

# acta

PSIQUIÁTRICA Y PSICOLÓGICA  
DE AMÉRICA LATINA

Volumen 56 - Nº3

Buenos Aires - Septiembre 2010

**Una exigencia ética: salud para todos**

CÉSAR AUGUSTO CABRAL

**Dossier. Homenaje al Dr. Guillermo Vidal**

**Embarazo y alcoholización social**

HUGO MIGUEZ, RAQUEL MAGRI, MÓNICA SUÁREZ, HÉCTOR SUÁREZ, JOSEPH JONES Y PABLO PUTTI

**Análisis preliminar de la validez de constructo del Test de Pensamiento Creativo de Torrance verbal Forma B**

GABRIELA LILIANA KRUMM, VIVIANA NOEMI LEMOS

**Reflexiones desde la Teoría de las Representaciones Sociales sobre la construcción social de identidad en la infancia institucionalizada**

JORGELINA DI LORIO, SUSANA SEIDMANN

**Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente**

PABLO FRANCISCO DI LEO

**Traumatismo Encéfalo craneal y Anosognosia: impacto en el paciente y su cuidador familiar**

CAROLINA FELDBERG, GUSTAVO PETRACCA, DORINA STEFANI

**Algunos factores limitantes para la evaluación de nuevos fármacos antidepressivos**

MARTHA MARIA FORS LÓPEZ, MAYTEE ROBAINA GARCÍA, CARMEN VIADA GONZÁLEZ

**Qué debe saber un profesional de la salud mental que trabaja en contextos multiculturales en Argentina**

GUIDO PABLO KORMAN, HUGO ANDRÉS SIMKIN

**La promoción de la salud entre los jóvenes**

ANA LÍA KORNBLOT



Ollveira Manuel. *Profectora*, 1970.

# acta

PSIQUIÁTRICA Y PSICOLÓGICA  
DE AMÉRICA LATINA

Volúmen 56 - N°3  
Buenos Aires - Septiembre 2010

ISSN: 0001 - 6896

## Editorial

145. Una exigencia ética: salud para todos  
CÉSAR AUGUSTO CABRAL

## Dossier

147. *Dossier*. Homenaje al Dr. Guillermo Vidal  
EZEQUIEL BENITO
149. Pasaron 10 años y sigue a mi lado  
CÉSAR AUGUSTO CABRAL
151. Ciudadano del mundo  
ÁNGEL OSCAR CUTRO
153. El adiós del *eterno retorno*. A 10 años de la muerte de Guillermo Vidal  
HORACIO DE DIOS
154. Guillermo Vidal  
ERNESTO FERNÁNDEZ NÚÑEZ
155. Un verdadero amigo  
HORACIO ETCHEGOYEN
157. Guillermo Vidal  
LÍA RICÓN
158. Pasión, talento, tinta y papel  
JUAN CARLOS STAGNARO
159. *In memoriam* Guillermo Vidal  
HÉCTOR FERNÁNDEZ-ÁLVAREZ
160. Vida, pasión y muerte de Guillermo Vidal  
RENATO D. ALARCÓN

## Originales

163. Embarazo y alcoholización social  
HUGO MÍGUEZ, RAQUEL MAGRI, MÓNICA SUÁREZ, HÉCTOR SUÁREZ, JOSEPH JONES Y PABLO PUTTI
168. Análisis preliminar de la validez de constructo del Test de Pensamiento Creativo de Torrance verbal Forma B  
GABRIELA LILIANA KRUMM, VIVIANA NOEMÍ LEMOS
174. Reflexiones desde la Teoría de las Representaciones Sociales sobre la construcción social de identidad en la infancia institucionalizada  
JORGELINA DI LORIO, SUSANA SEIDMANN
183. Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente  
PABLO FRANCISCO DI LEO

## Revisión

192. Traumatismo Encéfalo craneal y Anosognosia: impacto en el paciente y su cuidador familiar.  
CAROLINA FELDBERG, GUSTAVO PETRACCA, DORINA STEFANI
201. Algunos factores limitantes para la evaluación de nuevos fármacos antidepresivos  
MARTHA MARIA FORS LÓPEZ; MAYTEE ROBAINA GARCÍA, CARMEN VIADA GONZÁLEZ

# acta

PSIQUIÁTRICA Y PSICOLÓGICA  
DE AMÉRICA LATINA

Volúmen 56 - N°3  
Buenos Aires - Septiembre 2010

ISSN: 0001 - 6896

## Actualización

208. Qué debe saber un profesional de la salud mental que trabaja en contextos multiculturales en Argentina

GUIDO PABLO KORMAN, HUGO ANDRÉS SIMKIN

## Artículo Especial

217. La promoción de la salud entre los jóvenes

ANA LÍA KORNBILT

## Nota

227. Distinciones y confusiones en el origen del estrés postraumático

ELENA LEVY YEYATI

## Resenciones

230. VOLNOVICH, Juan Carlos. *Ir de Putas. Reflexiones acerca de los clientes de la sexualidad*. Buenos Aires: Topía, 2010

MARINA DÁVILA

231. SAFRANKSY Rüdiger. *Heidegger y el comenzar. Teoría sobre el amor y teoría por el amor*, Madrid: Pensamiento, 2006

LUIS MEYER

## Informaciones

232. Simposios, Jornadas y Encuentros



## Fundación **acta** Fondo para la salud mental

### Centro Colaborador de la OPS/OMS

Entidad de bien público sin fines de lucro  
Personería Jurídica N°4863/66  
inscrita en el Ministerio de Salud Pública y  
Acción Social con el N° 1.777



### CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

**César A. Cabral:** Presidente  
**Mario Vidal:** Vicepresidente 1°  
**Edith Serfaty:** Vicepresidente 2°  
**Diana Vidal:** Secretaria  
**Luis Meyer:** Tesorero

