° año luego de encontrarme efectuando algunos interrogantes similares a los que motivaron el original ensayo de Elías, a saber; ¿Qué recursos empleaba el grupo que lideraba Leonardo para imponer la creencia en su propia superioridad? ¿Qué cualidades otorgaban a ese

³En la clasificación de los grupos identificados se recuperan las denominaciones 'establecidos' y 'marginados' del conocido ensayo de Norbert Elías (1998b). Al hablar de 'Periféricos', sin embargo, me refiero a varones del curso que se ubicaban en la periferia, no sólo en el territorio áulico sino respecto de la conflictividad cotidiana entre los dos primeros grupos.



grupo su alto grado autoconfianza y cohesión interna? En relación a otro caso de estudio aduje una vez (García Bastán, 2014) que la procedencia barrial constituía uno de los elementos intervinientes en las diferenciaciones inter-grupales. Sin embargo no era posible en este caso (al menos no para mí) hallar rasgos *a priori* distintivos. Cuestión que me hizo sospechar que quizá la raíz de las diferencias se encontrase en procesos gestados de modo más “puro” en el escenario escolar. En lo que sigue intentaré desarrollar este punto de vista.

Establecidos y Establecidas

La distinción genérica en el subtítulo no responde tanto a una intención de utilizar un lenguaje con miramiento por las diferencias de género como a marcar un contraste que será objeto de reflexión. El grupo de Establecidos se encontraba conformado por varones y chicas, sin embargo las estrategias mediante las cuales unos y otras lograron posicionarse como tales mostraron ser marcadamente distintas. Podríamos adelantar que las chicas se *establecieron* de manera subsidiaria a los varones.

En la conversación sostenida con el grupo completo una de las establecidas alegó, en alusión al grupo que integraba, que ellos eran ‘los mejores’, sin más. Dicha afirmación fue objeto de posteriores indagaciones con el resto de los jóvenes con el propósito de intentar comprender de qué modo, a través de qué estrategias y con qué recursos, este grupo llegaba a detentar dicho estatus o bien, para retomar la pregunta elisiana: “¿Qué medios emplea[ba]n para imponer la creencia en su propia superioridad [...]?” (1998b, p. 83).

Volvamos por un momento al caso de Leonardo. Este joven, con buen desempeño académico, transgredía de manera constante las normas dispuestas para el trabajo áulico. Pudimos observar que esto constituía un factor de discrepancia para sus docentes que menguaba además el repertorio de instrumentaciones para regular su comportamiento. El desenlace para él, fue exactamente aquel que sus docentes demandaron en la reunión con la dirección y que él y algunos compañeros anticiparon cuando hicieron mención de la ‘lista negra’. Así, parece haber un conocimiento compartido entre docentes y jóvenes acerca de las secuencias y mecanismos por los que cursan las intervenciones cuando los límites institucionales de lo tolerable son sobrepasados. Leonardo estaba ciertamente “jugando con fuego”. Desafiaba a sus docentes en todos los aspectos posibles y eso lo posicionaba en un lugar de superioridad, de dominio de la situación, que lo constituía como líder de un grupo de varones que, como él, presentaban los mejores desempeños académicos y los registros disciplinarios más atiborrados.

Las establecidas, por su parte, eran chicas con desempeños académicos regulares y en algunos casos bajos, que respetaban las normativas escolares adhiriendo sin embargo a las transgresiones de sus compañeros sin participar activamente de ellas (riéndose, comentándolas, mostrando su aprobación). Esta parece ser una condición que les permitió incorporarse al grupo



establecido, como dijera anteriormente, de manera subsidiaria, desde un rol femenino caracterizado por una relativa pasividad y la valoración de las actuaciones masculinas. Que en este caso se vinculaban con la osadía, el desafío a la autoridad docente, y las demostraciones de superioridad en el espacio áulico.

