

## **SOCIABILIDADES JUVENILES EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

*Un análisis de los motivos de acercamiento  
y distanciamiento entre estudiantes secundarios de Argentina*

PABLO NAHUEL DI NAPOLI

### **Resumen:**

El objetivo de este trabajo es analizar las formas de sociabilidad entre estudiantes secundarios de dos escuelas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires en Argentina. Se trata de una investigación cualitativa cuyo corpus empírico está compuesto por sociogramas, entrevistas en profundidad y grupos focales realizados con alumnos durante los años 2012 y 2014. En un primer momento, se analizan los modos de agrupamiento de los jóvenes en cada una de sus escuelas. Luego, se indagan los motivos por los cuales los estudiantes se eligen o rechazan con sus compañeros. Por último, se interpreta que las diferentes formas de sociabilidad en cada escuela están asociadas al grado de movilidad del plantel estudiantil de cada institución.

### **Abstract:**

The aim of this paper is to analyze the forms of sociability among secondary school students in two state-managed schools in the province of Buenos Aires, Argentina. The research was of a qualitative nature, and its empirical corpus consists of sociograms, in-depth interviews, and focus groups carried out with students in 2012 and 2014. First, the types of young people's groups in each school are analyzed. Then the students' motives for selecting or rejecting classmates are researched. Lastly, the different forms of sociability in each school are interpreted to be associated with the degree of student mobility in each institution.

**Palabras clave:** jóvenes, educación media, experiencia de los estudiantes, relaciones grupales, Argentina.

**Keywords:** youth, secondary school education, student experience, group relationships, Argentina.

---

Pablo Nahuel di Napoli: docente investigador de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Puán 480, CP 1406, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: pablodinapoli@filo.uba.ar

## Introducción

En los últimos veinticinco años la escuela secundaria ha experimentado múltiples cambios en los países de América Latina con diversas consecuencias en cada uno de ellos. Durante este periodo se llevaron a cabo una serie de políticas y reformas educativas (no ajenas a las doctrinas neoliberales predominantes en la región) que pretendían readecuar el nivel medio a las nuevas necesidades de la sociedad y su mercado. En este marco tuvo lugar una expansión de la escolarización de los jóvenes,<sup>1</sup> al mismo tiempo que se produjeron transformaciones económicas y culturales que desembocaron en un aumento de la desigualdad y proliferación de la exclusión social. Es decir que el proceso de inclusión educativa se suscitó en simultáneo con un incremento de la exclusión social.

En el caso de Argentina se llevaron a cabo dos reformas educativas integrales, a modo de reforma y contrarreforma. La primera, en simultáneo con un fuerte proceso de exclusión social y aumento de la desigualdad; la segunda, en el marco de un modelo de inclusión social y una gradual disminución de la desigualdad. En este vaivén la escuela secundaria sufrió importantes alteraciones. La Ley Federal de Educación (núm. 24.195) de 1993 desarticuló el nivel medio primarizando sus dos primeros años (estableciendo una escuela primaria obligatoria de nueve años) y creando un ciclo de tres años denominado polimodal. Posteriormente, con la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional (núm. 26.206),<sup>2</sup> se reconstruyó la escuela secundaria en cinco o seis años,<sup>3</sup> ampliando la obligatoriedad a todo el nivel.

La masificación del nivel medio de las últimas décadas, y el compromiso de obligatoriedad para el caso de Argentina, lleva consigo una transformación morfológica de sus alumnos. No solo ingresan estudiantes que pertenecen a sectores sociales que tradicionalmente estaban excluidos, sino que las nuevas generaciones de jóvenes son culturalmente distintas a las pasadas.

Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. El poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca (Tenti Fanfani, 2000:4).

Entre las nuevas demandas y desafíos que afronta la escuela secundaria afloran problemáticas asociadas con el sentido de la escuela para los jó-

venes, la contraposición entre la cultura escolar y la cultura juvenil, así como la irrupción de conflictos y violencias que erosionan la convivencia (Ducoing Watty, 2007; Kaplan, 2006).

Weiss (2012) afirma que tradicionalmente los análisis del ámbito estudiantil y el mundo juvenil han ido por carriles separados. Las investigaciones educativas que se centraron en los estudiantes los enfocaron principalmente en términos de su condición social, su desempeño académico y su trayectoria escolar. En cambio, las indagaciones sobre juventud privilegiaron los ámbitos externos a la escuela, la construcción de grupos o bandas y la producción cultural de estéticas juveniles.

Desde hace varios años, distintos autores (Ducoing Watty, 2007; Tenti Fanfani, 2000) advierten sobre la poca sensibilidad que ha mostrado la escuela secundaria sobre la condición juvenil de sus estudiantes. La hipótesis que proponen Dubet y Martuccelli (1998) es que el nivel medio tiende a reproducir los dispositivos propios de la escuela primaria, pensados para la educación infantil, sin percibir las especificidades del *ser joven* propio de su público. A diferencia de los niños, los jóvenes comienzan a experimentar una cierta autonomía relativa del contexto familiar y escolar y el grupo de pares adquiere mayor preeminencia en la configuración subjetiva. “Con la adolescencia se forma un ‘sí mismo’ no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que ‘afectan’ a la vida escolar misma” (Dubet y Martuccelli, 1998:196-197).

Esta experiencia subjetiva se vive como una tensión entre el *ser alumno* y el *ser joven*. Tensión que se plasma en la contraposición entre la integración al grupo de pares y la integración a las normas escolares. La socialización (inter e intra generacional) y la sociabilidad entre pares confluyen y se tensionan en el proceso de construcción de subjetividad de los estudiantes (Kaplan, 2009; Weiss, 2012). Los *estudiantes* habitan la escuela secundaria no solo en carácter de *alumnos* en cuya formación incorporan saberes, valores y normas sociales, sino también como *jóvenes* que buscan sentido social a sus vidas.

La escuela es un lugar de encuentro con el otro donde se experimentan relaciones de amistad, compañerismo y amor, pero también de conflictos, diferencias y antagonismos. Por ejemplo, en los relevamientos del Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas (2008, 2013) advertimos que, en el lapso de cinco años (2005-2010), ha disminuido el porcentaje de estudiantes que se siente “bien tratado” por sus compañeros. Este dato cons-

tituye una fuente heurística para preguntarnos por los modos de relacionarse de los jóvenes en el ámbito escolar. Ese es el propósito del presente artículo, analizar la sociabilidad de los estudiantes de dos escuelas secundarias a partir de las apreciaciones sobre sus compañeros y los modos de vincularse con ellos. Como hipótesis inicial sostenemos que las formas de sociabilidad de los jóvenes pueden variar según el grado de movilidad del plantel estudiantil de cada institución.

Antes de adentrarnos en el análisis del material empírico desarrollamos las principales referencias teóricas respecto de la categoría de sociabilidad y presentamos la metodología del estudio. Luego, analizamos los modos de agrupamiento de los jóvenes en sus escuelas. Por último, indagamos los motivos por los cuales los estudiantes se eligen o rechazan con sus compañeros.

### **La sociabilidad como dimensión de análisis**

La categoría de sociabilidad propuesta por Simmel (2002) resulta de suma utilidad para comprender los modos de relacionarse de los jóvenes estudiantes. Concepto central de su sociología, la sociabilidad nos permite analizar formas de estar juntos “porque sí”, por fuera de las coerciones del cálculo o de cualquier interés. En ella, no existe una finalidad por fuera del momento sociable como tal. Se trata de la forma pura de la socialización que se realiza a través de su carácter lúdico. La fuente que alimenta las interacciones de la sociabilidad no está en su forma sino en la vitalidad de los individuos que la conforman, en sus sentimientos y atracciones. Lo que se expresa es el gusto y el placer de estar con el otro.