**Fernando Lolas Stepke:** Director Técnico  
**Lucía Rossi:** Vocal  
**Ernesto Martín-Jacod:** Vocal  
**Lilian Carvajal:** Vocal

**Sede Social:** M. T. de Alvear 2202, piso 3° - C1122AAJ - Ciudad de Buenos Aires, Argentina.  
Tel.: (54 11) 4966-1454 - [fuacta@acta.org.ar](mailto:fuacta@acta.org.ar)  
CC 170, Suc. 25 - C1425WAD - Ciudad de Buenos Aires, Argentina  
**Administración/Suscripciones:** (54 11) 4897-7272 int.:100 - [fuacta@acta.org.ar](mailto:fuacta@acta.org.ar)  
[www.acta.org.ar](http://www.acta.org.ar)

**Alarcón Renato D.**  
Rochester - EUA

**Ardila Rubén**  
Bogotá - Colombia

**Azcoaga Juan**  
Buenos Aires - Argentina

**Barcia Demetrio**  
Murcia - España

**Carpintero Helio**  
Madrid - España

**Costa e Silva Jorge A.**  
Rio de Janeiro - Brasil

**Dorfman Lerner Beatriz †**  
Buenos Aires - Argentina

**Dorr Zegers Otto**  
Santiago - Chile

**Fernandez-Álvarez Héctor**  
Buenos Aires - Argentina

**Gómez Alejandro**  
Santiago - Chile

**Gómez Jarabo García Gregorio**  
Madrid - España

**González Uzcátegui René**  
San José - Costa Rica

**Kornblit Ana Lía**  
Buenos Aires - Argentina

**Levav Itzhak**  
Jerusalem - Israel

**López-Ibor Aliño J. José**  
Madrid - España

**Lucchetti César**  
Buenos Aires - Argentina

**Mainetti José**  
Buenos Aires - Argentina

**Manes Facundo**  
Buenos Aires - Argentina

**Marconi Juan †**  
Santiago - Chile

**Mariátegui Javier †**  
Lima - Perú

**Mezzich Juan**  
Pittsburgh - EUA

**Míguez Hugo**  
Buenos Aires - Argentina

**Pagés Larraya Fernando †**  
Buenos Aires - Argentina

**Parada A. Rafael**  
Santiago - Chile

**Pérez Rincón Héctor**  
México D.F. - México

**Rosselli Humberto**  
Bogotá - Colombia

**Silva Ibarra Hernán**  
Santiago - Chile

**Sluzki Carlos**  
Santa Barbara - EUA

**Vicente Benjamín**  
Concepción - Chile

*Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* es una publicación científica propiedad de la Fundación ACTA, Fondo para la Salud Mental, fundada por Guillermo Vidal en 1954, que tiene por objeto fomentar el desarrollo de la psiquiatría y la psicología en lengua española. Aparece regularmente cuatro veces al año: en marzo, junio, septiembre y diciembre. Incorporada por CONICET y CAICYT al Núcleo Básico de Revistas Científicas de Argentina en el área Ciencias Biológicas y de la Salud. Indizada en las bases de datos electrónicas LATINDEX, LILACS, PSICODOC, PsycINFO, figura en los registros abreviada como: *Acta Psiquiatr Psicol Am Lat.*

#### Fundador

† Guillermo Vidal

#### Directores

**César A. Cabral**  
Santa Fe 1881 - C1123AAA  
Ciudad de Buenos Aires, Argentina  
Tel.: (54 11) 4812-7205  
cesar.cabral@live.com

**Luis Meyer**  
Juncal 2663 - C1425AYE  
Ciudad de Buenos Aires,  
Argentina  
gnmeyer@gmail.com

#### Director Honorario

**Fernando Lolas Stepke**  
Av. Ricardo Lyon 880, Dpto. 1104  
Providencia, Santiago, Chile.  
Fax: (562) 233-3508

#### Director Asociado

**Francisco Alonso-Fernández**  
Profesor emérito Universidad  
Complutense, Madrid, España

#### Comité de Redacción (2009-2010)

Ricardo Aranovich, Fundación Acta, Argentina

Juan Azcoaga, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ana Lía Kornblit, Universidad de Buenos Aires, CONICET  
Argentina.

Alicia Losoviz, Asociación Psicoanalítica Argentina. Federación  
Latinoamericana y del Caribe de Instituciones de Bioética.

Hugo Rafael Mancuso, Universidad de Buenos Aires, CONICET,  
Argentina.

Hugo Míguez, CONICET, Argentina.

Carlos Repetto, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Lucía Rossi, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Edith Serfaty, Academia Nacional de Medicina, Argentina.

Gustavo Tafet, Universidad Maimónides, Argentina.

#### Colaboradores

Lilian Carvajal, Octavio Gallego, María de los Ángeles  
López Geist, Jaime Smolovich, Ezequiel Benito.

#### Coordinación y Edición

Alejandra Niño Amieva, editor@acta.org.ar

Dossier: Ezequiel Benito

#### Corrección y supervisión de contenidos

Maia Nahmod, maia.nahmod@gmail.com

#### Administración

Marcelo T. de Alvear 2202, piso 3º (Escuela de Salud Pública,

Fac. de Medicina, Universidad de Buenos Aires) - C1122AAJ

Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel./Fax: (54 11) 4897-7272 - fuacta@acta.org.ar

Registro Nacional de la Propiedad Intelectual N°091317

ISSN: 0001 - 6896

© Fundación ACTA, Fondo para la Salud Mental. Todos los derechos reservados -  
Ley 11.723. Hecho el depósito que marca la ley

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio sin previo  
consentimiento de Fundación Acta. Los artículos y notas firmadas no representan  
necesariamente la opinión de la revista y son de exclusiva responsabilidad de los  
autores.

