



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

P

# Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes

Autor:

Aleu, María

Tutor:

Antelo, Estanislao

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL  
Repositorio Institucional de la Facultad  
de Filosofía y Letras, UBA



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LOS VÍNCULOS DE RESPETO EN LA  
EDUCACIÓN DE JÓVENES Y  
ADOLESCENTES**

*TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES*

TESISTA: MARÍA ALEU  
DIRECTOR: DR. ESTANISLAO ANTELO

*– Diciembre de 2015–*

# ÍNDICE

Resumen.....	5
Agradecimientos.....	6
Capítulo I.....	8
Presentación del problema y abordaje del objeto de investigación .....	8
1.1.- Introducción.....	8
1.2.- Construcción y abordaje del objeto de investigación.....	11
1.3.- El trabajo en terreno.....	15
1.4.- El análisis de los materiales.....	17
1.5.- Estructura y organización de la tesis.....	18
Primera Parte.....	21
Capítulo II.....	22
Los vínculos emocionales de respeto.....	22
2.1.- El respeto como forma de reconocimiento: reciprocidad y mutualidad.....	29
2.2.- Contracaras: desprecio, negación, indiferencia e invisibilidad.....	39
Capítulo III.....	47
Instituciones, organizaciones y sujetos. Del respeto como universal a su expresión en la particularidad.....	47
3.1.- Sobre la relación entre instituciones, organizaciones y sujetos .....	48
3.2.- La revolución democrática o el germen del respeto igualitario.....	51
3.3.- De la burocracia como forma prototípica de organizar el respeto al respeto por la diferencia .....	58
Capítulo IV.....	67
La institución de la educación y las organizaciones educativas: tensiones en torno a la democratización y masificación de los sistemas educativos .....	67
4.1.- La institución de la educación y la escuela como organización .....	67

4.2.- Masificación y diversificación: el caso particular de la democratización de la escuela secundaria en nuestro país .....	77
Segunda Parte .....	90
Capítulo V .....	91
Los Clubes de Jóvenes como contextos de acción.....	91
5.1.- La caracterización de las organizaciones .....	94
5.2. Sobre la construcción de un espacio común: Los propósitos que orientan el funcionamiento de los clubes de Jóvenes.....	108
Capítulo VI.....	114
Los vínculos educativos en los Clubes de Jóvenes .....	114
6. 1.- Sobre los vínculos que se traman en los clubes: la horizontalidad .....	116
La informalidad.....	121
Intercambio dialógico y alternancia móvil .....	129
6. 2.- La asistencia voluntaria.....	136
6. 3.- La horizontalidad y la asistencia voluntaria en la base del respeto mutuo .....	142
6. 4.- Las relaciones educativas entre profesores y destinatarios: ambigüedades en las expresiones de respeto.....	147
Sobre la fragilidad en la estructura.....	152
Sobre los efectos no deseados en la construcción de los vínculos .....	155
Capítulo VII.....	161
Las contraccaras del respeto en los vínculos educativos .....	161
7.1.- Resquebrajamiento de los vínculos educativos: las contraccaras del respeto .....	162
7.2.- Reconocimiento fallido: tres escenas .....	170
Primera escena: La muestra de fin de año .....	170
Segunda escena: El patio .....	176
Tercera escena: El campamento.....	180
7.3.- Las contraccaras del respeto como resultado de una trama.....	185

7.4.- Paliativos: sobre la productividad del tiempo diferido.....	187
Conclusiones .....	194
Reconocimiento e inscripción: sobre la potencia de los vínculos emocionales de respeto que se configuran en la educación.....	194
Bibliografía.....	205

## RESUMEN

Esta investigación busca constituirse en un aporte para la comprensión de los vínculos emocionales de respeto que se traman en la educación de jóvenes y adolescentes. Desde una aproximación cualitativa, de carácter exploratorio, se propone indagar el modo en que estos vínculos se configuran en el contexto particular de tres organizaciones educativas del ámbito no formal del sistema, que forman parte del Programa Club de Jóvenes y de Chicos dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Específicamente, busca comprender los sentidos y las características que asumen los vínculos de respeto, las modalidades singulares de forjarlos y sostenerlos a lo largo del tiempo, así como también analizar las situaciones en que estos parecen estar en riesgo. Entendiendo que el respeto, como forma de reconocimiento entre los sujetos, resulta indisociable del entramado particular que se produce entre determinadas condiciones históricas, sociales, espaciales y subjetivas que configuran una época; la reconstrucción de los vínculos de respeto que se forjan en Clubes de Jóvenes resultó de un complejo proceso que buscó no solo describir este fenómeno, sino también captar la trama de significados y prácticas que se configura en cada organización, en la que se producen situacionalmente unas maneras singulares de comprender la educación, los vínculos educativos y el respeto. El análisis realizado nos permite sostener que, al interior de estas organizaciones, los vínculos emocionales de respeto se forjan sobre la base de unas modalidades de relación que se caracterizan por la horizontalidad y se sostienen en la decisión voluntaria de los jóvenes y adolescentes de asistir a ellas, por medio de las cuales logran movilizar –no sin dificultades y en un terreno en el que los intercambios se cargan de ambigüedad– expresiones de reconocimiento recíproco en las que fundan el acto educativo.

## AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se llevó a cabo en el marco de una beca interna de posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y tuvo sede en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y en la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS). Sin el apoyo financiero e institucional de estas organizaciones hubiese sido imposible llevarla a cabo.

En primer lugar, quiero agradecer a los trabajadores del Programa Club de Jóvenes, particularmente a quien por aquel entonces estaba en la Coordinación General del programa; pero también a la coordinadora pedagógica de la región, los coordinadores y los profesores de los clubes en los que se desarrolló la investigación. También agradezco especialmente a los jóvenes y adolescentes que asistían allí. La hospitalidad de todos ellos no tuvo reparos.

Gracias especialmente al director de esta tesis, Estanislao Antelo, por animarme a estudiar hace varios años estos temas, por haber insistido en que me embarcara a comprender los engranajes de la vida académica, por incitarme a pensar y por confiar incondicionalmente en el trabajo producido.

Agradezco a una gran cantidad de colegas con los que me he cruzado a lo largo de este camino. A Gabriel Noel por invitarme al “Núcleo de estudios sobre antropología de las moralidades” que desarrolló en (IDAES-UNGSM). A Santiago Canevaro y a Ana Abramowski por hacer lo propio con el “Núcleo de estudios sobre la intimidad, los afectos y emociones” (FLACSO). Allí me topé con la generosidad de Mariana Nobile.

Quiero agradecerles también a tres amigos con quienes hemos compartido intermitentemente gran parte de los avatares de trabajar como investigadores: Evangelina Canciano, Sebastián García y Cristian Lucero. Gracias infinitamente por las lecturas de los informes y borradores de esta tesis. A Evangelina le agradezco especialmente. Juntas iniciamos un espacio de estudio, lectura y discusión que resultó ser organizador en la producción de conocimiento y, más aún, en el sostenimiento de lo que implicaba para cada una de nosotras llevar adelante una investigación. Sin duda, parte de las reflexiones que aquí se presentan comenzaron a adquirir forma en ese espacio.

A los amigos de Andalgalá por el tiempo y las charlas compartidas y a Victoria por su incansable paciencia.

No tengo palabras para agradecerle a Sandra. Supo acompañarme con firmeza en aquellos momentos en los que el trabajo se volvió difícil y alentarme en aquellos otros en los que me encontraba más encaminada. Le agradezco no solo por haberme pasado su oficio, por lo que me ha enseñado como maestra, sino sobre todo por lo que me ha enseñado de la vida.

Por último, quiero agradecer a mi familia. A mi papá y a mi mamá por su coraje en la decisión de “mandarnos a estudiar a Buenos Aires” con apenas 17 años. Por haberme sostenido y acompañado en todo este proceso. A mis hermanas Eugenia y Luisa y a mi hermano Agustín. También a Lorena y a Ariel que han colaborado en acrecentar la familia con cinco razones para estar en este mundo: Eleonora, Agustina, Merceditas, Francesco y Marco. Y a esa otra familia que se construye a lo largo de la vida: Laura, Natalia, Juliana, Sandra y Julián, María, “Pirucha”, Horacio y Santiago.

Entre las cosas que han pasado en este tiempo ocurrió que me enamoré. Le dedico esta tesis a Emilio, por comprender la importancia que tenía para mí y por compartir la ilusión de lo que nos traerá la vida juntos.

# CAPÍTULO I

---

## PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y ABORDAJE DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

---

### 1.1.- INTRODUCCIÓN

En el campo de las ciencias sociales es posible advertir cierto acuerdo generalizado a la hora de pensar las juventudes y su relación con las generaciones adultas. Desde hace algún tiempo, gran número de investigaciones han procurado mostrar que la brecha inexorable entre “los nuevos” y “los viejos” parece haber alcanzado una profundidad inédita que admite ser comprendida en términos de una “ruptura” en relación con las nuevas generaciones y cuestiona los lugares que las generaciones adultas han tenido en la transmisión de la cultura.

En el terreno educativo, estas transformaciones han sido entendidas como parte de la “crisis” o el “agotamiento” que atraviesan las escuelas y las relaciones que se forjan en ellas. La horizontalización de las asimetrías entre jóvenes y adultos, la democratización de las relaciones pedagógicas, el desencuentro o desajuste de expectativas recíprocas entre profesores y estudiantes que trastoca la autoridad de los docentes en el escenario escolar, así como también los cambios en la socialización producidos ante la emergencia de nuevas subjetividades, se presentan como las preocupaciones más recurrentes de la producción académica en torno a este campo de problemas (Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2004; Zelmanovich, 2003; Reguillo Cruz, 2000; Tenti Fanfani, 2000; Di Leo, 2008; Noel, 2008; Nuñez, 2008; Levinson, 2012; Dubet, 2004).

El interés por indagar los vínculos emocionales de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes surge en este contexto y encuentra su antecedente directo en una investigación anterior que tuvo por objeto explorar las concepciones de autoridad en los estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Como parte de una serie de interrogantes más amplios orientados a rastrear a qué se referían los jóvenes cuando hablaban de autoridad, los rasgos, las características y las prácticas que le atribuían; dicha indagación procuró explorar también el modo en que esas definiciones se expresaban en dos ámbitos específicos: la familia y la escuela.

Uno de los resultados más significativos que surgió de esta primera investigación estuvo ligado a señalar la relevancia que para los estudiantes adquiría el respeto en los vínculos de autoridad. Por un lado, para los estudiantes entrevistados el respeto se presentaba como un rasgo ineludible, como un signo por medio del cual se develaba y reconocía la autoridad, fundamentalmente asociada a las ideas de responsabilidad, cuidado y guía. En simultáneo, el respeto se constituía en el rasgo a partir del cual incorporaban el componente recíproco con el que caracterizaban los vínculos con quienes reconocían como autoridad. Tal como pudimos mostrar en esa investigación, puestos en el ejercicio de pensar la autoridad al interior de las escuelas, los estudiantes advertían que los directores, preceptores y profesores ocupaban una posición de poder diferencial en la organización escolar que, sin embargo, no lograba producir ningún efecto en el reconocimiento de la autoridad si no era acompañada de respeto. Los estudiantes advertían que el poder –el simple hecho de ocupar el lugar de director, profesor o preceptor– se presentaba desligado de la autoridad. Mientras que el rol se identificaba con la jerarquía, era el respeto el que parecía indicar para los estudiantes si la persona que ocupaba esa posición era reconocida o no como autoridad (Aleu, 2008).

Las dificultades para comprender el funcionamiento de los vínculos de respeto a partir de los materiales recolectados en esa ocasión, impulsó la investigación que se presenta en esta tesis. De alguna manera, a la luz de estos resultados, la pregunta por las expresiones de respeto como forma de reconocimiento tomaba una importancia central para comprender los lazos que se traman en la educación de adolescentes y jóvenes.

En el caso particular de nuestro país, las preocupaciones que giran en torno a la educación de adolescentes y jóvenes se suman a un diagnóstico que indica que la educación secundaria –principal responsable de recibir a la población de esta franja etaria– atraviesa un momento crítico, caracterizado por la heterogeneidad de sus instituciones y la profunda fragmentación de la oferta en el marco general del sistema educativo que, en los últimos años, se ha visto conmovido por el establecimiento de la obligatoriedad del nivel (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Tenti Fanfani, 2000, 2012).

Como señalan diferentes estudios (Terigi, 2008; Tiramonti, 2007), los procesos de democratización de la escuela secundaria estuvieron asociados con el acceso de sectores sociales que tradicionalmente fueron excluidos de ella, a través de la universalización de un formato escolar particular que demostró serias dificultades para lograr albergar a nuevos públicos garantizando su permanencia y egreso en mejores condiciones. En el intento de dar respuestas a estos desafíos, no solo se produjeron niveles cada vez más crecientes de fragmentación del sistema educativo –a través de la creación de circuitos diferenciados al interior de la educación formal (Braslavsky, 1985; Tedesco, 1983) –, sino que también se impulsó la creación de nuevos modelos organizacionales en el ámbito no formal del sistema con la finalidad de acompañar y sostener las trayectorias de los adolescentes y jóvenes en su escolaridad. Es así como ante las dificultades de la escolarización masiva, la creencia en que con la escuela sola no alcanza para formar a los jóvenes y adolescentes potenció el interés por generar propuestas que funcionaran por fuera de las escuelas como “espacios de sostén” o “puente” que tuviesen como propósito restituir a esos jóvenes y adolescentes al trayecto de la educación formal (Kantor, 2008).

En los últimos años se han impulsado un gran número de investigaciones que abordan los efectos que los procesos de masificación y fragmentación del sistema educativo producen sobre los modos de socialización y subjetivación de los jóvenes y adolescentes que asisten a las escuelas secundarias. Muchos estudios procuran comprender el tipo de experiencia que se configura al interior de las escuelas a partir de las relaciones que allí se construyen, con especial énfasis en los vínculos que se generan entre profesores y estudiantes (Auyero, 1993; Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2002; Kaplan, 2006, 2013; Chaves y Vecino, 2012; Di Leo, 2008; Nuñez, 2010; Bracchi y Gabbai, 2013).

Sin embargo, la producción académica ha sido menos propensa a explorar los vínculos que se forjan entre profesores, jóvenes y adolescentes en organizaciones educativas que, por fuera del ámbito escolar propiamente dicho, tienen como propósito hacer lugar a los estudiantes secundarios cuando no ofician de alumnos. Esta tesis procura constituir un aporte a la comprensión de los vínculos emocionales de respeto que se forjan en la educación de jóvenes y adolescentes al interior de este tipo de espacios.

## 1.2.- CONSTRUCCIÓN Y ABORDAJE DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Esta tesis, por tanto, se propone como objetivo fundamental analizar y describir los vínculos emocionales de respeto que se despliegan en la educación de jóvenes y adolescentes en un tipo de organizaciones educativas del ámbito no formal del sistema, en las que se promueve la oferta gratuita de actividades artísticas, lúdicas, deportivas y recreativas. Estas organizaciones funcionan en edificios de escuelas secundarias públicas los sábados por la tarde y forman parte del Programa Club de Jóvenes y de Chicos dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>1</sup>.

Más específicamente, la investigación se propone comprender los vínculos emocionales de respeto que se configuran en los Clubes de Jóvenes en tanto organizaciones educativas; procurando identificar y analizar los sentidos y las prácticas que construyen –quienes trabajan y asisten a ellas– alrededor de los vínculos de respeto que se traman entre profesores, jóvenes y adolescentes; las modalidades singulares de forjarlos y sostenerlos a lo largo del tiempo, así como también explorar las situaciones en que estos parecen estar en riesgo.

Los Clubes de Jóvenes surgen en el marco de un conjunto de políticas educativas impulsadas en el año 2004 por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, tendientes a garantizar la inclusión de los adolescentes y jóvenes en edad escolar. Se crean con el

---

<sup>1</sup> La nominación y distinción entre las categorías de educación formal y no formal resultan problemáticas y han despertado innumerables discusiones en el campo de la pedagogía. Sin embargo, a los fines de esta investigación, optamos por tomar la denominación que utilizan quienes trabajan al interior de los clubes que forman parte del estudio, es decir, como organizaciones educativas de carácter no formal.

propósito de acompañar la escolaridad de los alumnos y complementar la tarea formativa de la escuela a partir de una idea amplia de educación que incluye la recreación, la integración y la cultura. En esta línea, apuntan a fortalecer la relación que los jóvenes tienen con la escuela, ya sea reforzando a la escuela como lugar de pertenencia o a través del seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

La motivación por estudiar estas cuestiones en los Clubes de Jóvenes respondió a múltiples cuestiones. Algunas de ellas recuperaron los supuestos sostenidos en la investigación anterior respecto de indagar sobre las concepciones de autoridad de los estudiantes en un marco en el cual se sientan cómodos para hablar libremente (Taylor y Bodgan, 1994). En primer lugar, los Clubes de Jóvenes resultaron ser un espacio privilegiado que permitía contactar a jóvenes y adolescentes que asistían a la escuela secundaria por fuera del espacio escolar. Al mismo tiempo, proporcionaban un ambiente más relajado en relación a sus propias escuelas para realizar las entrevistas sobre este campo de problemas. Asimismo, la elección de los Clubes de Jóvenes como ámbito de exploración se asentó en un supuesto que invitaba a pensar sobre la potencialidad de estas organizaciones –en tanto espacios que intermedian en la relación entre las escuelas y los jóvenes y adolescentes– para pensar la escuela secundaria y los vínculos que en ella se traman.

Así, hemos desarrollado nuestra investigación desde una perspectiva eminentemente cualitativa y de carácter exploratorio, cuyo núcleo central consiste en la búsqueda de comprensión de los significados y perspectivas que los actores construyen situacionalmente en torno al problema planteado. En este marco, tanto el planteo de las hipótesis de investigación como la construcción de conocimiento y delimitación de nuestro objeto de estudio, se han delineado gradualmente a lo largo del proceso de investigación, advirtiendo que somos nosotros mismos –en tanto sujetos implicados– quienes llegamos a descubrirlo en el contexto de interrogación y problematización de la realidad (Balbi, 2007). No obstante, esto no significa que hayamos permanecido en una posición que, en el marco de la delimitación del problema, no haya estado atenta a dejar surgir lo diferente e inédito de cada producción cultural. Al tiempo que esta perspectiva de análisis pone en discusión cualquier pretensión de neutralidad, no elude la necesidad de prever un encuadre de trabajo

que sirva para modular la tensión inexorable entre implicación y distanciamiento, que permita aproximarnos a la comprensión de los vínculos emocionales de respeto, dando cuenta de la complejidad inherente de las situaciones analizadas.

Probablemente, uno de los ajustes más significativos producidos en el proceso de investigación estuvo asociado con situar nuestras preguntas iniciales sobre los sentidos y las formas prácticas de expresión del respeto en la experiencia de jóvenes y adolescentes que asisten a la escuela secundaria en el marco de las relaciones que se construyen al interior de los Clubes de Jóvenes como organizaciones educativas. Esta operación implicó advertir, al menos, dos cuestiones en simultáneo. Por un lado, que para comprender las expresiones de respeto resultaba ineludible indagar las relaciones que se configuran entre los sujetos al interior de estas organizaciones. Por otro, reconocer que en los Clubes de Jóvenes se configuran unas modalidades singulares de relación entre profesores, jóvenes y adolescentes, que merecen ser comprendidas en su complejidad. De alguna manera, este proceso colaboró en develar que solo es posible dar cuenta del funcionamiento del respeto como forma de reconocimiento si este es inscripto y referido situacionalmente a unas organizaciones y unos entramados de relaciones específicas.

En este sentido, a lo largo de esta investigación hemos procurado seguir dos recaudos metodológicos. El primero de ellos se desprende directamente de la naturaleza misma del problema planteado y su importancia logramos comprenderla en el transcurso de la experiencia llevada a cabo en la investigación sobre las concepciones de autoridad (Aleu, 2008). Al aproximarnos a un conjunto de problemas que remiten inexorablemente a valoraciones morales, debemos estar atentos no solo a lo que las personas manifiestan respecto de sus creencias y prácticas, sino sobre todo a la observación directa de sus acciones (Balbi, 2007). En aquella investigación, al momento de intentar definir el respeto, los estudiantes aludían directamente a esta dimensión normativa apelando a frases del tipo: el respeto es una regla de oro”, “hay que tenerle respeto a todo el mundo”, “en la casa de familia nunca puede faltar el respeto”. Sin embargo, puestos en situación, sus comportamientos parecían alejarse de lo que sostenían estas premisas:

–En tercer año teníamos una profesora que le tiraban de todo y nunca pasaba nada, la de Química era... tizas, manzanas, mandarina, ¿te acordás?

E: – ¿Qué tenía la profesora?

–Era la autoridad entre comillas, pero nosotros éramos, todos los pibes éramos la autoridad del aula, no era la profesora, ahí cambiaba el rol (...).

E: –Antes decías que en la escuela la autoridad son los preceptores, los profesores, etc. Nombraste a todos, hasta la regente. Ahora, si vos tenés una profesora a la que le tiran manzanas como recién contabas, ¿qué pasa?

–Le falta autoridad, no tiene autoridad, no tiene el respeto de los alumnos para tener esa autoridad (Entrevista grupal estudiantes de escuelas secundarias. Aleu, 2008).

Desde el abordaje teórico y metodológico de la investigación, este resulta un punto clave. Indudablemente, uno de los principales obstáculos que se encuentran al estudiar las adscripciones valorativas de los sujetos está asociado a la ambigüedad que les es constitutiva:

La estructuración valorativa de los sujetos es siempre contradictoria y, justamente por eso, es además situacional. (...) no es solo que no puede suponerse que la enunciación de la adhesión a un valor por parte de un sujeto suponga acciones plenamente consecuentes con ello, sino que además la adhesión situacional a un valor no implica que no pueda eventualmente adherirse a otro que esté en relativa tensión con el anterior (Miguez e Isla, 2010: p. 52).

Desde este encuadre, la observación participante y las entrevistas cualitativas permiten describir las características del respeto que se expresan en esta dimensión normativa, a la vez que desentrañar los sentidos que organizan los comportamientos y prácticas llevadas a cabo por los sujetos en estas organizaciones, aun cuando reconozcamos que nunca podremos conocer con certeza las verdaderas motivaciones que impulsaron los actos de nuestros informantes (Howell, 1997; Balbi, 2007).

El segundo recaudo se encuentra estrechamente ligado al anterior e implica tener en cuenta que, si bien nuestra aproximación a la comprensión de los vínculos de respeto parte de la observación de los comportamientos y acciones de personas concretas, lo que

constituye nuestro objeto de estudio no son los individuos, sino las relaciones que traman en un contexto situacional específico (Balbi, 2007). En este marco, la reconstrucción de los vínculos de respeto que se traman en Clubes de Jóvenes en tanto organizaciones educativas, resulta de un complejo proceso que ha intentado describir este fenómeno pero también captar –tanto como nos fue posible– el entramado singular que produce cada organización, las múltiples relaciones que de esta trama resultan, así como también los sentidos, representaciones y prácticas que se configuran en relación a la educación, los vínculos educativos y el respeto (Taylor y Bodgan, 1994).

### 1.3.- EL TRABAJO EN TERRENO

El trabajo de campo se inició a principios del año 2011 a partir una serie de entrevistas con los responsables de programa que tuvieron por objeto garantizar el ingreso a las diferentes organizaciones, delimitar en cuáles de ellas se desarrollaría la investigación y acordar un posible plan de trabajo. Como producto de estas negociaciones, y atendiendo a la solicitud que hizo la Coordinación, la indagación se llevó a cabo en tres de los cinco Clubes de Jóvenes en los que se había realizado la investigación anterior sobre las concepciones de autoridad (Aleu, 2008).

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de estancias prolongadas de observación participante en terreno, de aproximadamente entre seis y ocho meses en cada organización. Durante ese período –que finalizó a mediados del año 2013– se participó cotidianamente de las actividades impulsadas en cada una de estas organizaciones y de aquellas otras que resultaron relevantes en el marco de la investigación.

Estos períodos intensos de observación participante se combinaron con instancias subsiguientes de entrevistas semiestructuradas, individuales y grupales, que tuvieron por objeto ampliar la perspectiva de los actores sobre algunos temas específicos, pero sobre todo contrastar y revisar algunas intuiciones e hipótesis emergentes que iban siendo construidas en el proceso mismo de indagación (Corbetta, 2003). En total, se llevaron a cabo 13 entrevistas individuales y 8 entrevistas grupales (con un número variable de entre 3

y 6 personas) de las que participaron 24 jóvenes y adolescentes, 11 profesores y 3 coordinadores.

En el caso de los jóvenes y adolescentes, las entrevistas individuales y grupales tenían como propósito central caracterizar estas organizaciones, las relaciones entre los profesores, jóvenes y adolescentes, el modo en que se sostienen esos vínculos y las situaciones y prácticas cotidianas que parecen ponerlos en riesgo. Asimismo, se buscó recuperar y reconstruir situaciones vividas conjuntamente con los actores durante el periodo de observación, de modo de procurar comprender –tal y como era expresada por los actores– su perspectiva en dichas situaciones en relación con los vínculos de respeto (Taylor y Bodgan, 1994). Por su parte, las entrevistas realizadas a los coordinadores y profesores también recuperaron estas aéreas de indagación, pero, en algunos casos, las entrevistas se volvieron más específicas y centradas en la confrontación de algunas de las hipótesis que se iban elaborando en el proceso de investigación.

Tanto en el caso de los profesores como en el de los jóvenes y adolescentes, la utilización de entrevistas grupales tuvo un doble propósito. Al mismo tiempo que permitió capturar las diferentes concepciones que tienen los sujetos en torno a un tema en común, la interacción con otros suscitó discusiones, contraposiciones, que en algunos casos obligaron a los sujetos a realizar profundizaciones y posibilitaron una mayor comprensión acerca del objeto de estudio (Corbetta, 2003; Taylor y Bodgan, 1994).

Simultáneamente al desarrollo del trabajo en terreno, se llevó a cabo la reconstrucción de los registros y notas de campo. Estas contienen no solo la descripción de los escenarios, los actores y las situaciones cotidianas de los clubes, sino también hipótesis analíticas y notas metodológicas que fueron surgiendo a medida que se desarrollaba la indagación. Las entrevistas individuales y grupales fueron grabadas y transcritas de modo literal, consignando toda la información que fuera pertinente para contextualizar las situaciones en las que fueron realizadas, así como los gestos, las entonaciones y los silencios que resultaran significativos. Asimismo, se revisaron documentos oficiales y normativos de acceso público que buscaron reconstruir fundamentalmente los propósitos y objetivos del Programa.

#### 1.4.- EL ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

En el curso de la investigación el análisis de los datos se desarrolló de forma simultánea al trabajo en terreno a través del registro de temas emergentes, la elaboración de conjeturas e hipótesis que surgían de las observaciones participantes y las entrevistas. Tal como sostienen Taylor y Bodgan (1994), gradualmente, estos temas emergentes y estas primeras hipótesis nos permitieron comenzar a dar un sentido a los materiales que íbamos recolectando.

No obstante ello, luego de finalizar la estancia de observación en la primera de estas organizaciones optamos por realizar un primer análisis sistemático de los datos que nos permitió, fundamentalmente, enfocar los intereses de nuestra investigación y ajustar ciertas cuestiones metodológicas sobre el registro de observación. Una vez finalizado el trabajo en terreno en las tres organizaciones, llevamos a cabo el análisis en profundidad de la totalidad de los materiales empíricos recolectados. En este proceso, las categorías y las conjeturas que surgieron durante la indagación en terreno, puestas en relación permanente entre sí y con los marcos de referencia teóricos, progresivamente fueron dando lugar al conjunto de hipótesis interpretativas que se presentan en esta tesis.

A lo largo del análisis, hemos realizado innumerables comparaciones y los datos obtenidos en las tres organizaciones se presentan muchas veces bajo esta lógica, estableciendo entre ellos similitudes y distinciones en diferentes niveles. Lejos de intentar realizar una comparación sistemática en función de ciertas variables o rasgos específicos, procuramos explotar las ventajas metodológicas que trae consigo la iluminación recíproca – aun cuando azarosa y asistemática– de hechos y situaciones cotidianas que se presentan en cada uno de los tres clubes de jóvenes estudiados (Noel, 2008; Balbi, 2007; Barth, 2000).

Asimismo, las hipótesis surgidas en el transcurso de la investigación nos llevaron a reconstruir situacionalmente, y en el diálogo constante con los materiales relevados en el trabajo de campo, un marco de referencia para comprender los vínculos emocionales de respeto como forma de reconocimiento y reconstruir analíticamente el modo en que el respeto se encuentra vinculado a una forma singular de entender la democracia, la igualdad y la libertad, propios de la modernidad liberal; así como también el modo en que estos

sentidos, ideas, valores y representaciones han sido traducidos al terreno escolar. Para ello, hemos apelado a diferentes fuentes de producción teórica que procuran recuperar los aportes y enfoques específicos de distintas disciplinas, particularmente de la pedagogía, la sociología, la filosofía y la antropología. Gran parte de este trabajo fue realizado a la luz del trabajo en terreno con la intención de rastrear, bajo este recurso teórico y en la medida en que nos fuera posible, los orígenes de algunas de las hipótesis y conjeturas que surgían en el proceso mismo de la investigación. De alguna manera, este marco de referencia oficia como un conjunto de hipótesis que intermedian y ponen en relación significativa y en perspectiva histórica los procesos de transformación social y cultural a gran escala con las expresiones de esos mismos procesos en el contexto específico de los Clubes de Jóvenes como organizaciones educativas y de los vínculos emocionales de respeto que se configuran su interior.

En este sentido, este marco de referencia se constituye en una parte sustantiva de las reflexiones que conforman esta tesis. Mediante él hemos intentado construir una explicación posible para dar cuenta de las mediaciones entre los cambios macros y las prácticas concretas y situadas de los actores objetos de análisis que, a su vez, nos permita situar las reconstrucciones en relación a los vínculos de respeto que se forjan en los clubes, en el marco de procesos históricos y culturales más amplios. Del mismo modo, y en la medida en que se presenta como un marco de referencia situado, tiene la potencialidad –en tanto dispositivo analizador– de tornar visibles algunas cuestiones que subyacen al conjunto de problemas que esta tesis toma por objeto, a la vez que explicitar ciertos razonamientos que están por detrás del análisis.

## 1.5.- ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

A los fines de los propósitos presentados en este capítulo nuestra tesis se organiza en dos bloques. El primero de ellos procura abordar el marco de referencia analítico que mencionamos con anterioridad a partir de tres capítulos centrales. En el Capítulo II, se plantea una aproximación teórica posible para comprender los vínculos emocionales de respeto como forma de expresión de reconocimiento. Atentos a que el respeto solo puede

ser comprendido en el marco de un entramado de relaciones específicas entre instituciones, organizaciones y sujetos que configuran una época, el Capítulo III intenta explorar el modo en que los vínculos de respeto traducen un conjunto de representaciones, sentidos y valores ligados a la igualdad y la diferencia, la jerarquía y la horizontalidad, los derechos y la democratización; que actúan como telón de fondo y cuyo origen puede rastrearse desde los inicios de la modernidad. Finalmente, el Capítulo IV intenta poner a disposición un conjunto de hipótesis para comprender la manera singular en que los procesos de democratización fueron traducidos al interior del sistema educativo dando lugar a la creación de nuevos modelos organizacionales.