Guido: Julieta decía recién que ustedes [el grupo *establecido*] eran más inteligentes...

Julieta: Ellas [Las 'marginadas'] se llevan más materias que nosotros que estamos jodiendo todo el día.

Marcia: O sea, ellas están siempre en su lugar y están haciendo lo suyo y...

Julieta: Y no molestan a nadie, nosotros tampoco las molestamos a ellas porque *para nosotros en el curso ni existen*.

Marcia: Nosotros que estamos así *todo el tiempo molestándonos*, no estamos tan así como ellas con las materias [se refiere a que no están tan mal como ellas].

Guido: Y esto de 'ser inteligentes' ¿tiene algo que ver con la manera en que se agrupan?

Julieta: ¿Cómo?

Guido: Claro, porque vos decías recién que ustedes son los más inteligentes y me pregunto si es una coincidencia que los más inteligentes estén en el mismo grupo.

Julieta: Sí, porque nos ponemos las pilas, bueno... hay algunos que le copiamos al otro [ambas se ríen en complicidad].

Guido: ¿Qué sería entonces ser inteligente?

Julieta: Como que no baja los brazos en las materias

Guido: O sea que hacerse un machete⁴ en una prueba también sería parte de eso

Ambas: [Riéndose] Sí...

Guido: Y estas chicas, Gabriela y Rebeca ['marginadas'], ¿no se hacen machetes?

Marcia: Se hacen machetes, nada más que los hacen para atrás, los hacen mal.

[Entrevista con Marcia y Julieta – Grupo '*Establecidos*']

Dice Elías (1998b) respecto a los grupos de establecidos que:

"[...]tienden a atribuirle al grupo marginado correspondiente en su conjunto las 'malas' características de la 'peor' de sus partes [...] La autoimagen del grupo establecido, en cambio, tiende a modelarse más bien con base en su sección ejemplar, en la más 'nómica' o normativa, es decir, se rige por la minoría de sus 'mejores miembros'" (p. 88).

Marcia no sabía en aquel entonces que ese año no conseguiría ser promovida al 5° año, debiendo repetir. Su amiga Julieta, así como las chicas 'marginadas' si lo lograrían. Al momento de la entrevista Marcia y Julieta presentaban desempeños casi exactos a los de las chicas 'marginadas', bajos por cierto. Sin embargo decían estar mejor posicionadas que ellas. También sus registros disciplinarios eran idénticos ya que ninguna de las cuatro jóvenes tenía amonestaciones. A pesar de ello vemos que en la entrevista se describían como 'molestadoras' de tiempo completo. Este modo de presentarse les permitía identificarse con la autoimagen de su grupo, que concentraba los mejores

4 'Hacer un machete' es una expresión propia de la escena escolar. Denota una práctica fraudulenta durante las instancias de examen. Consiste básicamente en la escritura de notas en pequeños papeles, pupitres, manos o brazos, como recurso para tener a disposición informaciones que no se hayan podido aprender o memorizar adecuadamente con antelación al examen. Lógicamente se trata de una práctica clandestina e ilegítima que es objeto de apercibimientos cuando es descubierta por los agentes escolares.



desempeños y peores comportamientos del curso. A lo anterior se suman la estigmatización efectivizada en la descripción de sus compañeras como 'menos inteligentes' y la exclusión (o anulación) operada al expresar que para ellas 'ni existían'. Cuestiones que pasaban a constituirse en armas empleadas "para conservar su identidad, [...] reafirmar su superioridad, [...] y mantener a los otros firmemente en su sitio" (p. 86).

Los Marginados

Esta denominación corresponde a quienes entraban en conflicto y disputas con los establecidos y establecidas. El grupo estaba integrado por Rebeca, Gabriela y Gastón. Las dos primeras con rendimientos académicos bajos y sin registros por transgresiones disciplinarias. Rasgo este último que compartían con Gastón quien, a diferencia de ellas, tenía uno de los mejores desempeños del curso.