A través de este concepto, Simmel (2002) combina aquello en apariencia superficial con lo más profundo de la vida permitiéndonos analizar modos de relación simétricos entre individuos. Como ejemplos menciona el juego, la coquetería o la conversación: todas situaciones de amplia preeminencia en las sociabilidades juveniles.

Por su parte, Elias y Dunning (1992a) abordan la sociabilidad vinculándola con las actividades de ocio. En un primer trabajo la entienden como un *continuum* que va desde un extremo formal a otro de carácter informal. En el polo formal las actividades de sociabilidad mantienen cierta relación con el ámbito laboral como puede ser reunirse con compañeros de trabajo o participar de una excursión organizada por la empresa. En cambio, el extremo informal se caracteriza por actividades recreativas que nada tienen que ver con el trabajo, tales como asistir a un bar o a una fiesta, y donde

se busca “[...] estar con otras personas sin hacer nada más, como un fin en sí mismo” (Elias y Dunning, 1992a:90).

En otro artículo posterior, Elias y Dunning (1992b) desarrollan y especifican aún más este concepto. La sociabilidad en cuanto actividad recreativa es presentada como uno de los tres elementos del ocio (los otros dos son la motilidad y la emoción). El ocio sería la única esfera pública en la que los individuos pueden decidir basados principalmente en su propia satisfacción, aminorando la rigidez del autocontrol y permitiéndose una mayor estimulación emocional. En este trabajo los autores acotan la noción de sociabilidad exclusivamente a las actividades recreativas informales que consisten en un encuentro “[...] para disfrutar de la mutua compañía, es decir, para gozar de la calidez emocional, la integración social y la estimulación que produce la presencia de otros” (Elias y Dunning, 1992b:152).

A diferencia de los anteriores autores, Bourdieu (2011) concibe la sociabilidad como un trabajo, en cuanto técnica, que insume tiempo y brinda beneficios. Sin ser negada, la dimensión emotiva pierde terreno en esta concepción. Las *técnicas de sociabilidad* son indispensables para la (re)producción del capital social, esto no significa que los beneficios que trae su acumulación sean buscados conscientemente. Lo que el sociólogo francés deja entrever son los efectos objetivos (en diversas esferas de lo social) de la sociabilidad que, generalmente, se presenta como desinteresada, vinculada a espacios de ocio y ajena al mundo del trabajo o la escuela. Se trata de la transformación de relaciones contingentes en relaciones duraderas simultáneamente necesarias y electivas.

Por último cabe mencionar los aportes de Martuccelli (2007), quien asevera que la sociabilidad ha sido una dimensión descuidada por la sociología vinculada con el proyecto de la modernidad. Desde su enfoque de los procesos de individuación, define a la sociabilidad como “un campo de resistencia *sui generis*, semiafectivo, semisimbólico, semiintuitivo. [...] La sociabilidad obliga a orientar la mirada más allá de las puras estrategias interactivas, hacia la calidad de las relaciones” (Martuccelli, 2007:150).

La sociabilidad apunta a la calidad del vínculo social en un contexto de situaciones maleables y elásticas. Los individuos y la vida social se asientan en sociabilidades situacionales distintas que deben ser abordadas en su singularidad, incluso aquellas que se presentan como estandarizadas. Martuccelli (2007) pone como ejemplo la clase escolar. A pesar de ser una situación estandarizada, la sociabilidad entre los alumnos y el profesor varía

de curso en curso en función de los vínculos que los individuos construyen en esa situación a lo largo del año o en relación con historias pasadas. “Lo que hace la diferencia entre las situaciones, más allá de las variaciones contextuales, es la naturaleza de la sociabilidad entre los individuos” (Martuccelli, 2007:163).

Las relaciones que construyen los jóvenes estudiantes y sus formas de sociabilidad no están exentas de tensiones y conflictos de diferente intensidad. Por ello, resulta pertinente recuperar aportes de los ya mencionados sociólogos alemanes respecto del conflicto.

Simmel (2013) plantea que, en contraste con la indiferencia, el conflicto constituye un elemento positivo que hace, desde la negatividad, a la unidad. Sostiene que al interior de la unidad social los movimientos convergentes de armonía se entrelazan con los divergentes de contradicción.

Los aspectos negativos de los diferentes tipos de competencia, entendida como una forma indirecta de conflicto, son secundarios en el balance social sobre la fuerza de síntesis que representa para la sociedad a través de los múltiples vínculos sociales que teje. Las unidades sociales están conformadas por un equilibrio inestable cuyas formas dependerán de las continuas competencias que se den en su interior (Simmel, 2013).

El conflicto también es uno de los ejes centrales de la sociología figuracional de Elias. La sociedad en que vivimos está conformada por un equilibrio en tensión controlado que “[...] se manifiesta en los entramados humanos relativamente diferenciados casi siempre a través de la cooperación y del enfrentamiento de toda una serie de grupos y de clases sociales” (Elias, 2011:483). El conflicto es inherente al concepto de *figuración* que propone el autor. En el centro “del proceso de figuración hay un equilibrio fluctuante en la tensión, la oscilación de un balance de poder, que se inclina unas veces más a un lado y otras más a otro” (Elias, 2008:156).

La figuración no es un resultado *a posteriori* de la unión de dos elementos aislados sino que se conforman a partir de la interdependencia entre dos o más grupos en tensión que conforman una sola unidad en equilibrio. Al igual que Simmel, Elias rechaza el dualismo de los análisis de las dinámicas de grupo “[...] que giran en torno a dos alternativas: de un lado están los problemas de tensión de grupo; de otro, los problemas de cooperación y armonía de grupo” (Elias y Dunning, 1992c:235). Las relaciones grupales presuponen tensión y cooperación en diversos niveles al mismo tiempo.

### Aspectos metodológicos

El estudio que aquí se presenta tuvo como objetivo analizar, mediante una estrategia metodológica cualitativa, las formas de sociabilidad de los estudiantes secundarios en el ámbito escolar a partir de las apreciaciones sobre sus compañeros y los modos de vincularse con ellos. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de gestión estatal del partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires (Argentina), entre los años 2012 y 2014.

En la escuela denominada A, los estudiantes eran mayoritariamente de sectores sociales medio-bajos y algunos vivían en asentamientos urbanos precarios de la zona. Funciona en una casona antigua tipo “chorizo”,<sup>4</sup> rentada, en la cual se realizaron algunas remodelaciones para su uso como institución escolar. Sin embargo, el inmueble presenta algunas deficiencias como, por ejemplo, un patio dividido en tres segmentos donde para acceder a algunas aulas hay que transitar por zonas no techadas. Cabe destacar que las clases de educación física se llevan a cabo fuera del inmueble en un club social situado a una cuadra. Entre el turno mañana y el de tarde asisten aproximadamente 850 estudiantes (500 a la mañana y 350 a la tarde). Según los agentes educativos, el vespertino se diferencia por un mayor nivel de ausentismo y repitencia de los estudiantes.

En la escuela denominada B la población estudiantil proviene mayoritariamente de sectores sociales medios. Según los agentes educativos asisten varios hijos de padres profesionales y alumnos procedentes de escuelas privadas, particularmente en el turno mañana. Todos consideran a la institución como una de las dos escuelas secundarias académicamente más prestigiosas de Avellaneda. La institución funciona en un edificio moderno de tres plantas construido específicamente para ello, cuenta con amplios espacios de circulación techados, rampas de acceso, un patio externo y un gimnasio techado. Entre ambos turnos asisten mil 200 estudiantes aproximadamente (600 por turno); según los agentes educativos el de tarde se caracteriza por un mayor nivel de repitencia.