Diagramación: Diego Stina - diego.stina@gmail.com

Impresión: Artes Gráficas Serval - Puccini 221, L. de Zam., Bs. As., Argentina

Original

## Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente

PABLO FRANCISCO DI LEO

PABLO FRANCISCO DI LEO  
Doctor en Ciencias Sociales.  
Investigador del Consejo  
Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas de la  
República Argentina (CONICET),  
en el Instituto de Investigaciones  
«Gino Germani», Facultad de  
Ciencias Sociales, Universidad  
de Buenos Aires, Argentina.

En este artículo presento parte de los resultados surgidos de mi tesis doctoral en ciencias sociales (Universidad de Buenos Aires), en la que abordo los actuales procesos de subjetivación de los jóvenes en relación con las instituciones educativas. Aquí me centro en las experiencias de los estudiantes en torno a las violencias y a las relaciones de confianza en la escuela. Durante mi trabajo de campo, desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas medias de carácter público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, combiné diversas técnicas de investigación social de tipo cualitativo: observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios personales semiestructurados. Para la definición de la muestra y el análisis del corpus de datos, seguí los lineamientos generales de la teoría fundamentada (*grounded theory*). Aquí presento parte de mi análisis de las experiencias escolares de los jóvenes, dialogando con herramientas conceptuales de la teoría social contemporánea en torno a dos de las categorías centrales emergentes: a) *violencias de docentes y directivos*; b) *relaciones de confianza con adultos en la escuela*. La escuela es vivida por los jóvenes como un espacio fragmentado, en el que desarrollan cotidianamente sus luchas por el reconocimiento subjetivo. Los estudiantes consideran especialmente graves las situaciones de discriminación y abusos de poder generadas por algunos docentes y directivos, frente a los cuales despliegan diversas tácticas de impugnación de la autoridad. Simultáneamente, las relaciones de confianza con algunos adultos ocupan un lugar central en la construcción de sus experiencias escolares.

**Palabras clave:** Subjetivación – Escuela – Violencias – Autoridad.

### **Tensions at young people school experiences between struggle for recognition and instituting trust**

In this work I present part of the results of my Social Sciences PhD, in which I analyze the conditions under which young people build their subjectivities in educational institutions. Here I focus on the young people experiences about violences and trust relations at school. In my fieldwork, developed between 2005 and 2007 in two public high schools located at Buenos Aires City, I used different qualitative social research techniques: semi-structured interviews, focus groups and semi-structured personal diaries. I followed the general guidelines of grounded theory to define the sample and analyze the discursive corpus. Here I present part of my analysis of the young people scholar experiences, dialoguing with conceptual tools of contemporary social theory around two central emergent categories: a) *teachers and principals violences*; b) *trust relationships with adults at school*. The school is lived by young people as a fragmented space, where they daily develop their struggle for subjective recognition. Students consider especially serious the discrimination and/or power abuse situations generated by some teachers and principals, in front of which they deploy diverse authority's contest tactics. At the same time, the trust relationships with some adults take a central place at the construction of their school experiences.

CORRESPONDENCIA  
Dr. Pablo Francisco Di Leo,  
Matheu 649, 2º "10",  
C1219AAA Ciudad de Buenos  
Aires, R. Argentina;  
pfdileo@gmail.com

**Keywords:** Subjectivation – School – Violences – Authority.

## Introducción

A partir de estudios cualitativos y cuantitativos desarrollados por nuestro equipo de investigación en escuelas medias públicas de todo el territorio argentino, encontramos que uno de los fenómenos institucionales que el personal de esas escuelas percibe como un problema central y creciente es la *violencia* [17]. De esas investigaciones, y de otras desarrolladas también a nivel nacional, en el marco del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, dependiente del ministerio de Educación, surge que el *clima social escolar* funciona como un prisma, que refracta de maneras particulares hacia el interior de la institución las *violencias provenientes del exterior* [19, 20]. Asimismo, los significados que el personal de las escuelas, los agentes escolares, adjudican a la violencia escolar se distribuyen en un amplio abanico, que va desde los actos directos de agresión física o verbal –los primeros en generar alarma institucional– hasta diversas formas cotidianas de agresión, atribuidas a las relaciones interpersonales (discriminación, falta de respeto, abuso o crisis de autoridad, falta de contención, entre otras) [1, 17, 15].<sup>1</sup> Sin embargo, como señala Bernard Charlot [6], es preciso deconstruir la seudo-evidencia del concepto. Desde los inicios de los sistemas educativos modernos se generó en torno a la problemática de las violencias escolares una intensa lucha simbólica por su definición y, asociada a ella, por su control. Durante las últimas décadas, las ciencias sociales vienen jugando roles estratégicos en dicho proceso de problematización y definición. Sin embargo, a mi entender el principal aporte de dichos abordajes no surge de la delimitación conceptual del fenómeno, sino de la generación de nuevas dimensiones analíticas para abordar la problemática relación entre los sujetos y las instituciones educativas, en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas. Las violencias escolares deben analizarse como síntomas de las transformaciones en los procesos de subjetivación juveniles, y de sus (des)encuentros con el programa institucional escolar [8, 7].

En el presente artículo desarrollo parte de los

<sup>1</sup> Cfr. DI LEO PF. *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis doctoral en ciencias sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, no publicada; 2009.

resultados de mi tesis doctoral en ciencias sociales, enmarcada en diversos proyectos de investigación desarrollados por nuestro equipo del área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones «Gino Germani», en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Partiendo de ese material aspiro a contribuir al análisis de los actuales procesos de subjetivación de los jóvenes en relación con las instituciones educativas, tomando como núcleos analizadores los sentidos y las prácticas desplegadas por los sujetos en torno a las violencias, a sí mismos y a los otros, en el contexto escolar.