Así, lo específico de la relación que este grupo establecía con lo escolar no era su rendimiento sino su comportamiento en clases; obediente, acompañado de una valoración discursiva del respeto por las normas y para el caso de las dos chicas, un claro registro de sus intereses, derechos individuales y formas efectivas de reclamarlos. Estas últimas cualidades, al ser ejercidas en ocasiones sobre transgresiones cometidas por sus compañeros *establecidos* mediante actos de delación, les valía el mote de 'buchonas', 'botonas' o 'La Yuta'⁵. Si bien Gastón no delataba las transgresiones que sucedían en el curso, tampoco las avalaba, disponiéndose en el aula lo más alejado posible del grupo establecido. El mote escogido para él recayó sobre su sexualidad aparentemente cuestionable: 'El puto'.

Debo destacar que ni en las entrevistas con el grupo *establecido* ni con los *marginados* pude identificar calificativos despectivos de los segundos hacia los primeros. Elías (1998b) notaría que la existencia de expresiones estigmatizadoras adquieren sentido en el contexto de relaciones específicas entre establecidos y marginados. Como señala el autor "En casos como esos no hay nada más característico de una balanza de poder muy desigual que la incapacidad de los grupos marginados de desquitarse del grupo establecido con un término estigmatizador equivalente" (pp. 96 y 97).

Los periféricos

El tercer grupo de jóvenes que componía este curso estaba conformado por varones que tenían en común una actitud general de indiferencia; hacia sus compañeros y lo que sucedía en el curso, hacia las asignaturas (nucleaba a los jóvenes con peores desempeños académicos y más

⁵En la jerga popular argentina 'La Yuta' es una expresión que designa despectivamente a las fuerzas policiales o, como en este caso, a cualquiera que ejerza un "policiamiento".



experiencias de repitencia) e incluso hacia la posibilidad de transgredir una norma. En clase eran muy silenciosos:

Ramón: Nos dividimos en grupos. Yo me siento de esta parte [al costado del curso] y no presto atención al curso, estoy todo el día sentado solo. Después los otros, los que están de la otra parte [el grupo establecido] son los que más molestan siempre son los de la izquierda. A la derecha los que trabajan.

Guido: ¿Cómo se conformaron esos grupos?

Ramón: A principio de año nos pusimos así; los más calmados y los que molestan.

[Entrevista con Ramón – Grupo ‘Periféricos’]

La indiferencia y ausencia de juicio del grupo de periféricos hacia las transgresiones del grupo de establecidos posibilitaba el contacto tanto con este grupo como con el marginado, ‘llevándose bien’

Retomemos ahora la pregunta central de este segundo apartado: ¿a través de qué medios llegaba el grupo establecido a constituirse como tal? El caso de Leonardo aporta algunas pistas acerca de los capitales que su grupo detentaba; mal comportamiento y buen desempeño o ‘ser inteligente’; el modo como Marcia y Julieta definían este último término nos permite sospechar que su significado condensara el de los dos anteriores. Los fragmentos siguientes nos conducen hacia un tercer elemento, relativo al tipo de relaciones que este grupo entablaba con sus docentes:

Dolores: Qué doradita que es usted profe ¿hace cama solar?

Profesora: No, es de las vacaciones, ahora me agarró el frío.

Gonzalo: Se vino doradita para el profe de Geografía.

Profesora: [A Gonzalo] ¡No se desubique! una cosa es un chistecito, otra cosa...

Diego: [Interrumpe el reto] Profe: ¿va a la cancha el domingo? Vaya conmigo.

[Observación de campo. Dolores, Gonzalo y Diego pertenecían al grupo ‘Establecidos’]

Rebeca: [refiriéndose a los ‘establecidos’] Es como que se quieren hacer ver como Leonardo.

Guido: ¿Hacerse ver frente a quién?

Rebeca: Frente a todo el curso.