El segundo bloque avanza en el proceso de elucidación de los vínculos emocionales de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes producidos en el marco de esta investigación. En el Capítulo V se realiza la reconstrucción analítica de los Clubes de Jóvenes como contextos de acción, a partir de una descripción en profundidad de las tres organizaciones en las que se llevó a cabo esta investigación, y tiene por objeto poner a disposición la reconstrucción imprescindible del contexto organizacional en el cual se sitúa el análisis sobre los vínculos de respeto que se traman entre profesores, jóvenes y adolescentes que se propone en los capítulos subsiguientes. El Capítulo VI aborda en profundidad el modo en que se configuran los mencionados vínculos de respeto. Allí se aborda cómo la *horizontalidad* se constituye en uno de los rasgos centrales que profesores y jóvenes le atribuyen a los vínculos que forjan entre sí al interior de los Clubes de Jóvenes que, en simultáneo, se constituye en la base sobre la cual se comprende el respeto mutuo en estas organizaciones y configura un terreno singular en el cual las expresiones de reconocimiento se vuelven abiertas e inestables. El Capítulo VII avanza en la reconstrucción y análisis de situaciones en las que los vínculos que se forjan entre profesores, jóvenes y adolescentes parecen resquebrajarse y tanto unos como otros experimentan la sensación de no ser reconocidos.

Finalmente, las conclusiones presentan, a modo de cierre, los argumentos desplegados a lo largo de este estudio, procurando sistematizar los principales hallazgos en torno a la centralidad que adquieren los vínculos de respeto como forma de reconocimiento para pensar el acto educativo. Particularmente, se intenta recuperar algunos aspectos insinuados

en este desarrollo que aluden a la dimensión política como instancia transversal que configura y sostiene los vínculos de respeto mutuo que se forjan en estas organizaciones.

\*\*\*

## PRIMERA PARTE

# CAPÍTULO II

---

## LOS VÍNCULOS EMOCIONALES DE RESPETO

---

Los vínculos emocionales han rondado siempre el campo de las ciencias sociales. Según sostiene Eva Illouz (2007), para confirmarlo basta con ver el modo en que en los escritos de Weber, Durkheim o Simmel aparecen la angustia, la solidaridad, el amor, la ansiedad, la consideración y la vergüenza –entre otras emociones– como dimensiones que subyacen la mayor parte de sus análisis en torno al advenimiento de la modernidad, el capitalismo y la democracia. Sin embargo, a pesar de que la existencia de estos vínculos se haya entendido como constitutiva de las sociedades modernas y de sus instituciones, durante mucho tiempo su exploración fue relegada o tomada lateralmente.

A menudo, quienes estudian sobre el respeto suelen desestimar su cualidad como vínculo emocional. Tienden a pensarlo más bien como una categoría social estática, como una propiedad fija, una cosa que puede “tener” un sujeto, que puede ganarse o bien perderse. No obstante, como veremos a lo largo de este capítulo, antes de ser entendido como un objeto aislado que existe por fuera de las personas y en estado de reposo, el respeto puede ser entendido como un vínculo emocional por medio del cual se expresa reconocimiento recíproco (Sennett, 2003; Honneth, 1996; Todorov, 2008; Martuccelli, 2007; Zubillaga, 2007; entre otros). En este marco, el respeto no hace más que colocar en el centro del análisis la cualidad relacional de las emociones y develar la necesaria dependencia de los hombres a los demás. La utilización de la estructura “vínculos emocionales de respeto” no hace más que recordar y visibilizar estos dos aspectos

ineluctables del respeto –es decir, su cualidad relacional y su capacidad para develar la inevitable dependencia de los hombres entre sí– que muchas veces es invisibilizado<sup>2</sup>.

Por lo general, se piensa que las emociones pertenecen al terreno de la intimidad, que son lo suficientemente singulares y privadas, a la vez que inasibles y errantes, como para convertirse en objeto de estudio (Abramowski, 2010). Sin embargo, esta inestabilidad no es opuesta a cierta racionalidad.

Sara Ahmed (2004) describe dos aproximaciones que han configurado en gran medida el modo en que se entienden las emociones en el campo de las ciencias sociales. Según sostiene, desde una perspectiva que denomina *inside-out*, se presume que las emociones se refieren a la interioridad, que se trata de estados psicológicos internos a los sujetos que pueden ser exteriorizados, movilizados hacia afuera –ya sea hacia objetos u otras personas– por medio de actos de expresión. Del otro lado, y con un evidente cambio de dirección hacia un modelo *outside-in*, se ha sostenido que las emociones no son más que la interiorización o internalización de normas sociales que logran expresión en los sujetos<sup>3</sup>. La emoción en esta última perspectiva es algo que pertenece a la comunidad antes que al individuo, se entiende más como una forma social que como expresión de una interioridad individual. Junto con Ahmed, un gran número de autores (Illouz, 2007; Goud, 2009, entre otros) insisten en afirmar que las emociones no provienen de la interioridad de la persona o de la comunidad, no son algo que “yo” o “nosotros” tengamos, así como tampoco se trata de afirmar simplemente que las emociones son psicológicas “y” sociales, individuales “y” colectivas. Por el contrario, sostienen que tanto el “yo” como el “nosotros” son moldeados *por* y toman forma solo *en* el contacto con los otros y, en consecuencia, las emociones determinan entre otras cosas el modo en que el “yo” y el grupo social se define a sí mismos.

---

<sup>2</sup> Si bien como veremos a lo largo de este capítulo la idea de vínculo es abordada desde una perspectiva que intenta mostrar su naturaleza eminentemente social, esta no desconoce que la noción de *vínculo* representa una de las ideas fundantes del pensamiento psicoanalítico. Como veremos más adelante, esta cuestión resulta central a la hora de pensar al respeto como forma de reconocimiento.

<sup>3</sup> Más adelante avanzaremos sobre las formas de expresión de las emociones, particularmente del respeto como forma de reconocimiento recíproco. Para el caso basta aclarar que cuando se habla de expresión emocional se entiende que se trata de una forma de expresión que nunca es completa ni exacta en relación a la experiencia afectiva, sino que es pensada como una expresión aproximada (Gould, 2009).

En esta línea, las emociones se conciben como significados culturales que conciernen al “yo” y a su relación con otros situados social y culturalmente:

Lejos de ser presociales o preculturales, las emociones son significados culturales y relaciones sociales funcionando de manera inseparable [...]. Las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no contengan suficiente cultura y sociedad, sino porque de hecho contienen demasiado de ambas (Illouz, 2010: p. 24).

Las emociones *resultan de* y, a la vez, *conforman* las relaciones que se establecen entre los sujetos en el marco determinadas condiciones sociales y culturales que configuran una época. Están informadas por lo social aun cuando no estén enteramente determinadas por ello (Gould, 2009). En este contexto, de una sociedad a otra, los sentidos y las valoraciones atribuidas a las emociones no solo varían en el largo plazo, sino que también producen disposiciones emocionales diferenciadas. Jon Elster (2007) advierte esta particularidad:

Se dice que los japoneses tienen una emoción, *amae* (cuya traducción aproximada es 'indefensión y deseo de ser amado'), que no existe en otras sociedades. Se ha sostenido, asimismo, que la antigua Grecia era una «cultura de la vergüenza» diferente de las «culturas de la culpa» modernas, que el amor romántico es una invención moderna y que el sentimiento de aburrimiento sí es una emoción de origen reciente. No se puede excluir, sin embargo, que las emociones presuntamente ausentes hayan existido sin que los integrantes de la sociedad en cuestión las conceptualizaran (p. 180).

Así, por ejemplo, en diferentes momentos las emociones han estado subordinadas respecto de otras facultades, como el pensamiento, el juicio y la razón; a tal punto que se las ha acusado de nublar o afectar estas capacidades o bien de ser un impedimento para actuar o percibir el mundo (Ahmed, 2004; Hochschild, 2008). Tal vez por este motivo se han destinado numerosos esfuerzos con el fin de frenar o controlar las emociones (Hirschman, 1978; Elias, 1986). A lo largo de la historia de nuestras sociedades, mientras algunas pasiones han sido consideradas positivas, calmas, pasibles de ser inundadas por cierta racionalidad, otras –imposibles de ser domesticadas o encausadas– han sido remitidas

al universo de la intimidad y condenadas a reclusión en la esfera de la vida privada (Abramowski, 2010)<sup>4</sup>. Algunas emociones parecen más salvajes que otras y, por el contrario, otras parecen ser consideradas más elevadas. De la misma forma, en algunas sociedades se tiende a evitar ciertas emociones, mientras que otras se persiguen vanamente de forma incesante<sup>5</sup>. Como sostiene Hochschild (2008):

Cada cultura tiene su diccionario emocional singular, que define y delimita los sentimientos, y su biblia emocional que define lo que debería y lo que no debería sentirse. Como aspectos de la cultura “civilizadora”, estos elementos determinan nuestra posición frente a la experiencia emocional. Configuran predisposiciones mediante las que interactuamos con nosotros mismos [y con otros] en el transcurso del tiempo (p. 182).

Probablemente, Norbert Elias haya sido uno de los sociólogos que ha demostrado con mayor precisión la importancia que tienen *las interdependencias personales y sobre todo las vinculaciones emocionales de los hombres como eslabones en la unión de la sociedad* (Elias, 2008: p. 163). Su concepto de figuración apunta justamente a escapar de la visión restringida que induce a pensar “individuo” y “sociedad” como si fuesen dos figuras distintas e incluso antagónicas, para mostrar hasta qué punto el desarrollo de la estructura

---

<sup>4</sup> Generalmente, en el pensamiento moderno occidental el respeto suele ser interpretado como una de estas emociones positivas, ligadas usualmente a la valentía, la honestidad, la laboriosidad; emociones también asociadas directamente a ciertas características con la que se reviste la masculinidad, como la fuerza y “el aguante” (Zubillaga, 2007; Garriaga Zucal, 2010) que dan cuenta de cierta autosuficiencia del individuo y cuya propiedad provoca diferentes niveles de respetabilidad social (Nuñez, 2007; Míguez e Isla, 2010). En relación con estos temas, la etnografía de Bourgois (2010) *En busca del respeto vendiendo crack en el Harlem* es una referencia obligada sobre los estudios del respeto en contextos sociales marginados.

<sup>5</sup> En relación con este fenómeno, Elster (1988) sostiene que existen ciertos estados en la vida emocional y social de los sujetos que parecen tener la propiedad de producirse *solo* como efecto de acciones llevadas a cabo con otros fines. Se trata de *estados que son esencialmente subproductos*, estados que nunca pueden ser generados de forma intencional o inteligente, ya que en el mismo acto en que uno intenta producirlos, esa tentativa impide que tenga lugar el estado que uno se propone generar. Si bien resulta tentador el hecho de poder forjarlo, el intento mismo se encuentra inexorablemente condenado al fracaso. Žižek (2002) retoma este concepto justamente para analizar el respeto: *si trato conscientemente de parecer digno o de suscitar respeto, el resultado es ridículo: parezco un imitador lamentable. La paradoja básica de estos estados es que, aunque son lo que más importa, nos eluden en cuanto los convertimos en una meta inmediata de nuestra actividad. El único modo de generarlos es no apuntar a ellos sino perseguir otras metas y esperar que se produzcan por sí mismos* (p. 132).

de la personalidad y de la sociedad aparecen mutuamente imbricados<sup>6</sup>. Tal como sostiene Elías (2008), el hombre no existe por fuera de la red de relaciones e interdependencias mutuas con otros que conforman la sociedad y, de forma simultánea, la sociedad –en tanto configuración, es decir, en tanto entrelazamiento de acciones y relaciones en una determinada temporalidad– solo existe *en y mediante* el entramado de acciones de un grupo de individuos interdependientes. No existe, en este sentido, un individuo que posea una identidad anterior a su interacción con los otros:

La imagen de una tal figuración es una condición de la imagen propia en tanto individualidad, de la conciencia de su identidad personal. Se determina a sí mismo en el marco de las relaciones de «nosotros» y «ellos» de su grupo y de su ubicación en el seno de las unidades a las que se refiere en términos de «nosotros» y «ellos». Pero no utiliza en absoluto los pronombres siempre con referencia a las mismas personas. Las figuraciones de un momento, a las que se refieren esos pronombres, pueden variar en el curso de la vida con el hombre mismo (p. 152).

En este sentido, Elias (2008) se ha ocupado de advertir sobre el carácter problemático de considerar a los hombres como individualidades aisladas, independientes del mundo en el que viven. Existe toda una tradición que ha pensado al individuo como centrado en sí mismo, independiente, separado de los otros:

Como si su mismidad existiese de alguna manera en su propia «interioridad» y como si en esa «interioridad» estuviese como separada por una muralla invisible de todo lo que queda «fuera», del denominado «mundo exterior» (p. 141).

De aquí se desprende que gran parte del esfuerzo de la sociología haya sido intentar pensar los modos en los que el individuo, así concebido, entra en relación con la sociedad; también comprendida como sustancia independiente de los individuos. Esta tradición ha

---

<sup>6</sup> En este mismo sentido, Sennett retoma el modo en el que Durkheim pensó cómo la *cohesión social* se debe a que para alcanzar el sentimiento de *completud*, los individuos dependen siempre de otro. Esta dependencia supone la *incompletud* de uno mismo y la necesidad de los recursos de los otros para paliar esta falta, aun cuando pueda ocurrir que uno no entienda del todo a ese otro (Sennett, 2003).

calado tan hondo en la manera de pensar “el individuo” y “la sociedad”, que incluso esta dicotomía ha llegado a forjar gran parte de la autoexperiencia de los hombres en las sociedades occidentales. Como afirma Elias (2008), alcanza simplemente con ceñirse a los hechos observables para cuestionar esta singular división: cuando se mira a los individuos, no se ve otra cosa que a personas, nacidas como niños, alimentados y criados por otros adultos, que van creciendo lentamente hasta convertirse ellos mismos en adultos. Se ajusta mucho más a la realidad decir que el hombre está en continuo movimiento, que él en sí mismo es más bien un proceso que se desarrolla, antes que un objeto aislado y estático. La idea del *homo clausus*, a la que refiere Elias (2008), esa representación del individuo como mismidad encerrada en una especie de cáscara invisible, no hace justicia a *la ilimitada dependencia del hombre con respecto a los otros* ( p. 144). En este sentido, afirma:

Si se entiende al hombre individual como un proceso, cabe decir, en todo caso, que a medida que crece puede adquirir una mayor independencia respecto de los demás hombres –aunque esto solo sucede en sociedades que aportan al individuo un cierto margen para la individualización– pero nunca podrá dudarse de que toda persona ha dependido en gran medida de los demás cuando niño, que en esa etapa habrá tenido que aprender primero a pensar y a hablar de los otros. Incluso el sentimiento de plena separación de los demás, de la clausura de la propia mismidad en el interior de uno, es, hasta donde puede verse, extraño para el niño pequeño. La imagen del *homo clausus* no cuadra con los niños (p. 144).

Resulta imposible sostener una figura de individuo concebido como un hombre aislado y autosuficiente sin que existan o hayan existido otros hombres en el mundo antes que él. Para Elias (2008), las vinculaciones emocionales de los hombres, las interdependencias personales tanto como aquellas más impersonales, pero indudablemente sociales, como es el caso de las normas de comportamiento, se encuentran ligadas estrechamente a condiciones que tienden a mantener unidos a los sujetos. Las dependencias mutuas de los hombres no son siempre idénticas, cambian de una sociedad a otra, de un tiempo a otro y resulta tan importante mostrar el modo en que varían como rastrear aquellas otras que resultan universales. En este sentido, la *necesidad emocional profunda que siente un*

*hombre de entablar relación con otros miembros de la especie* (p. 161) es una de las interdependencias universales que vinculan socialmente a los hombres entre sí.

Entendido como forma de reconocimiento recíproco, el respeto puede comprenderse como parte de estas interdependencias universales: expresa el reconocimiento de los otros e indica, simultáneamente, una forma específica de aceptación de sí por los demás –en la medida en que se confirma el sentido del valor que se reconoce para sí mismo. Probablemente, este modo de entender el respeto permite comprender por qué cuando el respeto falla, las personas experimentan la sensación de ser amenazadas por la nada, por el hecho de no ser vistos *como un ser humano integral cuya presencia importa* (Sennett, 2003: p. 17).

Etimológicamente, respeto proviene del latín *respectus*. Su raíz *re-* significa 'de nuevo, nuevamente', y *spectus*, desciende del verbo *specio* y significa 'ver, mirar a'. En este caso, se trata de mirar a alguien, mirarlo de nuevo, mirarlo con atención. Entendido como vínculo emocional, el respeto se comprende como un fenómeno que aparece solo en relación con otros y que tiene la potencialidad de develar la conciencia de la necesidad entre los sujetos. En este sentido, los vínculos emocionales de respeto se encuentran estrechamente ligados al modo en que las personas se relacionan entre sí y, por tanto, resultan indisociables del entramado particular que configura una época.

En lo que sigue, se plantea una aproximación teórica posible desde distintas disciplinas del campo de las ciencias sociales para comprender los vínculos emocionales de respeto como forma de reconocimiento. Partiendo de la hipótesis rousseauiana de la necesidad de consideración y la búsqueda de la mirada de los otros como el umbral a partir del cual se halla la existencia específicamente humana, en este desarrollo recuperaremos la manera en que desde la filosofía, la antropología y la psicología este deseo de reconocimiento se constituye en una de las piedras fundantes de la experiencia subjetiva.

Por último, haremos foco en las contracaras del respeto como forma de reconocimiento, analizando cómo el desprecio, la indiferencia, la negación, el rechazo y la invisibilización pueden comprenderse como fallas en la expresión de reconocimiento y se convierten en los reversos directos de este proceso.

## 2.1.- EL RESPETO COMO FORMA DE RECONOCIMIENTO: RECIPROCIDAD Y MUTUALIDAD

De manera general, podría decirse que el reconocimiento es el deseo humano por excelencia. Recuperando una hipótesis que Rousseau formuló hace más de doscientos años, Todorov (2008) afirma que la necesidad de consideración, la búsqueda de la mirada de los otros, marca –más que ningún otro hecho– el umbral a partir del cual se encuentra la existencia específicamente humana.

A mediados del siglo XVIII, Rousseau distinguirá tres tipos de sentimientos humanos básicos. El primero de ellos es el *amor por sí mismo*, el simple instinto de conservación – anterior a cualquier tipo de valoración moral– que posee todo ser humano. El segundo es el sentimiento de *amor propio*, un tipo de sentimiento exclusivo de la vida en sociedad, que surge de compararnos con otros a partir de la semejanza y, como producto de esa comparación, juzgarnos superior en relación a otros inferiores. Según Todorov, el mérito de Rousseau se encuentra en haber contemplado la existencia de otro tipo de relaciones sociales que no dependen de la semejanza y, por tanto, no conducen a la comparación y el deseo de sustitución o rivalidad. Para Rousseau, entre el *amor de sí* y el *amor propio* puede hallarse un tercer tipo de sentimientos: la *consideración*<sup>7</sup>.

Desde el momento en que viven en sociedad (pero esto quiere decir en relación al tiempo histórico, siempre), los hombres sienten la necesidad de atraer la mirada de los otros. El órgano específicamente humano son los ojos: «Todos comenzaron a mirar a los otros y a querer ser mirados». Por lo tanto, el otro ya no ocupa una posición comparable a la mía, sino contigua y complementaria; es necesario para mi propia completud. Los efectos de esta necesidad se asemejan a los de la vanidad: queremos ser mirados, buscamos la estima pública, intentamos interesar a los otros en nuestra suerte; la diferencia es que se trata de una necesidad constitutiva de la especie, tal como podemos conocerla, y no de un vicio. La innovación de Rousseau no consiste en destacar que los hombres pueden ser movidos por el deseo de gloria o de prestigio –

---

<sup>7</sup> La hipótesis de Rousseau sobre la consideración es retomada en por gran parte de los trabajos en la literatura específica que abordan este campo de problemas.

eso todos los moralistas lo saben– sino en hacer de ese deseo el umbral más allá del cual solo se puede hablar de humanidad (Todorov, 2008: p. 32).

Desde la antropología, la filosofía y la psicología han analizado el modo en que este deseo de reconocimiento se constituye en una de las piedras fundantes de la experiencia subjetiva. Desde los orígenes del psicoanálisis, la idea de que la vida psíquica de los sujetos es posible solo a partir del encuentro con otros ha sido fundamental. Para Freud es a partir de la interacción con otro –otra persona, otro sujeto– que el psiquismo y la subjetividad comienzan a constituirse (Muller, 2009). Gran parte de las concepciones filosóficas se ha apoyado en este sentido generativo y constitutivo de la intersubjetividad para desplegar la noción de reconocimiento. Si bien resulta posible advertir ciertas discrepancias respecto del carácter descriptivo que adquiere la noción de intersubjetividad desde algunas perspectivas filosóficas<sup>8</sup>, existe un consenso generalizado en delimitar al menos una primera etapa en el desarrollo de la estructura psíquica de los niños que permite mostrar el despliegue del reconocimiento como acción, necesidad y condición de la existencia específicamente humana. Desde la filosofía, Todorov (2008) retoma la teoría freudiana acerca de la pulsión de vida y de muerte para proponer tres tipos de pulsiones: la pulsión de ser, la pulsión de vivir –compartida con todos los seres vivos– y la de existir. De las tres, sostiene que la última constituye una pulsión propia del ser humano, en la medida en que el sujeto solo comienza a existir por la mirada del otro: la relación con el otro es la meta que perseguimos para asegurar nuestra existencia. Recuperando los aportes de la psicología genética, propone un relato ideal acerca del desarrollo evolutivo de los niños que tiende a mostrar cómo surge la existencia, cuáles son las interacciones elementales sobre la base de las cuales se construyen las interacciones más complejas propias del mundo adulto. Plantea entonces, un sistema de cinco estadios en el que describe las operaciones que los niños van desarrollando desde el nacimiento hasta el año y medio de vida. En el primer estadio

---

<sup>8</sup> En el contexto actual del psicoanálisis coexisten diversas teorías sobre la intersubjetividad que encuentran sustento en esta idea. Algunas de ellas han procurado marcar su clara oposición y crítica con ciertas perspectivas filosóficas en las que se reduce la noción de intersubjetividad a un conjunto de fenómenos interaccionales desconociendo los procesos y formaciones inconscientes que estructuran el espacio psíquico entre dos o más sujetos (Benhaim, 2012).

predomina una interacción basada en el contacto físico, la búsqueda del contacto para ser reconfortado se constituye en un fin en sí mismo. El segundo estadio está signado por la interacción que se produce por medio de la mirada, el niño busca ser mirado y se modifica la situación más pasiva de ser reconfortado por otra más activa: reclama ser reconocido y también comienza a tener roles más activos en relación con sus padres participando de los intercambios a partir de dos acciones que serán especificadas más adelante: alternar y cooperar. En este sentido, sostiene que el segundo estadio marca el nacimiento de la conciencia del otro y de sí mismo. En el tercer estadio la atención se desvía de la interacción humana para concentrarse en la interacción con el mundo de los objetos. Se caracteriza por la manipulación y se encuentra atravesado por interacciones triádicas (dos sujetos más un objeto) en las que priman dos acciones: explorar (el mundo) y determinar (volverse el autor de las transformaciones en el mundo). El siguiente estadio se caracteriza por la memoria y el hecho de que los sujetos sean definitivamente separados de los objetos. Allí nace la reciprocidad, en tanto reconoce al otro como interlocutor (no verbal), se reconoce a él mismo como sujeto y descubre la intencionalidad. El quinto y último estadio está caracterizado por la adquisición del lenguaje, que consagra la entrada definitiva al mundo de la existencia. A partir de aquí podrá ser reconfortado o reconocido por medio de la palabra.

En este contexto, el reconocimiento parece sostenerse sobre la base de una relación necesariamente asimétrica donde los roles de quien otorga reconocimiento y quien lo recibe no parecen ser intercambiables. Sin embargo, como vimos, el reconocimiento aparece como el doble obligado de otras acciones humanas y como producto de la reciprocidad que genera la misma interacción:

[debido] al simple hecho de estar inmersos en la interacción (...) el agente del reconocimiento directo recibe, por el hecho de jugar su papel, los beneficios de un reconocimiento indirecto. Sentirse necesario para los otros (para otorgarles un reconocimiento) hace que uno mismo se sienta reconocido. En general, la intensidad de ese reconocimiento indirecto es superior a la del reconocimiento directo (Todorov, 2008: p. 126).

Estas interacciones elementales con los otros y con el mundo que los niños desarrollan durante los primeros años de vida –y que adquieren mayores niveles de especialización y diversificación en la vida adulta– muestran la singularidad estructural de la experiencia de reconocimiento como necesidad elemental. No obstante, existen mayores discrepancias sobre cómo referirse a las etapas subsiguientes en las que la necesidad de reconocimiento parece requerir desarrollos más complejos.

Usualmente, el deseo de querer interesar a los demás en nuestras vidas ha sido interpretado desde una visión más restringida. La limitación de sentido opera cuando la necesidad de reconocimiento aparece ligada a la imagen de una lucha impulsada por el apetito inmoderado de los hombres de prestigio y honor.

Para algunos, esta versión del reconocimiento encuentra su origen en la filosofía hegeliana. Hegel tomó el pensamiento de Rousseau y en vez de condenar a la consideración a una especie de vanidad, la describió de forma moralmente neutra a través del término reconocimiento (Todorov, 2008). En esta operación, logró mostrar cómo la demanda de reconocimiento puede venir acompañada de la lucha por el poder, en tanto se interpreta como un valor superior e incluso más importante que la propia vida. Por eso se ha retenido la idea de una lucha a muerte por el reconocimiento<sup>9</sup>. La lectura que Kojève (2005) hizo de la *Fenomenología del Espíritu* muestra con mayor claridad esta operación:

---

<sup>9</sup> El honor y el prestigio, dos conceptos que comparten cierto aire de familia con el respeto, también han sido desarrollados desde la sociología a partir de esta versión restringida de la lucha a muerte por el reconocimiento. Ambos conceptos han sido interpretados en el marco de la necesidad de los individuos de hacer reconocer un status social y legitimar la distribución jerárquica de distinciones en relación a la acumulación de capital simbólico, social y económico en el campo social (Bourdieu, 1991). En el relato sociológico, desde Weber en adelante se ha procurado mostrar cómo el honor, como expresión del estatus social, no solo marca los lazos de solidaridad entre aquellos que exigen para sí el monopolio exclusivo de las cualidades que les otorgan respetabilidad social, sino que también delimita la línea que los separa de aquellos que no gozan del mismo status. El valor de cada individuo aparece tan fuertemente asociado a un efecto de su posición en la jerarquía estamental, que durante un largo tiempo los individuos se han visto forzados a competir y defender con su propia vida la distribución de aquellas diferencias que imputaban respetabilidad. La apelación al código de honor y la práctica del duelo se convirtieron, hasta entrado el siglo XX, en medios correctivos que los estratos superiores supieron desarrollar para defender su honor individual al margen de la ley o los tribunales (Elías, 2009; Bourdieu, 2007; Gayol, 2008).

La dominación nace de la Lucha a muerte por el “reconocimiento” (*anerkennen*). Ambos adversarios se plantean un objetivo esencialmente humano, no animal, no biológico: el de ser “reconocidos” en su realidad o dignidad humana. Pero el futuro Amo enfrenta la prueba de la Lucha y el Riesgo mientras que el futuro Esclavo no llega a dominar su temor (animal, de la muerte). Cede, pues, se da por vencido, reconoce la superioridad del vencedor y se somete a él como Esclavo a su Amo (p. 43).

Sin embargo, este combate toma una forma particular en la cual su desenlace no implica literalmente un duelo a muerte. Justamente, el reconocimiento encuentra su provecho en la existencia del otro y no en su supresión. Tal como afirma Sennett (1982), el concepto de reconocimiento hegeliano se encuentra ineludiblemente ampliado por la idea de reciprocidad: si la victoria de uno sobre otro fuese tan total que como resultado de ella quien ha sido vencido se convierte en un esclavo abyecto, sin identidad, el vencedor no obtiene ganancia en tanto nadie distinto de él mismo puede reconocer su existencia. Se trata de una lucha que indica la necesidad de ser reconocido por otro diferente a sí mismo y que sintetiza de la siguiente manera:

Fíjate en mí, si yo me fijo en ti es únicamente porque quiero que tengas en cuenta lo que quiero yo (...) es decir, si tienes en cuenta mis necesidades y mis deseos por la forma en la que actúas, entonces son reales y yo soy real (Sennett, 1982: p. 122).

Apoyado sobre una etapa más temprana de la obra hegeliana, Honneth (1996) también destaca que la autoconciencia del sujeto depende de la experiencia de reconocimiento intersubjetivo. Es decir: *para la realización de su vida el sujeto requiere necesariamente del respeto o de la valoración de su contraparte en la interacción* (p. 7). Para explicar el modo en que se logra la adquisición intersubjetiva de la autoconciencia, Honneth retoma el sistema progresivo elaborado por Hegel de tres modelos de reconocimiento:

(...) el desarrollo ético se efectúa a lo largo de una progresión de tres modelos de reconocimiento, cada vez más exigentes, entre los cuales media respectivamente una lucha intersubjetiva, que conduce a los sujetos a la confirmación de sus pretensiones de identidad.

(...) Así, al reconocimiento legítimo, que debía contener más o menos lo que Kant había entendido por respeto moral, Hegel añade otras dos formas de reconocimiento recíproco, a las que debían corresponder también grados especiales de la relación consigo mismo (*Selbstverhältnis*) individual: en el amor –que en sus escritos de juventud Hegel todavía concebía en el sentido claramente enfático de la filosofía de la unificación de Holderlin–, los sujetos se reconocen recíprocamente en su singular necesidad natural de tal modo que logran una seguridad afectiva en la articulación de sus exigencias instintivas. Y finalmente, en la esfera comunitaria de la eticidad se establece una forma de reconocimiento que debe permitir a los sujetos continuar valorándose recíprocamente en las cualidades que contribuyen a la reproducción del orden social. En sus escritos de juventud, Hegel parece pues convencido de que la transición entre estas diferentes esferas del reconocimiento produce cada vez una lucha que los sujetos libran entre sí por el respeto de sus concepciones de sí, que aumentan progresivamente (Honneth, 1995: p. 1. Citado en Honneth, 1996: p. 8).