## Materiales y métodos

En mi investigación doctoral apliqué una estrategia metodológica de tipo cualitativo, la más adecuada para aproximarse, desde el paradigma interpretativo de las ciencias sociales, a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos, y a sus diversas vinculaciones con los otros y con las instituciones [23]. Durante mi trabajo campo –desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires– fui utilizando principalmente cuatro técnicas de investigación: **observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas, grupos focales (focus group) y diarios personales** semiestructurados, en los que los estudiantes narraban sus experiencias escolares. Tanto en la fijación de la cantidad de sujetos a ser incluidos en la muestra como en los procesos de construcción y análisis de los datos retomé los lineamientos generales de la *teoría fundamentada (grounded theory)* [10]. Utilizando como herramienta informática auxiliar el programa Atlas.ti, fui aplicando la estrategia de la comparación constante, recogiendo, codificando y analizando los datos de manera simultánea. Al finalizar dicho trabajo, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual, fui identificando las categorías centrales emergentes [22]. Aquí presento mi análisis de las prácticas y discursos de los estudiantes en torno a dos de las categorías centrales: a) *violencias de docentes y directivos*; b) *relaciones de confianza con adultos en la escuela*. En la siguiente sección, siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada, y dialogando con diversas herramientas conceptuales de la teoría social contemporánea, desarrollo mi análisis de las categorías emergentes de los discursos de los sujetos, agrupándolas en torno a cada una de dichas categorías centrales.

Finalmente, a modo de cierre y apertura, propongo algunas reflexiones sobre las actuales tensiones en las experiencias escolares de los jóvenes.

## Resultados

### a) Categorías en relación con las violencias ejercidas por docentes y directivos

#### ***La discriminación ejercida por algunos docentes y directivos hacia los estudiantes es una de las más cotidianas manifestaciones de violencia escolar.***

En los diarios personales, las entrevistas y los grupos focales, los estudiantes señalan a muchos adultos como generadores de violencias hacia los jóvenes, tanto en contextos familiares como escolares y en otros espacios sociales. Como se ilustra

ciándola a su situación familiar, adquiere un peso determinante en su construcción identitaria, en los sentidos atribuidos a los otros y a su experiencia escolar. Dicho enunciado es vivido por el joven como una de las *manifestaciones más graves de discriminación*, y es significado como uno de los *repetidos actos de violencia generados desde los adultos hacia él mismo*. Sin embargo, a diferencia de los relatos recogidos en entrevistas y grupos focales con docentes y directivos, en lugar de ir reforzando la mirada negativa hacia esas dos categorías –constituyendo un *otros* indiferenciado–, son reconocidas como positivas por el estudiante las posiciones que otras personas (preceptora, compañeros) han tenido en torno a dicha situación violenta. La defensa y solidaridad de

#### **Cuadro 1. Fragmento de diario personal de estudiante**

Varios profesores abusan de su poder o de su impunidad, degradando injustamente al alumno. Por no decir que la bardean mal, y uno se la tiene que bancar para evitar una sanción. Cierta vez iba yo frente a la planilla donde figuraban los nombres para los grupos de educación física. No lograba encontrar mi nombre en ninguno de los grupos de los varones. En eso una amiga me informa que por error (o no) me habían colocado en el grupo de las mujeres, a lo que me dirijo a informarle a la profesora de gimnasia encargada de organizar los grupos que había cometido un error, que debía solucionar. Al explicarle la situación ella me responde que no podía hacer nada y que yo no tenía nombre de hombre (tengo un nombre poco común). Acompaña esta frase de una carcajada que imitó el grupo de alumnos que la acompañaba. A esto yo, muy indignado y enojado le respondo: «*Yo no parezco hombre, pero usted no parece profesora de gimnasia, gorda pedorra...*». Me comí una sanción disciplinaria.

#### **Cuadro 2. Fragmento de diario personal de estudiante**

(...) Me acuerdo que hubo un problema en primer año, yo recién llegaba, entraba... Venía de repetir en otro colegio. Tenía 14 años pero era el más chiquito, imagínate, todos tenían 16, 17... Y una profesora se enojó conmigo y fue corriendo y dijo que yo era un violento porque era hijo de un policía y a mí... había hecho un año y pico, viste... Le habían pegado un par de tiros en la cabeza y nosotros fuimos a comer, y entraron a robar y empezó el tiroteo... Y dijo: es un violento como el padre, porque el padre, el policía... Y me defendió la preceptora (...) Tiene un carácter fuerte, pero el día ese me porté de diez... Los chicos del curso me acuerdo que ese año no la dejaron en paz, y al año siguiente la tuvimos como profesora también y no la dejaron en paz, porque mismo que ellos se sintieron tocados, porque uno dice: sí, la policía puede ser esto, lo otro, pero cuando es algo personal, viste...

en los fragmentos de diarios personales citados en los cuadros 1 y 2, las prácticas discriminatorias son identificadas como las principales manifestaciones cotidianas de violencia proveniente del mundo adulto, tanto dentro como fuera de la escuela.