Para la conformación del *corpus* empírico se utilizaron tres técnicas de recolección de datos que posibilitaron la triangulación durante el trabajo de campo y en el momento de análisis. En una primera instancia aplicamos un sociograma en ocho divisiones (cuatro por escuela) de 3°, 4° y 5° año. Cabe advertir que si bien la sociometría está asociada a las

técnicas cuantitativas (Moreno, 1962), nuestro propósito no era realizar un análisis cuantificable de los vínculos sino, más bien, explorar la red de relaciones de cada curso, delimitando subgrupos, como aproximación preliminar para luego llevar a cabo entrevistas en profundidad. Esta herramienta también nos facilitó descubrir la posible existencia de vínculos conflictivos entre estudiantes.

Exploramos las relaciones de afinidad y de rechazo a través de las preguntas: “¿Quiénes son las tres personas de la escuela con las que mejor te llevás?” y “¿Quiénes son las tres personas de la escuela con las que peor te llevás?” Para cada uno de los compañeros que mencionaran se les pidió a los estudiantes que justificaran brevemente (en un espacio de un renglón) cada una de sus elecciones. Fundamentalmente buscábamos rastrear cuáles eran los atributos que reconocían positiva y negativamente de sus compañeros para elegirlos.

En un segundo momento procedimos a realizar entrevistas en profundidad. Elaboramos una guía con tópicos referidos a los modos de relacionarse de los estudiantes entre sí, la conformación de diferentes grupos de pares y la construcción de imágenes de sí mismos y de los otros. No se trató de un guion cerrado con un orden secuencial, sino de pautas de exploración abiertas a la posibilidad de abordar aspectos emergentes (Valles, 2002).

En un tercer y último momento realizamos cuatro grupos focales con los estudiantes de los cursos que en 2012 estaban en 4° año y en 2014 cursaban el 6°. El objetivo era profundizar en temáticas emergentes así como tensionar sentidos planteados por los estudiantes en las entrevistas. En la tabla 1 se sintetiza la composición final de la muestra.

Para el análisis de los datos seguimos, principalmente, los lineamientos del análisis temático, el cual supone el reconocimiento de patrones a partir de los datos donde los temas emergentes devienen en categorías analíticas (Fereday y Muir-Cochrane, 2006). En lo que refiere a los sociogramas, los procesamos en una planilla de cálculo del programa informático Excel (en los apartados “Motivos de aprecio” y “Tensiones e indiferencias en los vínculos” describimos con mayor detalle el proceso de análisis). Para el caso de las entrevistas utilizamos como soporte informático el programa Atlas.ti 7.0 categorizando por medio de un procedimiento mixto complementariamente inductivo-deductivo, delimitando núcleos temáticos y categorías con mayor contenido inferencial (Miles y Huberman, 1994).



TABLA 1  
*Composición final de la muestra*

Escuela	Curso	Sociogramas	Entrevistas	Grupos focales
Escuela A	4° TM	17	8	1 (7)
	5° TM	10	6	
	3° TT	18	4	
	4° TT	21	8	1 (6)
<b>Subtotal</b>		<b>66</b>	<b>26</b>	<b>2 (13)</b>
Escuela B	4° TM	30	8	1 (8)
	5° TM	32	8	
	4° TT	34	8	1 (8)
	5° TT	38	10	
<b>Subtotal</b>		<b>134</b>	<b>34</b>	<b>2 (16)</b>
<b>Total</b>		<b>200</b>	<b>60</b>	<b>4 (29)</b>

### La conformación de grupos en la trama de la vida escolar

La vida escolar constituye un campo de interconexiones donde se entrelaza lo individual, lo institucional y lo social. Existen parámetros de orden material y simbólico, objetivo y subjetivo, por los cuales los estudiantes tejen relaciones de tensión y cooperación entre sí y se identifican con distintos grupos de pertenencia. La escuela, el turno o el curso al que asisten, sobre todo este último, instauran una situación de copresencia que posibilita la configuración de diferentes grupos interdependientes.

Cada una de las escuelas puede ser interpretada como una figuración particular (Elias, 2008) cuyo tejido de relaciones establece un equilibrio fluctuante en la balanza de poder entre dos o más grupos de individuos. Este análisis figuracional también es válido para cada uno de los cursos en cuyo interior existen tensiones entre los alumnos.

En función de los datos analizados observamos que la escuela A presenta un mayor grado de ausentismo y deserción escolar y de estudiantes que repiten y/o que se cambian de institución. Estas circunstancias propician

una mayor rotación de alumnos dentro de los cursos de la escuela A respecto de la B. Durante 2012, en las divisiones con las que trabajamos en la escuela B encontramos un solo caso de un alumno que se cambió de colegio, mientras que en la A notamos una diferencia considerable entre la cantidad de estudiantes que comenzaban las clases y aquellos que finalmente las terminaban. Por ejemplo, al verificar las planillas de los cursos del turno mañana, de 26 inscritos a principio de año en 5° al mes de noviembre, quedaban solo 13 alumnos; de modo similar, en 4° año de 29, seguían cursando 22 a la misma fecha. Estas situaciones eran destacadas por los estudiantes en las entrevistas en profundidad. Gastón,<sup>5</sup> alumno de 4° nos decía:

P: ¿Están al límite con las faltas?<sup>6</sup>

G: ¡Sííí! Con las faltas, con las notas. Igual algunos ya dejaron. Empiezan 40 y terminan 30.

P: ¿En tu división cuántos dejaron?

G: Dejaron unos pares ya. 5 fácil dejaron ya.

P: Por las faltas ¿O por otra cosa?

G: Por las notas. Porque se cansan ya, de repetir tantas veces.

P: ¿No vienen más o vuelven el año que viene?

G: Tengo una compañera que no vino nunca más, dos que no vinieron nunca más.

P: ¿Cuándo empieza el próximo ciclo vuelven?

G: Capaz que vuelven y algunas ya se anotan en la noche.

Esta situación que mencionan los estudiantes de la escuela A la observamos diacrónicamente a lo largo del trabajo de campo cuando realizamos los grupos focales a los cuatro sextos (ex cuartos) en 2014. En la escuela A casi la mitad de los alumnos que en 2012 formaban parte de 4° año ya no estaban en 6°. En el curso del turno mañana, de los 22 compañeros que había en 4° solo quedaban 12 en 6° y había 3 nuevos. De los 10 estudiantes que ya no estaban, 8 terminaron repitiendo aquel mismo 4° año en 2012. Algunos continuaron en el mismo colegio, quienes ya habían repetido más de una vez se pasaron al turno vespertino, y otros se cambiaron de escuela. En el caso del curso del turno tarde, en 2014 ya no estaban 10 de los 25 alumnos que había en 4° año de 2012. De esos 10 estudiantes, 5 repitieron aquel 4° y continuaban en la institución, 2 abandonaron el colegio y el resto se cambió de escuela.

En la escuela B el escenario es diferente. En 2014, en el 6° del turno mañana (ex 4°), de los 39 estudiantes que había en 2012, solo 4 compañeros ya no estaban: uno había abandonado, otro repitió y 2 se pasaron a la tarde porque entrenaban en un club de fútbol. En el caso del 6° de la tarde, de los 39 alumnos que eran en 2012, en 2014, 7 ya no estaban: 5 habían repetido (4 continuaban en la misma escuela), una compañera se cambió porque se fue a vivir a otra ciudad y otra alumna se pasó a la mañana.