Honneth propone entonces tres tipos de reconocimiento que se corresponden con tres esferas en las que los hombres aspiran a ser reconocidos: por un lado, buscan ser reconocidos a partir de que sus necesidades y deseos sean considerados de un valor singular para otras personas, como sucede en la esfera del cuidado y del amor. Por otro, buscan ser respetados en la esfera político-jurídica, en tanto entienden que les corresponde la misma conciencia moral que a los demás individuos. Por último, pretenden acceder a una estima particular en la medida en que sus facultades sean consideradas de un valor constitutivo para una comunidad específica, ya sea como ciudadano o como creyente. En este sentido, el concepto de reconocimiento incluye para este autor necesariamente amor, respeto y estima.

Alain Callié (2008) sostiene que la lucha por el reconocimiento difícilmente se ajusta a las distintas esferas descritas por Honneth. Afirma que en esta versión, por ejemplo, el respeto queda restringido exclusivamente a la moralidad igualitaria definida por la esfera política-legal y a las demandas de reconocimiento que se despliegan en ella; mientras que la idea de reconocimiento que Hegel despliega en *Fenomenología del espíritu* combina estrechamente y de forma simultánea las tres dimensiones hegelianas-honnethianas que dan lugar al reconocimiento individual y colectivo y no solo a una de ellas. Aun cuando lo hagan en distintas proporciones y a través de modalidades diferentes<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Este modo de entender el reconocimiento sostenido por Honneth abre ineludiblemente la pregunta sobre las dificultades de sostener una posición normativa acerca del reconocimiento. Según sostiene Callié (2008), la

De alguna manera, aun cuando lo que efectivamente resulta común a todos los hombres es que desde el nacimiento cada uno de ellos se inscribe en una trama de relaciones con otros y aspiran a ser reconocidos en su existencia, las vías que permiten acceder a este reconocimiento varían según las épocas, las culturas, los grupos y los individuos (Todorov, 2008).

Sennett (2003) ha estudiado el modo en que las sociedades modernas modelan las formas de expresión de reconocimiento que vehicula el respeto en el encuentro con otros. En este sentido, encuentra en la conciencia de la necesidad mutua el lugar de reconocimiento:

El respeto es un comportamiento expresivo. Esto quiere decir que tratar a los demás con respeto no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no solo sentirlo, sino sentirlo con convicción (p. 213).

Sin dudas, Goffman (1979) ha inaugurado toda una tradición respecto de los elementos rituales que los individuos ponen en acción en las interacciones cara a cara. En los encuentros con otras personas, se activa un repertorio de movimientos expresivos, gestos, miradas, posturas, formas de hablar que no surgen de manera “natural”, pero que deben parecer naturales a quienes entran interacción. Sostuvo que las situaciones de copresencia

---

cuestión es si se puede deducir de la constatación de que los seres humanos desean antes que todo ser reconocidos, que es preciso elevar dicha pretensión al derecho a fin de garantizar el reconocimiento al cual aspiran. O, dicho de otro modo, si esgrimir este derecho es suficiente para producir el reconocimiento deseado: *contrariamente al postulado implícito que se encuentra en la raíz de numerosas teorías contemporáneas de reconocimiento, no parece posible deducir del hecho incontrastable de que los humanos desean ser reconocidos que ellos deberían ser igualmente reconocidos en todas sus demandas. O sea, que existiría una especie de derecho imprescriptible al reconocimiento. Sin precisar en ningún caso lo que es legítimo en la búsqueda de reconocimiento y lo que no lo es...* (p. 156). En este marco, resulta importante destacar las discusiones en torno a los conflictos entre la redistribución socioeconómica y el reconocimiento cultural (Fraser y Honneth, 2006; Fraser 1997; Vidal, 2003) y recuperar una de las conclusiones a las que arriba Bourgois (2010) en su investigación *En busca del respeto*. Allí destaca que las exigencias económicas no son las únicas razones que impulsan a los varones puertorriqueños a vender crack por las calles del Harlem, sino que para ellos, como para la mayor parte de los seres humanos, la búsqueda de respeto como forma de reconocimiento y realización personal es igual de importante que el sustento físico.

movilizan en los actores una serie de comportamientos rituales que pautan la conversación y el intercambio, asignan turnos y permiten prever las conductas adecuadas –en términos de obligaciones y expectativas de actuación– en las relaciones que entablamos con otros en un espacio-tiempo determinado. En ocasiones, estos hábitos de comportamiento profundamente arraigados encuentran obstáculos que obligan a los individuos a reflexionar sobre las pequeñas acciones y gestos expresivos que se han ejecutado “casi sin pensar” (Goffman, 1979: p. 50). Cuando las circunstancias cambian, cuando en las relaciones con los demás las cosas salen inesperadamente mal o las formas de trato resultan inadecuadas, las personas alteran o desarrollan nuevas formas de expresión a fin de reorganizar su conducta y lograr adquirir nuevamente la soltura en los gestos y palabras, propias de la conducta ritual.

Sennett (2003) compara esta situación con las de los músicos. Ante la presencia de buenos músicos, tenemos la sensación de que las notas parecen surgir naturalmente de los movimientos de las manos del pianista, del chelista o violinista. Incluso, resulta imposible reconocer las técnicas o saberes explícitos que el músico ensayó repetidamente hasta tenerlos totalmente incorporados. De alguna manera, estos saberes que se logran por medio de la reiteración, la interrupción y su reincorporación en forma de hábito llegan a formar parte del conocimiento tácito –de aquello que sabemos sin ser inmediatamente consciente de ello– que funciona como una especie de andamio que permite sostener o dar por supuesto determinados vínculos entre las personas, realizar tareas específicas, confiar en los otros o sentir confianza en sí mismo.

Los análogos sociales de los textos musicales son las leyes, los rituales, los medios de comunicación, los códigos de creencia religiosa, las doctrinas políticas. También estos textos son más ejecutados que leídos: en el tribunal se ejecuta la ley de tal modo que los jurados absuelven o condenan, en la calle se ejecuta la sentencia «No te haré daño» a través del contacto visual o el lenguaje corporal. Cuando la gente toca bien estos «instrumentos sociales», conecta con los extraños, se involucra emocionalmente en acontecimientos impersonales, se compromete con las instituciones (Sennett, 2003: p. 63).

Sin embargo, a diferencia de Goffman, para Sennett cuando los músicos o los actores sociales “interpretan” estos textos rituales, lejos de centrarse en sí mismos –como podría pensarse a partir de la expresión «presentación del yo»– necesitan volcarse hacia afuera. En los rituales, la cooperación se vuelve un valor en sí mismo que requiere necesariamente de un tipo de sensibilidad hacia los demás que permita traducir esa partitura en sonido, ese ritual en respeto mutuo: *en la vida social, lo mismo que en el arte, la reciprocidad requiere trabajo expresivo. Es menester hacerla realidad, ejecutarla* (Sennett, 2003: p.70).

Desde Durkheim, Malinowski y Mauss la reciprocidad ha estado asociada a un modo particular de comprender los intercambios en los que se producen vínculos en torno a la prestación y la contraprestación de bienes materiales, pero sobre todo simbólicos. En su *Ensayo sobre los dones. Forma y razón del cambio en las sociedades primitivas*, Mauss sostenía:

La circulación de los bienes sigue la circulación de los hombres, mujeres y niños de las fiestas, ritos, ceremonias y danzas, incluso la de bromas o injurias. En el fondo es la misma. Si se da una cosa y ésta se devuelve, es porque uno se da y se devuelve «respeto», nosotros decimos todavía cortesías, pero es también que uno se da, dando y si uno se da es que uno se «debe» – personas y bienes– a los demás (Mauss, 1971: p. 21).

La idea de reciprocidad concebida por Mauss refiere a una forma de intercambio donde los dones que circulan y se brindan en devolución nunca resultan equivalentes<sup>11</sup>. Callié, uno de los principales estudiosos del pensamiento de Mauss, sostiene que los símbolos que se intercambian adquieren fuerza emocional para estrechar relaciones entre las personas justamente porque aquello que se intercambia no puede ser traducido en valores equivalentes.

Para Sennett, los intercambios rituales construyen el respeto mutuo en nuestra vida cotidiana como lo hacían en las islas Tobriand estudiadas por Mauss. Si lo hacen, es porque importa poco el contenido de aquello que se intercambia. En las relaciones con otras

---

<sup>11</sup> Sobre las diferencias entre los conceptos de reciprocidad, don e intercambio remitimos a Abduca (2007).

personas –incluso con aquellas que no conocemos– estamos constantemente dando y recibiendo significados que resultan imposibles de calcular. Aun cuando en los intercambios rituales sea posible identificar una gramática o una partitura gestual de comportamientos que regula los intercambios, difícilmente dichos textos logren “expresar” del todo no solo la gama de emociones que se moviliza en los encuentros con otros, sino el valor de aquello que se intercambia (Le Breton, 2009; Callié, 2008). De alguna manera, lo que Sennett destaca de Mauss es su esfuerzo por romper la asociación de la reciprocidad con el intercambio aritméticamente simétrico. En el caso del respeto, sostiene Sennett (2003), «*mutuo*» no puede significar «*igual*», ni en arte ni en el ritual social, si «*igual*» significa a su vez «*igualmente distribuido*» (p. 227). La reciprocidad implica el comportamiento activo del sujeto de quien se espera una respuesta proporcionada no tanto en términos cuantitativos sino, sobre todo, en términos cualitativos.

El giro hacia afuera del que habla Sennett intenta poner en escena esta cualidad de la reciprocidad que resulta indispensable en los vínculos de respeto como forma de reconocimiento. Si el movimiento de dar, recibir y retribuir que se produce en los rituales no puede pensarse como un círculo cerrado de intercambio equivalente, la reciprocidad que vehicula el respeto guarda una relación más bien de extrañeza con aquello que se produce en el intercambio.

Para Sennett, el arte de expresar el respeto mutuo requiere de una actitud exploradora hacia los otros. Si bien estamos habituados a poner en práctica un conjunto de formas de expresión arraigadas en forma de hábitos rutinas de comportamiento *en muchas relaciones sociales no sabemos exactamente qué necesitamos de los demás, ni qué deberían ellos esperar de nosotros* (Sennett, 2012; p. 10). El acto de volverse hacia afuera implica una condición de entendimiento respecto de los otros y de las relaciones que estrechamos con ellos que puede anclarse en el simple hecho de sostener, en los intercambios con otras personas, la curiosidad y la incertidumbre que surge de tratar su inteligencia en igualdad de condiciones con la nuestra. Esto implica aceptar aquello que el otro sabe o es capaz de hacer y, en simultáneo, que hay cosas del otro que uno nunca llegará a comprender

(Sennett, 2003)<sup>12</sup>. En estas circunstancias, el sujeto vuelve hacia sí mismo, pero sobre todo se vuelca hacia afuera y permite dar muestras de respeto mutuo.

## 2.2.- CONTRACARAS: DESPRECIO, NEGACIÓN, INDIFERENCIA E INVISIBILIDAD

El respeto como acto reconocimiento de los otros revela su carácter esencial, simplemente por el hecho que su supresión es normalmente considerada como indicador de cierta falla o anomalía social. Este sentido, cuando se alude a “la falta de respeto” lo que se pone en evidencia es cierta falla en la expresión de reconocimiento y el desprecio, la indiferencia, la negación y el rechazo se convierten en los reversos directos de este proceso<sup>13</sup>.

Honneth (2003) analiza este fenómeno a partir del concepto de *invisibilidad*. Según argumenta, la invisibilización no tiene que ver con la no presencia física de la persona dentro del campo perceptivo, sino con “la no existencia” en un sentido social:

(...) el criterio según el cual se asegura su visibilidad en sentido figurado, es la exteriorización de reacciones determinadas, que son un signo, una expresión de que es tomado positivamente

---

<sup>12</sup> Según Sennett (2003), se trata de una igualdad de autonomía. El proceso por medio del cual se genera la autonomía se basa en el establecimiento de un ritmo particular entre identificación y diferencia. Algo así como: me identifico con vos y al mismo tiempo percibo que eres diferente a mí y en esa percepción sé más acerca de quién soy como persona. En este sentido, la autonomía engendra una consecuencia decisiva: *acepto que no pueda entenderte. (...) Y lo mismo en educación o en medicina: concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos; la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermos que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo* (p. 129).

<sup>13</sup> En nuestro país es común escuchar el adjetivo “irrespetuoso”, pero en general se utiliza la frase “falta de respeto”. A lo largo de la tesis y con cierto resguardo, la utilizaremos ocasionalmente para aludir a los momentos en los que fallan las expresiones de reconocimiento. A nuestro criterio, la idea de “fallas en las expresiones de reconocimiento” parece más adecuada que la de “falta de respeto”. De algún modo, entendemos que el concepto de “falta de respeto” puede conducir a sentidos y significados que tienden a cosificarlo. Como si pudiera “haber” o “faltar”, como si se pudiera medir y cuantificar su cantidad. Allí, se diluye la idea de vínculo emocional. En este sentido, lo que nos interesa es explorar situacionalmente las tensiones que producen en los vínculos educativos estas fallas en las expresiones de reconocimiento.

en consideración; y, por ello, la supresión de tales formas de expresión indica que, en este sentido particular, no es socialmente visible para la persona que está enfrente (p. 2).

Como vimos en el apartado anterior, se requiere de toda una serie de gestos expresivos para forjar vínculos de respeto, pero también para ignorar a una persona. Como sostiene Honneth, disponemos de un conjunto de habilidades –más o menos ensayadas– para comportarnos frente a otras personas como si no figuraran o estuvieran en el mismo espacio, incluso como si pudiéramos “mirar a través de” ellas (*lookingthrough*). Claramente, se trata de una invisibilidad que escapa a las posibles dificultades físicas que pueden impedir que un sujeto determinado sea identificable en el campo visual. Las personas afectadas en estas situaciones, si bien entienden que han sido vistas en el sentido literal del término, sienten que ciertamente no son percibidas o reconocidas. Asimismo, en la medida en que estas formas de expresión que revelan el desprecio o la indiferencia forman parte del saber en común que poseen los sujetos en una determinada configuración social, la invisibilización designa simultáneamente un hecho público. En tales circunstancias, algunas personas recurren a diferentes acciones que tienen como finalidad central intentar llamar la atención de los otros sobre sí. Procuran, mediante una serie de esfuerzos prácticos, provocar reacciones visibles de la otra parte, que le confirmen que han sido percibidos.

En este sentido, existe una distinción fundamental entre ser meramente percibido y ser reconocido. Todorov (2008) describe dos momentos centrales en el proceso el reconocimiento. En primer lugar, le pedimos a los otros reconocer nuestra existencia, solicitamos *reconocimiento* en sentido estricto. Luego, pedimos confirmar nuestro valor. Esta segunda operación, que denomina proceso de *confirmación*, solo puede tener lugar cuando la primera ya ha sido efectuada<sup>14</sup>. En esta línea, señala:

---

<sup>14</sup> Según analiza Todorov (2008), Smith y La Rochefoucauld advirtieron esta distinción entre el reconocimiento y la confirmación. El primero de ellos señalaba la diferencia entre la atención y la aprobación advirtiendo que ser olvidado o ser desaprobado por los hombres son cosas enteramente diferentes. En un sentido similar, La Rochefoucauld sostenía que las personas prefieren muchas veces hablar mal antes que no decir nada acerca de sí mismas.

Que nos digan que lo que hacemos está bien, implica que se haya admitido con anterioridad nuestra existencia misma. La confirmación se relaciona con el predicado de una proposición, el reconocimiento con su sujeto (...) (2008: p. 123).

De alguna manera, es posible sostener que por medio del acto reconocimiento no solo se confiere un significado de apreciación y aprobación de la otra persona, sino que también ese mismo acto posee un carácter performativo respecto del sujeto y el vínculo que se estrecha entre quienes entran en relación. En otras palabras: las expresiones que acompañan los actos de reconocimiento van más allá de meros gestos corporales, generan efectos hacia el futuro, simbolizan posibles formas de reacción que la persona a la que va dirigido ese acto puede esperar, en la medida en que le confirman que es tomada efectivamente en consideración. En este sentido, los actos de reconocimiento suelen estar acompañados por un tipo de percepción que tiene rasgos fuertemente evaluativos.

Probablemente, en este sentido Todorov sostiene que las fallas en el reconocimiento pueden tener alcances muy diferentes según se trate de una negativa en la confirmación del reconocimiento o de una falta de reconocimiento. Mientras que en la desaprobación o el rechazo a la confirmación se produce un desacuerdo en términos del contenido del juicio (en términos del valor positivo o negativo que se le reconoce a una persona) que devela un acto anterior de reconocimiento, la negación o la falta de reconocimiento advierte sobre la ausencia de este primer momento. En este caso, *la ofensa infligida al sujeto es mucho más grave* (2008: p.124).

De alguna manera, el desprecio, la indiferencia, el rechazo a identificarse con los otros, la humillación, el poner en ridículo a alguien, no tomarlo en serio o condenarlo al silencio, están del lado de la negación de reconocimiento<sup>15</sup>. Recuperando la definición de Spinoza,

---

<sup>15</sup> En un sentido similar, Sennett (2003) sostiene que la condición de “no ser visto” puede despertar un deseo de venganza: La desigualdad se había traducido en una duda de sí mismo; esa duda podía aliviarse en parte atacando la integridad de otros, aunque no creo que los ataques a los negros o a los liberales sirvieran en realidad para que la gente se sintiera bien consigo misma. Sin embargo, la condición de “no ser visto” había producido un deseo de venganza. Por tanto, había allí un triste resultado de la escasez de respeto (p. 59).

para Sloterdijk el desprecio refiere a un tipo de negación del reconocimiento por medio del cual aquello que se desprecia se vuelve indistinto, no despierta deseo pero tampoco odio:

Spinoza define al desprecio (*contemptus*) como el fracaso de un objeto en su intento de conseguir la atención del alma: “el desprecio se suscita a raíz de la representación de una cosa que impresiona tan poco al alma, que esta, ante la presencia de esa cosa, tiende más bien a representar lo que en ella no hay que lo que hay” (Sloterdijk, 2005: p. 46).

En este sentido, Ngai (2005) sostiene que el desprecio puede ser caracterizado como una emoción que resulta muy diferente al desagrado o la repugnancia. En el desagrado o la repugnancia aquello que no gusta y causa rechazo se percibe fundamentalmente como algo peligroso y contaminante que demanda exclusión<sup>16</sup>. De modo que no se puede permanecer indiferente ante lo que causa repugnancia. De hecho, suele ocurrir lo contrario. Los límites entre aquel que rechaza y aquello que causa desagrado se encuentran claramente delimitados y, en cierto modo, esta distancia requiere ser fortalecida a través de su eliminación o bien de su ocultamiento. Mientras el desagrado encuentra objetos o sujetos intolerables, los objetos del desprecio simplemente no tienen mérito suficiente para llamar la atención. En un tono similar al de Spinoza, Hobbes también definía el desprecio como aquello que no despierta ni deseo ni odio, que no es más que la inmovilidad, la obstinación, la tenacidad del corazón en resistir la acción de ciertas cosas sobre uno.

Asombrosamente, sostiene Ngai (2005), esta idea de desprecio se liga inexorablemente con su antítesis: la tolerancia. En la medida que en el objeto del desprecio se advierte solo lo necesario como para saber que no es digno de atención, puede ser desestimado o ignorado. En esta línea, el desprecio podría describirse como el límite negativo del espectro

---

<sup>16</sup> Marta Nussbaum (2005) se refiere a este mismo sentimiento a partir de la idea de repugnancia. Lo que repugna, sostiene, se asocia a ideas mágicas de contaminación y aspiraciones imposibles de pureza, inmortalidad y no animalidad: *Dado que la repugnancia corporiza un rechazo a la contaminación que está asociado al deseo humano de ser “no animal”, está frecuentemente vinculada con ciertas prácticas sociales dudosas, en las que la incomodidad que las personas sienten por el hecho de tener un cuerpo animal se proyecta hacia afuera de los individuos y grupos vulnerables. Estas acciones son irracionales, en el sentido normativo, tanto porque corporizan la aspiración de convertirse en un tipo de ser que uno no es, como porque en proceso de perseguir esa aspiración, hacen de terceros, blancos de prejuicios graves* (p. 93).

afectivo de la tolerancia: en general, el objeto de la tolerancia se percibe lo suficientemente inofensivo como para ser admitido dentro de lo soportable. De ninguna manera Ngai sostiene que desprecio y tolerancia sean la misma cosa. Por el contrario, lo que busca enfatizar con esta distinción es que mientras el “desprecio tolerante” parece ser posible, el “rechazo o el desagrado tolerante” no lo es<sup>17</sup>.

En todas estas situaciones, las personas tienden a mitigar los efectos que tienen sobre sí las fallas en los procesos de reconocimiento. Según analiza Vidal (2003), *la preocupación por ver la propia representación de sí confirmada por otro se revela, sin duda, en todas las demandas de respeto* (p. 271)<sup>18</sup>.

Sin embargo, aun cuando parece aportar un alivio instantáneo, la demanda de respeto aparece siempre teñida de un aire de reclamo o de súplica que, en caso de ser satisfecha, provoca la sensación de haber obtenido una victoria pírica. En esta línea, Todorov (2008) identifica al menos tres tipos paliativos con los que algunas personas procuran manejar este fracaso en el proceso de reconocimiento. El primero de ellos consiste en volver a la carga hasta obtener satisfacción, insistir una y otra vez en la sanción de reconocimiento. En algunos casos esa insistencia incluye la posibilidad de recurrir al uso de la fuerza física o la violencia a fin de lograr despertar algún tipo de reacción en los otros que confirme su presencia. La imposibilidad de ceder en el deseo de ser reconocido a cualquier precio o el hecho de ver amenazado el reconocimiento de sí por la indiferencia de los demás, lleva a algunas personas a reaccionar en forma de *réplica violenta*, a fin de procurar la atención sobre sí, de provocar la reacción en el otro que confirme que él ha sido percibido (Honneth, 2003; Garriaga Zucal, 2010)<sup>19</sup>. En este sentido, algunas investigaciones recientes han

---

<sup>17</sup> En el capítulo siguiente avanzaremos sobre algunas de estas cuestiones vinculadas a la manera en que el respeto ha sido asociado con la tolerancia a la diversidad.

<sup>18</sup> Traducción propia.

<sup>19</sup> Según sostiene Garriaga Zucal (2010) en su investigación sobre las definiciones morales de la policía bonaerense en relación con el uso de la fuerza, los policías usan o no la fuerza según las características de cada interacción. El concepto de réplica le permite referirse a un modo particular de reacción de la policía ante cierto tipo de interacción en el que se incluye tanto la cuestión situacional como la relacional: la fuerza se utiliza como respuesta, contestación no solo a acciones violentas, sino a formas variadas de interacciones; el uso de la fuerza es la respuesta moralmente tolerable a la violencia, al abuso verbal o al desacato de sus interlocutores (p. 77).

demostrado cómo este tipo de demandas de respeto pueden ser acompañadas de formas de antirespeto que tienden, en un mismo movimiento, a negar o deshumanizar al otro de la demanda (Zubillaga, 2007)<sup>20</sup>.

Asimismo, puede atenuarse esta sensación de frustración ante la falta de reconocimiento buscando otro más sencillo de obtener. El segundo paliativo consiste en un tipo de reconocimiento que opera por sustitución. Antes que ser alcanzado por la indiferencia, la persona prefiere incluso ser valorada negativamente por demás, ganarse los reproches por vía de la transgresión de la regla común o encontrarse reconocido, por ejemplo, por pertenecer a un grupo que suscita la atención de los demás y se vuelve prestigioso a los ojos de los demás. En este último caso, se goza del beneficio de un valor que la misma persona ha otorgado al grupo al que adhiere, que lo confirma en el sentimiento de formar parte de una comunidad. En ocasiones, la imposibilidad de acceder individualmente a cierto tipo de reconocimiento lleva a algunas personas a identificarse a tal extremo con los intereses del grupo que, incluso, puede fomentar un marcado rechazo hacia aquellos otros que no participan de esa colectividad. Esta forma de reconocimiento por sustitución, en su versión más exacerbada, puede llegar a convertirse en fanatismo, en cuyo reverso, la pertenencia a un grupo se vuelve sinónimo de la exclusión, la denigración y el odio hacia otros-diferentes (Todorov, 2008).

Por último, se pueden moderar los efectos producidos por la falla en el reconocimiento actuando sobre el reclamo de reconocimiento para llegar a renunciar a él. Por lo general, la renuncia a cualquier tipo de confirmación por parte de los otros redundará en un repliegue

---

<sup>20</sup> Retomando diferentes estudios centrados en la construcción de la identidad en contextos de exclusión Zubillaga (2007) observa cómo la demanda de respeto se constituye en el modo en que los varones jóvenes entrevistados enfrentan diferentes amenazas a la identidad: la amenaza a la integridad física (demanda de respeto de preservación), la humillación de ser pobre (demanda de respeto de participación económica), la amenaza de desafiliación (demanda de respeto de filiación), la amenaza de no tener buenas razones para sentirse digno de reconocimiento y aprecio (demanda de respeto de ascendencia). Según analiza, frente a estas amenazas los jóvenes ejercen cuatro formas distintas de demanda de respeto en las que, bajo una lógica dominada por la violencia, obtienen un dividendo identitario y logran ser reconocidos. En este sentido, sostiene que las demandas de respeto se hacen contra otros percibidos siempre en oposición o ajenos a un nosotros: El ejercicio de la violencia permite al joven obtener reconocimiento y confirmarse en tanto guerrero y protector (demanda de preservación) miembro de su banda, justiciero comunitario (demanda de filiación) agente económico, consumidor y proveedor (demanda de participación económica); y ostentar una masculinidad identificada con el ejercicio del poder (demanda de ascendencia) (p. 586).

sobre sí mismo, un cierre de todas las vías de reconocimiento que da cierto aire de autosuficiencia, pero que puede ser también interpretado por los demás como signos de orgullo e indiferencia. Esta postura puede intensificar aún más o volver real la falla (muchas veces ilusoria) de reconocimiento inicial. El orgulloso se reserva para sí su propia confirmación y, en este sentido, no muestra necesidad de los demás, no muestra su debilidad. Sin embargo, esto acarrea un efecto de otro orden: en la medida en que el orgulloso no admite su debilidad y se presenta como autosuficiente, no hace ningún reclamo ni busca ningún tipo de aprobación exterior, le niega a los demás el reconocimiento indirecto que proviene de reconocer su propia *incomplétude*, su necesidad de los otros. De alguna manera, lo que rompe el orgullo es la reciprocidad: *si no tiene ninguna necesidad de mí ¿para qué le sirvo?* (Todorov, 2008: p. 150).

De forma similar al orgullo, existen otro conjunto de virtudes que tienen este mismo efecto. Para Todorov, los vínculos asociados con la caridad y la piedad también suelen negar la reciprocidad:

El ser caritativo practica, más o menos conscientemente, una psicología simplista (...); hace como si el otro solo tuviera necesidad de vivir y no de existir; o de recibir pero no de dar. Así, le impide a ese otro sentirse necesario a su vez, cosa que podría suceder, si el ser caritativo le revelara su propia *incomplétude*, si dejara ver las necesidades de ese generoso donador que es (Todorov, 2008: p. 150).

Según Sennett (2003), esta es una de las enseñanzas que ha dejado Hannah Arendt en su intento por desafiar el deseo cristiano de autoformación a través de la donación. La caridad, la piedad y la compasión pueden comportar formas de menosprecio cuando se condena a los demás a recibir sin poder dar nada a cambio. En este sentido, la caridad corre el riesgo de perpetuar una lógica en la cual el otro nunca salga de esa necesidad y se ponga en juego un proceso en donde prime la idea de victimización<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Žižek (2002a) analiza la lógica de la victimización que recubre la intervención humanitaria. En ese sentido, sostiene que resulta central para el que da que el otro quede siempre bajo esa condición: *el otro al que hay que proteger es bueno mientras sigue siendo una víctima (por eso fuimos bombardeados con fotos de madres, niños y ancianos kosovares indefensos, contando historias conmovedoras sobre su sufrimiento)*, pero desde el

A lo largo de este capítulo hemos visto cómo el respeto puede ser comprendido como una forma de expresión del reconocimiento recíproco entre los sujetos. En este sentido, las contrariedades del respeto en las que nos hemos detenido procuran mostrar los efectos que producen las fallas en los procesos de reconocimiento, pero sobre todo en la reciprocidad inherente a estos vínculos. Asimismo, hemos visto cómo se encuentran estrechamente ligados al modo en que las personas se relacionan entre sí a través de diferentes habilidades sociales. En esta misma línea, también hemos procurado mostrar que, aun cuando sea posible delimitar el repertorio de gestos y comportamientos rituales que ponemos en acción en el encuentro con otros, jamás lograremos calcular la magnitud de los símbolos que se movilizan en las interacciones entre los sujetos y que dan espesor a la vida social. En este sentido, los vínculos emocionales de respeto resultan indisociables del entramado particular que configura una época.

En el capítulo siguiente, plantearemos cómo este entramado puede ser comprendido a partir del entrecruzamiento de unas instituciones universales y unas formas de organización singular que dan vida a lo que se instituye en términos políticos, inconscientes y sociales como formas respeto.

\*\*\*

---

*momento en que deja de comportarse como tal víctima y quiere defenderse por sí misma, se convierte de inmediato, mágicamente, en otro terrorista/fundamentalista/traficante de drogas (p. 79).*

## CAPÍTULO III

---

### INSTITUCIONES, ORGANIZACIONES Y SUJETOS. DEL RESPECTO COMO UNIVERSAL A SU EXPRESIÓN EN LA PARTICULARIDAD

---

Podría parecer que los vínculos de respeto se configuran a partir de aspectos más íntimos que sociales. Sin embargo, tal como se sostuvo en el capítulo anterior, el respeto como forma de reconocimiento se encuentra estrechamente ligado al modo en que las personas se relacionan entre sí y devela la necesaria dependencia de los hombres a los demás. En este sentido, el respeto como forma de reconocimiento entre los sujetos resulta indisociable del entramado particular que se produce entre determinadas condiciones históricas, sociales, espaciales y subjetivas que configuran una época.

El título de este capítulo da lugar a un modo posible de comprender ese entramado. Las articulaciones recíprocas que se producen entre instituciones, organizaciones y sujetos –a las que da lugar una determinada configuración histórico-social– no hacen más que expresar el conjunto de normas, regulaciones, sentidos, significados, maneras singulares de pensar y de comportarse, que vinculan a unos sujetos con otros en una red de interdependencia mutua (Elias, 1993). Hablar de entramado invita a pensar en un tipo de articulación que nunca es fija y que se encuentra constantemente atravesada por procesos de creación y en incesante movimiento. Se trata, sin embargo, de un movimiento que no tiene una progresión automática ni un orden racional, pero que, aun así, sigue una direccionalidad que confiere un carácter singular a cada sociedad y que logra, circunstancialmente, cierto grado de sedimentación o estabilidad momentánea a lo largo de

varias generaciones (Elias, 1990, 1993)<sup>22</sup>. En este capítulo intentaremos explorar el modo en que las expresiones de respeto se configuran en el entrecruzamiento recíproco entre unos principios entendidos como instituciones universales –tales como la igualdad, la libertad, la democracia– y unas formas de organización singular, que dan vida a lo que se instituye en términos políticos, inconscientes y sociales como modalidades de relación, de pensamiento y de producción (Enriquez, 2002; Lourau, 1985; Nicastro, 2014).