En las narraciones de los adolescentes, las miradas y los enunciados de los otros adquieren gran relevancia para la construcción de la propia experiencia. Como se observa en el relato citado en el cuadro 2, la palabra *violento* enunciada por un docente hacia un estudiante de primer año, aso-

estos sujetos circunscribe el lugar del enunciado discriminatorio de la profesora (sin disminuir su importancia) a la actitud de una persona en particular, sin generalizarlo ni naturalizarlo a la *condición docente o al mundo adulto*. Finalmente, como se ilustra en los cuadros 1 y 2, y volverá a aparecer en las próximas categorías, las prácticas discriminatorias son significadas por los estudiantes como especialmente graves cuando son protagonizadas por docentes y directivos, definiéndolas como *abusos de poder e injusticias*. Las percepciones y reacciones individuales o grupales de

los estudiantes frente a estos episodios pueden interpretarse como síntomas de crisis en los mecanismos de *violencia simbólica* en el ejercicio del rol docente, legitimados por la *doxa* del campo educativo [4].<sup>2</sup>

**Las arbitrariedades y las actitudes de abusos de poder de los docentes y directivos son manifestaciones cotidianas de autoritarismo, injusticia y falta de respeto hacia los estudiantes.**

En los grupos focales y las entrevistas con estudiantes en torno a las violencias escolares se reiteran diversos relatos en los que las prácticas de algunos docentes y directivos son identificadas como arbitrarias, o como abusos de poder. Como también surge de la categoría anterior y se observa en el fragmento de grupo focal citado en el cuadro 3, la autoridad de los docentes y directivos, lejos de ser considerada natural y legítima en sí misma, es objeto de numerosos cuestionamientos por parte de los jóvenes. Retomando parte de los conceptos empleados en la reciente investigación de Gabriel Noel [20], encontramos en los discursos y prácticas juveniles dos grandes tipos de tácticas de impugnación de la autoridad escolar que, en general, se presentan de manera combinada:

duo que la ejerce. Algunos estudiantes basan sus cuestionamientos hacia los profesores y directivos en ciertos aspectos personales que consideran adversos para el buen desempeño de su rol: *son muy viejos, no tienen carácter, no se interesan por el trabajo, traen problemas personales a la clase, tienen problemas nerviosos.*

b) *Impugnación jurídico-moral.* Esta segunda vía de impugnación, con mayor presencia en los discursos de los estudiantes, es más profunda y de mayor alcance institucional que la anterior, ya que se basa en un cuestionamiento jurídico o moral, o de ambas clases a la vez, que puede aplicarse a cualquier tipo de práctica o norma escolar, acusándola de *injusta y autoritaria*. Como se ilustra en los cuadros 1, 2 y 3, y continuamos analizando en relación con las siguientes categorías emergentes, son muchos los jóvenes que afirman que algunos profesores y directivos no cumplen adecuadamente con su rol porque *aplican arbitrariamente las medidas disciplinarias, y generan situaciones de discriminación hacia los estudiantes.*

En la misma línea de otros estudios desarrollados recientemente en la república Argentina, podemos decir que mediante estas tácticas los jóvenes

**Cuadro 3. Fragmento de grupo focal con estudiantes**

Estudiante 1: Yo tengo dos apercibimientos, me los pone porque soy yo. Me puso uno por hacer ruido con una lapicera, estaba escribiendo en la carpeta; y otro por hacer ruido con bollos de papel, esas son boludeces también... No se los ponen a cualquiera, se los ponen al boludo que...  
 Estudiante 2: Por ahí un profesor viene con sus problemas y te empieza a gritar, viste, y ¿por qué te tiene que gritar, nada más porque tiene problemas? O sea, todos tenemos problemas y no le gritamos a todo el mundo, y como tienen la autoridad, te gritan... Te ponen un montón de tarea, por ahí, que no podés hacer...  
 Estudiante 3: Hay otra profesora que no te dice nada, se sienta en el frente y no te dice nada...  
 Estudiante 4: Hay una profesora, M., que yo la tuve en primer año, que la mina para entrar al curso tenían que estar todos de pie...  
 Estudiante 2: Sí, no, no... terrible...  
 Estudiante 4: Eso para mí... o sea... era como cuando entraba el rey y todos hacían así (simula una reverencia), entendés... es lo mismo.

a) *Impugnación personal.* En algunos casos la impugnación de la autoridad se centra en la identificación de características personales del indivi-

ponen de manifiesto cotidianamente la ausencia de *fundamentos prepolíticos* de la autoridad escolar [16, 12, 20, 15]. Como surge de los clásicos análisis de Hannah Arendt [3], en la modernidad la crisis de la autoridad en la esfera pública tiene como su síntoma más significativo la transformación de las relaciones entre adultos y niños / adolescentes, y la de las prácticas cotidianas de crianza o educación. Asimismo, retomando los recientes análisis de Axel Honneth [14] y Paul Ricoeur [21], podemos decir que, en parte, ambos tipos de tácticas de impugnación de la autoridad

<sup>2</sup> Según Pierre Bourdieu [4, 5], mediante la *violencia simbólica legítima* ejercida desde innumerables prácticas, regulaciones e instituciones que atraviesan los distintos campos del espacio social –entre las cuales la escuela sigue ocupando un lugar central– se van inculcando, naturalizando y disputando los principios de división en y desde los agentes. Por ende, la *violencia simbólica* genera un tipo de dominación que «sólo logra perpetuarse mientras logra obtener la fe en su existencia».



escolar, especialmente el segundo, se enmarcan en las *luchas por el reconocimiento* intersubjetivo en el plano *jurídico-moral*. Aquí dialogan con Agnes Heller [13], quien propone una definición de la *moral* que acentúa su carácter eminentemente práctico y su indisoluble vinculación con los conflictos intersubjetivos en la modernidad. En la vida cotidiana se generan permanentes tensiones entre la multiplicidad de prácticas y valores individuales y las diversas exigencias genérico-sociales propias de cada esfera social. Cuando se producen estos conflictos morales, los individuos sienten que se les niega el estatus de sujetos sociales moralmente iguales y plenamente valiosos: experimentan la *injusticia*, el *autoritarismo* y la *falta de respeto*. A partir del análisis de las principales formas de menosprecio y los correspondientes modos de reacción de los sujetos frente a ellas, los autores identifican tres grandes modelos de reconocimiento (de los cuales aquí retomamos el segundo): a) *la aprobación del par*, b) *el reconocimiento en el plano jurídico-moral* y c) *la estima social* [14, 21].