Como podemos observar, el grado de movilidad en la composición de los cursos y de permanencia de los estudiantes dentro de la institución varía de una escuela a otra. Este es un aspecto a tener en cuenta al indagar las formas de sociabilidad de los estudiantes, las relaciones entre grupos y los conflictos que pudieran emerger en las escuelas. A modo de hipótesis preliminar, podríamos considerar que una menor rotación de los estudiantes tanto al interior de los cursos como de los turnos o en la institución, les posibilita conocerse con mayor profundidad desarrollando una intimidad emocional y una cohesión grupal que promueva sentimientos de pertenencia.

Los cursos, célula de la organización institucional y pedagógica de la escuela, instauran una situación de copresencia en la cual los jóvenes comparten tiempo, espacio y saberes más o menos delimitados propiciando, en términos de Martuccelli (2007), un contexto de sociabilidad específico. Sin embargo, esto no supone necesariamente homogeneidad o afinidad identitaria entre los compañeros. A lo largo de las entrevistas, los estudiantes nos fueron describiendo los diferentes grupos que existían al interior de sus cursos.

A: Se forman distintos grupos, al menos en nuestro curso hay distintos grupos de amigos. No todos se llevan bien con todos.

P: ¿Qué significa que no todos se llevan bien con todos?

A: Y, siempre hay alguna diferencia. En mi caso, yo tengo un grupo de amigos, y me llevo bien con otros, pero hay otros grupos que no... hay otras personas que, ponele, no se llevan... (Ana, 4° TM - Escuela B).

En este marco resulta necesario repensar la categoría de curso, en tanto unidad formal del grupo clase, como un entramado dinámico y complejo en el cual coexisten, siguiendo las premisas de Simmel (2013), unidad y conflicto, identidad y diferencia. La trayectoria escolar, el compartir actividades y la forma de ser de cada uno (gustos, hábitos, actitudes) operan

como parámetros a través de los cuales los estudiantes construyen grupos de afinidad así como también antagonismos.

A: Este año no es tan lío como años anteriores porque como ya... se fueron dividiendo, ahora sería como polimodal pero no se unió. Antes veníamos todos de la [*Escuela número X*], pero íbamos más o menos siempre el grupo; ahora no, vinieron de otras escuelas y se fueron armando diferentes grupos (...) (Anabela, 4° TT - Escuela B).

El testimonio de Anabela da cuenta de cómo aspectos del formato y la organización escolar intervienen en las situaciones de sociabilidad de los estudiantes. Aquí cabe mencionar dos cuestiones que se relacionan entre sí pero que constituyen elementos diferentes. La primera referida con el formato del nivel secundario, y la segunda con el proceso de adecuación a ese formato que se estaba llevando a cabo al interior del sistema educativo en el momento de realizar el trabajo de campo.

En la provincia de Buenos Aires el actual nivel secundario consta de un ciclo básico de tres años (que previamente a la reforma conformaba el último ciclo de la escuela primaria) y un ciclo superior también de tres años con diferentes orientaciones disciplinares (antes polimodal). El paso de 3° a 4° año delimita el cambio de ciclo y, con ello, una reconfiguración de los cursos a partir de las orientaciones escogidas por cada uno de los estudiantes.

A su vez, al no estar todavía concluido el proceso de conformación de las escuelas secundarias, esto es, tener en la misma sede institucional ambos ciclos del nivel, algunas escuelas, como las dos nuestras, recibían en 4° año estudiantes que provenían de otras instituciones que no contaban con el ciclo superior.

En este contexto cabe destacar la particularidad de los cursos de 4° año donde opera una reconfiguración de los códigos internos de convivencia que se vuelven a reformular con la llegada de nuevos compañeros, lo que puede constituir, al mismo tiempo, un eje de tensión y/o distensión entre los estudiantes. La conformación de los grupos no solo es intracurso sino que puede traspasar sus fronteras. Además de las circunstancias mencionadas, a través de vínculos familiares, noviazgos o el barrio en el que viven, los jóvenes sociabilizan con compañeros de otros cursos y turnos.

P: ¿Cómo es tu grupo de amigos?

G: Mis amigos, los que vamo' a bailar, todo, son... los compañeros de mi

hermano que viven a una cuadra de mi casa. Nosotros nos juntamos todos los días y vamo' a bailar. El sábado fuimo' a bailar todo'. Siempre salimos (Gastón, 4° TM - Escuela A).

P: ¿Vos con quién te juntas acá en la escuela?

N: Y mis compañeras que eran del año... que vienen de la otra escuela... Mi novia, A. que es compañero mío. Y un par de chicos de orientación Humanidades (Nicanor, 5° TM - Escuela B).

El ámbito escolar es un espacio donde, a partir de circunstancias diversas, los estudiantes construyen lazos de amistad o forman grupos de afinidad con los cuales se identifican y también son identificados por sus pares.

El curso constituye un dispositivo grupal cuyas fronteras de agrupamiento son porosas: los jóvenes forman grupos en su interior y por afuera. A su vez, los lazos que construyen exceden el marco escolar al compartir experiencias en otros espacios. Sin embargo, es necesario no perder de vista que, en muchas ocasiones, la existencia de aquel vínculo está asociado al ámbito escolar. Es por ello que consideramos que la condición juvenil se entrelaza con la condición estudiantil sin poder ser abordadas por separado (Kaplan, 2013; Weiss, 2012).

### **Motivos de aprecio entre estudiantes**

Tal como mencionamos en el apartado metodológico, en cada uno de los cursos les solicitamos a los alumnos que mencionen hasta tres compañeros con los que mejor se llevaban y otros tres con los que peor se llevaban, justificando sus elecciones. Dado el nexo que podía existir con estudiantes de otros cursos se dejó abierta la posibilidad de que puedan escogerlos especificando año y división.

Al preguntarnos por los *motivos* de las elecciones buscamos comprender la fuerza del vínculo entre esas personas. Elegimos hablar de *motivos* y no de *razones* siguiendo la diferenciación que establece Giddens (1997). Mientras las razones de una acción están ligadas al propio control reflexivo, los motivos se asocian con un estado afectivo del individuo. Estos últimos se vinculan con relaciones de confianza cargadas emocionalmente.

Para analizar los motivos esgrimidos por los estudiantes nos centramos en los atributos señalados sobre sus compañeros y/o en la cualidad del vínculo que mantenían con ellos. Dado que era una pregunta abierta algunos hicie-

ron referencia a más de una característica sobre un mismo compañero. Así, por ejemplo en el caso de respuestas como “es buena persona y divertida”, procedimos a separar los atributos en dos categorías: “es buena persona” y “es divertida/o”. Para las elecciones positivas (estudiantes con los que mejor se llevan), de las 555 respuestas completadas en 91 casos se indican más de una característica sobre la persona escogida, por lo que el número total de atributos mencionados quedó en 646. En el caso de las elecciones negativas (estudiantes con los que peor se llevan), suponemos que por su connotación peyorativa, se obtuvo menor nivel de respuestas. De un total de 398 justificaciones en 34 de ellas se mencionan más de una característica sobre la persona señalada. Esto nos dio total de 432 cualidades nombradas.

En un segundo momento procedimos a agrupar aquellos atributos que tenían una similitud semántica. Por ejemplo: “es una persona confiable” y “puedo confiar en ella” se incluyeron dentro de la categoría “es confiable”. En un tercer momento recategorizamos estos atributos en categorías más amplias: por ejemplo “tienen afinidad”, “tienen cosas en común”, “tienen formas de ser parecidas” y “tienen los mismos gustos” fueron agrupados bajo la categoría “Tienen formas de ser parecidas, los mismos gustos o cosas en común”.