### 3.1.- SOBRE LA RELACIÓN ENTRE INSTITUCIONES, ORGANIZACIONES Y SUJETOS

El uso del concepto de instituciones puede resultar complejo debido a la multiplicidad de sentidos que este ha tenido a lo largo del desarrollo de las ciencias sociales. En el marco de esta tesis, dicho concepto alude –fundamentalmente– a aquellos principios, simbólicos e imaginarios, considerados como universales, como verdades abstractas y generales que tienen la potencialidad de inscribir a sujetos singulares en una permanencia que excede a su tiempo vivido y garantiza la continuidad de lo iniciado por otros, en virtud de un tiempo por venir (Enriquez 2002; Castoriadis, 2010; Loureau; 1985; Frigerio, 2005; Téllez, 2002, Ricoeur, 1999).

En este sentido, podría sostenerse que las instituciones existen y no existen a la vez (Enriquez, 2002). Estos principios considerados universales no se encarnan directamente en acciones de los sujetos, sino por medio de la traducción y mediatización de formas sociales singulares, que interpretan más o menos fielmente esa institución bajo la ilusión de realizarla completamente, pero sin ser más que una expresión necesariamente parcial de

---

<sup>22</sup> El orden de este incesante movimiento no es ni ha sido planificado por individuos particulares, ni debe su aparición a una suma de voluntades o a una decisión común entre muchas personas particulares, pero tampoco existe por fuera ellas y debe ser comprendido únicamente a partir del mismo entrelazamiento en su conjunto. Como ha demostrado Elias a lo largo de su estudio sobre el proceso de civilización, es posible advertir que *una ola secular de integración progresiva, una construcción del Estado, con el proceso complementario de una diferenciación también progresiva, es un cambio de composición que, considerado a largo plazo, en su ir y venir, en sus movimientos progresivos y regresivos, mantiene siempre una misma dirección a lo largo de muchas generaciones. Este cambio estructural orientado puede demostrarse como tal hecho que es, con independencia de la valoración que se le dé* (Elias, 1993:12).

ella. De alguna manera, en la medida en que dichos principios se encarnan en situaciones particulares y contingentes, lejos de expresar esa universalidad, ponen de manifiesto la imposibilidad de su concreción<sup>23</sup>. Se trata de una traducción que nunca es lineal o acabada, que por momentos puede entenderse incluso como una distorsión, pero que, indudablemente, pone de manifiesto la capacidad de creación y recreación constante de los hombres. Desde aquí puede desprenderse el carácter necesariamente político que encierran dichos procesos de traducción. De este modo, las instituciones se expresan a través de organizaciones entendidas como formas sociales singulares, que se constituyen en un espacio de concreción y desarrollo de esos principios universales y cuya razón ser no puede pensarse por fuera de esas instituciones. Precisamente por esto, la relación entre instituciones y organizaciones resulta irreductible. Así entendidas, las instituciones se comprenden como instancias universales que atraviesan las organizaciones dotándolas de sentido (Nicastro, 2014; Enriquez, 2002).

En el marco de estas múltiples traducciones, los sujetos se inscriben en una trama simbólica e imaginaria que los constituye como tales, que tiene efectos concretos en las formas de pensamiento y de relación entre unos y otros, pero que, en simultáneo, los define por un exceso en relación a ella. Al decir de Castoriadis (2010), el hombre no puede existir sino definiéndose cada vez como un conjunto de necesidades y de objetos que lo constituyen, pero siempre supera estas definiciones, en tanto ellas salen de él mismo, él las inventa y, en consecuencia, *él las hace haciendo y haciéndose, porque ninguna definición racional, natural o histórica permite fijarlas de una vez por todas* (p. 218).

Apoyados en este desarrollo, es posible sostener que los vínculos de respeto como forma de reconocimiento solo pueden ser comprendidos en las relaciones entre instituciones,

---

<sup>23</sup> Desde el socio-análisis de las instituciones, Lourau (1985) ha conceptualizado estas articulaciones entre instituciones, organizaciones y sujetos, a partir del entrelazamiento dialéctico entre tres momentos propios de las instituciones: universalidad, particularidad y singularidad. A la luz de la filosofía hegeliana, describe el momento de la universalidad como aquel donde un principio es considerado como verdad abstracta y general, y el momento de la particularidad como la acción de negatividad de ese universal. Es decir: si el momento de la universalidad se comprende como instancia en la que un principio es plenamente verdadero, el momento de la particularidad expresa justamente la negación de ese universal como verdad general en tanto se encarna en individuos particulares. Asimismo, estas normas consideradas se encuentran mediatizadas por formas sociales singulares, por formas de organización, que también resultan de la acción de negatividad sobre aquella unidad positiva considerada universal.

organizaciones y sujetos que configuran una época. En esta trama el principio de la igualdad universal de los hombres asume un lugar central para pensar el respeto.

De alguna manera, sobre la base de este principio universal, las democracias modernas como formas sociales singulares configuraron un modo de comprender la igualdad y la libertad que terminó por inscribirse en lo más profundo de los intercambios cotidianos y ha informado los sentidos y representaciones que se despliegan en las demandas de respeto.

Apenas basta recordar que en la medida en que este principio universal se encarna en situaciones particulares, lo que se constata justamente es la imposibilidad de su realización. Desde la filosofía política, algunos autores como Rancière (2012) sostienen que hacer valer este principio de la igualdad es el propósito de la política, cuya expresión en el orden social no puede ser otra cosa más que su distorsión, es decir la negación de la igualdad.

Recuperando el análisis de la obra de Joseph Jacotot, el filósofo muestra la magnitud de esta operación:

Este opone radicalmente la lógica de la hipótesis igualitaria a la de la agregación de los cuerpos sociales. Para él siempre es posible dar prueba de la igualdad sin la cual no es pensable ninguna desigualdad, pero con la estricta condición de que esa prueba sea siempre singular, que en cada ocasión sea la reiteración del puro trazado de su verificación. Esta prueba siempre singular de la igualdad no puede consistir en ninguna forma de vínculo social. La igualdad se transforma en su contrario a partir del momento en que quiere inscribirse en el lugar de la organización social y estatal (p. 50).

La política viene a nombrar la práctica del tratamiento de la distorsión por la cual ese principio igualitario se convierte en su contrario en la distribución de los cuerpos en un ordenamiento de ocupaciones, funciones y lugares. A esta organización, Rancière (2012) destina el nombre de *policía*<sup>24</sup> para distinguirla de la política como forma de práctica que viene a disputar dicha distribución y ordenamiento social, guiada por la suposición de la igualdad y por la preocupación de verificarla. Así, la política se produce en el encuentro

---

<sup>24</sup> A fin de profundizar sobre esta cuestión remitimos fundamentalmente a su libro *El desacuerdo* (Rancière, 2012).

inconmensurable<sup>25</sup> con este “orden policial” y por esta razón, no existe más que gracias a unos sujetos o unos dispositivos de subjetivación que procuran arrancar la naturalidad con la que se concibe dicho ordenamiento, que no hacen más que exponer la distorsión desasociando el pensamiento de la política del pensamiento del poder<sup>26</sup>.

De algún modo, la idea de *distorsión* procura develar el fenómeno de traducción de unas instituciones universales en unas formas de organización singular a las que hemos aludido desde el inicio de este capítulo<sup>27</sup>. En lo que sigue, procuraremos explorar el modo en que en las sociedades modernas occidentales esta traducción tuvo por resultado la consagración como universal de una forma particular de pensar la igualdad, que imprime un sentido particular a los vínculos de respeto y cuyo origen puede hallarse en el marco de la revolución democrática.

En segundo lugar, y a partir de este desarrollo, procuraremos delinear cómo de esta manera la democracia liberal desplegó dos formas prototípicas de estructurar las expresiones de respeto entre los sujetos, que coexisten paradójicamente en el mundo contemporáneo.

### 3.2.- LA REVOLUCIÓN DEMOCRÁTICA O EL GERMEN DEL RESPETO IGUALITARIO

Hace más de doscientos años, un hecho inédito modificó en forma definitiva las relaciones entre los sujetos. La expresión “revolución democrática” empleada por Alexis

---

<sup>25</sup> Según sostiene, la relación entre un ordenamiento de los cuerpos sociales, es decir, entre la distribución desigualitaria de los cuerpos sociales y la capacidad igual de los seres parlantes es inconmensurable, pero aún en su incommensurabilidad ambos se miden bien uno a otro (Rancière, 2012).

<sup>26</sup> En este mismo sentido, Žižek (2008) sostiene: *Esta identificación de la no parte con el todo, de la parte de la sociedad sin un verdadero lugar (o que rechaza la subordinación que le ha sido asignada), con el Universal, es el ademán elemental de la politización, que reaparece en todos los grandes acontecimientos democráticos, desde la Revolución francesa (cuando el Tercer Estado se proclamó idéntico a la nación, frente a la aristocracia y el clero) hasta la caída del socialismo europeo (cuando los foros disidentes se proclamaron representantes de toda la sociedad frente a la nomenclatura del partido)* (p.26).

<sup>27</sup> Desde diferentes perspectivas esta distorsión ha sido entendida bajo la apariencia de una “ficción”. Por lo desarrollado hasta aquí, mientras que en el argumento de Rancière se trata más bien de una “ficción desigualitaria”, desde las teorías críticas marxistas han insistido en denunciar la “ficción igualitaria” detrás de la cual se encubre el régimen de explotación propio de la burguesía.

De Tocqueville probablemente sea la más ilustrativa para mostrar cómo desde los acontecimientos de 1789 el principio de igualdad y libertad de los hombres se impuso como matriz del imaginario social moderno que, desde entonces, no deja de desplegarse.

La Revolución francesa fue la primera en instaurar un nuevo modo de institución de lo social que no se fundó en ninguna otra legitimidad más que en el poder absoluto del pueblo, entendido como una sociedad de iguales. Sin embargo, la novedad de la democracia moderna no se encuentra necesariamente en esta forma de comprender la igualdad y la soberanía popular, sino, más bien, en el énfasis otorgado al valor de la libertad individual y a los derechos del hombre. Tal como afirma Mouffe (2003), la democracia moderna emana de la articulación de dos tradiciones diferentes:

(...) por un lado, tenemos la tradición liberal construida por el imperio de la ley, la defensa de los derechos humanos y el respeto a la libertad individual; por otro, la tradición democrática cuyas ideas principales son las de igualdad, identidad entre gobernantes y gobernados y soberanía popular. No existe relación necesaria entre estas dos tradiciones distintas, solo una imbricación histórica contingente (p. 20).

Según Pierre Rossanvallon (2012), el espíritu de la igualdad que se forjó durante la Revolución francesa y norteamericana logró articularse alrededor de tres figuras: la similaridad, la independencia y la ciudadanía. La primera de ellas puede ser entendida en el marco de una igualdad-equivalencia y remitió, fundamentalmente, a una igualdad esencial entre los hombres que cancelaba cualquier tipo de diferencias fundadas en causas intrínsecas a la misma naturaleza: *Puesto que la naturaleza humana resulta la misma en todos los hombres –se especificaba– está claro que cada uno debe estimar y tratar a los demás como otros tantos seres que le son naturalmente iguales, es decir, que son hombres al igual que él* (p. 37).

Esta forma de comprender la igualdad se apoyó hasta fundirse en el rechazo visceral a la figura del privilegiado. Desde el siglo XVI, la nobleza creyó conformar una verdadera raza aparte, donde las diferencias de condición encontraban su origen en causas innatas a la propia naturaleza de los hombres y cuya superioridad jerárquica refería siempre a una

deuda de origen, de cuna, de nacimiento y linaje. De Tocqueville afirmaba que los hombres de la aristocracia juzgaban no parecerse a los otros: *apenas si creen formar parte de la misma humanidad* (citado en Rossanvallon, 2012). En este sentido, a la distinción esencial que proclamaba la nobleza se opuso la idea de igualdad esencial, natural y antropológica entre los hombres.

Según afirma Sloterdijk (2005), el discurso ofrecido a favor de la igualdad encontró su argumento central en el hecho universal y contingente de dar a luz. El alumbramiento se presentó como razón suficiente del derecho universal y connatural de todos los hombres a la dignidad humana: *los hombres comprenden su igualdad como igualitarismo procreador, como llegada al mundo naturalmente idéntica en un mismo espacio natal* (p. 76).

La segunda figura que delinea Rosanvallon (2012) remite a otro principio fundamental: la declaración de la libertad de los sujetos para entrar en relación. La independencia se definió entonces como una igualdad-autonomía que indicaba, simultáneamente, ausencia de subordinación y equilibrio en los intercambios. Este modo de entender la igualdad adquirió sentido únicamente como una capacidad social, en la medida en que requería de una sociedad que –en nombre de la libertad recíproca entre los hombres– desterrara todo tipo de dependencia. En el pensamiento rousseauiano, por ejemplo, la independencia mutua de los individuos funcionaba como condición de una vida plenamente social, en tanto alimentaba una relación positiva de intercambio que permitía poner a cada uno en justa relación con el otro. En cierto modo, es posible sostener que fue sobre este principio que se gestó la aspiración moderna a la vida emancipada. Esta modalidad de articulación entre los principios de igualdad y libertad fue determinante para el imaginario social y político de la época. Como efecto directo de este modo de entender la igualdad –tanto asociada a la idea de similaridad como de independencia– se volvió evidente que las diferencias entre los hombres no eran más que construcciones o interpretaciones ilegítimas y, hasta cierto punto, chocantes. La crítica al lujo y los privilegios, junto con las reivindicaciones de valores vinculados a la moderación y la frugalidad, resultaron claves a la hora de limitar la excesiva acumulación de riqueza y la absoluta pobreza en una sociedad de iguales. En cierto modo, tal como sostienen Laclau y Mouffe (2004), es posible encontrar allí la fuerza subversiva del discurso democrático:

Esta ruptura con el Antiguo Régimen, simbolizada por la Declaración de los Derechos del Hombre, proporcionará las condiciones discursivas que permiten plantear a las diferentes formas de desigualdad como ilegítimas y antinaturales, y de hacerlas, por tanto, equivalerse en tanto formas de opresión (p. 198).

Así como la Declaración de los Derechos del Hombre se constituyó en el soporte más firme para la expresión de la idea de igualdad-similaridad, el mercado se instituyó como el espacio de concreción de esta manera de articular la libertad y la igualdad. Para el pensamiento liberal de la época, *ser el igual del otro significaba encontrarse con él en una relación de libre intercambio, es decir, recíproca* (Rosanvallon, 2012: p. 46). En esta operación, el mercado no solo se convirtió en una de las maneras de volver activa la reciprocidad entre los individuos, sino que también se lo invistió con un atributo emancipador que se afirmó en la independencia del trabajador y en la liberación del trabajo de las constricciones que imponía la corporación.

La movilidad y circulación de las condiciones por medio de las cuales se construían las diferencias, opuesta a la fijeza y estabilidad en el tiempo que introducía la idea de privilegio, tuvo un importante efecto para corregir las percepciones en torno a la desigualdad material. Según sostiene Rosanvallon (2012), el efecto igualador de esta movilidad también estuvo impulsado por el hecho de afirmar la libertad del individuo e identificar la plenitud de su existencia con la capacidad de proyectarse en el tiempo,

(...) de considerar como abierta para sí la posibilidad de un cambio de situación (...) Un mundo de semejantes se define en este marco como aquel en el que cada uno puede proyectarse en la condición de los otros, ya sea en el modo ventajoso de una mejoría de su suerte o en el modo pesimista de un temor a encontrarse en una situación degradada (p. 75).

La tercera figura en la que se asentó la idea moderna de igualdad fue la ciudadanía. Para Rosanvallon (2012), la igualdad se expresó en una forma de participación que llevó a pensar al sujeto como portador de derechos y al mismo tiempo como parte de la

comunidad, del pueblo. Esta idea de igualdad-ciudadanía tomó como soporte una de las formulaciones más simples y más aceptadas de la noción de igualdad, incluso hasta nuestros días: el sufragio universal. Más allá de cómo haya sido delimitado dicho “universal”<sup>28</sup>, esta manera de comprender la igualdad transformó de forma definitiva las percepciones anteriores sobre el lazo social.

Este sufragio universal inscribe el imaginario colectivo en un nuevo horizonte: el de una equivalencia a la vez inmaterial y radical entre los hombres. Se trata de un derecho constituyente. (...) afirmar que cada uno cuenta por uno, que tiene una parte equivalente de soberanía, una capacidad idéntica de dar una opinión formada sobre los principios organizadores de la vida en común, va mucho más lejos que simplemente proclamar derechos a la libre expresión, a la seguridad, a la misma subsistencia. En este sentido, puede sostenerse que la idea democrática introdujo en la humanidad una ruptura intelectual mucho más profunda que la idea socialista (p. 57).

Para Rosanvallon (2012), la visión revolucionaria de la igualdad se refirió mucho más a una cualidad del lazo social que a una redefinición de la distribución de la riqueza. El imaginario igualitario no desarticuló ni arrasó con las desigualdades. Sin embargo, como sostiene Alan Finkelraut, desde que el gran secreto de la igualdad humana celosamente guardado y custodiado por la nobleza empezó a ser divulgado a partir del siglo XVII, los hombres comenzaron a vivir de otra manera la desigualdad. Para Sloterdijk (2005), no existe definición más ajustada del experimento de la democracia moderna que esta definición de Finkelraut: *Vivre autrement l'inégalité* (p.78).

En este sentido, el espíritu igualitario de la revolución dio por descontado una interpretación cualitativamente diferente de las relaciones entre los hombres y sus encuentros con otros que transformó la naturaleza misma del lazo social. Como producto de

---

<sup>28</sup> De hecho, hasta hace muy poco tiempo ese “universal” excluía a las mujeres de su definición. En este sentido, siguiendo el pensamiento de Rancière, allí se manifiesta con elocuencia la distorsión que impone el orden policial: “La aparición indebida de una mujer en el escenario electoral transforma en modo de exposición una distorsión que no solo denuncia una inconsecuencia de lo universal, sino que también visibiliza la contradicción misma entre la lógica policial y la lógica política que está en el centro de la definición republicana de la comunidad (Rancière, 2012).

esta operación, se instituyó como universal lo que constituye apenas una forma particular y contingente de pensar la igualdad en la democracia liberal (Laclau, 1996; Laclau y Muffe 2004). El imaginario igualitario que impuso la Revolución democrática se interpretó como la encarnación misma de lo universal sin ser más que el resultado de una relación contingente de fuerzas que alzó como dominante una forma particular de identidad democrática occidental<sup>29</sup>. El *hombre democrático* se identificó entonces con el rechazo y la denuncia de cualquier tipo de desigualdad y las relaciones entre ellos se vieron atravesadas por un principio de igualdad basado en la lógica de la equivalencia, la autonomía y la libre elección. Desde esta lógica, se interpreta un modo de entender el respeto que toma como modelo el tipo de intercambio entre equivalentes propio del mercado. La necesidad de reconocimiento en la igualdad y por tanto el respeto que le corresponde a todas las personas devino en derecho y demanda de una equivalencia en el intercambio inherente a un contrato entre sujetos libres e iguales.

Sin embargo, desde la Revolución francesa en adelante las demandas de respeto y reconocimiento están lejos de haber disminuido. Probablemente, el problema que se plantea es la relación concreta entre la subversión que encierra en sí mismo el principio de la igualdad como posibilidad universal y el hecho de que el mundo real se encuentre estructurado por profundas desigualdades:

El universalismo no está dado en el mundo: es un acontecimiento. En cierto sentido, siempre es algo que se propone contra el mundo, regido normalmente por códigos desigualitarios. Por tanto, tenemos una lucha, una contradicción y un conflicto entre el surgimiento de nuevas posibilidades universales dirigidas a todos y el mundo tal como es (Badiou, 2007: p. 7).<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> De algún modo, esta fue la tesis que presentó Marx en su crítica a la democracia formal como instrumento que, bajo las apariencias de igualdad y libertad, ocultaba el ejercicio del poder y la dominación de la burguesía (Rancière, 2006).

<sup>30</sup> En este punto, Badiou (2007) recupera las ideas de Rancière. Sostiene que al interior de una proposición universal se está obligado a afirmar la igualdad como un axioma que se dirige a todos y no como un programa donde la igualdad se presente como el horizonte a ser alcanzado: (...) *la subjetividad se construye en la afirmación del derecho absoluto de la igualdad. La igualdad es un principio, no un resultado. La proposición universal afirma la igualdad, aun constatando la desigualdad. Y cuando se constata la desigualdad, se constata como algo patológico, como una inversión de la situación normal (...)* Se va desde la igualdad a la desigualdad, nunca en sentido inverso (p. 8).

En el centro de esta paradoja inherente a la revolución democrática moderna, las expresiones de respeto se ven jalonadas por la tensión entre el reconocimiento que le corresponde a todas las personas sobre la base del principio de igualdad y las desigualdades que impone el ordenamiento social. En este sentido, varios autores (Sennett, 2003; Martuccelli, 2007; Todorov, 2008; Sloterdijk, 2005) coinciden en analizar el modo en que las desigualdades entre los sujetos aparecen como un obstáculo a las expresiones de respeto.

En esta tensión, las interacciones entre unos y otros se encuentran ante el desafío de entablar vínculos de respeto que logren alcanzar la reciprocidad en el marco de condiciones contingentes y particulares que ordenan y clasifican a las personas por las diferencias de fuerza, saber, edad, talento, posición, etc. propios de cada configuración históricosocial.

De algún modo, esta paradoja parece atravesar prácticamente todas las organizaciones de la modernidad y las interacciones entre los sujetos. La preocupación por atenuar las desigualdades sociales se tradujo en una forma de organización prototípica de la modernidad que procuró procesar esta tensión. Los Estados nacionales, como formas sociales, lograron articular los principios de igualdad y libertad en un modelo de organización burocrática que asentó su ordenamiento jerárquico en la igualdad de oportunidades y en la adhesión a normas y principios impersonales<sup>31</sup>.

Durante un largo período no exento de luchas y ambigüedades, esta forma de organización pareció tener poder suficiente para integrar a grandes masas a la vida social ofreciendo un lugar en este entramado en el que era posible reconocerse y estrechar vínculos de respeto mutuo. En simultáneo, la expansión de la intervención estatal conllevó a que cada vez más personas vieran menospreciada su autonomía (Sennett, 2003). En este sentido, para algunos autores esta operación desembocó casi de forma simultánea en otra de

---

<sup>31</sup> Al respecto merece destacar la importancia de los trabajos realizados desde el campo de la antropología, como los de Louis Dumont (1966, 1977), en los que se avanza en la comprensión de las sociedades occidentales y no occidentales y sus configuraciones culturales a partir de la oposición entre sociedades igualitarias y jerárquicas. En esta línea también se encuentran los estudios de Roberto Da Matta (2002), en los que analiza el caso particular de Brasil como sociedad que conjuga de forma particular componentes igualitarios y jerárquicos.

signo opuesto. Las críticas a esta forma de organización por su tendencia totalitaria y uniformizante se convirtió en la bandera de reivindicación de la emancipación de los individuos a partir de la destitución de la jerarquía piramidal y la instalación de la horizontalidad. En este contexto, cada vez más sujetos tienen la sensación de volverse invisibles y sienten una acuciante amenaza de la indiferencia. Ante la exigencia de una igualdad entendida como similaridad esencial, entonces, se profundiza un proceso creciente de diferenciación por medio del cual los sujetos reclaman ser reconocidos en su especificidad cultural y subjetiva.

### 3.3.- DE LA BUROCRACIA COMO FORMA PROTOTÍPICA DE ORGANIZAR EL RESPETO AL RESPETO POR LA DIFERENCIA

En 1922, en *Economía y Sociedad*, Weber afirmó que el desarrollo de las democracias corrió parejo con los procesos de burocratización. Sostuvo, más precisamente, que las democracias de masas impulsaron y expandieron el poder de la burocracia como forma de organización específicamente moderna por su tendencia a la *nivelación* de las desigualdades económicas y sociales a través de la subordinación de los sujetos a normas abstractas.

Germen de los Estados liberales modernos y erigida como una de las formas paradigmáticas para su organización, la burocracia se convirtió en la forma de organización racional, jerárquica y centralizada capaz de lograr la universalización de la igualdad jurídica y, en simultáneo, garantizar el resguardo del bien general. Según Weber (2005), se trata de un fenómeno que ocurre como consecuencia de uno de sus principios característicos: la subordinación del ejercicio de mando a normas abstractas e impersonales.

Sobre este sistema de reglas “objetivas” se esperaba que las organizaciones expandieran la exigencia de igualdad de derechos, a través de resoluciones apegadas a un conjunto de normas previsible e iguales para todos los casos contemplados, independientemente de las personas. De este modo, bajo el supuesto de *sine ira ac studio*, sin odio y sin favoritismo, las burocracias se constituyeron de la mano de los Estados nacionales en una de las formas

de organización que tendían a neutralizar las desigualdades por medio de la reprobación del “privilegio”, a partir del tratamiento igualitario de casos particulares bajo normas impersonales: *formalmente igual para todos, es decir, para todo interesado que se encuentre en igual situación de hecho* (Weber, 2005: p. 179).

Este sistema de reglas impersonales se asentaba en una atribución igualmente fija de responsabilidades que estructuraban la cadena de mando bajo el principio de jerarquía funcional, basada en el mérito y en el conocimiento profesional y especializado de las reglas, las normas y las técnicas según las cuales debe proceder quien ocupa cada uno de los roles en la organización.

La rigidez de este modelo de organización dio lugar a un sin número de críticas. La obsesión en términos de precisión, uniformidad, continuidad, disciplina y calculabilidad, llevaron al mismo Weber a sostener que la superioridad técnica de la burocracia se lograba cuanto más se *deshumanizaba* la actividad, esto es, cuanto más el sujeto logra separar su actuación de todos los elementos irracionales que se sustraen al cálculo y la previsibilidad; cuanto más deja afuera cuestiones emocionales como el amor, el egoísmo, la amistad o los celos. Esta característica le valió –al menos en la traducción realizada por Talcott Parson– la utilización de la metáfora de “jaula de hierro” para referirse a esta forma de administración.

Para algunos sociólogos, como Sennett, aun cuando acuerden con las críticas sobre este aspecto rígido, la consideración de la burocracia como “organizaciones sin alma” no hace justicia a la verdadera experiencia que estas organizaciones ofrecieron a las personas. Más atento a los vínculos emocionales que se favorecen o no en un determinado modelo organizacional, su análisis se centra en advertir la posibilidad de integración social que produjo la organización burocrática que adoptó el Estado social. Tal como sostiene el autor, lejos de estar oprimida por la burocracia, cada vez más personas hundían sus raíces en sólidas realidades institucionales (Sennett, 2007: p. 13).

Weber (2005) pensaba que la posición personal del funcionario *disfruta casi siempre y pretende siempre* cierto grado de estimación social. Consideraba en esta línea, que el acceso al puesto implicaba *la aceptación de un deber específico de fidelidad al cargo a*

*cambio de una existencia asegurada* (p. 719). En el caso de la lealtad moderna al cargo, la subordinación de la persona estaba mediada por un orden superior que trascendía incluso a quienes ocupaban el lugar de mando en la cima de la pirámide jerárquica. Pero a la vez, esa subordinación tenía un ámbito de competencia que estaba garantizado por la separación plena entre el cargo y la persona que lo ocupa. Probablemente, esta sea una de las razones que ha llevado a Sennett a señalar que en la organización burocrática las expresiones de respeto mutuo pueden ejecutarse más abiertamente. Por un lado, porque la obediencia a las órdenes se hace en nombre de reglas universales que trascienden a los sujetos que trabajan en ellas. Por otro, porque el juicio respecto de los resultados de la tarea toman por objeto el trabajo mismo y no se dirigen a la persona<sup>32</sup>.

Como consecuencia de la incorporación al entramado institucional del Estado, las personas podían encontrar un sentido a su lugar en la sociedad y establecer lazos sólidos de confianza con otros que se encontraban en la misma posición.

Todas las relaciones sociales necesitan tiempo para desarrollarse; un relato vital en el cual el individuo sea importante para los demás requiere una institución con la misma longevidad que una vida personal... Las jaulas de hierro han enmarcado el tiempo de convivencia con otras personas. Además, las estructuras burocráticas brindan la ocasión para interpretar el poder, para darle sentido en la práctica, y, por tanto, dan a los individuos el sentido de sus agentes (Sennett, 2007: pp. 36-37).

Como organización, la burocracia habilitó a los funcionarios la ocasión de conocer la maquinaria interna que permitía su funcionamiento. En ella, como sostiene Sennett, *todos obedecen pero también todos interpretan. Cuando una orden se traduce en acción, la palabra clave es «traduce»* (2007: p. 34). Son estas traducciones las que les dan sentido a la

---

<sup>32</sup> En *La cultura del nuevo capitalismo*, Sennett (2007) analiza cómo el anclaje a las organizaciones brindaba a las personas la posibilidad de comprenderse a sí mismas a través del lugar que ocupaban. En ese sentido, sostiene que las organizaciones tienen importancia en sí mismas en la cuestión de la identidad: *Las compañías bien dirigidas conferían una sensación de orgullo; las mal dirigidas proporcionaban al menos una orientación: uno llegaba a conocerse en relación con las frustraciones o la rabia que experimentaba en una realidad social anclada fuera de uno mismo* (p. 67).

actividad. Aun cuando las burocracias exhortaban a que todas las personas actuaran como agentes sujetos a reglas impersonales, la interpretación de estas reglas brindaba a las personas la posibilidad de dar un sentido a lo que ocurre en su propia parcela y esto terminaba vinculándolos personalmente con la organización (Sennett, 2007: p. 35).

No obstante, el hecho de que las organizaciones jerárquicas hayan ofrecido una forma sencilla de estructurar el respeto no significa que esta sea la más justa ni la mejor. Si bien bajo esta forma de organización los Estados nacionales lograron incluir cada vez más personas en las capas inferiores de la burocracia estatal y, en simultáneo, garantizar la expansión de los derechos sociales, la organización impersonal se desarrolló bajo patrones que al homogenizar no atendían las particularidades de los sujetos.

En las últimas tres décadas del siglo XX, bajo el imperativo de un individuo dueño de sí mismo, se volvieron frecuentes las denuncias sobre el carácter opresivo de las burocracias y particularmente de las organizaciones del Estado. En el marco de transformaciones sociales más amplias, la lucha emprendida contra la tendencia totalitaria y uniformizante de la burocracia estatal<sup>33</sup> fue la bandera para la reivindicación de la emancipación de los individuos. Pero la liberación de la “jaula de hierro” no ha traído menos estructura organizacional, más bien ha multiplicado las formas de organización hacia una arquitectura institucional que parece privilegiar la horizontalidad, la flexibilidad y la iniciativa.