*generalizado*, es decir, la integración del yo con su *ser genérico-social* [14, 21]. De esta manera, las reacciones o demandas de los estudiantes –muchas veces violentas las primeras, no siempre articuladas en forma discursiva las segundas– frente a experiencias de injusticia, autoritarismo o falta de respeto pueden leerse, en parte, como expresiones de sus luchas por ser reconocidos como sujetos en el plano jurídico-moral (que, para muchos jóvenes, sigue estando representado por la escuela y sus agentes). Los horizontes de libertad, autonomía y autorrealización de los individuos en las diversas esferas de la vida cotidiana sólo pueden ir materializándose y expandiéndose en la medida en que sus posiciones valorativas se integren en la dialéctica de la *moralidad* y la *legalidad*, de lo *normativo-social*. Dicha integración constituye un horizonte que nunca se alcanza totalmente, ya que en las sociedades modernas van surgiendo permanentemente nuevas experiencias de exclusión, desigualdad, injusticia, autoritarismo y falta de respeto, que movilizan a

#### Cuadro 4. Fragmento de grupo focal con estudiantes

Estudiante 1: Y además, yo como más a futuro, si yo veo que un adulto no me escucha, tal vez siento que no tengo que ser escuchada... A mí me interesa una materia, por ejemplo, y yo veo que la explica como si fuera, no sé, que está leyendo los ingredientes de la barrita de cereales. Es un bajón en realidad, porque si yo tengo ganas de expresarme, y de dar mi punto de vista y... no sé... o tal vez plantear mis dudas en cuanto a algo que no sé... Es una materia nueva, no la sé, por ejemplo, estaría bueno que me escuchara, porque yo estoy por elegir una carrera... Si a mí no me escucha con eso, yo posiblemente diga: bueno, no sirvo... O sea, para mí es una edad muy crítica, deberían prestarnos atención a todos, no son detalles... Que un profesor no te escuche no es un detalle.

Como se ilustra en el cuadro 3, y retomamos en oportunidad de examinar la siguiente categoría, en los discursos de los estudiantes adquieren gran relevancia diversas prácticas cotidianas de los docentes y directivos que son significadas como *injustas*, *autoritarias* y de *falta de respeto hacia ellos*. Estas percepciones del menosprecio de los agentes escolares movilizan a los jóvenes a luchar –mediante diversos tipos de tácticas, simbólicas o materiales, o de ambos tipos– para ser reconocidos como sujetos en el plano jurídico-moral. Asimismo, dichas tácticas pueden analizarse desde dos dimensiones articuladas entre sí: a) una dirigida a la negación de la autoridad escolar –definida antes como impugnación jurídico-moral–, la cual, a nuestro entender, en muchos casos se complementa con b) una dimensión positiva, movilizada por la búsqueda de aprobación, de reconocimiento del *sí mismo* por el *otro*

nuevas luchas individuales o colectivas por el reconocimiento intersubjetivo.

#### ***La faltas de interés de los docentes y directivos por generar motivos para aceptar las normas / tareas son manifestaciones cotidianas de desprecio hacia los estudiantes.***

En los discursos de los estudiantes no sólo se manifiestan críticas hacia los docentes y directivos en torno a sus prácticas discriminatorias, arbitrariedades o abusos de poder. También se identifican como expresiones de injusticia o violencia sus faltas de interés, de atención o de esfuerzo por generar motivos para aceptar las normas / tareas; en síntesis, sus faltas de compromiso subjetivo en la relación pedagógica. Como se ilustra en las citas del cuadro 4 y retomamos en la próxima categoría emergente, los jóvenes viven estas ausencias de los adultos en la institución escolar

como manifestaciones de desprecio.

Retornando a nuestro análisis en torno a la categoría anterior, podemos decir que estas experiencias relatadas por los estudiantes se inscriben en la modalidad del menosprecio o la negación del reconocimiento en el plano jurídico-moral. Las cotidianas manifestaciones de *violencia antiescolar* –transgresiones, incivildades, amenazas, agresiones de estudiantes a profesores, destrucción del material, daños a la infraestructura escolar, etcétera–, señaladas por los relatos de docentes, directivos y estudiantes, pueden leerse, al menos en parte, como reacciones frente al desprecio, expresiones de las luchas de los jóvenes

el cuadro 5, los estudiantes identifican dos grandes condiciones para la constitución de una relación de confianza con los agentes escolares:

a) *Disposición para escucharlos*. Según los relatos de los estudiantes, algunos profesores (especialmente tutores), directivos y preceptores, manifiestan un *interés cotidiano por ellos, preguntándoles cómo están o, simplemente, escuchándolos cuando necesitan contar alguna experiencia o sensación personal, vinculada o no con la escuela*.

b) *Ser tratados como sujetos*. En los discursos juveniles acerca de las relaciones que mantienen con los adultos en la escuela adquiere especial

#### Cuadro 5. Fragmento de diario personal de estudiante

Suelo llevarme bien con las profesoras que me tratan bien, que me entienden cuando hago algo mal y que son buenas personas.  
Hay muchas profesoras que aparte de tratarte como alumno te tratan como persona, cosa que me parece que tendrían que hacer todas. (...)  
Más que nada, el llevarse bien con los preceptores pasa por los que te tuvieron como alumnos y te conocen como persona. Generalmente te llevás bien con los que te tratan bien, se interesan por vos como personas y no sólo como un alumno más.

por ser reconocidos, y por ser respetados como seres genéricos, como plenos sujetos sociales y políticos. Por ende, como hemos analizado respecto de las categorías emergentes anteriores, estas prácticas discursivas pueden interpretarse como manifestaciones de resistencia de los jóvenes frente a saberes, normas o acciones de los agentes escolares que, al debilitarse sus fundamentos de legitimación prepolíticos –tradicional o racional-burocrático–, pasan a ser visibilizados como «arbitrarios e injustos».