Como podemos observar en la tabla 2, el motivo primordial por el cual eligen a un compañero es porque “es su amigo/a o lo/la considera un buen/a amigo/a”. En segundo lugar, los estudiantes hacen referencia a que “se conocen hace muchos años”; en tercero, valoran que sea “divertido/a”. Luego, con menor cantidad de menciones eligen a los compañeros que consideran “buenas personas” o que “tienen formas de ser parecidas, los mismos gustos o cosas en común”. En sexto lugar, argumentan sus elecciones porque “se lleva bien o le cae bien”.

Los motivos esgrimidos por los jóvenes no son excluyentes entre sí, sino que se relacionan y confluyen en la construcción de lazos, muchos de ellos de amistad. En las entrevistas advertimos cómo conjugan varios de estos atributos para definir a sus amigos.

P: ¿Qué es lo que te gusta de tus amigos? ¿Por qué los elegís?

F: Son copados, así, son buena onda.<sup>7</sup> Tengo confianza, tengo confianza, les puedo contar cualquier cosa que... Y no, quizás sea un poco que les gusta las mismas cosas que a mí, les gusta el fútbol, jugar a la pelota, todas esas cosas (Francisco, 4° TM - Escuela B).

TABLA 2

*Motivos por los cuales los estudiantes eligen a los compañeros con los que mejor se llevan según la escuela de pertenencia*

Motivos	Escuela A	Escuela B	Total	Escuela A (%)	Escuela B (%)	Total (%)
Es su amigo/a o lo/la considera un buen/a amigo/a	23	68	91	11.0	15.6	14.1
Se conocen hace muchos años	14	54	68	6.7	12.4	10.5
Es divertido/a	25	37	62	12.0	8.5	9.6
Es buena persona	15	39	54	7.2	8.9	8.4
Tienen formas de ser parecidas, los mismos gustos o cosas en común	5	47	52	2.4	10.8	8.0
Se lleva bien o le cae bien	21	24	45	10.0	5.5	7.0
Otros	23	22	45	11.0	5.0	7.0
Es compañero/a de banco/curso o lo/la considera un/a buen/a compañero/a	12	24	36	5.7	5.5	5.6
Es confiable	11	23	34	5.3	5.3	5.3
Pasan mucho tiempo juntos y/o comparten muchas cosas juntos	7	24	31	3.3	5.5	4.8
Es simpático/a	14	17	31	6.7	3.9	4.8
Siempre está o estuvo cuando necesitó ayuda	6	21	27	2.9	4.8	4.2
Son novios	5	10	15	2.4	2.3	2.3
Tienen un vínculo o comparten una actividad por fuera de la escuela	7	8	15	3.3	1.8	2.3
Da consejos	4	6	10	1.9	1.4	1.5
Sabe escuchar	3	7	10	1.4	1.6	1.5
Le presta cosas	7	1	8	3.3	0.2	1.2
Por su personalidad	3	1	4	1.4	0.2	0.6
Son vecinos	2	2	4	1.0	0.5	0.6
Lo ayuda a estudiar o en clase	2	2	4	1.0	0.5	0.6
<b>Total general</b>	<b>209</b>	<b>437</b>	<b>646</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

Lo primero a lo que aluden en los sociogramas es a la amistad construida con sus colegas o su evaluación como buenos amigos. La *amistad* es un vínculo altamente valorado por los jóvenes y explícitamente diferenciado respecto del ser *compañero*. De hecho, en la tabla 2 la referencia al compañerismo es utilizada como argumento menos de la mitad de veces que aluden a la amistad.

En los relatos de los jóvenes identificamos que el grado de confianza que depositan en sus pares constituye uno de los ejes principales de diferenciación entre estos dos tipos de vínculo. Al igual que lo observan otros investigadores (Hernández González, 2008; Molina, 2013; Paulín, 2014; Sánchez, 2006), la amistad requiere de una mayor reciprocidad y compromiso íntimo, siempre puesto a prueba, en comparación con lo que se espera de los compañeros. Consideramos que los grados de confianza diferenciales se corresponden, retomando la expresión de Di Leo (2010), con distintos *rituales de sociabilidad* mediante los cuales los estudiantes establecen relaciones con sus pares. Siguiendo a Elias y Dunning (1992a), podríamos decir que la sociabilidad entre compañeros tiene un carácter más formal en cuanto se centra en el ámbito institucional de la escuela; en cambio, los lazos de amistad no se identifican con un espacio específico y expresan una sociabilidad más informal con una mayor estimulación emocional.

Si nos detenemos a comparar los motivos mencionados en cada escuela se evidencian algunas particularidades. En la escuela B los estudiantes hacen referencia en mayor medida a elegir a un compañero porque “es su amigo/a o lo/la considera un buen/a amigo/a” (15.6% de respuestas frente a 11%). Asimismo, también otorgan una mayor valoración al “conocerse hace mucho tiempo” (12.4% frente a 6.7%) y a que “tienen formas de ser parecidas, los mismos gustos o cosas en común” (10.8% frente a 2.4%). En las entrevistas los jóvenes aluden con frecuencia a estos dos últimos aspectos al describir a sus amigos.

Bourdieu (2012) sostiene que el gusto, como una disposición distintiva, constituye uno de los índices más seguros para analizar la estructura de relaciones de proximidad o distanciamiento (material y simbólico) entre los estilos de vida de los diferentes grupos sociales. El gusto da cuenta de los principios de (di)visión a través de los cuales uno percibe el mundo y es percibido por los demás en una determinada posición del espacio social. La disposición del gusto, devenido en hábito, es un conocimiento práctico que pone en juego un sistema de clasificación social (de lo que a uno le gusta



y no le gusta) pero también es un atributo por el cual uno es juzgado en función de sus propias elecciones.

En el caso de los estudiantes entrevistados podríamos decir que sus disposiciones referidas a sus formas de ser, sus elecciones estéticas y los estilos de vida comunes, operan como motivos por los que se juzgan y eligen para forjar amistades.

C. se llama una. Ella como que es más parecida a mí, porque encima yo cumpla el 11 de noviembre y ella el 12. O sea, somos del mismo signo, entonces nos llevamos bien. Después la otra se llama B., que, bueno, es un poco más alocada, pero también tengo buena relación con ella. Y se agregó este año una chica que se llama N., que... también... somos parecidas en la forma de ser las cuatro, por algo capaz que terminamos juntas y nos hicimos amigas (Griselda, 5° TM - Escuela B).

Por otra parte, la antigüedad del vínculo constituye, podríamos decir en términos bourdianos, una forma de *capital temporal*, del que se dispone personalmente pero se construye relacionalmente y requiere de reciprocidad.

P: ¿Qué es lo que te gusta de tus amigos?

M: Cómo son conmigo, que sé que puedo contar con ellos siempre. Y nada, son cosas sencillas. O sea, ya los conozco algunos desde que soy chica, y se cómo nos manejamos en situaciones (Matilde, 5° TM - Escuela A).

A: Yo a mi mejor amiga, sería, la conozco desde que voy al jardín (Anabela, 4° TT - Escuela B).

Bidart (2009) en su investigación sobre redes relacionales de jóvenes analiza los motivos que estos esgrimen sobre sus vínculos con otras personas. Allí, encuentra que cuanto más prolongada es la relación que mantienen con la persona que mencionan aumenta la cantidad de veces que aparece la argumentación referida a “un pasado común”. A su vez, Elias y Scotson (1994), en su clásico estudio sobre una comunidad obrera de Inglaterra, también observan cómo a partir de un pasado común, debido a la antigüedad de residencia, un grupo de vecinos forja un alto grado de cohesión interna, una identificación colectiva y una intimidad emocional por la cual se sienten parte y orgullosos.