Gabriela: Decir ‘ah, bueno, yo jodo a los profesores pero me banco la que venga’ [...] se fue el Leonardo y los otros quedaron como que quieren hacerse el líder, como que quieren hacer ver que son iguales que Leonardo.

Guido: Vos Rebeca decías recién que los chicos [los ‘establecidos’] tienen una relación más cariñosa con los profes...

Rebeca: Con la de Matemática sí. Se dicen cosas, se joden. Por ejemplo Julieta y Marcia le dicen ‘abuela’ jodiéndola. En cambio nosotros no.

Gabriela: Nosotros le llegamos a decir algo así y se va a escuchar ‘dame tu cuaderno’ [risas].

[...]

Rebeca: Claro, una profesora no puede decirle a un alumno ‘mono’ por más que los amigos le digan así.

Guido: ¿Una profe le dice ‘mono’ a quién?

Rebeca: A Gonzalo [‘establecido’]

Guido: ¿Pero ella se lo dice cariñosamente, o no?

Gabriela: Claro pero por más que sea cariñosamente si a ella le dicen ‘vieja’ le va a molestar.

Entonces si se quieren hacer respetar tienen que dar respeto también.

[Entrevista con Rebeca y Gabriela – Grupo ‘Marginados’]

Guido: ¿En qué aspecto [los jóvenes del grupo ‘establecido’] serían ‘los mejores’?



Ramón: Son los que más llaman la atención de los profesores .

Guido: ¿Cómo hacen para llamar la atención?

Ramón: Molestando.

[Entrevista con Ramón – Grupo ‘Periféricos’]

Los fragmentos anteriores convergen mostrando un interesante grado de consenso entre los grupos demarcados respecto de la mayor proximidad y horizontalidad identificable en las relaciones del grupo establecido con sus docentes. Siendo esta forma de vinculación especialmente desaprobada por las jóvenes marginadas. Los testimonios habilitan a contemplar la posibilidad de que dicha cualidad del grupo establecido haya llegado a modelarse a medida que iban explorándose algunos límites. El mismo juego de exploración puede inferirse por la capacidad del grupo *establecido* para dar cuenta con mayor sutileza de algunos matices en relación al trato con cada docente:

Rebeca: Por ejemplo a la de historia no le podés decir nada, ella se hace respetar.

[Entrevista con Gabriela y Rebeca – grupo ‘Marginados’]

Diego: La de historia se quiere hacer la brígida⁶, pero no es brígida, porque nosotros la jodemos y se ríe, pero después se quiere poner seria y no le sale. [Entrevista con Diego y Gonzalo – Grupo ‘Establecidos’]

El conocimiento que este grupo construía a través de la exploración de los límites le permitía precisar mejor los umbrales de tolerancia de sus docentes. No sorprende entonces que, mientras que las jóvenes del grupo de *marginados* coincidieran en señalar que los *establecidos* no tenían límites, estos últimos pudiesen dar cuenta de su riguroso miramiento por ellos. Cuestión que les permitía, por ejemplo, intuir en qué momento ‘rescatarse’:

Rebeca: El Marcos se pone a hinchar los huevos, todo, pero él hace las cosas.

Guido: ¿Cuál es la diferencia de Marcos con Gonzalo y Diego [Los tres jóvenes integran el grupo ‘Establecidos’]?

Gabriela: Que el Marcos sabe cuándo parar.

Guido: ¿Cuándo para?

Gabriela: Ponele, comienzan a joder los 3 y ya viste, se sale de control, y el Marcos se queda quieto y no jode más, en cambio los otros [Gonzalo y Diego] siguen, siguen, siguen, siguen...

[Entrevista con Gabriela y Rebeca – Grupo ‘Marginados’]

Gonzalo: [Refiriéndose a Leonardo luego de su expulsión] Él era pulenta pero no sabía el límite, era muy hartante.