Las jerarquías y el carácter fijo de las normas y rutinas que aseguraban la proyección en el largo plazo retroceden ante reglas que incitan al comportamiento autónomo y a la reducción de las jerarquías. La pirámide se diluye y las organizaciones parecen ceder hacia un funcionamiento del poder que no reconoce con claridad jefaturas, sino que las funciones se ordenan en torno a proyectos a corto plazo, guiados por líderes que coordinan a diferentes agentes autónomos, con objetivos y recursos independientes. En este marco, las tareas no parecen estar delimitadas rígidamente y nadie parece estar visiblemente al mando.

---

<sup>33</sup> Esta acusación se asienta fundamentalmente en una operación por medio de la cual se realiza una equivalencia entre igualdad política=identidad=totalitarismo. En contrapartida, se proclama otra secuencia en búsqueda de afirmar la “particularidad” y el “derecho a la diferencia”: diferencia=desigualdad=libertad (Laclau y Mouffe, 2004:219).

Los coordinadores se vuelven facilitadores que ya no están arriba, sino que trabajan a la par.

Laclau (2004) ha analizado este fenómeno como parte de una profundización de la Revolución democrática de la que hablaba De Tocqueville. En contra de los procesos de burocratización y homogeneización crecientes de la vida social se constata una tendencia cada vez más marcada a reivindicar la autonomía, valorar las diferencias y los particularismos.

En tanto que de los dos grandes temas del imaginario democrático –el de la igualdad y el de la libertad– era el de la igualdad el que había tradicionalmente predominado, las demandas de autonomía hacen adquirir al tema de la libertad una centralidad cada vez mayor. Es por esta razón que muchas de estas resistencias no se manifiestan bajo la forma de luchas colectivas, sino a través de un individualismo crecientemente afirmado (p. 208).

La individualidad se encuentra notablemente transformada por la radicalización de un ideal de hombre dueño de sí mismo, responsable de su propio destino, crónicamente desarraigado y desligado de las organizaciones, de los colectivos y del resto de los individuos. Explorando los contornos del individuo contemporáneo, Ehrenberg (2000) sostiene que la emancipación constitutiva de la modernidad democrática no ha hecho más que conmovir de modo colectivo la propia intimidad:

(...) hemos sido puestos en situación de tener que juzgar por nosotros mismos, y de construir nuestros propios referentes. Nos hemos convertido en sujetos puros, en el sentido en el cual ninguna ley moral ni ninguna tradición vienen a indicarnos desde el exterior qué debemos ser y cómo debemos conducirnos (p.15).

La emancipación como forma de libertad extiende desmesuradamente la responsabilidad individual. El modelo de solución biográfica propuesto por Beck (2006) enfatiza que en el marco de este contexto, las elecciones vinculadas a la formación, la profesión, el trabajo, el lugar en donde vivir, la elección de pareja e incluso la cantidad de hijos, constituyen solo

algunas del abanico de opciones por las que los sujetos *pueden*, sino más bien *deben* decidir. En este sentido, sostiene:

Para el individuo las condiciones institucionales que le determinan ya no son solo sucesos y relaciones que se imponen, sino también consecuencias de las decisiones adoptadas por él y que ha de ver y asumir en cuanto tales (p. 221).

Lo que hasta hace un tiempo podía ser explicado por medio de la atribución a la pertenencia a una clase social determinada o bien como un golpe inesperado del destino – circunstancias en las cuales el sujeto no tenía ningún tipo de responsabilidad– hoy es interpretado como un éxito o fracaso personal. En esta línea, Žižek (2008) ha sostenido que en la medida que los sujetos se vuelven prisioneros de las consecuencias imprevisibles de sus actos: *la idea de que las decisiones que ya ha tomado pueden acabar poniéndolo en peligro y que no conocerá la verdad de sus decisiones sino cuando ya sea demasiado tarde, no deja de angustiarle* (p. 76).

En estas condiciones, se impone una sobrecarga al sujeto debido a la constante exigencia de autoplanificación, pero también a que las circunstancias en las que esta autoelaboración se lleva a cabo aparecen revestidas por un imaginario en el que las oportunidades para construirse a sí mismo se vuelven ilimitadas.

El advenimiento radical del individuo vuelve a los sujetos mucho más sensibles a las consideraciones personales de respeto. La imposibilidad de imputar a un tercero la razón de las desdichas individuales pierde su centralidad y, en contrapartida, el temor de no estar a la altura de “ser” uno mismo y, por tanto, de volverse invisible al reconocimiento de los otros, transforma en una obsesión cotidiana la exigencia de los individuos de verse considerados en su particularidad. Según Martuccelli (2007), este deseo de ser reconocido por “lo que se es” no se circunscribe al terreno de lo “privado”, sino que expresa la voluntad de afirmarse también en el terreno público bajo la reivindicación de los derechos a ser respetados en sus particulares estilos de vida.

En este contexto, los reclamos por el reconocimiento de las diferencias en un horizonte de igualdad de derecho se plasman en la palestra política. Se trata de lograr reafirmar la igualdad no tanto por la acción de neutralizar las diferencias al interior del lenguaje universalista de la igualdad-similaridad, sino a partir del reconocimiento de una equivalencia en la diferencia, de reconocer a los individuos por medio de la afirmación de las especificaciones que los distinguen<sup>34</sup>:

Se trata, pues, de avanzar todavía más en la dinámica de la igualdad, menos por la neutralización de las diferencias que bajo la forma inédita, y por lo mismo altamente problemática, de una equivalencia en la diferencia reconocida (Sylvie Mesure y Alain Renault, citado en Martuccelli, 2007: p. 213).

De alguna manera, se desprende un nuevo ideal democrático basado en el reconocimiento de las diferencias. Así como en un caso la igualdad aparece como un potencial humano universal que comparten todos los hombres y que asegura a cada hombre el respeto igualitario, en el caso de la política de la diferencia lo que debe respetarse por igual y aparece como potencial universal es la posibilidad de moldear y definir la propia identidad como individuos y como cultura (Taylor, 2009). En este sentido, según Taylor, si en un caso el respeto igualitario exige que se trate a las personas en una forma ciega a las diferencias, en el otro el respeto debe reconocer e incluso fomentar la particularidad<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Desde esta perspectiva suele ser interpretada la emergencia de los movimientos de las minorías étnicas, raciales, sexuales y religiosas.

<sup>35</sup> Las tensiones que se generan en estas condiciones son múltiples. Según Žižek (2008), la política del respeto a la diferencia peca cuanto menos de dos excesos: concede *demasiado* y *demasiado poco* a la especificidad cultural del otro. Por un lado, se trata de un universo multiculturalista de la *tolerancia aséptica*, que no excluye a nadie en tanto no tenga que vérselas con el otro real. En cuanto aparece una diferencia un poco marcada, se acaba la tolerancia y se juzga como bárbaro, cruel o brutal. En este sentido, se considera tolerable únicamente a quien se parece, aproxima o se acerca a lo mismo. Para Žižek, el multiculturalista trata a todas y cada una de las culturas como “auténtica” y cerrada en sí misma, respecto de la cual él mantiene siempre una distancia asentada en el privilegio de su posición universal. De allí el segundo de los excesos por temor a imponer sus propios valores al otro, el respeto multiculturalista puede llegar a tolerar las más brutales violaciones a los derechos humanos.

A lo largo de este capítulo hemos procurado mostrar cómo los vínculos de respeto solo pueden comprenderse en el marco de las articulaciones recíprocas entre unas instituciones universales y unas organizaciones singulares que en tanto espacios de concreción, dan vida a estas instituciones en el contexto espacio-temporal que configura una época. En este sentido, los sujetos se inscriben en una trama simbólica que los constituye como tales y simultáneamente los define por un exceso en relación a ella. Hemos visto cómo los vínculos de respeto traducen un conjunto de representaciones, sentidos y valores universales ligados a la igualdad y la desigualdad, la jerarquía y la horizontalidad, los derechos y la democratización, que actúan como telón de fondo en las demandas de respeto y cuyo origen puede rastrearse desde los inicios de la modernidad. A partir de aquí, hemos analizado algunas de las consecuencias que el imaginario igualitario que impuso la Revolución democrática provocó sobre las modalidades de pensamiento y relación entre los hombres. Como producto de esta operación, los encuentros y los intercambios entre ellos se vieron atravesados por un principio de igualdad que se asentó en la similaridad, la autonomía y la libre elección de los individuos, configurando un modo singular de pensar el respeto como forma de reconocimiento. Esta forma particular y contingente de pensar la igualdad tuvo efectos más bien paradójales para pensar las organizaciones y las relaciones entre los sujetos, en un contexto regido normalmente por un ordenamiento de funciones y lugares desiguales.

En esta paradoja, los Estados nacionales, como formas de organización contingentes, se han movido en esta tensión constitutiva entre la igualdad y la libertad, entre la preocupación republicana por concretar la igualdad de todos los ciudadanos y garantizar la libertad individual. En este terreno de disputa eminentemente político, la educación se erigió como una de las instituciones centrales para transmitir los principios y valores propios del liberalismo democrático y la escuela moderna se constituyó en forma hegemónica de organización de esta transmisión. El próximo capítulo procura poner a disposición un conjunto de hipótesis para comprender el modo en que esta tensión entre la

igualdad y la libertad –propia de los procesos de democratización– configuró unos modos de traducción singular al interior de los sistemas educativos.

\*\*\*

# CAPÍTULO IV

---

## LA INSTITUCIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS: TENSIONES EN TORNO A LA DEMOCRATIZACIÓN Y MASIFICACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

---

### 4.1.- LA INSTITUCIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Si es posible decir, como sostuvimos en el capítulo anterior, que la Revolución francesa modificó cualitativamente los modos de relación entre los hombres, resulta posible afirmar entonces, que fue bajo ese mismo ideal igualitario que se gestó una nueva forma de entender la educación. Con posterioridad a los acontecimientos de fines del siglo XVIII, la educación se erigió como una de las instituciones centrales de la modernidad para llevar adelante la emancipación impulsada por la igualdad y la libertad de los hombres. En esta misma operación, se apropió de uno de sus rasgos constitutivos: unida a la igualdad, la pretensión de la educación moderna como institución será siempre universal.

En el núcleo del pensamiento republicano se fijó la idea de que la educación y la instrucción de las generaciones futuras forman parte de la cosa pública (*res publica*) y, por tanto, corresponde ser garantizada por el Estado. La institución de la educación se constituyó, de este modo, en un medio para construir las bases de la vida en común a través de la distribución indiferenciada del conjunto de saberes socialmente acumulados, así como también de los principios y valores propios del liberalismo democrático.

En este contexto, se concibió en un doble juego de derechos y obligaciones propios de la cultura cívica (Pineau, 2001; Narodowski, 1999). Como derecho universal, la “educación para todos” se entendió como una vía de acceso a la igualdad jurídica, social y política; y como garantía de la aspiración de los individuos a gobernarse a sí mismos y participar de los poderes públicos (Diker, 2008; Puelles Benitez, 1993). Simultáneamente, se la consideró

(...) como una obligación de todos los ciudadanos, en la medida en que el desarrollo de las democracias liberales requeriría asegurar la formación de individuos libres, sujetos a la ley (es decir, autónomos), capaces de ejercer sus derechos políticos, de participar libremente del mercado, de incorporarse a las nuevas formas de organización del trabajo y de reconocerse parte de una comunidad definida ya no por principios patriarcales o religiosos, sino políticos (Diker, 2008: p. 148).

El optimismo pedagógico de la modernidad se fundó así en la idea de la educación como requisito indispensable para la construcción del bien común y la democratización de las sociedades. Hacia fines del siglo XIX y de la mano del Estado, en la mayor parte de los países de Europa y de América Latina, este modo de comprender la educación encontró traducción en una forma singular de organización, entre otras posibles: la escuela moderna. En términos de Enriquez (2002), podría sostenerse que, como toda organización, la escuela interpretó más o menos fielmente y a su modo la educación como institución<sup>36</sup>. En este sentido, como afirma Pineau (2001), *la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación* (p. 30).

---

<sup>36</sup> En palabras del autor: *Nunca se ve la institución educativa, se ven universidades, escuelas, se ven organizaciones educativas, que tienen la misión de mantener viva la institución educativa, tienen que asegurar la transmisión de un modo de conocimiento, un modo de ser y de proseguir con esta regulación global [de la sociedad]* (Enriquez, 2002: p.74).

Desde entonces, la asociación entre educación y escuela se volvió indisociable, siendo prácticamente imposible referirse a la institución de la educación sin hacer referencia explícita a la escuela como organización y a los procesos de escolarización que irrumpieron en gran parte de las sociedades occidentales en esta época.

La escuela se constituyó en la herramienta privilegiada para garantizar la educación como derecho universal y esto fue posible en la medida en que se comprende que la educación como institución universal se dirige a las masas, es decir, se preocupa por el principio de universalidad. Tal como afirma Diker (2008), aquello que la escuela transmite *es significado como común y produce efectos sobre la construcción de una cultura común solo en tanto y en cuanto se dirige a todos* (p. 148).

Hacia fines del siglo XIX, se equiparó la población escolarizable con el total de la población infantil, de modo que la institucionalización de la infancia en escuelas –y más tarde de la adolescencia y de la juventud– se convirtió en la vía de acceso privilegiada por los Estados que garantizaría la igualdad<sup>37</sup>. Como destaca Diker (2008), la escuela

(...) se constituirá en la única institución moderna con el mandato de albergar durante un período muy significativo de la vida a toda la población infantil, de manera tal que *la escuela se termina postulando, ella misma, como aquello que el conjunto de la población tiene en común* (p. 149).

---

<sup>37</sup> La emergencia de la infancia como la construcción históricosocial de un universo segregado de los adultos es propiamente moderna y corrió parejo a los procesos de escolarización. Ciertamente, Ariés (1979) fue uno de los pioneros en diferenciar la idea de niñez □que describe la etapa biológica más temprana de la vida de los hombres– de la de infancia que se inscribe en el discurso social y busca dar cuenta de cómo se comprende la niñez en una época determinada. Definida a partir de su “docilidad” e “incompletud” respecto de la imagen de un adulto autónomo, la infancia se constituyó en la etapa educativa por excelencia y educar se convirtió en la manera de transformar ese niño en adulto a partir de un modo específico de transmisión escolar. En esa operación, el “niño” se convirtió automáticamente en sinónimo de “alumno” (Narodowski, 1999; Pineau, 2001; Antelo 2005).

En este proceso ocupó un lugar central el Estado, no solo a partir de la creación de escuelas, la formación y contratación de docentes, la definición de los contenidos y la estructuración del tiempo escolar, sino también a través de la sanción de leyes de obligatoriedad (Narodowski, 1999).

En nuestro país, desde la ley 1420 de Educación común –que sentó las bases de la escuela primaria obligatoria, gratuita y laica– se hizo evidente que toda la población de 6 a 14 años debía ser socializada y educada de la misma forma, sin importar su nacionalidad, el origen social o la pertenencia religiosa. La escuela se constituyó en un terreno neutral y universal, abierto a todos por igual, garante de la transmisión de los saberes, principios y valores considerados básicos o elementales, que formarían parte del acervo común de los miembros de la nación y al que debía incorporarse a la nueva generación.

Lo común se volvió entonces equivalente de lo elemental, lo básico, lo general; pero también de lo igual entendido como lo mismo (Terigi, 2008; Cornu, 2008). Como sostienen Dussel y Southwell (2004):

La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. No solo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas (p. 26).

Que se enseñe lo mismo, al mismo tiempo, de la misma manera aparece, así, como garantía de la igualdad. Por un lado, porque se confiaba en que el sometimiento de los individuos a un conjunto idéntico de reglas, saberes, principios y valores conducía hacia un horizonte común de igualdad que borraba las desigualdades sociales. Pero por otro, porque se creía que ese proceso reafirmaba el principio de la igualdad de nacimiento de los hombres. Tal como sostiene Narodowski (1999),

La posibilidad del método simultáneo descansa en el supuesto de que todos los hombres son esencialmente iguales (genéricamente iguales) y tienen, por tanto, las mismas posibilidades de aprender, de adquirir conocimientos o de ser educados. Una de las reivindicaciones más significativas de la modernidad educativa era, sin lugar a dudas, la igualdad de oportunidades. El contenido de esta proclama señalaba que ofrecer iguales posibilidades de educación escolar para todos, y al contar todos los seres humanos con la misma capacidad de aprendizaje, todos los hombres y mujeres tendrían una base de conocimientos que les serviría para desempeñarse en la vida futura. Democratizar la escolaridad significaba dar las mismas oportunidades a la población a partir de garantizar el acceso a formas homogéneas de educación (p. 99).

El potencial democratizador de la educación se equiparó a garantizar la igualdad de oportunidades frente a una misma forma escolar de socialización. Durante muchas décadas, sobre todo en el marco de la educación primaria, la escuela dio muestras claras de ello, permitiendo el acceso a la cultura y la movilidad social y económica de los sectores más bajos de la población.

Sin embargo, como advierte Diker (2008), es preciso considerar el reverso que esta operación de identificar lo igual con lo homogéneo tuvo en la producción de diferencias, en la clasificación y calificación de los sujetos en función del mérito individual para transitar a través de un modelo escolar único. Este reverso implica visibilizar que el carácter democrático y emancipador de la escuela coexiste con un carácter claramente diferenciador que, en nombre de la igualdad de oportunidades y a través de un modelo escolar homogéneo, seleccionaba en función del mérito y reproducía las diferencias sociales de origen. Sin dudas, este rasgo de la escuela fue puesto en evidencia a comienzos de los años 60 del siglo XX, donde se volvieron cada vez más crecientes las críticas hacia el interior de la escuela. Como sostienen Dussel y Pineau (1995),

Mientras la escuela sostenía que distribuía conocimientos para todos, los estudios teóricos y empíricos demostraban que la escuela era una poderosa agencia destinada a preservar el orden social de manera desigual e injusta (p. 95).

Lo que sostienen Dubet y Martuccelli (1998) para el caso francés es perfectamente trasladable a nuestro país: *durante largo tiempo la escuela republicana ha parecido “justa” en el seno de una sociedad “injusta”* (p. 43). La justicia escolar quedaba demostrada por la débil pero efectiva existencia de una movilidad escolar que recompensaba a quienes lograban ingresar y triunfar en ella, aun cuando el acceso sea socialmente injusto. En estos casos, la escuela mostraba que era justa en su funcionamiento interno y expiaba las culpas del fracaso afuera:

Si la injusticia social está en la sociedad, y no en la escuela, el fracaso escolar puede atribuirse al sistema social, al capitalismo, a la sociedad de clases, mucho más que al individuo mismo. La confianza en la escuela republicana es menos una “ilusión” que el producto de un vínculo particular entre escuela y sociedad (Dubet y Martuccelli, 2008: p. 44).

Las contradicciones que encierra el proyecto de escolarización moderno, no son ajenas a las que dieron origen al propio proyecto de la modernidad. En el marco de las sociedades capitalistas, la escuela se ha sostenido en la tensión entre la destrucción de las jerarquías y la construcción de nuevos mecanismos de selección y diferenciación (Tiramonti, 2004). En este sentido, la escuela moderna supo articular en su interior principios que aun cuando fueran contradictorios, se percibían bajo un carácter universal, como homogéneos y coherentes entre sí. Por eso, se percibió siempre como un terreno de “justicia” frente a una sociedad de clases y *esta articulación está a tal punto presente que en su nombre se persigue la masificación desde hace unos cincuenta años* (Dubet y Martuccelli, 2008: 45).

Más allá de las investigaciones que –ya en la década de los 70– mostraron que la igualdad de oportunidades de ingreso a mayores niveles educativos no trae consigo grados crecientes de democratización, aún hoy las demandas por el acceso a niveles educativos más altos sigue asociada a este principio de justicia. Como sostiene Baudelot (2010),

(...) aunque en la actualidad se sepa todo sobre la amplitud y la génesis de las desigualdades sociales en la escuela, nada cambia, sino que se reproducen año a año, de generación en generación, sin aumentar verdaderamente, pero también sin disminuir (p. 182).

De manera insistente, la reducción de las desigualdades sociales continúa directamente asociada al desarrollo de la escolaridad. La ampliación de los derechos –entre ellos, el derecho a la educación– se interpreta como un mayor nivel de democratización de la sociedad, aun cuando esto no se vea reflejado en un sistema educativo más justo y democrático. En los últimos cincuenta años ha crecido de manera exponencial la matrícula de alumnos, se ha incrementado la cantidad de docentes, han aumentado los años de escolaridad obligatoria, se han construido más edificios escolares, se ha evidenciado un aumento sostenido de la inversión en educación por parte de los Estados, así como también se ha multiplicado el desarrollo de políticas destinadas a incluir cada vez más sectores de la población al sistema, etc. Este proceso de expansión y masificación de la educación se presenta como una tendencia continua a lo largo de todo el siglo XX que puede interpretarse como producto de un doble juego de oferta por parte del Estado –con el concomitante establecimiento de la obligatoriedad a medida que se avanza en el sistema educativo– y de demanda, por parte de las familias que ya habían accedido a niveles educativos de los que tradicionalmente habían sido excluidos (Baudelot, 2010).

La incorporación de más alumnos al sistema educativo ha despertado, sin embargo, innumerables discusiones y debates. En los últimos 50 años se han multiplicado las denuncias sobre la crisis de la educación y de la escuela bajo argumentos más vinculados a la masificación de la educación secundaria que a la universalización de la escuela primaria. Entre ellos se encuentran quienes advierten sobre el desajuste entre la expansión de la escolarización y la oferta de empleos. A medida que mayor cantidad de sectores acceden a niveles más altos de titulación, se produce un marcado descenso del valor de ese título para su utilización en el mercado de empleo y el proceso de selección se fuga hacia etapas subsiguientes. En el mundo productivo, la titulación ya no posee el potencial de distinguir a aquellos que cumplen los requisitos para cubrir determinado puesto de trabajo en un

mercado cada vez más fragmentado y precarizado (Filmus 2001). En este sentido, quienes obtienen un título no ven realizadas las promesas de movilidad social ascendentes que la culminación de la educación secundaria aseguraba por medio del acceso a mejores empleos. En estas condiciones, la escuela no logra hacer frente a las demandas del mercado productivo, así como tampoco logra acompañar los avances tecnológicos propios de ese sector con una oferta de calidad. Según sostienen, circulan diplomas iguales en términos formales, pero con evidente valor desigual (Tenti Fanfani, 2003; Filmus y Moragues, 2003).

En esta línea, desde algunas perspectivas se ha insistido en interpretar que la inclusión indiscriminada de alumnos al sistema trae consigo un deterioro incesante de la calidad. Diker (2005), recuperando algunas de las hipótesis que sostienen Boudelot y Establet (1990), muestra que el incremento del número de alumnos que logran terminar con éxito la escolaridad obligatoria suele caer siempre en la sospecha de algún tipo de decadencia o fraude en el sistema y en las escuelas. Este tipo de pensamiento compromete seriamente los efectos democratizadores de cualquier política de inclusión, en la medida en que provoca un descenso importante en el valor social de las instituciones comprometidas.

No obstante, también es posible vincular el fenómeno de expansión y masificación de la escolarización con el origen mismo del proyecto moderno republicano. La modernidad encontró en la educación y en la escuela la herramienta privilegiada para lograr la emancipación todos los individuos y este proceso comenzó a mostrar algunos de sus efectos. Lejos de ser interpretadas como causantes de una crisis o una tragedia inexorable de la escuela, estas mutaciones pueden ser pensadas más bien como producto de la hiperrealización o del éxito de la forma escolar moderna en sí misma.

Para Vincent, Lahire y Thin (2001) la forma escolar ha logrado extenderse más allá de la escuela como organización, hasta expandirse al resto de las relaciones sociales<sup>38</sup>. Cada vez

---

<sup>38</sup> Estos autores han acuñado la idea de *forma escolar* para referirse a la configuración histórica que surgió en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVIII y hacia fines del siglo XIX –en un proceso no exento de luchas y conflictos y retomando elementos de formas ya existentes– como forma inédita de socialización que se impuso con ciertos rasgos estables sobre otros modos posibles de transmisión. Para Vincent, Lahire y Thin (2001) la novedad radical de esta forma educativa se halla en la definición de una relación social inédita entre

más sujetos son socializados al interior de la forma escolar y, a su vez, se vuelven potenciales demandantes críticos de lo que sucede en la escuela. En un sentido similar, Dubet (2010) sostiene que la escuela estuvo tan identificada con la modernidad, el progreso, la razón y la ciencia como vía para la construcción de sujetos autónomos y críticos, que es este mismo proceso el que la corroe desde dentro. Según afirma, nunca se insistirá lo suficiente sobre el impacto que tuvo la masificación sobre la forma de enseñanza: *la masificación escolar ha hecho explotar literalmente el santuario escolar* (p. 21)<sup>39</sup>. El propósito general de la forma escolar no es otro que imponer una forma de socialización por medio de la cual los individuos logren gobernarse desde el interior en nombre de principios generales que le permiten adaptarse al mundo y formar parte de la sociedad, pero a la vez le permiten criticarlo y concebirse a distancia de esos mismos principios. La paradoja que encierra esta forma de socialización se halla en que concibe la socialización como un principio de subjetivación que descansa en un razonamiento por medio del cual la libertad, la inteligencia y el espíritu crítico de los alumnos se despliegan y desarrollan por medio del sometimiento prolongado a las disciplinas escolares.

Siguiendo el argumento de este autor, podría decirse que en la articulación que la escuela hizo de esta contradicción –sin dudas moderna– se halla el germen de esta

---

un maestro y un alumno –que denominan *pedagógica*–, que ya no se encuentra ligada a un artesano que muestra a su ayudante un saber hacer, sino que se define como una relación que se autonomiza del resto relaciones sociales, recorta un tiempo y un espacio para la transmisión de conocimiento y despoja de sus competencias a los grupos sociales que se encuentran por fuera de él. Como sostiene Vincent (1989), aprender ya no está ligado a “hacer”, ya no se trata de una relación de persona a persona, sino de la sumisión de un maestro y un alumno a reglas impersonales constitutivas del espacio escolar. En el campo de la pedagogía, innumerables autores han dado cuenta de este fenómeno. Entre ellos, cabe mencionar los estudios de Narodowski (1994 y 1999), Querrien (1994), Trilla (1985), Escolano (2000), Pineau (2001), Caruso y Dussel (1999).

<sup>39</sup> La noción de santuario remite a una de las piezas o rasgos fundamentales que el autor delinea al dar cuenta del “programa institucional moderno” como dispositivo simbólico y práctico para llevar adelante la socialización. Este dispositivo se conforma por cuatro elementos básicos: su identificación con un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados y fuera del mundo, un tipo de trabajo sobre los otros que se asienta en la vocación, en el hecho que los docentes –como los sacerdotes– creen y encarnan en sí mismos los principios sagrados de la institución, una manera de entender la escuela como un santuario que proteja los principios y valores sagrados de los desórdenes y las pasiones del mundo y, por último, una forma de comprender la socialización como subjetivación (Dubet, 2010).

mutación. La masificación de la escuela es producto de este proyecto moderno y, a su vez, fue alentada por la misma escuela. Hasta tal punto ha desarrollado la creencia en que la educación es la vía de concreción de una sociedad más justa y, por tanto, que debía ser extendida a “todos”, que esa misma fuerza ha atravesado los límites de la organización escolar como santuario: han penetrado los problemas y las demandas sociales, pero también han irrumpido las culturas juveniles, los derechos del niño y del adolescente. Por tanto, la escuela recibe en su seno a “sujetos” que preexisten al proceso de socialización. No se espera que en ella se los discipline, sino más bien que colabore en promover su crecimiento, en transformar a los niños y adolescentes en lo que en realidad ya son.

Los procesos de expansión y de masificación del sistema han traído consigo mutaciones imponderables al interior de los sistemas educativos y de la escuela como organización. Uno de los efectos más evidentes es la diversificación continua de los sistemas educativos. Otro, la irrupción de “nuevos públicos”<sup>40</sup> (Jacinto y Terigi, 2007; Dubet y Martuccelli, 1998). De alguna manera, los principios republicanos que definen la educación como derecho y como obligación parecen volverse contradictorios y *colisionan con la heterogeneidad de las demandas democráticas y el derecho soberano de los individuos* (Dubet, 2010: p 25) a liberarse de las obligaciones que les impone el Estado.

En el caso de la escuela secundaria, es posible entender que el establecimiento de la obligatoriedad aparece más como el modo en que el Estado pretende garantizar la efectivización del derecho a la educación, sobre todo de quienes estuvieron tradicionalmente excluidos de este nivel educativo. Sin embargo, de forma simultánea, la obligatoriedad se tradujo en la imposición y en la universalización de una forma de socialización que no parece estar atenta a los intereses particulares ni a las identidades múltiples o, que cuando lo está, lo hace generando niveles importantes de desigualdad.

---

<sup>40</sup> Suele utilizarse este eufemismo para nombrar a aquellos jóvenes y adolescentes a los que no estaba destinada originalmente la escuela secundaria. Es decir, aquellos que después de la escolarización obligatoria –que finalizaba con la escuela primaria– no seguían sus estudios o abandonaban precozmente la escuela para ir al mercado de empleo. Según sostienen Dubet y Martuccelli (1998), se trata justamente de los “niños difíciles” o “con problemas” que para la escuela dejaban de convertirse en alumnos a raíz de diversos problemas sociales o psicológicos que se encontraban por fuera de ella.

#### 4.2.- MASIFICACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN: EL CASO PARTICULAR DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN NUESTRO PAÍS

Numerosos estudios coinciden en señalar que la historia de la educación media en nuestro país ha impreso características singulares a la escuela secundaria como organización. Según sostiene Dussel (2008), la escuela media se configuró desde sus orígenes alrededor de ciertos elementos estructurantes y de una serie de mitos e imaginarios que constituyeron una suerte de núcleo duro o gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995) que ha persistido a lo largo de los años, casi sin variaciones radicales<sup>41</sup>.

Entre los elementos de esa gramática, se destaca especialmente un aspecto que resultó constitutivo de la identidad de escuela secundaria argentina. En contraposición al mandato de integración y homogeneización de la escuela primaria, la escuela secundaria se fundó con un carácter marcadamente selectivo. Según sostiene Tenti Fanfani (2003),

En el momento fundacional su razón de ser tenía que ver con los procesos de reproducción ampliada de las elites en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial y urbana que acompañó el proceso de incorporación de la economía argentina en el sistema capitalista mundial. Su racionalidad inicial era claramente selectiva: llegaban a la secundaria los hijos de clases dominantes y de los sectores medios emergentes que habitaban las grandes ciudades (p. 15).