Una posible interpretación respecto de la mayor referencia a “conocerse hace mucho tiempo” que expresan los estudiantes de la escuela B puede deberse tanto a la dinámica de la conformación de los cursos en cada una de las instituciones como a la trayectoria escolar de sus alumnos. De los 35 entrevistados individualmente en la escuela B, 17 habían asistido a la misma primaria. Esta constancia se debe a que (por el proceso de adecuación de los niveles educativos) ambas instituciones tenían un convenio para la incorporación automática de sus alumnos. En el caso de la escuela A solo cuatro de los 26 entrevistados asistieron a la misma primaria. Si bien no contamos con el dato sobre todos los alumnos que respondieron los sociogramas (N= 200), teniendo en cuenta a aquellos que fueron entrevistados y respondieron (N= 60), observamos que la mitad de los estudiantes de la escuela B asistieron a la misma primaria mientras que en la A esta situación casi no se encuentra. Por otro lado, de los 26 alumnos de la escuela A, siete habían ingresado en 2012 y seis el año anterior; en cambio, en la B, de los 35 entrevistados solo cuatro habían entrado recién en 2011. Esta situación va en línea con la mayor rotación de los alumnos en los cursos de la escuela A que mencionamos más arriba.

En principio podríamos hipotetizar que los lazos hacia los compañeros elegidos de la escuela B son más sólidos dado que los estudiantes se reconocen en mayor medida como *amigos* y valoran del otro conocerse hace mucho *tiempo* y ser *parecidos*. El tiempo y la proximidad simbólica son capitales por los cuales se puede conocer mejor a la otra persona y forjar una relación más profunda e íntima con ella.

Entre los motivos más mencionados por los cuales los estudiantes se eligen, también aparece la cuestión de la diversión. Pasar momentos jocosos en la escuela junto a otros es una de las experiencias que más buscan los jóvenes. Elba (4° TM - Escuela B) nos dice: “yo vengo al colegio a divertirme, es así, quiero pasar mi adolescencia lo mejor posible”. Por ello, expresan una alta valoración hacia aquel con quien se divierten, los hace reír o es gracioso. En palabras de Majo (4° TM - Escuela A) “la onda<sup>8</sup> es divertirnos, pasar el tiempo lo más divertido posible, porque si no se nos hace muy pesado”.

Simmel (2002) sostiene que la sociabilidad es la forma sociológica del juego. Los juegos, los chistes, las “*jodas*” con las que se divierten los estudiantes no tienen otra motivación más que pasarla bien juntos y tener la satisfacción personal de que el tiempo en la escuela se pasa

más rápido. La diversión es uno de los fundamentos de la sociabilidad juvenil.

Cuando juegan, los jóvenes dejan a un lado sus problemas personales e intereses materiales y se relacionan sin buscar otra finalidad más que divertirse durante un momento. Se trata de una interacción recíproca en la cual, para pasarla bien, la satisfacción de uno no puede darse sin la del otro. Como afirma Simmel (2002:88) “[...] la alegría del individuo depende plenamente de que también los otros estén alegres, y en principio nadie puede encontrar su satisfacción a costa de sentimientos totalmente opuestos del otro [...]”. Podríamos decir que en estas formas de sociabilidad existe un equilibrio entre lo personal y lo colectivo. Si uno de los estudiantes no se divierte no la pasan bien juntos, y si no la pasan bien juntos nadie se puede divertir ni obtener la satisfacción de que el tiempo se les pase más rápido. Esta situación de equilibrio es válida entre estudiantes que tienen buena relación, diferente es la cuestión de aquellos que buscan divertirse a costas de un tercero que no participa o no tiene intenciones de hacerlo.

Los estudiantes de la escuela A valoran en mayor medida respecto de la escuela B que sus compañeros son “divertidos” y que se “llevan o se caen bien” (12.0% frente a 8.5% y 10.0% frente a 5.5%, respectivamente). Podríamos decir que ambas cualidades hacen referencia a un tipo de relación menos estrecha que se basa en una vivencialidad contextual con el otro. De hecho ser “divertido” fue el atributo más valorado por los estudiantes de la escuela A, incluso por encima de la amistad (12% frente a 11%). Por ejemplo, tanto Noelia como Majo, alumnas de la escuela A, dijeron no tener un grupo de amigos en el colegio. Sin embargo, valoran divertirse o pasarla bien con sus compañeros durante su estancia allí. Esta diversión refiere a momentos o espacios delimitados temporalmente en los cuales se está junto con otros pero no necesariamente se construye una relación que los trascienda. Por otra parte, “llevarse bien” no resulta igual que “ser amigos”, implica un menor grado de compromiso en el vínculo con el otro.

P: Indira y Marta no son de tu grupo, ¿cómo son ellas?

E: Con Marta me llevo bien, y con Indira me empecé a llevar porque teníamos que organizar un acto, y bueno ellas dos estaban y nos empezaron a hablar, nos saludamos, pero tampoco siempre. No es una amiga digamos, es una compañera (Helena, 5° TT - Escuela B).

Una relación de amistad requiere de tiempo para su consolidación y se realiza con una persona que escogemos. En cambio, “llevarse bien o caerse bien” refiere a la esfera de las impresiones o del trato cotidiano asociado a una actividad. En estos casos interpretamos que predomina la dimensión instrumental con objetivos definidos (hacer un trabajo juntos, prestarse útiles, etc.) más que la dimensión emocional del vínculo.

### Tensiones e indiferencias en los vínculos

En la trama de la vida escolar los vínculos entre estudiantes se componen de un tejido complejo de complicidades y competencias, de amistades y antagonismos atravesados por relaciones de poder. Por ello, en los socio-gramas también les preguntamos cuáles eran los compañeros con los que peor se llevaban (tabla 3).

TABLA 3

*Motivos por los cuales los estudiantes eligen a los compañeros con los que peor se llevan según la escuela de pertenencia*

Motivos	Escuela A	Escuela B	Total	Escuela A (%)	Escuela B (%)	Total (%)
No se llevan o hablan poco	22	72	94	18.2	23.2	21.8
No se soportan o se llevan mal	22	45	67	18.2	14.5	15.5
No le gusta su forma de ser o no tienen afinidad por diferentes gustos o ideología	12	35	47	9.9	11.3	10.9
Se la cree o se hace algo que no es <sup>10</sup>	15	28	43	12.4	9.0	10.0
Otros	8	21	29	7.4	6.8	6.9
Trata mal o molesta	6	23	29	5.0	7.4	6.7
Justifica con una descalificación o insulto hacia el otro	4	24	28	3.3	7.7	6.5
Tuvieron conflictos o considera que es una persona que trae conflictos	11	16	27	9.1	5.1	6.3
Quiere llamar la atención	2	13	15	1.7	4.2	3.5
Es falsa/o <sup>11</sup>	5	4	9	4.1	1.3	2.1
Es malhumorada/o mala onda	6	3	9	5.0	1.0	2.1

(CONTINÚA)

Motivos	Escuela A	Escuela B	Total	Escuela A (%)	Escuela B (%)	Total (%)
Es mala persona	2	6	8	1.7	1.9	1.9
Es mala compañera/o	0	7	7	0.0	2.3	1.6
Es mal educada/o	0	6	6	0.0	1.9	1.4
Se tienen poca o nula confianza	3	1	4	2.5	0.3	0.9
Es histérica	1	3	4	0.8	1.0	0.9
Mira mal	1	2	3	0.8	0.6	0.7
Habla mal de otros	1	2	3	0.8	0.6	0.7
<b>Total general</b>	<b>121</b>	<b>311</b>	<b>432</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

Como podemos observar en la tabla 3, el principal motivo que argumentan los estudiantes es que “no se llevan o hablan poco” con los compañeros que nombran. En segundo lugar, sostienen que “no se soportan o se llevan mal” con esas personas; en tercero, afirman que “no les gusta la forma de ser o no tienen afinidad” y en cuarto lugar, arguyen que no les gusta que esos compañeros “se la crean o se hagan algo que no son”.