#### b) Categorías respecto de las relaciones de confianza establecidas con adultos en la escuela.

***La disposición de algunos docentes y directivos para escuchar, tratar al otro como persona y argumentar sobre sus acciones y normas favorece en los jóvenes la construcción de la confianza en sí mismos y en los otros.***

Entre las experiencias relatadas por los jóvenes en las entrevistas y en los diarios personales, como altamente significativas durante su trayectoria escolar, se encuentran las escasas ocasiones en las que pueden establecer una relación de confianza con algunos docentes y directivos. Como se ilustra en el fragmento de diario personal citado en

importancia el sentirse tratados como sujetos. Esta situación es presentada como extraordinaria por los estudiantes ya que, en general, perciben que son *tratados como meros objetos por los docentes y directivos*, tanto en torno a los rituales cotidianos de control como, especialmente, a partir de reiteradas situaciones significadas como *discriminación, injusticia, autoritarismo o falta de respeto*.

La relación de confianza de estudiantes con docentes y directivos se hace posible en las escasas ocasiones en que dichos agentes manifiestan ambos tipos de disposiciones para la apertura hacia el otro. Al igual que en las relaciones con sus pares, la confianza de los adolescentes hacia los adultos en el contexto escolar tiene un carácter dinámico: puede ser otorgada, retirada o renegociada a partir de diversos gestos, palabras o miradas del otro, que funcionan como *complejos de símbolos* que median en las interacciones cotidianas [11, 18]. Sin embargo, como surge de sus relatos, su aparición es significada por los jóvenes como verdaderos momentos de inflexión en su experiencia escolar, que permiten habilitar un nuevo tipo de vínculo con los otros y, en general, con la escuela.

Retomando los análisis de Niklas Luhmann [18] y

Anthony Giddens [9], y de acuerdo con lo que desarrollaremos acerca de la siguiente categoría emergente, podemos decir que los agentes escolares identificados por los estudiantes como «dignos de confianza» son aquellos que, en su auto-presentación cotidiana frente a los jóvenes, no se limitan a las tácticas prescriptas por sus roles institucionales. En cambio, al manifestar su disposición a la escucha y el vínculo intersubjetivo, habilitan la aparición de situaciones de interacción relativamente abiertas, donde ambas partes pueden operar *elecciones selectivas que originan influencia mutua* y, por ende, es posible poner en movimiento un proceso que forme la confianza. Asimismo, estas tácticas de desplazamiento (lo que no significa necesariamente abandono) del *habitus* del rol docente tradicional, permiten el surgimiento de la confianza, que requiere una *inversión riesgosa*: «Su comportamiento debe, entonces, comprometerlo con esta situación y hacerle asumir el riesgo de que traicionen su confianza. (...) De esto ya podemos sacar una importante conclusión: que el proceso exige un *compromiso mutuo* y solamente puede ponerse a prueba si ambas partes se involucran en un orden fijo, primero el confiador y luego el depositario» [11:72].

ambos tipos de tácticas es la ruptura de la confianza, tanto en términos personales como en relación con el sistema institucional en su conjunto. En contraposición con estos escenarios hegemónicos, como se ilustra en el fragmento de entrevista citado en el cuadro 6, los jóvenes asignan en sus relatos una importancia central a las relaciones de confianza con algunos docentes y directivos, como condiciones a partir de las cuales pueden constituirse las autoridades escolares, y fundamentarse sus normas.

Aquí podemos retomar los análisis de Giddens [9] en torno a las transformaciones en la esfera de las relaciones cara a cara de los sujetos y su dialéctica con la creciente importancia de los *sistemas abstractos* en la actual etapa de la modernidad. Los símbolos, autoridades y normas institucionales van perdiendo su arraigo y legitimidad, fundamentados exclusivamente en sus marcos comunitarios o tradicionales, y van rearticulándose en coordenadas espacio-temporales anteriormente no definidas. Entre los principales mecanismos que participan de esta dialéctica de desanclaje-rearticulación de las instituciones sociales y las identidades personales, el sociólogo inglés

#### Cuadro 6. Fragmento de entrevista a estudiante

En la otra escuela [a la que había ido antes] no era lo mismo. Ponele, el preceptor allá en la privada era muy estricto, nada de preguntarle nada. Era así como te dice él, lo hacés y si no una sanción, y nada. Acá el preceptor... con los preceptores de acá hay como más confianza, podés hablar, te hacen zafar a veces... Por ejemplo, lo que te decía el otro día, si vos tenés alguien que te trata todo el tiempo, así... no mal, pero hostigándote todo el tiempo, capaz que lo logra... lo logra pero no sé si lo termina logrando de alguna forma. En cambio como que vos, cuando tenés un preceptor más copado, que te permite determinadas cosas, vos tenés que de alguna forma pagarle, o no estar pensando en algunas cosas, porque sabés que si él te permite determinadas cosas vos tenés que cumplir con otras. Es por una cuestión de código: vos me dejás hacer esto, bueno, yo no te puedo fallar en esto. Por ejemplo, yo sé que Alberto si no estudié para una materia capaz que me hace zafar: no, se siente mal... Pero yo sé que otra vez no lo voy a poder hacer, o que cuando suene el timbre tengo que estar arriba, porque después le rompen las pelotas a él. Entonces son cosas que no va a sancionar, pero son códigos...

#### **La confianza es un requisito central para la construcción de compromisos, la fundamentación de normas y para la posibilidad de creer en las autoridades en la escuela.**

En sus discursos y prácticas cotidianas en el ámbito escolar, los jóvenes establecen un vínculo estrecho entre *confianza*, *acuerdos*, *autoridad* y *normas* en la escuela. Como analizamos en la sección anterior, los estudiantes despliegan cotidianamente diversos tipos de tácticas para impugnar la autoridad escolar, entre las cuales identificamos dos tipos principales: la impugnación personal y la jurídico-moral. Un eje que atraviesa

señala dos tipos de sistemas abstractos: a) los *medios simbólicos* –medios de cambio en una pluralidad de contextos (por ejemplo, la moneda)– y b) los *sistemas expertos* (saberes legitimados institucionalmente). Como consecuencia de este proceso, de manera creciente las relaciones, autoridades y normas sociales son susceptibles de permanentes revisiones crónicas, a la luz de las nuevas informaciones y los conocimientos que circulan globalmente.