En un sentido similar, Dussel (2008) destaca que quienes asistían a la escuela secundaria –y en particular a los colegios nacionales– tenían la sensación de pertenecer a un grupo selecto que les permitía acceder a una formación que les daba a profesores y alumnos la percepción de estar haciendo algo significativo no solo para sus vidas, sino también para el país.

---

<sup>41</sup> Más allá de las discusiones que el concepto de gramática escolar puede suscitar –y de las críticas que le han sido dirigidas entre otros por Viñao Frago (2002)– lo que interesa remarcar a partir de este concepto es la continuidad que ha tenido esta matriz en la escuela media de nuestro país y el hecho de que las formas organizacionales que la caracterizan sean interpretadas por los docentes, los estudiantes y el público en general como rasgos necesarios de una “escuela auténtica” o una “verdadera escuela” (Tyack y Cuban, 1995).

Probablemente, se encuentre aquí la razón por la cual gran parte del funcionamiento de la escuela media se fundó en la autonomía, la disciplina y la disposición al estudio adquirida por los estudiantes a través de los años de escolarización básica y la cultura familiar. Dubet (2006), recuperando la caracterización elaborada por Bourdieu y Passeron, sostiene:

El heredero entraba en primer término en la connivencia escolar porque, de origen burgués y cultivado, poseía perfectamente la mayor parte de los códigos culturales y escolares adquiridos en su familia y en los años básicos del *petitycée*. El profesor se hallaba ante alumnos que se le parecían, que se parecían al alumno que él había sido y a sus propios hijos (p. 153).

En este marco, solo quienes habían logrado destacarse en virtud de su talento y dedicación durante la escuela primaria lograban ingresar a la cultura superior con la que se identificaba la enseñanza secundaria. Los *becarios* constituían el diamante que permitía demostrar la vocación profundamente democrática, universal e igualitarista de la enseñanza moderna. Al igual que sostiene Dubet (2008) para el caso francés, en nuestro país, solo de este modo, *la ficción de una competición entre iguales podía hacerse creíble, porque los demasiado desiguales no entraban al liceo* (p. 155).

La escuela secundaria cumplía una función claramente selectiva y brindaba una formación propedéutica para el acceso a la universidad, a través de un currículum humanístico y de base enciclopédico. La escolarización media en nuestro país se pensó, entonces, como un circuito único para el conjunto de la población que permitía el acceso a los estudios superiores. Quienes no continuaran en la universidad, tenían oportunidad de conformar los cuadros para la administración pública o recibir los beneficios asociados a la obtención de esta titulación en el mercado de trabajo.

En este contexto, el acceso a la escuela media se constituyó en una pieza clave en la construcción del “mito igualitario argentino” y la incorporación a la educación secundaria se asoció directamente con la promesa de ascenso y promoción social y económica.

Como se sostuvo en el apartado anterior, la expansión de la matrícula en el nivel medio creció en forma constante, primero por el acceso de sectores medios y más tarde por la irrupción de los sectores populares. Como consecuencia de este proceso de masificación, los sistemas educativos experimentaron una continua diversificación que fue acompañada por procesos crecientes de fragmentación. No obstante, desde sus orígenes –pero particularmente durante todo el siglo XX– la historia de la educación secundaria ha consistido en preservar su naturaleza fundacional y conciliar su objetivo propedéutico tradicional con otros de índole profesional o de formación general. Tal como señala Acostas (2011a),

(...) la escuela secundaria argentina es producto de la combinación de dos tendencias simultáneas frente a la masificación: la continuidad del modelo institucional del bachillerato humanista tradicional, junto con el sostenimiento de una estructura unitaria (apoyada sobre ese modelo institucional) que permitió la masificación –incorporación de la matrícula constante– y la segmentación –expulsión de matrícula y formación de circuitos de calidad educativa diferenciada (p. 15).

A los mecanismos tradicionales de inclusión y expulsión propios de la escuela, se sumaron una serie de prácticas formales o informales que apuntaban a encauzar la matrícula en trayectos educativos de diferente calidad (Acosta, 2011a). A medida que la educación secundaria se masificaba, el mecanismo de selección ya no tenía lugar necesariamente en la etapa previa al ingreso, sino más bien en el mismo recorrido escolar, según procesos más ligados a procedimientos escolares antes que sociales (Dubet y Martuccelli, 1998).

En este sentido, la incorporación de sectores emergentes a la escuela secundaria se dio en nuestro país en concordancia con otros países de Europa, en diferentes etapas y a partir de lo que Braslavsky (1985) denominó segmentos diferenciados al interior del sistema<sup>42</sup>. El

---

<sup>42</sup> En nuestro país la primera oleada de masificación se produjo durante la década de 1950, cuando se duplicó la matrícula de los colegios nacionales y se multiplicaron la cantidad de establecimientos (Acosta, 2011a). De forma simultánea se produjo una notable expansión del circuito de enseñanza técnica, a partir de la

sistema educativo quedó conformado por un complejo entramado de organizaciones nacionales, provinciales, privadas y públicas con diferentes niveles de calidad, que tendían siempre a conservar para las élites privilegiadas el prestigio del bachiller tradicional, humanístico y de formación propedéutica para la universidad. Tal como sostiene Tiramonti (2004),

A través de este abigarrado entramado de instituciones con diferente prestigio social y pedagógico y trayectorias individuales de mayor o menor éxito, el sistema procesó la tensión entre igualdad y desigualación, manteniendo viva las expectativas sociales e individuales respecto del potencial igualador de la escuela (p. 34).

En todos estos casos, tanto en las modalidades profesionales como en los bachilleratos, las escuelas conservaron casi sin variación un modelo organizacional tradicional y de patrón único que ha resultado difícil de modificar. Terigi (2008a) sostiene que este modelo se estructuró alrededor de tres disposiciones básicas que conformaron lo que denomina el “trípode de hierro” de la escuela media. La primera de ellas refiere a la clasificación del saber en un currículum humanista fuertemente clasificado, es decir, con límites claramente establecidos entre asignaturas, conocido como “currículum mosaico”. En directa relación con la anterior, destaca la designación de profesores por especialidad y, por consiguiente, la

---

ampliación del sistema de capacitación técnica oficial ya existente y la creación de nuevas alternativas (Tedesco 1980; Dussel y Pineau, 1995). Existen posiciones divergentes respecto de los motivos de la expansión del circuito de educación técnica. En los años 70 la demanda de educación media tuvo un incremento sostenido en todas las modalidades pero el mayor crecimiento matricular se produjo en las escuelas normales y los comerciales. Hacia fines de los años 70 esta tendencia se invertiría y la elección de las modalidades pedagógicas y comerciales serían menos elegidas en comparación con los bachilleratos. En los años 80, el retorno de la democracia produjo nuevamente un aumento importante de la matrícula que fue acompañado con un conjunto de medidas que tendían a favorecer el ingreso a este nivel educativo, como la suspensión de los exámenes de admisión y la creación de nuevas escuelas en las provincias. Las reformas implementada en los años 90, particularmente el establecimiento de la obligatoriedad de la Escuela General Básica de 9 años □ que contempla lo que hasta el momento se correspondía con el segundo año de la escuela secundaria □ modificó estructuralmente la evolución de la matrícula (Acosta, 2011<sup>a</sup>). Finalmente, *en el año 2001, la tasa neta de escolarización superaba el 70% para el total del país y se registraba una fluctuación entre el 50% y el 85% en virtud de la realidad de las distintas jurisdicciones* (DINIECE, 2011. Serie informes de investigación N° 4: Diversidad de la oferta del nivel secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel secundario).

organización del sistema formador por disciplinas específicas. A estas dos características se asocia un tercer rasgo constitutivo de la escuela media: la organización del trabajo de los docentes por horas de clase, espejando la distribución de las cargas horarias de las asignaturas establecidas en los planes de estudio. Según sostiene Terigi (2008b), estos tres rasgos, sumados a la gradualidad y la anualización curricular, se encuentran en la base de buena parte de las críticas que se realizan al nivel, así como también en el origen de buena parte de la producción de trayectorias escolares signadas por el fracaso.

La universalización de este formato particular mostró rápidamente sus dificultades para albergar en ella a los sectores que iban incorporándose al sistema. Tanto las medidas selectivas como la creación de nuevas ramas y bachilleres, rondaron siempre la matriz original de la escuela media y –como sostiene Viñao Frago (2002)– no lograron evitar, de ninguna manera, *la masificación del bachillerato tradicional y su correlativa conversión en una fábrica de frustraciones* (p.107). De manera simultánea a la expansión de la matrícula, se generaron niveles cada vez más altos de expulsión y fracaso al interior de las escuelas sin que esto resultara necesariamente conflictivo (PNUD, 2009; Terigi, 2008):

Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era “para todos”. La parte más formada de la población de nuestro país que ha llegado a serlo debido a su paso triunfante por este nivel hoy cuestionado, compartió durante mucho tiempo aquella aceptación (Terigi, 2008: p. 65).

En gran parte de las escuelas existe un acuerdo generalizado sobre el peso de factores externos en el abandono escolar: la familia –la dificultad de los padres para disciplinar a sus hijos, el abuso sexual, las disfunciones familiares, la violencia doméstica, el hacinamiento, la promiscuidad– y el deterioro socioeconómico de las familias de pertenencia de los alumnos, se convierten en dos de los factores principales que parecen explicar esta situación. A ellos se le suman la falta de interés de los padres, el embarazo y el trabajo de los adolescentes (PNUD, 2009).

En nuestro país, en diciembre de 2006 –y sobre la base de un conjunto de medidas anteriores que buscaban garantizar la igualdad de oportunidades, mejorar la calidad de enseñanza e impulsar la universalización de la cobertura del nivel medio<sup>43</sup>– se sancionó la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), que estableció la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en todo el territorio nacional. Los efectos que la obligatoriedad del nivel secundario impone a las escuelas como organización las coloca ante los desafíos que implica el ingreso, permanencia y egreso de jóvenes y adolescentes con menor tradición escolar. Desafíos que resultan radicalmente diferentes si se los compara con la explosión matricular ligada al acceso de las clases medias que se produjo desde mediados del siglo XX (Chavez y Vecino, 2012). Como veremos en el apartado siguiente, sobre este rasgo se despliegan una gran cantidad de argumentos que intentan dar cuenta de las tensiones y transformaciones que la incorporación de públicos cada vez más diversos provocan en las escuelas, las formas de regulación y las relaciones entre profesores y estudiantes.

### ***Los sentidos del respeto en esta configuración de la escuela secundaria***

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, la masificación de la escuela secundaria y la irrupción de “nuevos públicos” parece haber corroído las bases sobre las que se asentaba el funcionamiento de las escuelas. En este sentido, la conflictividad propia de las escuelas como forma de organización se profundiza con la incorporación de jóvenes y adolescentes que, en el marco de la obligatoriedad escolar, no solo parecen portar menos tradición respecto de las normas que regulan las relaciones en las escuelas, sino que aun cuando la tengan, se entienden a sí mismos como portadores de una identidad que ya no logra subsumirse bajo la categoría de estudiante.

En los últimos años, un gran número de estudios han advertido que los procesos de masificación de la escuela secundaria se dieron en forma simultánea a un conjunto de variaciones sobre el modo de pensar la condición juvenil (Reguillo Cruz, 2006). Lejos de ser considerada como una etapa de transición y moratoria (social o vital) delimitada a partir

---

<sup>43</sup> La Ley de Financiamiento educativo (N° 26.075/05) establece dentro de sus metas prioritarias la asignación de recursos que apunten a la universalización de la cobertura del nivel secundario.

de la pertenencia (o no) a las instituciones educativas, se vuelve cada vez más necesario desnaturalizar la categoría de juventud como categoría homogénea a favor de reconocer su carácter plural, dinámico y discontinuo (Reguillo Cruz, 2006; Feixa, 1999; Kantor, 2007; Urresti, c/f; Serra, 2003). En este sentido, se entiende que la experiencia social y subjetiva de los jóvenes se despliega muchas veces en el marco de la escuela (Auyero, 1993; Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2002; Kaplan 2006, 2013; Chaves y Vecino, 2012; Di Leo, 2008; Nuñez, 2010; Bracchi y Gabbai, 2013), pero también en forma paralela o aún en oposición a ella (Willis, 1988; Dubet y Martuccelli, 1998; Kessler, 2006; Garriga Zucal, 2007; Margullis, 2008).

En este contexto, tanto en las escuelas como en el trabajo cotidiano de los profesores resulta cada vez más complejo dirigirse a los estudiantes sin contemplar las características propias de su identidad como jóvenes y adolescentes:

Si es verdad que el niño se convierte en “rey” y que la cultura juvenil adquiere derecho de ciudadanía; si es verdad también que más de la mitad de una clase está todavía escolarizada a los 20 años, la escuela no puede dejar a la infancia y a la juventud fuera de sus muros para interesarse solamente en los alumnos (Dubet y Martuccelli, 1998: p. 54).

Las relaciones entre profesores y estudiantes se vuelven más difíciles y las demandas de respeto se multiplican en un terreno en el que las formas habituales de organización ya no alcanzan a regular las relaciones entre unos y otros. La relación pedagógica ya no parece asentarse solo en los roles y en lo que se espera de ellos, sino que, cada vez en mayor medida, los aspectos personales de quienes entran en relación parecen adquirir mayor protagonismo. Ya no se trata de roles ligados a reglas impersonales propias de la forma escolar, sino de sujetos que con frecuencia viven la aplicación de estas normas de manera injusta y parcial, adecuadas a cada individualidad según el criterio personal (Dubet y Martuccelli, 1998). En este marco, la exigencia de reciprocidad se encuentra en el centro de los conflictos de las relaciones entre los profesores y los estudiantes. Gran parte de los estudios que abordan este campo de problemas como parte de su preocupación por indagar

la construcción de la experiencia escolar de los jóvenes y adolescentes encuentran que, al interior de las escuelas, el respeto aparece asociado a sentidos divergentes. En algunos casos, cuando se constata su “falta”, el respeto se liga a una serie de prácticas que afectan a las relaciones cotidianas y colaboran en la producción de un clima de desorden y violencia en las escuelas (Kornblit, 2008; Di Leo, 2008; Oneto, 2004; Mutchinik, 2013). Tal como sostiene Kaplan (2006), los sentidos que adquiere la violencia en las escuelas son múltiples e incluyen desde los actos directos de agresión física –poco frecuentes– hasta formas más cotidianas de agresión que se producen básicamente en las relaciones entre pares y docentes, tales como: insultos, falta de respeto, burlas o discriminación (Kaplan, 2009; García, 2010; Mutchinick, 2009; Di Leo, 2007)<sup>44</sup>. Curiosamente, como contrapartida, el respeto también se constituye en uno de los rasgos ineludibles que se ponen en juego a la hora de buscar nuevas formas de regular las interacciones en las escuelas que garanticen la convivencia pacífica, el respeto y el reconocimiento de las particularidades de los sujetos (Ley Nacional N° 26.892).

De alguna manera, este modo de comprender las modalidades de interacción entre profesores y alumnos puede ser entendido como parte del desplazamiento hacia formas de regulación de la convivencia en las escuelas que, bajo la intención de mejorar las condiciones de inclusión de nuevos sectores, se vieron atravesadas por la democratización de los espacios educativos y la promoción de una mayor participación de los estudiantes en la vida institucional<sup>45</sup>. Según afirma Nuñez (2011), la noción de respeto aparece como eje

---

<sup>44</sup> Estas últimas prácticas también son interpretadas desde la categoría de *incivildades* y definidas como *aquellas prácticas escolares y modos de sociabilidad entre los estudiantes que no amenazan de manera directa la integridad física de los actores de la vida institucional, pero que tienen efectos simbólicos sobre la construcción de la experiencia escolar y en la autoestima social y educativa de los sujetos que las sufren/padecen* (Mutchinick y Silva, 2013: p. 69).

<sup>45</sup>La restauración de los gobiernos democráticos en nuestro país puso en el centro del análisis la modificación de los regímenes disciplinarios de las escuelas. Como muestra Dussel (2005), durante esos años hubo diferentes ensayos para conformar consejos de gobierno escolar que, hacia final de la década de los 90, fueron recuperados con renovado interés. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2001 se aprobó la reglamentación del Sistema de Convivencia Escolar promulgado por la ley N.º 223/97, que estableció que cada escuela debía elaborar sus propios reglamentos o acuerdos de convivencia y conformar sus respectivos Consejos de Convivencia a fin de regular el desarrollo de las relaciones entre los diferentes sujetos al interior de la escuela (Litichever, 2012). En el año 2013, en el ámbito nacional se sancionó la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (N° 26.892), donde

organizador de la convivencia, sobre todo, en la medida en que se convierte en un valor que deben portar los alumnos y que demostraría su capacidad de adaptación al formato escolar a partir de la ratificación del rol y la autoridad de los adultos. En esta línea, delimita tres maneras frecuentes en las que los reglamentos incorporan la noción de respeto: por un lado, como cualidad del alumno para evitar la violencia –a través del respeto a sus compañeros y a los docentes–; por otro, como cualidad del alumno para con la autoridad escolar –ya sea hacia los docentes, directivos o la escuela como institución. Por último, los estatutos destacan la necesidad de respeto entre jóvenes y adultos como condición indispensable para asegurar el trabajo educativo.

Si bien la noción de convivencia parece aludir a una concepción más amplia sobre la manera de estar con otros en las escuelas (Litichever y Nuñez, 2007), diferentes investigaciones advierten sobre la coexistencia de lógicas tradicionales de relación entre docentes y alumnos con nuevas maneras de incorporar el diálogo y la negociación en la regulación de los conflictos. Tal como sostiene Dussel (2005), gran parte de estos reglamentos se centran en mayor medida –y casi con exclusividad– en establecer las responsabilidades y obligaciones de los estudiantes, así como también sus posibles sanciones en caso de no asumirlas o no cumplirlas. En contados casos se mencionan estas responsabilidades en el marco de un discurso que involucre la alusión a derechos y menor aún es la cantidad de reglamentos que sugieren que los docentes tienen algún tipo de obligación respecto de las relaciones que se traman en las escuelas:

La no inclusión de los adultos en la ley escolar, lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática) refuerza la idea de que solo los débiles son objeto de regulación normativa y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación (p. 1114).

---

se establecen las bases para la promoción, intervención institucional, investigación y recopilación de experiencias–en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Esta forma de interpretar la regulación de los vínculos en la escuela secundaria devela, al menos en parte, la tensión que se produce en ellas alrededor de los modos de comprender las normas, pero también de concebir a los estudiantes, los profesores y la escuela como organización. Como demuestran Chaves y Vecino (2012), si bien muchos de estos reglamentos parten del reconocimiento de que los jóvenes son portadores de una identidad sociocultural que excede a la identidad escolar, en la lógica de elaboración de los códigos de convivencia continúan visualizándose representaciones en torno a la condición juvenil que los identifican –en mayor o menor medida– como rebeldes, contestadores, con malos hábitos escolares, con problemas de conducta, dispersos, indisciplinados, con conductas inadecuadas. “Lo joven” viene a representar claramente aquello que la escuela no puede atrapar y, por tanto, aquello que resulta necesario canalizar, aquello que escapa a la noción de alumno o estudiante con el que la escuela pretende trabajar:

La participación [de los jóvenes] a la que apela la institución queda reducida a cuestiones actitudinales de la convivencia cotidiana en pos de una neutralización o puesta en suspenso de la conflictividad diaria (p. 20).

No obstante estas advertencias, lo que parece evidente es que las relaciones entre profesores y estudiantes se despliegan a partir de una sucesión de ajustes y desajustes que resultan cada vez más difíciles de delinear en las lógicas habituales de regulación y desempeño del rol propias de la organización burocrática (Noel, 2008; Nuñez, 2008). Los vínculos entre profesores y estudiantes parecen desplazarse de los roles propios de la organización escolar en función de forjar relaciones pedagógicas en las que el respeto se constituye en el rasgo ineludible del reconocimiento de la autoridad de profesores y directores (Aleu, 2008) y donde los estudiantes demandan ver reconocidas y contempladas sus trayectorias vitales (Nobile, 2013)<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> En una investigación reciente, Nobile (2013) analiza los vínculos que se generan en Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Como veremos en el siguiente apartado, estas escuelas forman parte de las políticas de inclusión a la educación secundaria de quienes históricamente han sido excluidos del nivel. Una de las cuestiones que se buscó modificar –entre otras variables estructurales del formato, como la promoción

Frente a esta situación, al interior de las escuelas, pero también de los sistemas educativos, es posible reconocer una tendencia significativa en la cual la consideración de las identidades y culturas juveniles parecen insoslayables a la construcción de una escuela más acogedora y respetuosa de los estudiantes y garante de la obligatoriedad (Kantor, 2007).

### ***La creación de nuevos modelos organizacionales***

Desde mediados de los 90, un conjunto cada vez más amplio de programas compensatorios y de políticas de discriminación positiva invadieron el sistema educativo con el objeto de paliar los niveles cada vez más altos de repitencia, sobreedad y abandono de la escuela secundaria. En la medida en que estos índices adquieren valores elevados en los sectores socioeconómicos más desfavorecidos, el carácter compensatorio de la mayoría de las políticas implementadas se asoció a la población que toman por objeto y muchas veces terminó por reforzar la idea de “carencia” con la que se identifica este grupo social. De este modo los jóvenes pobres se convierten en los destinatarios por excelencia de la gran mayoría de estas políticas y en muy pocos casos, se cuestionan las condiciones institucionales y sociales que dan origen a la repitencia y a la expulsión del sistema (Auyero 2000). Junto con estas políticas compensatorias, surgen también una serie de dispositivos que tienden a “contener” a estos jóvenes, asociando su supuesta vulnerabilidad social con el “potencial riesgo delictivo” que conlleva la marginalidad (Reguillo Cruz, 2006) Aun cuando desde algunas posturas se intenta desnaturalizar la relación entre violencia y juventud, en ocasiones, la inclusión de jóvenes que están fuera de la escuela

---

por año, la contratación de los docentes por cargo, etc.– es la mirada que los profesores, directivos, tutores y asesores tenían acerca de los jóvenes. Según ha podido observar, la reciprocidad de las relaciones entre profesores y estudiantes –en términos de reconocimiento y respeto– se encuentra lejos de implicar una disolución de la asimetría: *Si bien hay una apariencia de “igualdad” en esta relación, de reciprocidad en términos de reconocimiento y de grados de satisfacción en torno a la experiencia vivida en las ER [escuelas de reingreso] –así como un intercambio propio del lazo que se construye entre ellos– la relación sigue estando atravesada por la asimetría intrínseca de la relación docente-alumno* (p. 328). En este marco, sostiene que en estas escuelas, *parecen delinearse relaciones de autoridad caracterizadas por el respeto y el reconocimiento mutuo generando una articulación particular de la matriz escolar con la condición juvenil* (p. 331).

suele ser comprendida como la solución que viene a remediar un problema social que identifica la juventud con un problema y la pobreza con la peligrosidad (Serra y Canciano 2006; Kantor, 2008).

En el terreno de las políticas educativas, bajo el supuesto de que es necesario realizar una desigualación provisoria para arribar luego a un igual punto de llegada (Dussel y Southwell, 2004), el principio de igualdad de oportunidades fue paulatinamente reemplazado por el principio de oportunidades equivalentes. De acuerdo con este último principio, el Estado debe compensar las diferencias dándole más a los que menos tienen, a fin de compensar las diferencias en los puntos de partida de aquellos estudiantes provenientes de diferentes sectores sociales y zonas geográficas del país (Braslavsky, 2004).

De alguna manera, el desarrollo de políticas focalizadas destinadas a la inclusión de los adolescentes y jóvenes a las escuelas pone bajo sospecha la idea de que la universalidad de un formato asentado en el trato impersonal, la uniformidad y la simultaneidad, produce mayores niveles de justicia. Asimismo, siembra la desconfianza sobre la base en la que se asienta esa simultaneidad. Esto es, la asociación entre igualdad y homogeneidad (Narodowski, 1999).

En este sentido y en el marco de la democratización de los sistemas educativos se impulsó la búsqueda e invención de nuevos modelos organizacionales en el ámbito no formal del sistema educativo, con el objeto de paliar los efectos producidos por la universalización de un formato particular para organizar la enseñanza en las escuelas secundarias sobre aquellos que no resultan ser *herederos*. En la mayor parte de los casos, estas nuevas organizaciones ponen el foco en “la condición juvenil” y las circunstancias de vida que parecen dificultar su tránsito por la escuela con el objeto de restituir a esos jóvenes y adolescentes al trayecto de educación formal (Kantor, 2008). Como veremos en el capítulo siguiente, los Clubes de Jóvenes se originan en el marco de estas políticas.

A lo largo de este capítulo hemos intentado dar cuenta de la manera singular en que la modernidad tradujo la institución de la educación. Asimismo, nos hemos detenido en mostrar la complejidad que conllevan los procesos de masificación y diversificación de los

sistemas educativos como parte de procesos más amplios ligados a la democratización de las sociedades. En esta línea, resulta interesante advertir cómo este proceso ha logrado sostenerse sobre dos ideas prácticamente invariantes: la primera de ellas refiere a la insistencia en concebir a la escuela como la única organización capaz de llevar adelante la educación de las nuevas generaciones, pero, sobre todo, como la única capaz de garantizar el derecho a la educación, devenido entonces en derecho a la escolarización. La segunda radica en la persistencia en sostener, como mecanismo de tracción, que el acceso a mayores niveles de escolarización conlleva necesariamente a una sociedad más democrática.

Este capítulo marca el final del recorrido que hemos propuesto para la primera parte de esta tesis. En ella hemos procurado reconstruir una serie de hipótesis surgidas a lo largo del proceso de investigación que parecen actuar como telón de fondo a la hora de pensar los vínculos emocionales de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes. Asimismo, hemos planteado una aproximación teórica posible para comprender los vínculos del respeto como forma de reconocimiento que se configuran en el marco de unas condiciones de época que pueden ser comprendidas situacionalmente a partir de las articulaciones entre instituciones, organizaciones y sujetos. En lo que sigue, avanzaremos en reconstruir los Clubes de Jóvenes como organizaciones educativas en las que se despliegan unas modalidades singulares de relación y daremos lugar a lo que se constituye en el corpus central de la investigación.

\*\*\*

## SEGUNDA PARTE

# CAPÍTULO V

---

## LOS CLUBES DE JÓVENES COMO CONTEXTOS DE ACCIÓN

---

En septiembre de 2002, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires estableció a través de la Ley N° 898 la obligatoriedad de la educación media y con ello se convirtió en la primera jurisdicción del país en establecer esta meta<sup>47</sup>. Desde la sanción de esta ley se impulsaron una serie de lineamientos políticos, tendientes a garantizar la inclusión plena de los jóvenes y adolescentes en edad escolar.

En este marco, se desplegaron un conjunto de programas y acciones que tuvieron en cuenta no solo la influencia de los factores socioeconómicos en el abandono de la escolaridad –a través de programas de becas, comedores y viandas en las escuelas–, sino también aquellas cuestiones específicamente educativas que producen la deserción y la expulsión de la escuela media (Acosta, 2011b).

Con este último propósito, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires lanzó en el año 2004 un programa denominado Deserción Cero que tuvo por objeto lograr que los jóvenes y adolescentes que no asistían a la escuela, volvieran y concluyeran sus estudios. Dentro de este conjunto de políticas, se contempla la ampliación de las oportunidades educativas de los jóvenes y adolescentes, a través de la creación de ofertas educativas no formales, como

---

<sup>47</sup> Cabe señalar que a nivel nacional en el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación que separaba los cinco años de escolaridad secundaria en dos ciclos: uno de dos años, de carácter obligatorio y asociado a la escolaridad básica; otro de tres años, destinado a la formación específica con diferentes orientaciones y trayectos denominado “Polimodal”. Sin embargo, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, conjuntamente con la provincia de Neuquén, fueron las únicas jurisdicciones que no llevaron a delante esta reforma estructural del sistema.

los Clubes de Jóvenes<sup>48</sup>. Actualmente, estos forman parte del Programa Club de Jóvenes y de Chicos dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las acciones del programa se encuentran segmentadas en función de los diferentes niveles educativos (inicial, primario y secundario) y tienen como propósito central acompañar la escolaridad de los alumnos y complementar la tarea formativa de la escuela, a partir de una idea amplia de educación que incluya la recreación y la integración de las distintas expresiones de la cultura.

El programa cuenta con un coordinador general y coordinadores pedagógicos distribuidos por región. A su vez, cada organización cuenta con un coordinador y un conjunto de docentes que varía en cantidad, según sea la oferta de talleres y la matrícula que tenga cada una de ellas. Los Clubes de jóvenes funcionan los sábados por la tarde en algunas escuelas secundarias públicas y polideportivos de la ciudad y se orientan fundamentalmente a lo siguiente:

- Crear espacios educativos donde los jóvenes revaloricen el uso del tiempo libre, desde la recreación, el deporte y distintas expresiones culturales y artísticas.
- Fortalecer la escuela como un lugar de pertenencia y de desarrollo de proyectos para los adolescentes y jóvenes, permitiendo la inclusión (escolar o educativa) de los mismos.
- Generar una fuerte presencia del Ministerio de Educación en las redes y relaciones a nivel local a través de los clubes, que permitan que sea reconocido como una política de Estado cuyos destinatarios son los adolescentes y jóvenes.
- Generar un espacio de pertenencia y de acción juvenil a nivel barrial, acompañado por docentes especializados en su problemática.
- Atender la demanda de las comunidades, las organizaciones sociales, las escuelas, los participantes o destinatarios.

---

<sup>48</sup> Un par de años más tarde, la misma Ley de Educación Nacional fijará que al interior de la educación secundaria, las diferentes jurisdicciones deberán garantizar *(Inc. e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura. (Inc. f) La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena (Artículo N.º 32)*

- Fortalecer el papel de los Clubes de Jóvenes como herramienta para la reinserción de aquellos que no se encuentran escolarizados, y para el fortalecimiento del recorrido educativo de los que están insertos en el sistema (educativo).

- Que los adolescentes y jóvenes asuman un rol protagónico en la relación con la tarea, con su grupo y en la construcción de su propio club, de una manera conjunta con los docentes (GCBA - Club de Jóvenes. Objetivos principales, 2012).

En el marco de estos objetivos, los Clubes de Jóvenes organizan su trabajo, definen unas maneras particulares de hacer, establecen un ordenamiento específico de roles y funciones, de normas y regulaciones para el desarrollo de sus propósitos, que configuran modalidades singulares de funcionamiento en cada uno de ellos.

En los siguientes apartados se ofrece una descripción en profundidad de los Clubes de Jóvenes, con el objeto de poner a disposición la reconstrucción imprescindible del contexto organizacional en el cual se sitúa el análisis sobre los vínculos de respeto que se traman entre profesores, jóvenes y adolescentes que se propone en los capítulos subsiguientes.