Diego: Se zarpaba. Podés joder un rato, pero ya llegaba un momento en que no sabía el límite él. Nosotros le dijimos que lo echaron por boludo, nos hartamos de decirle que se rescatara, y seguía igual. Yo también le hago la vida imposible a la profe de biología, pero llega un momento que me rescato.

Guido: ¿Cómo sabés cuándo rescatarte?

Diego: Cuando ya se enoja de más, que te empieza a gritar, ahí ya está. Paramos un rato hasta que se calma y arrancamos de nuevo [se ríen].

[Entrevista con Gonzalo y Diego – Grupo ‘Establecidos’]

⁶ ‘Brígido’ es un término que utilizan los jóvenes cordobeses para referir a personas (generalmente docentes) que son muy estrictas en el cumplimiento de las normas.



De 'civildades' en la relación jóvenes-escuela

Decíamos al comienzo de esta presentación que el carácter dicotómico que el par disciplina-aprendizaje parece tener en un plano teórico, carece de sustento en la práctica, cuestión de la que nos informa percepción discrepante que construyen a veces los docentes acerca de algunos estudiantes. Un caso paradigmático fue el de Leonardo, un joven que demostró con creces que un buen rendimiento académico no necesariamente se verá acompañado del comportamiento esperado por los agentes escolares. Lo específico en él era su presunta cualidad de "líder negativo"; insultaba, gritaba, utilizaba un vocabulario considerado inadecuado para la escuela. Cuestiones que nos aproximan al terreno de lo que Eric Debarbieux designa como *incivildades*. Si bien este concepto no se encuentra libre de controversias, sobre todo por sus reminiscencias al campo penal y el deslizamiento casi directo hacia lo "incivilizado"⁷, considero que la definición que aporta este autor dista de presentar a la conflictividad en la escuela como producto de civildades deficitarias:

"La incivildad que se revela en la escuela no debe ser pensada como un conflicto entre "bárbaros" y "civilizados": la incivildad no es la no-civilización, ni simplemente la "mala educación". Ella es conflicto de civildades, pero no un conflicto de civildades extrañas unas a las otras y para siempre irreductibles [sino] más bien, oposición de valores, de sentimientos, de pertenencias diversas" (Debarbieux, 2001, p. 179). "Más que el enfrentamiento entre "barbarie y civilización" o "naturaleza y cultura", se trata de una oposición entre estilos de socialización que derivan de las diferencias generacionales, sociales, culturales" (Debarbieux y otros, 1999, citado en Mutchinik, 2013, p. 15).

. Quisiera presentar una observación que resulta interesante para continuar pensando las modalidades que adoptan estos "conflictos entre civildades" en la escuela caso. A partir de la contabilización de las transgresiones asentadas en los registros disciplinarios, observé que en 1° año el 70% de ellas correspondían a varones, mientras que en 4° año la proporción fue del 80%. A los patrones socializadores ya enumerados por Debarbieux y otros (1999, en Mutchinick, 2013), culturales, sociales, generacionales, podríamos añadir interrogantes respecto de posibles atravesamientos de género. Subirats y Brullet (1988, citado Marrero, 2008) en su estudio sobre escuelas mixtas, observaron una asunción en mayor grado del respeto por las normas en las chicas, que les beneficia por sí mismo al reafirmar 'la ventaja inmediata y diferida que les supone la existencia de normas institucionales' (p. 133) en una sociedad caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad (Morgade, 2001). Esta observación converge en nuestro caso con la notoriamente mayor cantidad de enfrentamientos físicos entre chicas registrados por fuera del perímetro escolar (al frente de la escuela, en la parada de colectivos). Dato que contrasta con la ausencia aparente de violencia física entre chicas; imagen errada pero pasible

⁷En el informe llevado a cabo por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas en 2007 se utilizaba el término '*incivildades*'. No obstante en la versión de 2010 se reemplaza por la denominación '*malos tratos*' precisamente por el riesgo de sugerir que la violencia sea algo propio de la "no civilización".



de ser forjada intuitivamente si se contemplan exclusivamente las interacciones al interior del establecimiento.