Al decir que “no se llevan o se hablan poco” los estudiantes hacen referencia a que existe poca interacción con ciertos compañeros con quienes comparten el mismo curso. Este motivo no refiere a que “se llevan mal” o tienen mala relación, sino a que casi no se dirigen la palabra o apenas se saludan. En las entrevistas mencionan que al haber diferentes grupos, cada uno permanece en el suyo y, a lo sumo, se relacionan con ciertos compañeros de otros grupos, pero no necesariamente con todos los que son parte del curso. Ellos dicen que “no hay relación”. Por ejemplo, al preguntarle a una alumna de 5° TM de la escuela A sobre con quienes jugaban a las cartas en las horas libres, ella nos respondía lo siguiente: “Siempre somos nosotras; ellas siempre se quedan abajo, están con la computadora mucho no se acercan a nosotras en la hora libre” (Pilar, 5° TM - Escuela A). Otra estudiante de 5° TM de la escuela B nos decía que en su curso: “Hay mucha competencia entre sí. Hay muchos... grupos... O sea, hay mucha gente dividida. Por ejemplo, yo estoy con mi grupo y hay como un montón de grupos que no nos llevamos” (Griselda, 5° TM - Escuela B).

Varios estudiantes sostienen que cada uno interactúa con su grupo y no le incumbe lo que hacen los demás como así tampoco debería concernir a los otros lo que hacen ellos. Como dicen Malena y Liliana (4° TT - Escuela B) “estamos en nuestro grupo y de ahí no salimos”.

Este tipo de situaciones las interpretamos como relaciones de indiferencia”. Simmel (2013:17-18) ya advertía sobre el componente sociológicamente negativo de la indiferencia y la distinguía del conflicto: “el rechazo y la disolución de la relación social también son negaciones pero el conflicto representa el elemento positivo por cuanto teje, desde la negatividad, una unidad que solo conceptualmente, pero no en los hechos es disyuntiva”. La indiferencia es negativa en cuanto no promueve la interacción con el otro, aunque sea en términos conflictivos. Quienes son indiferentes entre sí ni siquiera se relacionan para molestarse.

S: Hay gente con la que no nos juntamos.

H: Nosotros en eso somos bastante directos. Si no nos agradas no te vamos a unir. Capaz ni te cargamos (Silvio y Héctor, 5° TM - Escuela B).

A diferencia de aquellos estudiantes que dicen simplemente “no llevarse o hablarse poco” con sus compañeros, el hecho de “no soportarse o llevarse mal” da cuenta de otro tipo de vínculo.

P: ¿Cómo te llevás con los demás grupos?

N: No me llevo, o sea, no es que no me llevo de que no me caen bien, no me llevo porque no hablo, yo hablo con mi grupo nada más. No soy muy sociable [...] (Norma, 5° TT - Escuela B).

D: De mi curso mucho no me llevo con las pibas de acá al fondo de esta fila. Hay una que no la banco<sup>13</sup> [...], que medio que me tiene un poco de pica<sup>12</sup> porque... el año pasado se pensó que yo le tenía ganas al novio, y nada que ver, yo era amiga, y quedó ahí, yo pienso eso, para mí quedó por eso... Quedó como que me tiene... (Dana, 5° TT - Escuela B).

Norma establece una diferenciación entre “no llevarse” y “caerse mal”. A su vez, Dana hace lo mismo entre “no tener relación” y además “no bancarse”. Aquí consideramos que el hecho de “caerse mal” o “no bancarse/soportarse” ya no implica una relación de indiferencia, sino más bien una

evaluación negativa sobre el otro. En términos de Simmel (2013) podríamos hablar de cierta *antipatía* como un prelude del antagonismo práctico que contribuye con la socialización, aunque sea en términos de distancias y repulsas. Expresar una valoración, aun negativa, sobre un compañero con quien se comparte un espacio implica un reconocimiento al menos de su existencia.

Las causas por las cuales los estudiantes justifican no llevarse (bien) con ciertos compañeros son excluyentes y se relacionan entre sí. Por ejemplo, existe la posibilidad de que algunos no se relacionen porque no se toleran o que se hablen poco porque se llevan mal. Lo que aquí pretendemos analizar es el sentido que le otorgan a las relaciones intersubjetivas con sus pares.

Si volvemos a la tabla 3 y nos detenemos en las respuestas según la escuela a la que asisten los estudiantes, vemos que el porcentaje de aquellos que dijeron que “no se llevan o hablan poco” es mayor en la escuela B (23.2% frente a 18.2). En cambio, en la A hay una mayor referencia respecto de los estudiantes que “no se soportan o se llevan mal” (18.2% frente a 14.5%).

En función de lo que analizamos, interpretamos que el “no soportarse o llevarse mal” puede contribuir a la emergencia de situaciones conflictivas con mayor frecuencia que el “no llevarse o hablarse poco”, que expresa una relación de indiferencia. Justamente, en la escuela A hay una mayor cantidad de menciones respecto de “haber tenido conflictos o considerar conflictivo” al compañero seleccionado (9.1% frente a 5.1%). Podríamos hablar de una mayor conflictividad entre los estudiantes de la escuela A, sin embargo estas situaciones pueden deberse, entre otras razones, a la mayor disposición a comunicarse entre sí. En cambio en la escuela B, al no mediar relación entre ciertos compañeros, aparecen menos situaciones de confrontación debido a que no les importa lo que hagan los otros. Como dice Jacobo (4° TT - Escuela B) “...ellos están en su grupo y listo, ni le tiene que importar de nosotros”.

### Conclusiones

A lo largo del presente trabajo nos propusimos adentrarnos en las formas de sociabilidad que los estudiantes construyen en el ámbito escolar y los significados que les atribuyen a sus vínculos. A partir de circunstancias objetivas (vivir en el mismo barrio, asistir a la misma escuela, estar en el mismo curso) y disposiciones subjetivas (tener gustos en común, caerse

bien, divertirse) los jóvenes van cimentando grupos de afinidad con los cuales se identifican.

La escuela secundaria constituye un espacio de encuentro y de competencia entre los jóvenes. Allí, se entrecruzan relaciones de camaradería y de disputa en las cuales se juegan sentidos propios de su escolaridad y de su condición juvenil. Consideramos que los alumnos no dejan de ser jóvenes cuando están en la escuela ni dejan de ser estudiantes fuera de ella. Las redes relacionales que tejen sobrepasan el ámbito escolar sin necesariamente desconectarse de éste.

La relación entre compañeros está fuertemente asociada al contexto escolar y tiene un carácter de tipo racional. Con ellos se comparte las actividades y dinámica propia de la institución y se valora tanto la solidaridad de pasar la tarea, prestar los útiles o ayudar con algún tema que no se entienda así como también divertirse para que se pase más rápido el tiempo. En cambio, la amistad implica trascender ese espacio escolar para compartir otras experiencias de índole más íntimas y emotivas. Las relaciones de amistad se centran en la cualidad del vínculo en sí mismo que se establece más allá de los contextos en los cuales se desarrolla.

Podemos decir, retomando a Elias (2008), que los compañeros son parte de la figuración escolar en la cual uno se encuentra inmerso, uno tiene que convivir con sus pares. Los amigos también forman parte de dicho entramado de interdependencias pero la disposición hacia ellos es diferente. Los compañeros son parte de las condiciones objetivas del ámbito que transitan, no se pueden elegir; en cambio a los amigos sí. La dimensión subjetiva de los individuos adquiere mayor preeminencia en la construcción de relaciones de amistad. Cada uno puede elegir con quienes, de aquellos con los que interactúa, forjar una amistad.