El primer apartado presenta las características centrales de las tres organizaciones en las que se llevó a cabo el trabajo de campo a través una descripción detallada de los principales elementos que organizan la estructura de los Clubes de Jóvenes. El segundo, procura reconstruir las relaciones dinámicas que se producen en estas organizaciones y dan lugar a unas modalidades regulares de comprender sus propósitos y finalidades, así como también de llevar a cabo el trabajo en ellos.

Antes de iniciar este recorrido resulta indispensable explicitar algunas de las hipótesis que orientan este análisis. Pensar los clubes como contextos de acción y desarrollo implica advertir –como sostuvimos anteriormente– la relación irreductible entre las instituciones en tanto principios y valores universales, y las formas organizacionales que los mediatizan y concretan. Allí, en este entramado, se configuran unas modalidades singulares de funcionamiento que solo resultan posibles porque, en tanto espacio concreto de desarrollo y acción, los clubes traducen –más o menos fielmente– lo que se instituye en términos políticos, sociales y subjetivos alrededor de la educación, la democracia, la igualdad y el

derecho como instituciones universales, en tanto modos de relación, de pensamiento y de producción (Nicastro, 2014; Enriquez, 2002; Loreau, 1985; Castoriadis, 2010).

Bajo este encuadre, resulta posible comprender los componentes que configuran una organización en su doble cualidad. Por un lado, el análisis permite focalizar en los diferentes elementos que conforman la estructura de una organización, identificarlos y describirlos como recursos y condiciones necesarias de desarrollo y funcionamiento de los clubes: espacios y tiempos, recursos materiales, normas, organización de las actividades, roles, funciones, personas, etc. Por otro, procura captar las modalidades singulares que esa configuración termina por producir como resultado institucional (Nicastro, 2014).

Así, cada uno de los Clubes de Jóvenes se organiza en función de unos componentes y definiciones organizacionales que, al mismo tiempo que les posibilitan llevar a cabo sus finalidades, actúan como condición para la producción de unos sentidos y significados sobre cómo se entiende allí lo educativo, los jóvenes, los límites, la posición de los profesores y coordinadores, las relaciones entre unos y otros, etc. Estas producciones –lejos de resultar fijas y acabadas– sufren modificaciones, entran visiones, estilos profesionales y organizacionales que son dinámicos y que, aun cuando mantienen cierta estabilidad, varían en el tiempo. Sobre algunos de estos sentidos y representaciones que, como veremos, se presentan con un cierto grado de regularidad nos detendremos en el segundo apartado.

## 5.1.- LA CARACTERIZACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES<sup>49</sup>

Como adelantamos, muchos de los aspectos que organizan esta primera descripción en profundidad, buscan delinear aquellos componentes de la organización que resultan centrales en la definición de su estructura. Esta recupera tanto las regularidades que presentan dichas organizaciones entre sí, como aquellos rasgos divergentes en torno al

---

<sup>49</sup> A los fines de nominar las tres organizaciones en las que se realizó el trabajo de campo y resguardar su anonimato, hemos optado por la denominación genérica de organización “A”, organización “B” y organización “C”.

espacio físico y las relaciones con la escuela; la organización de las actividades y el trabajo de los profesores; y, por último, los destinatarios.

#### **a) El espacio físico y las relaciones con la escuela**

Como se ha señalado con anterioridad, los Clubes de Jóvenes funcionan los días sábados en edificios de escuelas secundarias o polideportivos de la Ciudad. Dos de los clubes en los que se llevó a cabo el trabajo de campo –la organización “A” y la “C”– funcionan en edificios escolares, mientras que la organización “B” lo hace en un polideportivo.

El edificio escolar en el que funciona la organización “A” se encuentra integrado a la traza urbana de la ciudad. En su frente cuenta con una puerta de ingreso, una ventana amplia que da hacia la oficina de la rectoría y una puerta garaje cuyo pasillo desemboca directamente en el patio interno de la escuela. La arquitectura es antigua y evidencia una serie de añadidos posteriores que no guardan relación alguna con el estilo original del edificio.

En la entrada hay una pequeña recepción con un mostrador que conduce a un *hall* –de unos 40 m<sup>2</sup> aproximadamente– en el que se encuentra una escalera de madera que va hacia la planta superior. Asimismo, a su alrededor está la oficina del rector, la sala de asesoría pedagógica, una sala de profesores y otra de computación. Exceptuando esta última, que está habilitada los sábados por la tarde, el resto de las salas permanecen cerradas con llave. Desde el *hall*, se abre un pasillo que conduce al único patio de la escuela. El patio tiene una forma rectangular de unos quince metros de largo, por otros siete de ancho, con piso de mosaicos. Sobre la medianera lindera se encuentra el mástil y del lado opuesto, cubriendo el resto del perímetro, hay una serie de aulas de construcción relativamente recientes. Las aulas son completamente vidriadas, con puertas corredizas y a medida que el edificio avanza hasta el cuarto piso, las ventanas del pasillo se cubren de alambre enrejado.

Los lugares habilitados para el uso de la organización “A” son el *hall* de la entrada, el patio, las aulas de planta baja, un salón del cuarto piso que tiene un pequeño escenario, una de las salas de profesores ubicada en planta baja y una de las salas de computación del primer piso. Es común escuchar entre los profesores decir *vamos a ver cómo nos*

*organizamos hoy con los espacios*, sobre todo en los días de frío y lluvia. El patio se constituye en el centro de las actividades de coreografía y del espacio de juegos, pero también de la organización “A” en sí misma. Como veremos más adelante, el patio es el lugar donde se desarrolla un momento importante de la actividad cotidiana como es la merienda.

La organización “C” funciona en un edificio escolar relativamente nuevo en comparación a la anterior. El edificio tiene dos plantas y ocupa cerca de media manzana. Sobre la línea de edificación se encuentra una puerta corrediza de hierro que da hacia una escalinata de unos 8 escalones que conduce a la puerta principal de la escuela. La puerta está construida por un corredor vidriado que conforma un *hall* amplio de unos 100 m<sup>2</sup>, con aberturas de aluminio y vidrio que dejan ver el mástil ubicado en el patio de la escuela, razón por la cual desde la vereda se puede visualizar hasta el patio de la escuela.

El patio ocupa todo el largo de la manzana, es rectangular –y más bien angosto– y tiene una línea de árboles muy jóvenes en su interior, ubicados en fila sobre uno de los laterales. Hacia final del patio, que termina en una estructura enrejada de hierro que separa la escuela de una de las calles laterales, se encuentran dos arcos de fútbol protegidos en el techo y en uno de sus lados, con una red que evita que las pelotas se vayan hacia el terreno lindante o la calle.

El *hall* central divide el edificio en dos. Del lado derecho, se encuentran distribuidas las aulas a un lado y otro de un amplio pasillo. También allí se ubican dos escaleras que conducen a la planta alta y los baños para mujeres y varones. Ese pasillo desemboca en un enorme salón de usos múltiples (SUM) con piso flotante de madera en el que se delimitan las marcas de una cancha de fútbol cinco y otra de vóley. El salón cuenta con dos arcos y una red de vóley desmontable, que se despliega desde unas de las paredes hacia la otra. Detrás del último arco y protegido por una reja se encuentra el bufet, que los sábados permanece cerrado.

Del lado izquierdo del *hall*, se encuentran las oficinas de dirección, vicedirección, secretaría, entre otras; todas ellas construidas con una estructura de mampostería de madera hasta aproximadamente un metro de altura y luego vidrios hasta llegar al techo. Estas

oficinas se ubican en ambos lados de un pequeño *hall* que en el centro tiene un mostrador en forma de U. Hacia el fondo de este sector, sobre la otra calle lateral, se halla una sala con la cocina, dos heladeras y unas piletas de lavado con mesada.

El espacio disponible para la utilización de la organización “C” es el sector derecho completo de la planta baja, el *hall*, el patio, la oficina de la vicedirección y la cocina. Asimismo, tienen a su disposición una pequeña habitación cercana al salón que es utilizada como depósito de materiales.

A diferencia de las anteriores, la organización “B” funciona en un polideportivo ubicado debajo de una de las autopistas de ingreso a la ciudad desde la zona sur. El predio es utilizado también por diferentes escuelas del distrito para realizar actividades deportivas durante los días de semana y, en algunos casos, también los días sábados. En sus orígenes, la organización “B” comenzó funcionando en una escuela ubicada a pocas cuadras de allí, pero luego de unos años se trasladó al polideportivo.

El espacio es amplio y ocupa casi una manzana completa. La línea perimetral del predio está delimitada por una reja que linda en uno de sus lados con una plaza y en otro, con una de las calles de salida de la autopista. Sobre el lado que limita con la plaza, cuenta con una pequeña edificación, relativamente nueva. La entrada principal de este edificio está a unos diez metros de la entrada del predio, tiene un pequeño *porche* techado. Si se ingresa por esa puerta, se encuentra una sala de unos ocho metros de largo por cuatro metros de ancho prácticamente vacía, con unas sillas plásticas apiladas y una mesa pequeña. Hacia el fondo de esa sala, separada por una mampara, se delimita otra que da hacia la parte trasera del predio y mide unos 20 m<sup>2</sup>. Allí se encuentra la cocina –con una mesada y una pileta– un cuarto pequeño que oficia de sala de reunión de los profesores –con un escritorio, un armario o estantería y un teléfono– y, pared de por medio con esta sala, un baño. Saliendo por la puerta trasera y continuando con la línea de construcción, se encuentran los baños y vestidores para mujeres y varones. En este último, hay un espacio que se usa como depósito para los materiales (pelotas, redes, artículos de librería, materiales del taller de reciclado).

En forma paralela al edificio se encuentran dos canchas de vóley techadas bajo un tinglado. En el lateral de una de las canchas y en paralelo a los baños y vestuarios, se

hallan dos gradas de material de unos 5 escalones cada una, que miran hacia la campo de juego. En el resto del predio se delimitan unas 4 canchas más, que se usan indistintamente para practicar fútbol, *handball* o básquet –este último con menor frecuencia– y una última, acondicionada como cancha de tenis. Todas ellas con piso de pavimento, al aire libre o parcialmente techadas por el paso de la autopista. Algunas conservan las líneas de delimitación del campo de juego.

La zona del edificio que utiliza la organización “B” es la parte donde se ubican la cocina, la sala pequeña y el baño, lo que implica que el ingreso se realice usualmente por la puerta trasera y no por la puerta principal. El resto de los espacios del predio –baños, vestuarios y las diferentes canchas de deportes– pueden ser utilizados sin restricciones.

El mayor inconveniente en relación con los aspectos edilicios se produce en los días de lluvia, dado que el tinglado no logra cubrir con eficiencia las canchas de vóley y la acumulación de agua en varios sectores impide su utilización. Por ello, en días de lluvia o de bajas temperaturas el espacio aprovechable para la organización “B” se reduce a la sala donde está la cocina, lo que restringe considerablemente la posibilidad de llevar a cabo las actividades que habitualmente desarrollan.

En las organizaciones “A” y “C” el hecho de compartir el espacio físico con la escuela hace que ambas organizaciones establezcan una relación en la cual la utilización y el cuidado del espacio físico toman mucha centralidad. Muchas veces, a propósito de esta cuestión, también se movilizan algunas representaciones que circulan en las escuelas respecto de los Clubes de Jóvenes no solo en relación al cuidado de los espacios, sino también a lo que sucede en el marco de estas organizaciones.

En el caso de la organización “C”, se suele prestar una particular atención respecto de la relación con la escuela. El coordinador y los profesores sostienen que, con frecuencia, los directivos de la escuela entienden que ellos están cuidando las cosas *toda la semana* y *no puede ser que los que vienen el sábado deshagan todo lo que hiciste*. En este sentido, el coordinador del club destaca:

Yo la relación con la escuela la veo... A ver, me gustaría muchísimo que sea mucho más fluida con el club. Es un proceso de construcción. Estamos tratando de construir esa relación con la escuela... La verdad, lleva mucho tiempo y a veces uno tiene que ser bastante flexible. (...) Hay una mirada sobre el Club de Jóvenes, esto también nos pasa: las miradas que se tienen sobre los otros, sobre los programas, sobre la educación y sobre los pibes. Estas miradas acá en esta escuela están bastante instaladas. El Club de Jóvenes era un lugar complejo, violento... y yo lo que he notado es que se preocupan bastante, la directora, las autoridades y como que el Club de Jóvenes estaba visto como un lugar que no era sano desde lo pedagógico, desde lo educativo... "Sano" entre comillas, digo. Un lugar donde se podían hacer cosas diferentes y que se acoplaba al molde de la escuela y a algunas cuestiones vinculares de la escuela, que están. Y muchos de los docentes me expresaban, por ahí desde la palabra y también me lo expresaban con sus actos, que no confiaban en el Club de Jóvenes. Y bueno, eso es una de las cosas que tratamos de ir cambiando, esa mirada (Entrevista a coordinador. Organización "C").

En la organización "A" la utilización de los espacios de la escuela se encuentra vinculada estrechamente a las relaciones que se entablan entre la directora de la escuela y el coordinador de la organización. La percepción del coordinador es que la directora todo el tiempo está diferenciando a la escuela como un lugar "serio". Dado que el edificio pertenece a una escuela secundaria y, aunque, además de la "organización A" funcionan allí otras instituciones, es la directora la responsable por el edificio, incluso por fuera del horario en el que ella se desempeña en sus funciones, razón por la cual suele mostrar ciertas resistencias a momento de ceder o no los espacios. Estas decisiones fluctúan con la dinámica de negociación que se establece en cada situación en particular. El salón del cuarto piso es un ejemplo de ello. A comienzo del año en el que se inició el trabajo de campo, el taller de teatro se llevaba a cabo en una de las aulas pequeñas de planta baja en la que se corrían los bancos hacia los costados. Unos meses más tarde, la directora autorizó la utilización del espacio del cuarto piso, un salón amplio, con un pequeño escenario en el frente. Aun así, durante el período en el que se desarrolló el trabajo de campo las relaciones con la escuela fueron adquiriendo un mayor nivel de conflictividad. Si bien fue desestimado con posterioridad, la tensión de la directora de la escuela con el club llegó al punto de que ella misma solicitó a las autoridades el cambio de sede del club a otra escuela.

En los tres Clubes de Jóvenes, como en cualquier tipo de organización, el espacio físico tiene una influencia relevante a la hora de regular las actividades que se desarrollan en su

interior, pero a la vez se presenta como aquello que los pone en relación con otras organizaciones. Como veremos más adelante, los sentidos que circulan al interior de los clubes en torno a los espacios, su utilización y conquista movilizan no solo un conjunto de representaciones en torno a lo que consideran como el propósito central de estas organizaciones educativas, sino también a las modalidades de relación que se forjan entre quienes trabajan y asisten a ellas.

#### **b) La organización de la actividad y el trabajo de los profesores: los talleres y la merienda**

Los Clubes de Jóvenes suelen distinguirse al interior del Programa por la variación respecto de las actividades y talleres que se ofertan en cada una de las sedes. Esto hace que haya algunas que se presenten con una oferta eminentemente deportiva, mientras que otras combinan estas actividades con otras formas de recreación y expresión cultural y artística.

En dos de los clubes, las organizaciones “B” y “C”, se promueven actividades predominantemente deportivas. La organización “B” ofrece talleres de fútbol, vóley, *handball*, básquet, tenis. También cuenta con un taller de circo donde realizan actividades con tela, otro de reciclado de materiales y un taller de *hip hop*, autogestionado por los mismos jóvenes. La organización “C” combina actividades deportivas como fútbol, vóley, *handball* y *hockey*, con un taller de lectura y escritura, otro de coreografía, un espacio de juegos de mesa y de ping pong.

Por el contrario, la organización “A” no ofrece ningún tipo de actividad vinculada al deporte. En ella, se brindan talleres de teatro (improvisación y armado), computación, (video y diseño gráfico y diseño web), coreografía (composición, *hip hop*, *break dance*) y música (piano, guitarra, batería, ensamble e iniciación musical) y, durante el período en el que se llevó adelante el trabajo de campo, se habilitó también un espacio de juego libre.

Las tres organizaciones parecen compartir, más o menos acentuadamente, ciertos rasgos comunes respecto de la organización de las actividades. Como veremos enseguida, todos los clubes contemplan momentos de trabajo en taller y un momento de actividad compartida en la que se reúnen en torno a la merienda. Para el desarrollo de estas

actividades, además de la figura del coordinador, cada uno de los clubes cuenta con una cantidad de profesores que están ligados directamente al número y tipo de talleres que ofrecen<sup>50</sup>. Asimismo, como en el caso de la organización “A”, los clubes pueden solicitar o aceptar la incorporación de pasantes. En este club en particular, se incorporaron dos pasantes correspondientes a las carreras de Técnico en Recreación y de Técnico en Pedagogía y Educación Social de un instituto de formación superior de la Ciudad y otras dos estudiantes que se encontraban realizando las prácticas profesionales correspondientes a su formación como Profesoras de Danza de otro instituto de formación superior.

Más o menos sistemáticamente, en las tres organizaciones suelen llevarse a cabo reuniones entre los profesores antes de iniciar la jornada. En el caso de la organización “A”, se llevaban a cabo usualmente cuando tenían que resolver entre todos cuestiones puntuales referidas a actividades que se impulsarían desde el club. Este es el caso, por ejemplo, de la reunión para organizar la “volanteada” en la que salen por el barrio a repartir volantes para publicitar las actividades. En el caso de la organización “C”, las reuniones se hacen sistemáticamente sábado a sábado antes de iniciar las actividades y con posterioridad al cierre. En estas reuniones organizan y planifican las actividades al interior del club, aquellas otras programadas con las demás organizaciones de la región y del Programa y, eventualmente, con la escuela.

### *Los talleres*

En la organización “A” la propuesta de las actividades de taller parece estar influenciada por la distribución de los espacios y tiempos de trabajo en las aulas y el patio. En general, se observa que a medida que los chicos van ingresando, se incorporan a los talleres y trabajan allí hasta la hora de la merienda. Luego de ella, vuelven a sus actividades en los espacios de taller. Si bien la elección de participar de los talleres responde fundamentalmente a los intereses que tenga cada uno de los jóvenes, el único resguardo que

---

<sup>50</sup> El acceso a estos cargos se realiza por medio de concursos de antecedentes y oposición en los que se evalúan títulos, cursos, antecedentes culturales y experiencia laboral en el nivel secundario, así como también en la especialidad artística, cultural, técnica o deportiva a la que se aspire. En todos los casos, constituye requisito excluyente contar con título docente habilitante o título de técnico en recreación.

se ha establecido al interior de la organización tiene que ver con estimular cierta permanencia en ellos. Una vez que escogen un taller –y aun cuando esté siempre abierta la posibilidad de cambiarse a otro– deben quedarse allí por un periodo de tiempo sostenido. De esta manera, procuran evitar que bajo la lógica de escoger participar un sábado del taller teatro y al siguiente del de música y al otro el de computación, finalmente, no logren incorporarse a ningún grupo de trabajo estable. No obstante, no todos los jóvenes que asisten al club participan de forma efectiva en los talleres. Existen quienes en la voz de algunos profesores se nominan “boyeristas”, haciendo alusión a aquellos jóvenes y adolescentes que transitan por el club cual si fueran una baliza en el río, rondando en la organización, sin participar de ningún taller. Circulan por el patio, entran y salen de forma continua, van y vuelven, pero siempre dan la sensación de que están “dando vueltas” o “boyando” por ahí.

En la organización “B” las actividades están organizadas en bandas horarias, de modo que desde las 14 a las 15 horas funcionan los espacios de circo, tenis y fútbol; de 15 y hasta las 17 se abren los espacios de vóley, multideporte y artesanías. A diferencia de la organización “A”, para este club este tipo de organización de los talleres intenta favorecer que los adolescentes y jóvenes puedan participar de diferentes espacios en un mismo día. Sin embargo, cuentan con la dificultad de que gran parte de los jóvenes y adolescentes que asisten no llegan puntualmente a la apertura de cada espacio. Como consecuencia de esta dinámica, la organización de actividades muchas veces se ve frustrada, en la medida en que usualmente no logran conformar numéricamente un equipo para desarrollar las actividades deportivas planeadas.

Probablemente por esta razón, lejos de circunscribirse a un espacio delimitado, los profesores suelen circular alrededor de los diferentes espacios de deporte que generan en el club. Solo en el caso de los talleres de circo y de reciclado, a cargo de la misma profesora en dos momentos diferenciados del día, estos adquieren una delimitación más concreta tanto en el espacio como en el tiempo de trabajo.

En la organización “C” las actividades se estructuran para favorecer un primer momento en el que los chicos comparten todos juntos un espacio en común. La primera hora se desarrolla en el hall, donde suelen estar armadas dos mesas de ping pong y distribuidos en

bancos y sillas diferentes juegos de mesa: ajedrez, damas, yenga, Scrabble, dados, Pictionary, etc. Habitualmente, también se encuentran expuestos en un sector revistas, historietas y libros del taller de lectura. Luego de este momento se habilitan los espacios de deportes a elección, el taller de coreografía y el de lectura y escritura hasta la hora de la merienda, enseguida de la cual se abre un espacio compartido de deporte o multitarea.

Además de las actividades desarrolladas en cada una de estas organizaciones, los tres clubes suelen organizar salidas educativas y participar de encuentros realizados en forma conjunta con otros clubes.

La organización “C” muestra un movimiento importante en relación al armado y la participación en diferentes actividades. A diferencia de los otros dos clubes, el tercer sábado de cada mes se ve obligada a trasladarse indistintamente a alguna de las dos sedes más cercanas del Programa, dado que la escuela permanece cerrada por un servicio de desinfección adicional al que se realiza desde el Gobierno de la Ciudad, contratado por la dirección de la escuela. Asimismo, durante el período en el que se desarrolló el trabajo de campo, desde la organización “C” se llevó a cabo un torneo de ping pong, se realizó la reunión de representantes de los clubes de la Región para la organización de un campamento, se invitó en dos oportunidades a otros clubes de la zona a compartir actividades y se fue de visita a otros clubes en otras dos oportunidades.

### *La merienda*

Como se señaló anteriormente, en los tres clubes el momento de la merienda funciona como un organizador importante de las actividades cotidianas. En todos los casos, se genera un espacio en el que se reparten las viandas y simultáneamente se hacen anuncios respecto de las actividades que se desarrollarán en los sábados siguientes, la organización de salidas educativas, como campamentos, torneos, festivales, entre otros. En el caso de las organizaciones “A” y “C”, exceptuando los días de lluvia, este ritual cotidiano se lleva a cabo alrededor del mástil del patio. En el primero de los clubes, se realiza sobre la alfombra que delimita el espacio donde los jóvenes del taller de *hip hop* realizan sus prácticas.

En el caso de la organización “B” esta actividad toma un sentido especial. De alguna manera, se configura como un espacio que genera reunión ante un conjunto de actividades que, como se veía anteriormente, se desarrollan más bien con cierta dispersión. Habitualmente, se lleva a cabo en la sala donde se ubica la cocina e incluso en los días en que el clima impide hacer otro tipo de actividad en el predio, la jornada se desarrolla alrededor de compartir la merienda. En torno de esta actividad, realizada en forma conjunta entre profesores, jóvenes y adolescentes, se generan diálogos informales, se ponen en juego algunos ritos de cuidado e higiene –como el lavado de manos, poner los vasos sobre la mesa, calentar los sándwiches, preparar el mate cocido– que guardan rasgos similares a los que es posible encontrar en el seno de algunos hogares a la hora de preparar la mesa y que otorgan, tanto desde la perspectiva de los profesores como de sus destinatarios, cierto aire de familia.

Luego de la merienda, en el caso de la organización “A”, los chicos vuelven a sus actividades en el marco de cada taller. En las organizaciones “B” y “C” se inicia un espacio de juego compartido o multideporte hasta la hora de cierre.

### **c) Los destinatarios: Los jóvenes y adolescentes**

Los adolescentes y jóvenes que asisten a estas organizaciones lo hacen voluntariamente<sup>51</sup>. La población varía según la zona y las realidades de cada barrio. Los tres clubes pertenecen a una misma Región y los chicos provienen de la zona de influencia del club<sup>52</sup>. En cada uno de los clubes la matrícula de jóvenes y adolescentes varía tanto en

---

<sup>51</sup> La “voluntariedad” como modalidad de participación y asistencia es uno de los elementos que organizan la estructura de los clubes y que puede ser entendida, como veíamos al inicio de este apartado, como una condición de funcionamiento de estas organizaciones y, en simultáneo, como una producción singular de sentido que moviliza una serie de representaciones, principios y valores en torno a los sujetos y los modos de comprender el trabajo y las relaciones al interior de los clubes. La “voluntariedad” como modalidad de funcionamiento institucional será abordada en el capítulo siguiente, en la medida en que se constituye en uno de los rasgos centrales que intervienen en los vínculos de respeto que se traman entre profesores, jóvenes y adolescentes.

<sup>52</sup> Algunos de ellos viven con sus familias en una vivienda propia, mientras que la gran mayoría alquila departamentos o habitaciones en hoteles de la zona, o bien provienen de barrios o asentamientos cercanos al club. En algunos casos, como sucede en la organización “C” la pertenencia a uno u otro barrio aparece

número como en composición. Suele experimentar a lo largo del año marcadas fluctuaciones vinculadas, sobre todo, a las vacaciones invernales. En este sentido, constantemente buscan y llevan adelante diferentes estrategias destinadas a promover la incorporación de nuevos destinatarios. Entre ellas, se destacan las volanteadas en la vía pública promocionando las actividades del club, las recorridas por las escuelas de la zona, el rastreo telefónico de chicos que asistieron alguna vez y que en ese momento no lo están haciendo, el impulso a que los mismos jóvenes y adolescentes que asisten al club convoquen a otros a través del “boca en boca”. En algunas organizaciones este era un tema recurrente: “insístanle a sus amigos para que vengan”, “con que cada uno de ustedes traiga un amigo, el club se llena”.

En general, cada una de estas organizaciones tiene un número de jóvenes que asiste con cierta estabilidad a lo largo del año y que, sábado a sábado, va rotando con alguna intermitencia. Como veremos en los siguientes capítulos, esta cuestión configura uno de los rasgos centrales de los Clubes de Jóvenes para pensar los vínculos que se traman entre los profesores y sus destinatarios.

Gran parte de los jóvenes y adolescentes que asisten a los clubes se encuentran cursando sus estudios secundarios. Algunos lo hacen en secundarias comunes, mientras que otros están inscriptos en otro tipo de ofertas alternativas, como bachilleratos populares o diferentes planes de terminalidad.

En este sentido, si bien el corte etario que establece el Programa admite a jóvenes y adolescentes de entre 12 y 19 años –correspondiéndose con la edad estipulada para una trayectoria teórica en la escuela secundaria– en algunos casos, como sucede principalmente en las organizaciones “A” y “B”, existe un porcentaje de jóvenes que excede los límites de edad establecido. Algunos de estos jóvenes mayores continúan su recorrido en la escuela media con sobreedad, otros ya han obtenido el título secundario y, los menos, han dejado su escolaridad. Asimismo, gran parte de los chicos que superan los 19, trabajan o han trabajado casi siempre informalmente en el sector de servicios (locales de ropa, boliches,

---

marcada no solo al interior del club, sino también en relación al tipo de población que asiste a las demás organizaciones de la región.

reparación de cortinas metálicas, limpieza, cadetería, paseadores de perros, cajeros en supermercados, etc.). Particularmente, en el caso de la organización “B”, quienes ya han sido madres y padres se acercan con sus hijos, lo que los ha llevado a reunir juguetes y colchonetas para organizar lo que llaman una "plaza blanda".

Esta diversidad etaria se vuelve, por momentos, objeto de preocupación al interior de los clubes y del Programa en general, sobre todo cuando se produce una ampliación considerable de la brecha que separa a los más chicos de los más grandes. Mientras que en algunos clubes sostienen que la experiencia de trabajo les ha mostrado que los más grandes se dan cuenta “solos” cuándo es momento de dejar la organización, en otros suelen comenzar a implementar momentos o actividades diferenciadas según la edad.

El Programa cuando se armó iba de 13 a 19. Lo que nosotros siempre decimos es qué hacemos con la gente que es mayor de 19, pero que es positiva al programa, que son más grandes, pero siguen haciendo cosas y siguen funcionando. Los que vienen hace mucho tiempo y son mayores, yo particularmente, me niego a que se vayan excepto porque ellos digan *me voy porque no tengo más ganas* o si son mayores de 19 años y empiezan a hacer macanas, boicotean actividades, boludeces, cosas así, y entonces ahí sí lo invitamos a... pero mientras sean positivos al club, por mí pueden tener 48 años, 80 y seguir... (Entrevista a coordinador. Organización “A”).

En el caso de quienes son menores de edad es necesario que sus padres o quienes los tengan a cargo cumplimenten y presenten una ficha de inscripción,<sup>53</sup> que oficia de autorización por parte de las familias a la participación en las actividades del club. Esta ficha también les es requerida a quienes superan la mayoría de edad, pero, en estos casos, basta con la firma del interesado, sin la necesidad de que intervenga otro responsable. Además de la ficha de inscripción autorizada por la familia, algunos padres se acercan a acompañar a sus hijos. En el caso de la organización “A” y de la “C”, suelen hacerlo la primera vez que sus hijos se acercan al club. En estas ocasiones, los padres se entrevistan informalmente con el coordinador o con alguno de los profesores. En la organización “A”

---

<sup>53</sup> En ella se relevan los datos personales, la situación de escolarización, los datos de contacto en caso de emergencia, datos de salud y cobertura médica, entre otros.

es el coordinador el que suele recibirlos y acostumbra presentar a los profesores y comentar la modalidad de trabajo y las actividades cotidianas de la organización. Si bien esto sucede en contadas ocasiones, también es posible rastrear un grupo de 5 o 6 padres que suelen visitar el club con mayor asiduidad, dado que llevan o van a buscar sus hijos o los acompañan en algunas salidas y presentaciones. En general, desde la organización “A” se incentiva a los padres a que participen, pero en la mayoría de los casos su participación redunda en la firma de las autorizaciones necesarias ante cada salida y solo en contadas ocasiones participan de festivales, muestras de fin de año, salidas específicas, etc. No obstante, los coordinadores y los profesores entienden que existe una buena relación con las familias de los adolescentes y jóvenes, con quienes se ponen rápidamente en contacto ante cualquier inquietud. En la organización “B”, sin embargo, resulta llamativo que gran parte de los chicos de entre 12 y 14 años suelen asistir acompañados de sus padres o madres. Algunos de ellos los acompañan durante los primeros sábados, mientras que otros se quedan con ellos durante todas las jornadas.