Así, la distribución de enfrentamientos corporales entre géneros parece invertirse según observemos la escuela hacia adentro o hacia afuera de sus muros. Vemos así que, si bien la escuela proscribía (hasta cierto punto eficazmente) la violencia propiamente dicha en su dominio de acción, deberíamos abstenernos de asumir apresuradamente que ello se deba a una capacidad de fomentar comportamientos autoaccionados. En un contexto institucional en que posiblemente se desaprobe con mayor severidad la violencia entre chicas, la tramitación violenta de algunos conflictos consigue ser diferida espacio-temporalmente sin que ello suponga su evitación. Por el contrario, podríamos aducir, se ven reducidas las posibilidades de intervención oportuna.

En consonancia con lo señalado respecto de la preponderancia masculina en la consecución de transgresiones, en 4° año tanto las chicas *establecidas* como las *marginadas* (aún cuando las primeras avalaban y las segundas reprobaban las transgresiones de sus compañeros varones) mostraron posicionarse estratégicamente desde el respeto hacia las normas institucionales. Tal como señalaran Dubet y Martuccelli (1998) “desde el punto de vista escolar, las chicas ostentan un comportamiento más conforme a las exigencias de la institución escolar” (p. 200). Esto podría estar indicando que, pese a las mutaciones en los vínculos de género que Míguez y Gallo (2013) señalan como propias de la salida de las mujeres al mercado laboral en las décadas intermedias del siglo XX, persistirían aún ciertos imperativos que operan en las prácticas de manera eficaz. Tal persistencia se evidencia también a través de *marcadores de disidencia*. Me refiero específicamente al caso de Gastón en 4° año, cuya sexualidad es puesta en cuestión mediante el calificativo de ‘puto’ por cuanto su relación con lo escolar lo excluye del terreno de las actuaciones masculinas valoradas en su curso.

Reflexiones finales

A lo largo de esta presentación intenté aportar a la comprensión de la conflictividad enmarcada en las prácticas de sociabilidad juvenil en una escuela secundaria. Comencé explicitando el punto al que pretendía arribar, esto es; que la construcción de oficio de alumno, noción que me permitió ponderar la relación que los jóvenes establecen con ‘lo escolar’, tiene implicancias sobre las modalidades que la sociabilidad adopta. Así, dejé sentado que mi postura era renuente a considerar a ésta como una esfera independiente de la incidencia de lo escolar. Intentando matizar la idea de que las regulaciones juveniles sean por definición opuestas a las escolares.

Interpreté la lógica de la conflictividad juvenil que encontré en 4° año como resultante de una configuración del tipo ‘*Establecidos y Marginados*’ con la incorporación de quienes se encontraban en los márgenes de dicha disputa en calidad de ‘*Periféricos*’. Pudimos apreciar con bastante claridad a partir de los testimonios juveniles que estos grupos se delimitaron en gran medida e intencionalmente a partir de las relaciones establecidas con lo escolar. Los *establecidos*, incluso a pesar de las



diferencias apuntadas entre varones y chicas, compartían una identidad grupal signada por el éxito académico y una posición desafiante respecto del régimen disciplinario. Los *Marginados*, con independencia de sus desempeños, mostraron una marcada adhesión hacia la disciplina prescripta. Finalmente, caractericé el grupo que definí como *Periférico* a partir del desenganche percibido tanto en relación con los aprendizajes como con los aspectos disciplinarios. Este último aspecto efectivizado como una no-transgresión de las normas, explicable quizá por la expansividad de un desinterés volcado incluso hacia la posibilidad de cometer transgresiones.