En cada una de las instituciones educativas en las cuales trabajamos hemos encontrado diferencias en las formas de sociabilidad de sus estudiantes. En la escuela B observamos una relación más compacta y con mayor intimidad emocional entre los compañeros que mejor se llevan. Ellos privilegian características centradas en la calidad del vínculo en sí mismo (“ser amigos”, “conocerse hace mucho” y “tener cosas en común”). En cambio, en la escuela A refieren en menor medida a la amistad y destacan cualidades que se circunscriben a contextos específicos en los cuales se produce el vínculo (“divertirse” en la escuela) y/o que no requieren de



un estrecho compromiso afectivo (“caerse bien”). Como contrapartida interpretamos que los lazos más sólidos e íntimos que adquieren los alumnos de la escuela B se traducen en un fortalecimiento de la endogamia grupal y en una mayor indiferencia hacia aquellos con los cuales mantienen menor relación. En cambio, en la escuela A, en comparación con la B, mencionan con menor frecuencia que “no se llevan o no se hablan” y hacen mayor alusión a que “no se soportan o se llevan mal” con los compañeros con los cuales tienen menos trato. Fue en dicha escuela donde observamos mayor conflictividad y uso de la fuerza física entre los estudiantes.

Planeamos, a modo de hipótesis sustantiva, que las diferentes sociabilidades entre los estudiantes de cada escuela puede estar asociada con el grado de rotación de alumnos en los cursos que presenta la institución A en comparación con la B. Interpretamos que, al conocerse de forma más reciente, los estudiantes de la escuela A forjan lazos menos íntimos pero también se muestran más abiertos a relacionarse con sus compañeros; esta apertura en el trato, por ejemplo entre diferentes grupos, sumado al menor tiempo de relación, puede traer aparejado mayores rispideces que derivasen en conflictos.

Aquí abrimos un interrogante para estudios posteriores sobre la relación entre los niveles de conflictividad y violencia y los grados de estabilidad e integración del plantel estudiantil a lo largo del tiempo dentro de las instituciones escolares. La movilidad del plantel estudiantil es una dimensión (que podría constituirse en indicador) fértil para comprender la sociabilidad de los estudiantes, sobre todo en aquellas investigaciones que analizan los *climas escolares*.

Los resultados aquí expuestos buscan contribuir a una mayor comprensión de las tramas relacionales de los jóvenes en el ámbito escolar. Consideramos importante que, al trabajar en la resolución de conflictos y en los acuerdos de convivencia, no se aborde la problemática solamente desde los aspectos normativos propios de la escolaridad sino también desde los sentidos y valoraciones que interpelan cotidianamente la subjetividad de los jóvenes que habitan nuestras escuelas secundarias.

#### **Marco institucional y financiamiento:**

Los resultados que se presentan son parte de mi tesis doctoral dirigida por la doctora Carina V. Kaplan y realizada en el marco del Programa de Investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos

educativos” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires. La misma contó con financiamiento del Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (Beca Interna de Postgrado 2011-2016 y PIP 11220130100289CO 2014-2016: “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”) y de la Universidad de Buenos Aires (Programación Científica UBACyT 2014-2017, Código de proyecto 20020130100596BA: “Violencias, subjetividades y juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias”).

## Notas

<sup>1</sup> Dado que aún no hay un acuerdo acerca del uso lingüístico del “o/a” o de la “@” para denotar los géneros, y tomando en cuenta las recientes recomendaciones al respecto de la Real Academia de la Lengua Española, en este texto se da por sentada la orientación hacia el logro de la equidad en materia de género y se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura.

<sup>2</sup> Para un análisis pormenorizado de la génesis de dicha ley se recomienda leer Filmus y Kaplan (2012).

<sup>3</sup> En el caso de la provincia de Buenos Aires se optó por una escuela secundaria de seis años, como continuación de los seis correspondientes al nivel primario. Para un análisis de las transformaciones acontecidas en el nivel medio de la provincia se sugiere la lectura de Bracchi y Gabbai (2013).

<sup>4</sup> Es un diseño arquitectónico característico para uso familiar, edificada a lo largo de un lote angosto con patio lateral, habitaciones que dan

al mismo con una galería de por medio y un espacio libre de tierra en el fondo que también podía estar adelante como jardín.

<sup>5</sup> Los nombres de los estudiantes fueron modificados por cuestiones de confidencialidad. Cuando en sus relatos hacen referencia a otros compañeros se coloca el nombre completo de aquellos que fueron entrevistados y solamente la inicial de quienes no formaron parte de la muestra. En cada testimonio se especifica el nombre ficticio, el curso, el turno y la escuela de pertenencia.

<sup>6</sup> Refiere a las inasistencias a clase.

<sup>7</sup> En este caso las características hacen referencia a una persona que es considerada “simpática”.

<sup>8</sup> En este caso la palabra “onda” hace alusión a “idea”, “objetivo”.

<sup>9</sup> Refiere a “bromas”.

<sup>10</sup> Persona que se manifiesta con soberbia.

<sup>11</sup> Persona que simula o no es sincera.

<sup>12</sup> Refiere a no soportar a la otra persona.

<sup>13</sup> Refiere a rivalidad.

## Referencias

- Bidart, C. (2009). “En busca del contenido de las redes sociales: los «motivos» de las relaciones”, *Redes: revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol. 16, núm.7, pp. 178-202.
- Bourdieu, P. (2011). “El capital social”, en P. Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social* (pp. 221-224), Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Buenos Aires: Taurus.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). "Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho", en C. V. Kaplan, *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 23-44), Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Di Leo, P. (2010). "Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente", *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, vol. 56, núm. 3, pp.183-191.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Ducoing Watty, P. (2007). "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 7-36.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*, Barcelona: Gedisa.
- Elias, N. (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992a). "La búsqueda de la emoción en el ocio", en N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 83-115), Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992b). "El ocio en el espectro del tiempo libre", en N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 117-156), Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992c). "Dinámica de los grupos deportivos con especial referencia al fútbol", en N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 247-269), Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Scotson, J. L. (1994). *The established and the outsiders: a sociological enquiry into community problems*, Londres: Sage.
- Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). "Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development", *International journal of qualitative methods*, vol. 5, núm.1, pp. 80-92.
- Filmus, D. y Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: debate y desafíos de la Ley de Educación Nacional*, Buenos Aires: Aguilar.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona: Península.
- Hernández González, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2009). "Introducción. Las violencias en la escuela desde adentro", en C. V. Kaplan, *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 13-28), Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Molina, G. (2013). "Me quiere... mucho, poquito, nada..." *Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba  
Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/591>
- Moreno, J. L. (1962). *Fundamentos de la sociometría*, Buenos Aires: Paidós.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2013). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Paulín, H. L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*, tesis doctoral, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Sánchez, J. D. (2006). "Identidad, adolescencia y cultura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 431-457.
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*, Barcelona: Gedisa.
- Simmel, G. (2013). *El conflicto. Sociología del antagonismo*, Madrid: Sequitur.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. Disponible en: <http://files.capacitaciontic2010.webnode.es/200000004-51af452a92/EMILIO%20TENTI%20FANFANI%20CULTURAS%20JUVENILES.pdf>
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Weiss, E. (2012). "Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, pp. 134-148.

**Artículo recibido:** 8 de agosto de 2016  
**Dictaminado:** 30 de septiembre de 2016  
**Segunda versión:** 20 de octubre de 2016  
**Aceptado:** 2 de diciembre de 2016