La señalada centralidad de la confianza en las relaciones de los estudiantes con algunos agen-

tes escolares 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 a la escuela pública como uno de sus principales espacios institucionales de (re)producción. Por ende, los pocos docentes y directivos con los que los adolescentes construyen cotidianamente sus relaciones de confianza funcionan como verdaderos núcleos de articulación entre sus biografías personales y los sistemas abstractos, que ocupan en la actualidad un lugar fundamental en los trabajos de construcción de sus seguridades ontológicas y sus experiencias sociales.

### Conclusiones

A partir de mi análisis de los discursos y prácticas de estudiantes identifiqué las siguientes características centrales de sus experiencias escolares:

- La escuela es vivida por los jóvenes como un escenario en el que se desarrollan cotidianamente una multiplicidad de situaciones de enfrentamiento, injusticia y/o violencia entre los sujetos, con escasas o nulas capacidades y/o iniciativas institucionales dirigidas hacia la mediación y/o resolución de las mismas.
- Día a día se repiten un conjunto de rituales de orden y control disciplinario que, en lugar de propiciar espacios de reconocimiento intersubjetivo, profundizan las sensaciones de falta de sentido y de distanciamiento de los jóvenes con respecto al mundo de los adultos y a la institución educativa.
- En este contexto, los estudiantes despliegan diversos tipos de tácticas de impugnación de la autoridad. Las reacciones y/o denuncias de muchos de ellos frente a situaciones de injusticia, autoritarismo y/o falta de respeto de docentes y directivos, pueden leerse como expresiones de sus luchas por ser reconocidos como sujetos plenos en el marco de la institución escolar.
- Simultáneamente, las relaciones de confianza entre pares y con algunos adultos en la escuela se presentan en los relatos de los jóvenes como procesos en constante negociación, organizados por

una serie de símbolos que van siendo resignificados y/o actualizados a partir de rituales cotidianos de sociabilidad. En este sentido, los estudiantes valoran especialmente a aquellos docentes y/o directivos que en sus interacciones cotidianas presentan una apertura para la escucha, el diálogo y, en general, el vínculo intersubjetivo con los otros.

Como señalé en la introducción, estas experiencias deben analizarse como síntomas de las transformaciones en los procesos de subjetivación juveniles y de sus (des)encuentros con el programa institucional escolar. La emergencia cotidiana de conflictos entre los sujetos y la impotencia simbólica de la escuela para mediar entre los mismos, se enmarcan, en términos de François Dubet [7], en un proceso general de desinstitucionalización: los valores y las normas ya no pueden ser representados como entidades “trascendentales”, ahistóricas, por encima de los individuos, sino como producciones sociales, conjuntos compuestos por principios de integración múltiples y a menudo contradictorios, que los sujetos debe articular para construir sus experiencias sociales.

Sin embargo, en la línea de los análisis de Beatriz Greco [12], las relaciones de confianza, altamente valoradas por los jóvenes, pueden servir de base para la emergencia de un tipo de autoridad escolar que no busque legitimarse en principios prepolíticos, sino que se fundamente en los trabajos cotidianos de escucha, apertura y reconocimiento del otro. A partir del diálogo entre las performatividades juveniles y los saberes abstractos representados por la escuela y sus agentes, se abren nuevas posibilidades para la reconstrucción de la legitimidad de las instituciones educativas en el actual contexto de nuestra sociedad. En términos de Arendt [2], dicho diálogo puede servir de fundamento para una (re)construcción de la escuela como espacio público: ámbito privilegiado para el ejercicio de la libertad de los sujetos –que requiere la visibilidad por y con el otro–, ya que constituye el territorio privilegiado de producción simultánea de intersubjetividades y singularidades.

## Referencias bibliográficas

1. ABRAMOVAY M. (coord.) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de violências nas escolas, Ministério da Educação; 2006.
2. ARENDT H. [1958] *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós; 1993.
3. ARENDT H. [1994] *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península; 2003.
4. BOURDIEU P. [1997] *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama; 1999.
5. BOURDIEU P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI; 2003.
6. CHARLOT B. Prefácio. En ABRAMOVAY M. (Coord.) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de violências nas escolas, Ministério da Educação; 2006.
7. DUBET F. [2002] *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa; 2006.
8. DUBET F y MARTUCCELLI D. [1996] *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada; 1998.
9. GIDDENS A. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity; 1991.
10. GLASER B y STRAUSS A. *The Discover of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine; 1967.
11. GOFFMAN E. [1959] *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu; 2001.
12. GRECO MB. *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens; 2007.
13. HELLER A. *Sociología de la vida cotidiana* 4ª ed. Barcelona: Península; 1994.
14. HONNETH A. [1994] *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica; 1997.
15. KAPLAN CV. (Dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila; 2009.
16. KESSLER G. *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO; 2002.
17. KORNBLIT AL. (Coord.) *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos; 2008.
18. LUHMANN N. [1968] *Confianza*. México: Anthropos; 1996.
19. MÍGUEZ D. (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós; 2008.
20. NOEL G. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM Edita; 2009.
21. RICOEUR P. [2004] *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Madrid: Trotta; 2005.
22. STRAUSS A y CORBIN J. [1990] *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS - Universidad de Antioquia; 2006.
23. VASILACHIS DE GIALDINO I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa; 2007.