En un trabajo anterior (Paulín y otros, 2012), señalábamos que “las escuelas establecen muchas veces una relación ambigua con las sociabilidades juveniles, como espacio que alberga y combate estas formas de relacionarse” (p. 4). Dayrell (2007) afirma para el contexto brasileño que en la forma como los jóvenes se vienen constituyendo como alumnos residiría uno de los grandes desafíos en la relación de la juventud con la escuela.

Si en un pasado no tan distante la educación secundaria en Argentina constituía un bien de acceso para pocos, en el escenario actual es posible pensar que su carácter obligatorio imprima nuevos matices a dicha relación. Tal como lo visibilizaba ya en los años 90 la antropóloga cordobesa Mónica Maldonado (2006), la adhesión a los capitales escolares no constituye una garantía de éxito en tanto que en el espacio de sociabilidad juvenil “quien sólo juega con cartas escolares es más rápidamente descalificado del juego” (p. 75). A lo largo de nuestro recorrido vimos cómo ciertos ideales de alumno, anclados en concepciones tradicionales de autoridad docente, no se condicen con la heterogeneidad de situaciones en que actualmente los jóvenes desarrollan estrategias construyendo oficio de alumno.

Como decíamos al inicio, parafraseando a Goffman (2009), la adhesión total a un rol constituye una excepción más que la regla. Si en otro momento de nuestro sistema educativo quien se apartaba demasiado del rol estudiantil podía ser rápida y legítimamente excluido de él, la obligatoriedad que actualmente éste comporta se impone sin que por ello se cuente con mecanismos de coacción supletorios. Más bien vemos que los mecanismos tradicionales, aún con las dificultades que supone su implementación, tienden a persistir. Esperaríamos entonces que, como resultado de una configuración social caracterizada por el asumido debilitamiento de los mecanismos de regulación intra-escolares, a medida que el marco normativo del rol estudiantil pierde “naturalidad”, proliferasen las modalidades y oportunidades para tomar distancia respecto de él. En un contexto de tales características Dayrell (2007) aduce visibilizar en la clase estrategias juveniles para integrarse al sistema y al mismo tiempo afirmar la subjetividad, cuestión que comportaría un carácter ambiguo.

Lo que el autor comprende como una ambigüedad propia de la tensión joven-alumno parecería sugerir que la subjetivación juvenil se construye siempre en conflicto con el estatuto de alumno. Sin embargo, creo al menos haber abierto la posibilidad para pensar que estas estrategias puedan construirse mediante una adhesión selectiva a ciertos aspectos de lo escolar. Así, es posible pensar que la ambigüedad señalada sería más bien el resultado de cierta lectura adulto-céntrica



preponderante que no sólo es compartida por algunos educadores sino en ocasiones también entre algunos jóvenes; aquellos aspectos que no se corresponden con el ideal de alumno pasan a constituir calificativos que incriminan desde dicha lectura ciertos modos de vinculación con la escuela: 'mala junta', 'insoportable', 'que te hace sentir una loca'. Volvemos así a nuestro punto de partida; el carácter conflictivo de las relaciones inter-generacionales en la escuela.

No es mi intención negar que los jóvenes precisen resolver tensiones entre su condición juvenil y estudiantil, sino señalar que consiguen hacerlo a través de múltiples modos de vinculación con lo escolar, a partir de los cuales parecen dirimirse procesos de afiliación y exclusión entre pares. Serían en gran medida los valores tradicionales de la institución escolar, encarnados en la mirada adulta prevaleciente, los que informan acerca de las tensiones.

Un último aspecto por recuperar es el hecho de que los *marginados* en 4° año fueran jóvenes discursivamente refractarios hacia contactos más horizontales con los docentes. Pudimos apreciar que los integrantes de esta minoría reclamaban modelos jerárquicos de autoridad adulta y de acatamiento hacia la misma. Este señalamiento podría estar abonando la hipótesis según la cual la conflictividad escolar se asociaría con la co-presencia (resultante de las transformaciones en los vínculos de generación) de diversos modelos de autoridad familiar en comunidades escolares en las que predominan modelos más dialógicos y horizontales (Míguez y Gallo, 2013). Lo anterior a su vez constituye un dato que permite pensar que la relación que los jóvenes establecen con lo que delimitamos como 'lo escolar' encuentre tal vez una ligazón con los modelos de autoridad familiar que ellos reconocen. Quizá, en adelante, debamos preguntarnos entonces por la medida en que algunos malestares cotidianos en las relaciones juveniles puedan encontrar explicación en las variadas tensiones existentes en la escuela entre relaciones inter-generacionales más horizontales y dispositivos de control marcadamente jerárquicos.

Referencias Bibliográficas

- Baeza Correa, J. (2002) Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En UNESCO. *Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano*, 163-184. Santiago de Chile: UNESCO.
- Baquero, R. Terigi, F. Toscano, A. Briscioli, B. Sburlatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 292-319.
- Bertarelli, P. (2014) Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres. En Paulín, H. Tomasini, M. (Coords.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, 171-197. Córdoba: Editorial Brujas.



- Charlot, B. (2007) *La relación con el Saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, 100(28), 1105-1128.
- Debarbieux, E. (2001) A violencia na escola francesa: 30 anos de construação social de objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 1(27), 163-193.
- Di Nápoli, P. Eyharchet, J. (2013) Ellos y nosotros. La construcción de imágenes grupales alrededor de la violencia en la educación secundaria. En Kaplan, C. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, 147-196. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Dussel, I. Finocchio, S. (2003) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Bs.As.: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1998a) La civilización de los padres. En Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*, 407-450. Bogotá: Norma.
- Elías, N (1998b) Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En Elías, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*, 79-138. Bogotá: Norma
- Gallo, P (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Bs. As.: Libros de la Araucaria.
- Gallo, P. Agostini, B. Míguez, D. (2014) Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. (En prensa).
- García Bastán, G. (2014) Entre “ortibas” e “insolentes” en la escuela: de procesos evaluativos informales en las actuales configuraciones intergeneracionales. En Paulin, H. Tomasini, M. (Coords.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, 95-118. Córdoba: Editorial Brujas.
- García Bastán, G. (2014) “Molestar y Trabajar”: relatos acerca de la relación jóvenes-escuela. (En prensa).
- García Salord, S. Vanella L. (1999) *Normas y Valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2009) Role Distance. En Brissett, D. Edgley, C. (Eds.) *Life as theater. A dramaturgical sourcebook*, pp. 101-111. New Jersey: Transaction publishers.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maldonado, M. (2006) *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Bs. As.: Eudeba.
- Marrero, A. (2008) Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar en las niñas. *Revista Mora*, 14, 29-42.
- Martuccelli, D. (2007) *Gramáticas del Individuo*. Bs. As.: Losada.



- Míguez, D. (2009) Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En Kaplan, C. Orce, V. (Coords.) *Poder, Prácticas Sociales y Proceso Civilizador. Los usos de Norbert Elías*. Bs. As.: Noveduc.
- Miguez, D. Gallo, P. (2013) Conflictividad Escolar y modelos de autoridad. Tensiones desde los años 60. En Kaplan y Bracchi (Comps.) *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*, 199-222. La Plata: UNLP.
- Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Mutchinick, A. (2013) *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Buenos Aires.
- Mutchinick, A. Silva, V. (2013) Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En Kaplan, C. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, 69-102. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Paulín, H. Tomasini, M. Bertarelli, P. Dalosio, F. García Bastán, G. Martínez, S. Torres, G. Vallejo, A. (2012) Sociabilidad juvenil en la escuela media: Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes [En línea]. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica.
- Paulín, H. (2014) Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. En Paulín, H. Tomasini, M. (Coords.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, pp. 143-169. Córdoba: Editorial Brujas.
- Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sirota, R. (1993) Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.