De alguna manera, a lo largo de esta primera aproximación es posible advertir algunos rasgos específicos que asumen cada uno de los clubes, en relación con la organización de las actividades, la asignación de tareas, la distribución de los tiempos, la diversidad de espacios, las modalidades de agrupamiento y el trabajo. Sin embargo, la heterogeneidad y variabilidad que presentan entre sí, se reúne en torno a un conjunto de sentidos y representaciones –más o menos formuladas, más o menos compartidas por todos– que tienden a unificarlos y provocan efectos concretos en las prácticas y los comportamientos, sobre los modos de pensar el trabajo y los fines institucionales que orientan a estas organizaciones (Enriquez, 1989 y 2002; Garay, 1996). Sobre algunas de ellas nos detendremos enseguida<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Estas cuestiones resultan fundamentales ya que, como sostuvimos en el capítulo metodológico, serán esas concepciones, sentidos y representaciones las que se constituyen en la base sobre la cual se construye el objeto de investigación de esta tesis.

## 5.2. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO COMÚN: LOS PROPÓSITOS QUE ORIENTAN EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CLUBES DE JÓVENES

Como vimos al inicio de este capítulo, algunos de los objetivos principales que asumieron los Clubes de Jóvenes desde su creación se encuentran ligados a que los jóvenes revaloricen el uso del tiempo libre y a fortalecer la escuela como un lugar de pertenencia, donde asuman un rol protagónico en relación con la tarea, con su grupo y en la construcción de su propio club. En este marco, resulta interesante advertir cómo el desarrollo y puesta marcha de estos objetivos despliega unos modos singulares de entender el trabajo que allí se lleva a cabo.

Para los coordinadores y profesores de los Clubes de Jóvenes estos propósitos parecen traducirse en que los jóvenes y adolescentes “logren apropiarse del espacio”, cuya concreción se presenta ligada a por lo menos tres cuestiones: que los jóvenes y adolescentes estén en los clubes, que logren socializar y estar con otros y, por último, que pasen por nuevas experiencias. En este contexto, la idea de apropiarse del espacio parece remitir a más de un sentido.

En primer lugar, podría sostenerse que alude a una dimensión objetiva y material de los espacios físicos donde funciona cada una de estas organizaciones. Los Clubes de Jóvenes parecen definirse en torno a unos límites, a unas fronteras que los delimitan como una entidad diferenciable (Garay, 1996). Dichos límites no solo separan a los clubes del exterior (la calle, la familia, el barrio), sino que instituyen al interior de estas fronteras unos modos particulares de relación y de intercambio con quienes forman parte de estas organizaciones<sup>55</sup>. Esta demarcación de un adentro respecto de un afuera, se encuentra muchas veces ligada a la idea de refugio, de un espacio de contención y de resguardo. En este sentido, entre profesores y coordinadores suelen encontrarse recurrencias respecto de la

---

<sup>55</sup> Por supuesto que se tratan de unos límites que necesariamente se definen por su permeabilidad, por la porosidad que difícilmente pueda identificarse con claridad, aun cuando prima la ilusión de que esto es verdaderamente posible.

importancia de que los jóvenes estén “dentro” del club y a la vez comprendan la necesidad de establecer un conjunto básico de normas que garanticen la convivencia<sup>56</sup>:

Muchas veces, cuando hemos hablado con los pibes, les hemos dicho: *Muchachos, yo quiero que estén todos acá adentro. Pero acá adentro hay cosas con las que nosotros no podemos convivir, cuestiones que ustedes tienen que asumir una responsabilidad concreta, que hay determinadas cosas que se van a dar en este espacio, que queremos que pasen, que no sea un espacio más. No es el afuera, es un adentro, y tiene cosas, como todo lugar, cosas que sí, y cosas que no*” (Entrevista a coordinador. Organización “C”).

En simultáneo, la idea de “apropiarse del espacio” refiere a cierta cualidad simbólica de los espacios para convertirse en un lugar que habilita relaciones y ancla a los sujetos en una trama colectiva (Mundo, 2003; Nicastro, 2006; Cornú, 2008). En este sentido, los profesores y coordinadores suelen hablar de la necesidad de que ocupen la escuela, el patio, los talleres, el club casi en el sentido de un espacio que es conquistado (Grupo Doce, 2003)<sup>57</sup>. De alguna manera, entienden que la participación de los adolescentes y jóvenes en las diferentes actividades que se desarrollan en el club y los talleres; genera un espacio de

---

<sup>56</sup> En todas las organizaciones del Programa parece haber un conjunto muy acotado de reglas básicas que suelen marcar los límites de lo que se puede o no hacer. En algunos casos, aun cuando suelen presentarse como indiscutibles, tienen un amplio margen de flexibilidad. Las reglas de oro parecen ser la prohibición de fumar y la prohibición de ingresar bajo los efectos de las drogas o el alcohol, pero también existen otras vinculadas a las viandas, a las actividades que se pueden o no hacer en el club. Por ejemplo, en el caso de la organización “A” bajo ninguna circunstancia se puede jugar a la pelota y tampoco se puede andar en *skate*, más allá de los límites acordados entre los jóvenes y el coordinador, luego de que en una ocasión se rompieron las puertas vidriadas de las aulas. Muchas de estas regulaciones son tácitas y en muy raras ocasiones son enumeradas o marcadas explícitamente. En general, como veremos más adelante, parecen ser transmitidas indistintamente por los coordinadores, los profesores y los jóvenes que asisten al club.

<sup>57</sup> Entre otros, Lewkowitz y Cantarelli (2003) se han referido con esta expresión a una de las formas de la construcción de una subjetividad situacional que apunta a ligar, afirmar y sostener a los sujetos en una época que caracterizan a partir del agotamiento del Estado Nación como metainstitución. En este marco, entienden que “habitar” □en tiempos donde la reclusión ya no se configura como una forma de organización de la subjetividad□ implica determinar y construir situacionalmente un tiempo y un espacio que exige una tarea permanente de *colonización de ese espacio conquistado por habitar* (p. 112), y esa colonización no indica otra cosa más que la tarea subjetiva de sostener permanentemente lo fundado en tiempos de fragmentación. Para la profundización de esta hipótesis, remito a su libro *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*.

intercambio y socialización que los pone en relación con otros y los invita a formar parte de un colectivo común.

Uno de los coordinadores recuperaba el trabajo realizado en el club en torno a este propósito, haciendo alusión a que los jóvenes y adolescentes logren forjar cierta *identidad* en relación al club y a la Región.

Yo llego al club hace 5 años y me encuentro con un club que era más un centro cultural que otra cosa. Por ejemplo, los chicos comían en el taller con lo cual no había ninguna relación entre los chicos. Yo no conocía mucho cómo era el Programa, pero una de las cosas que estaba de acuerdo y tenía claro era que teníamos que ser diferentes y los pibes tenían que tener una identidad con el espacio. Al principio fue bastante duro..., pero creo que en este momento los jóvenes se sienten miembros del club y muchos ya se sienten miembros de la Región, con lo cual estamos logrando que cuando hablan de los otros clubes de la región, también hablan un poquito de ellos...el *yo soy del club*, creo que lo que hemos logrado en esencia es eso, que es lo más importante (Entrevista a coordinador. Organización "A").

En este marco, profesores y coordinadores sostienen que uno de los mayores desafíos en su trabajo es integrar a los jóvenes y adolescentes entre sí, procurando disolver las barreras que parecen delimitar la pertenencia a un grupo de afinidad: sea porque son de un mismo grupo de amigos, porque viven en el mismo barrio o, incluso, porque participan de un mismo taller.

En el caso de la organización "A", por ejemplo, la primacía de la lógica de taller parece imponer algunos inconvenientes a la hora de organizar actividades conjuntas. En una de las muestras de música organizadas en el club, los profesores comenzaron a discutir sobre esta cuestión. Mientras unos sostenían la necesidad de hacer más actividades en común, reuniendo los diferentes talleres, otros argüían sobre su inviabilidad, en la medida en que los chicos participan de los talleres siguiendo su interés por una actividad específica. En el diálogo, los argumentos se presentaban del siguiente modo:

Ciro (profesor): —Lo que pasa es que está separado desde el principio. Está institucionalizada la separación [de los talleres].

Nina (pasante): —Obvio, está bajado, me animo a decirlo y voy a pecar de metida, pero desde los mismos profesores, porque si nosotros no mostramos más articulación... Para mí tiene que ver con nosotros.

Ciro: —Sí, claro, ¿pero también sabés lo que pasa? es que son artistas y los artistas manejan un cierto egocentrismo que les impide articular y mezclarse. Yo lo veo por ese lado: el de *rock* no se junta con los de *hip hop*, los de *hip hop* con los de teatro. Salvo si porque se juntan y porque comparten el mismo boliche a la noche.

Nina: —Pero yo a *hip hop* y a teatro lo veo mucho más cerca...

Ciro: —Pero por una cuestión de barrio, porque son amigos de otros lados, no por algo de acá del club.

Nina: —Pero se puede hacer algo juntos como para que...

Ulises (Profesor): —Me parece que a veces son muy cerrados.

Nina: —Pero ojo, ni hacer *hip hop* ni hacer teatro...

Ciro: —Hacer algo común, sí... (Nota de campo N.º 14. Organización "A").

En este sentido, para los coordinadores y los profesores la idea de formar parte de un colectivo implica compartir los espacios en común, jugar y participar de las actividades con otros en el marco de los talleres, pero fundamentalmente en el marco del club como organización más amplia. Tanto la merienda como las actividades de multideporte compartidas al interior de los clubes, asumen aquí una importancia central como espacios que habilitan relaciones y ponen en juego significaciones en torno a aquello que los reúne en un mismo espacio. Uno de los coordinadores, sostenía en relación a esto:

Porque el espacio de merienda, nosotros también lo hicimos como parte de una actividad. Porque no es casual que hayamos pensado la merienda en ese horario, porque es el momento en el que los de tenis se juntan con todos. Entonces, ese encuentro hacía que los que venían a jugar al tenis y los que venían a jugar al fútbol... ahora ya juegan un partido de vóley o arman un partido de fútbol. Entonces, en este encuentro de merienda lo que hacemos es juntar a los pibes, jugar con lo vincular. Porque esto no es un archipiélago para nosotros; es un club, que tiene esta propuesta (Entrevista a coordinador. Organización "B").

De alguna manera, para los coordinadores y los profesores este propósito que orienta a los Clubes de Jóvenes en tanto organizaciones educativas implica no solo estar abiertos a la posibilidad de encontrarse con otros, de jugar y compartir actividades con los demás, sino también de abrirse a la posibilidad de transitar otras experiencias.

En este sentido, la apropiación del espacio por parte de los adolescentes y jóvenes se liga también con atravesar distintas experiencias, con darles la posibilidad de encontrarse con cosas nuevas.

Facundo (profesor): –El desafío de los docentes es mostrar cosas nuevas, porque nadie quiere hacer algo que no conoce. Entonces, el desafío nuestro es ir proponiendo. *Hockey*... Lo miran en la tele, pero nadie dice *Quiero hacer hockey* o es como un chiste, como diciendo *Sé que no vas a poder*. Entonces, yo creo que el desafío nuestro es trabajar de otra manera y dar propuestas o hacer experiencias diferentes. Ellos no van a decir: *Sí, quiero hacer un taller de cine*... Y si vos se lo proponés... Ahí puede que salga el rechazo. Cuando uno no conoce algo a veces le sale decir *es una cagada*.... Pero a mí me parece que desde la charla: *Che, fijate... Me parece que está bueno... No es obligatorio que lo hagas, pero miralo, que por ahí te gusta, antes de decir que no*.

Lisandro (profesor): –A veces me parece que no solamente en esto, sino que con otras cosas tienen como el *No* muy de entrada.

Clara (profesora): –A flor de piel.

Lisandro: –De entrada.

Entrevistador<sup>58</sup>: –Con algunas propuestas más que con otras...

Facundo: –Con todas, menos con el fútbol.

Clara: –O el vóley. (Entrevista grupal a profesores. Organización “C”).

En cierto modo, estos tres aspectos que circulan en torno a la apropiación del espacio por parte de los adolescentes y jóvenes se vinculan con una noción singular sobre aquello que los reúne como colectivo. Aquí, toma fuerza la idea de una comunidad que se define a partir de la común pertenencia a los clubes de Jóvenes.

---

<sup>58</sup> En adelante E.

De algún modo, lo que los liga y reúne es la identidad de quienes trabajan y participan de ellos a una única propiedad que los hace miembros de un mismo colectivo: la pertenencia a los Clubes de Jóvenes como espacio y contexto de acción (Espósito, 2003)<sup>59</sup>. Esta forma de comprender lo que los reúne como colectivo, bajo cierta idea de unicidad, tiene efectos sobre las maneras singulares de comprender los encuentros entre unos y otros, los vínculos y las relaciones entre los sujetos. En esta línea, como veremos en los capítulos siguientes, es posible sostener que la trama de relaciones que se tejen en los clubes aparece en forma simultánea como propósito y como resultado singular de estas organizaciones. Allí, la figura de la negociación y consenso como modo de regular las proximidades y los alejamientos, las semejanzas y las diferencias, cobra una importancia central en la construcción esta forma de ser-en-común (Tellez, 2001) y, por tanto, en los modos de forjar los vínculos de respeto que se traman entre profesores y destinatarios.

\*\*\*

---

<sup>59</sup> Las nociones de *común* y *comunidad* tienen un extenso desarrollo en el campo de la filosofía. Entre ellos, remitimos particularmente a los trabajos de Espósito (2003) Rancière (1996) Jean-Luc Nancy (2007).

# CAPÍTULO VI

---

## LOS VÍNCULOS EDUCATIVOS EN LOS CLUBES DE JÓVENES

---

Como vimos en el capítulo anterior, una de las actividades que se sostiene sábado a sábado en cada una de estas organizaciones es la merienda. Los coordinadores y profesores coinciden en que ese momento del día se constituye en un espacio privilegiado que reúne a los chicos con el objeto de compartir algo en común.

De alguna manera, la merienda representa para los adolescentes y jóvenes que asisten a los clubes el momento “obligatorio” que asumen en el marco de su participación voluntaria en estas organizaciones. Se espera que todos participen y suspendan lo que hasta ese momento están llevando a cabo para compartir con otros. También representa para los coordinadores y profesores del club un espacio que los posiciona en su rol, en el marco de los propósitos de la organización. Entienden que es un espacio que habilita el intercambio, donde los jóvenes se sienten parte de un colectivo, pero en simultáneo sostienen que es un espacio que tiene que ser generado y promovido en el cual, además de “estar”, se produzca el encuentro con otros.

Durante este momento era posible identificar las posiciones de los profesores y los jóvenes. Incluso entre estos últimos, era posible reconocer aquellos que asumían una posición diferencial en relación con sus pares: quienes lograban finalmente pedir silencio a sus compañeros, quienes distribuían y muchas veces regulaban los tiempos de la merienda con el reparto de viandas, etc.

Entre murmullos, bromas, esperas y pedidos de silencio que se convertían en una rutina impostergable –aun cuando variaran en su forma y tenacidad– se abría el espacio de la

merienda. El coordinador, seguido por los profesores, comentaba las próximas actividades planificadas en el club y en la Región, se abría la oportunidad para que los chicos hicieran propuestas, se habilitaba el intercambio para conversar sobre algunas cuestiones concretas que como estudiantes estaban atravesando en las escuelas<sup>60</sup> y también los mismos profesores compartían algunas dificultades que estaban viviendo como trabajadores en el marco del Programa<sup>61</sup>. En medio de diálogos superpuestos, anuncios repetidos y preguntas recurrentes el espacio de la merienda se llevaba a cabo sin mayores sobresaltos. En el período en que se extendió el trabajo de campo insistía una y otra vez la pregunta sobre cuáles eran las condiciones de posibilidad de estas escenas cotidianas, cómo lograba producirse este espacio en cada uno de los clubes, más allá de las particularidades que tomara en cada uno de ellos<sup>62</sup>. De alguna manera, en la merienda se entramaban con cierta complejidad unos propósitos, unos roles y unas modalidades de relación que configuraban un espacio de trabajo singular, un terreno sutil para pensar los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes y cuyos sentidos era posible reconocer en el resto de los espacios producidos en el marco de estas organizaciones.

A lo largo de este capítulo se avanzará en comprender cómo los Clubes de Jóvenes en tanto organizaciones educativas producen unas modalidades singulares de relación entre los profesores y sus destinatarios, como así también entre los mismos jóvenes y adolescentes que asisten al club.

---

<sup>60</sup> En el segundo año en el que se realizó el trabajo de campo los estudiantes agrupados en los centros de estudiantes de las escuelas secundarias normales y técnicas de la Ciudad iniciaron una medida de fuerza en rechazo a la reforma curricular que se implementaría durante el año 2014. Como producto de esta lucha, a mediados del 2013 los estudiantes organizados tomaron cerca de 50 escuelas públicas.

<sup>61</sup> Durante el periodo en que se realizó la indagación en terreno se llevaron a cabo diferentes actividades de protesta y movilización de los coordinadores y profesores del Programa. Los principales focos del reclamo apuntaban a la regularización del pago de salarios y subsidios para la compra de materiales, la cobertura de cargos y el pase a planta orgánica funcional de los trabajadores.

<sup>62</sup> En cierto modo, estábamos advertidos de que era nuestra implicación la que nos llevaba rápidamente a intentar pensar cómo sería interpretada esta misma escena en el marco de las escuelas secundarias que conocíamos como parte de nuestra experiencia de trabajo como pedagogos. Imaginábamos a algunos directores y profesores a los que habíamos entrevistado alguna vez y nos resultaba muy difícil que la explicación del murmullo y las interrupciones constantes se alejaran de la atribución siempre recurrente a la falta de respeto y el “desinterés” juvenil.

El capítulo se estructura en dos bloques centrales. El primero de ellos busca comprender el lugar y las características que los vínculos asumen en estas organizaciones, a partir de los sentidos y significados que circulan alrededor un rasgo central que, tanto los profesores como los jóvenes y adolescentes, atribuyen a los vínculos que se traman en ellas: la horizontalidad. El análisis de este rasgo en el contexto de acción de estas organizaciones permitió, a su vez, delinear al menos dos aspectos en los que esto se expresa en el trabajo cotidiano de los Clubes de Jóvenes. En este sentido, se avanza en el modo en que la informalidad, la interacción dialógica y la alternancia móvil ponen en funcionamiento y dan forma a la horizontalidad. Asimismo, se abordará el modo en que la asistencia voluntaria a estas organizaciones por parte de los jóvenes y adolescentes incorpora ciertas características a la hora de pensar los destinatarios de los clubes y los vínculos que se forjan entre estos y los profesores y coordinadores. Este análisis nos permitirá desplegar cómo en el marco de estas organizaciones el establecimiento de vínculos educativos en los que prima la horizontalidad –sobre la base de la asistencia voluntaria– se entienden como más respetuosos y abiertos a la consideración de los demás.

El segundo bloque procura mostrar las ambigüedades que se producen en torno a la expresión de reconocimiento, a partir de la convergencia de unos propósitos, un modelo organizacional y un modo de establecer los vínculos que toma a la horizontalidad como rasgo central. En este punto, el análisis se detiene fundamentalmente en las relaciones educativas entre los profesores y sus destinatarios y avanza sobre dos situaciones que buscan ilustrar las modalidades de producción de un terreno complejo en el cual las expresiones de reconocimientos se vuelven abiertas e inestables y las relaciones parecen sometidas a desplazamientos constantes.

## 6. 1.- SOBRE LOS VÍNCULOS QUE SE TRAMAN EN LOS CLUBES: LA HORIZONTALIDAD

A la hora de describir la cotidianeidad de los clubes, las relaciones que se establecen entre profesores, jóvenes y adolescentes se convierten en uno de los temas nodales. De

algún modo, para los coordinadores y profesores la construcción de estos vínculos y las maneras de forjarlos se constituyen en la base sobre la que se asienta el trabajo que llevan a cabo estas organizaciones.

Estas modalidades de relación se configuran en torno a una cualidad central que parece definir e impulsar los vínculos que se traman entre profesores, jóvenes y adolescentes: *la horizontalidad*.

Para quienes trabajan en estas organizaciones, la horizontalidad se traduce en unas maneras de aproximarse y dirigirse a los jóvenes, de entablar el diálogo y circular la palabra entre jóvenes y adultos, que se presentan como alternativas a las lógicas habituales de relación que se traman en la enseñanza y favorecen la generación de vínculos que entienden como abiertos y democráticos.

En gran parte de los casos, esta modalidad de relación se delimita por su oposición respecto de una representación de las relaciones entre profesores y estudiantes en el ámbito escolar que se caracterizan como impersonales y, fundamentalmente, jerárquicas. Este modo de definir las relaciones tiene una larga tradición en la pedagogía, sobre todo para distinguir aquello que se entiende como ámbitos de la educación formal de la educación no formal o pedagogía del ocio (Trilla, 1996). En este sentido, algunos de los profesores se refieren a un tipo de relación que evita sostenerse en los tradicionales lugares de quien enseña como portador único del saber y de quien aprende:

Es una cuestión más horizontal... donde uno puede aprender de ellos y ellos aprenden por ahí de algunas cuestiones de otros (...) Me parece que es, en algún punto, una participación más horizontal... Por lo menos en la parte que a mí me toca. No hay tanto verticalismo (Entrevista a profesor. Organización "B").

Yo soy un profe que pienso que hay que mantener un vínculo bien horizontal, no me gusta el vínculo vertical de bajar línea, la verdad que a mí no me gusta. Más con pibes grandes, con pibes chicos por ahí es otra cosa (Entrevista a profesor. Organización "B").

Lisandro (Profesor): –Yo pienso (...) particularmente este club como un espacio de sociabilización, de aprendizaje, y creo que apunta a generar también... No sé si decirlo como Programa, pero por lo menos es lo que yo intento, entre docentes y también con los chicos y las

chicas, es de generar vínculos saludables. No jerárquicos, sí asimétricos, pero que puedan generar un espacio de diálogo... Encontrarse de otra manera, otra forma de sociabilizarse que es diferente a la escuela tradicional. Acá, yo creo que nosotros los habilitamos de otra manera.

E: –Decís *no jerárquico pero sí asimétrico*...

Lisandro: –Lo diferencio porque uno puede tener una autoridad jerárquica y que sea eficiente, digamos. Que el pibe haga porque viene desde arriba... Ahora, lo que se genera ahí, quizás lo entiendo como *obedecer lo que viene de arriba* y, medio, quizás, hasta acriticamente. Generalmente, sucede así y en ese sentido eso no lo veo saludable (Entrevista grupal a profesores organización “C”).

Los sentidos asociados a la verticalidad o la “bajada de línea” por parte de los profesores y “la obediencia acítica” por parte de los estudiantes, parecen definir más bien el estereotipo de una relación que se centra unidireccionalmente en la jerarquía del rol de profesor y que se presenta siempre fija y estable.

En algunos casos, los adolescentes y jóvenes que asisten a los clubes coinciden con los profesores en apelar a la comparación con la escuela y las relaciones de amistad para caracterizar los vínculos que se traman en estas organizaciones:

Las dos cosas funcionan en el mismo lugar, el chico que viene acá ya siente que hay una autoridad. No sé si te habrás dado cuenta que al coordinador le dicen *profe*, a mí me dicen *profe*, a él, a vos también capaz te dicen *profe*. El pibe viene con eso y para él venir ya de por sí es un esparcimiento para ellos, no es que necesita a alguien que le enseñe, sino que es una guía para facilitarle las cosas (...) Funciona más bien como una amistad, es una relación diferente a lo que es una escuela, una escuela de polimodal. Porque esto es un club, es un centro de recreación (Entrevista a profesor. Organización “A”).

(...) pasa que acá es diferente porque acá está todo bien, es más de recreación que de estudio y se respeta más acá (...) pasa que en la escuela ahora... es que acá no te ponen reglas así para que estudies y pasa que en los colegios secundarios te rompen las bolas todo el tiempo... y a ellos no les gusta, a los profesores; por otro lado, no les gusta que los manden... no están acostumbrados a que los manden a ellos, ¿entendés? (...) Acá es otra cosa, es otro vínculo que en la escuela. Acá es como una amistad, es otra cosa, es como mi casa, estoy bien, estoy cómodo (Entrevista individual a jóvenes. Federico. Organización “B”).

Como se desprende de estos fragmentos, la confrontación con las relaciones que se establecen en la escuela secundaria tiende a recusar las diferencias que la jerarquía parece imponer a la hora de pensar las relaciones entre profesores y estudiantes. La frase “no les gusta que los manden, no están acostumbrados” parece aludir, en simultáneo, a dos cuestiones. Por un lado, como ya mencionamos, al hecho de que en el ámbito escolar las posiciones de quién enseña y quién aprende parecen presentarse sin posibilidad de alternancia<sup>63</sup>. Por otro lado, resuena en la frase la idea de *mando*. La acción de mandar a otro –independientemente de quién sea– remite a una forma de comprender la posición del profesor que parece asociarse a cierto tipo de componente coercitivo, diferente al que implica la acción de *guiar* que menciona uno de los profesores en el fragmento anterior<sup>64</sup>. En el extremo opuesto, la comparación con la amistad a la que recurren tanto unos como otros probablemente no haga más que enfatizar el carácter personal, voluntario y afectivo que atribuyen a los vínculos que se forjan entre ellos. No obstante, si bien a través de esta definición de la *horizontalidad* procuran establecer una distancia marcada con lo que entienden como educación formal y pedagogía tradicional, quienes trabajan y asisten a los clubes reconocen la importancia de las huellas que la matriz escolar imprime sobre su experiencia a la hora de pensar los vínculos entre los profesores y sus destinatarios.

Los profesores sostienen que, en algunos casos, las representaciones que unos y otros portan sobre el rol de profesor les plantea el desafío de proponer a los jóvenes unas modalidades de relación con ellos que no les resultan habituales. En otros, argumentan que el hecho de ser previamente reconocidos como profesores les brinda un terreno relativamente allanado para desarrollar vínculos más horizontales. En uno y en otro caso,

---

<sup>63</sup> Sobre esta idea de alternancia nos detendremos en los próximos apartados.

<sup>64</sup> En la investigación sobre las concepciones de autoridad los estudiantes distinguían “saber mandar” de la posibilidad de “guiar a los demás sin manejarlos”. La diferencia parecían encontrarla en la libertad de elegir aceptar voluntariamente o no los consejos de quien reconocen como autoridad. Mientras la noción de “mando” sugería cierta compulsión a la obligación más bien coercitiva, la idea de “guía” implicaba cierto consentimiento voluntario por parte del destinatario de esa acción (Aleu, 2008). También Richard Sennett (1982) en su libro *La autoridad* indaga al respecto de lo que significa para un grupo de contables el término “saber mandar”. Las respuestas circulaban entre frases, como *Tener garra es estar dispuesta a ser una hija de puta con tal de sacar el trabajo de primera*, y en este sentido, el término se asociaba más al hecho de hacer que a uno se lo respete por ser coercitivo y punitivo que por el hecho de poseer una autoridad funcional, como sostenía Weber.

sobre todo en aquellos clubes que funcionan en edificios escolares, como las organizaciones “A” y “C”, reconocen en la escuela una condición de trabajo sobre la cual desplegar otro tipo de vínculos:

Yo tuve como varias etapas. Tuve momentos en los que me costó bastante por el tema de tener la misma edad y de querer... y de poder plantarme como docente con la misma edad con una propuesta docente totalmente distinta a lo que ellos tenían, tienen y están acostumbrados (Entrevista a profesora. Organización “A”).

Ese vínculo que se da en el Club de Jóvenes... Obviamente empieza desde la cuestión pedagógica de alumno, maestro, institución escuela. El marco ya lo da, estamos en la escuela. Esa forma, nos guste o no nos guste, estamos en la escuela, donde hay roles ya establecidos y hay cosas ya establecidas de antemano. Aunque la escuela te da un montón de significados, el espacio físico concreto te da un montón de significados. Lo que uno hace con eso es poder analizarlo desde otro lugar, y también ese vínculo que se genera, se genera desde otro lugar. (...) Creo que ellos no se sienten alumnos, como yo no me siento profe de la escuela. Por eso el vínculo de los profes con los pibes en el Club de Jóvenes está bueno, porque se establece desde otro lugar. Desde que lo saludás de otra manera, el pibe te mira de otra manera... La palabra es otra. Eso se siente, uno lo siente, está flotando en el aire, está bueno que nos pase eso (Entrevista coordinador. Organización “C”).

De algún modo, para coordinadores y profesores estas modalidades de relación que entienden como más democráticas y horizontales parecen ser correlativas a una forma de aproximarse a los jóvenes en la cual se promueve activamente el diálogo, la palabra y la escucha. En este sentido, uno de los profesores de la organización “B” nos mostraba con cierta claridad las operaciones que sostenía en la construcción de estos vínculos:

E: –Para vos, ¿cómo se construye ese vínculo?

–Escuchando. Escuchándolos a ellos, haciéndolos participar, tratando de poder acceder a la situación que ellos plantean. Es ir, saludar, decirle: *Yo soy tal, si necesitás algo avísame...* si lo veo que está parado, mirando, le pregunto: *¿A qué querés participar? ¿Querés jugar al tenis?* Lo llevo, lo presento... Me parece que en esas cuestiones se va armando algo... Estando ahí presentes (Entrevista a profesor. Organización “B”).

Estos modos de aproximarse a los jóvenes y adolescentes le otorgan a las relaciones que se forman en los clubes cierto aspecto relajado, despojado de toda formalidad; abierto a la palabra y las inquietudes de quienes participan de estas organizaciones.

Los materiales de campo permiten advertir al menos dos aspectos recurrentes que dan forma a la horizontalidad en la cotidianeidad de los Clubes de Jóvenes. Uno de ellos se refiere a la importancia que adquiere la informalidad en la organización de las actividades y de las interacciones. El segundo aspecto se encuentra estrechamente ligado con pensar los Clubes de Jóvenes como organizaciones educativas y, por tanto, el modo en que allí los vínculos que se traman en la enseñanza se configuran a través de lo que hemos denominado intercambio dialógico y alternancia móvil.

#### *LA INFORMALIDAD*

Wouters (2008), discípulo de Elias, sostiene que en el trascurso del siglo XX es posible reconocer un cambio en los regímenes de interacción que toma una particular dirección hacia la informalización. Los modales y las expresiones emocionales se volvieron crecientemente relajados, sutiles y variados; mientras que la exhibición de las diferencias de poder, de superioridad e inferioridad, se convirtieron cada vez más en un tabú que suele provocar más bien cierta indignación. En este marco, destaca que las relaciones entre las generaciones (específicamente las relaciones entre padres, maestros y chicos) también devienen menos jerárquicas y aparecen poderosamente impulsadas por el valor de establecer vínculos más abiertos, cálidos, reflexivos, atentos a las necesidades y los deseos de los recién llegados. Sostiene que al tiempo que los jóvenes y adolescentes han crecido en una época en la que los regímenes de conducta en el encuentro con otros se vuelven cada vez más amplios, en simultáneo requiere que estos pongan en juego niveles cada vez más crecientes de autorregulación y autocontrol reflexivo. El cambio, según destaca Wouters, se genera desde un énfasis en la obediencia a las instituciones y la autoridad de los adultos hacia un énfasis en las cualidades de autorregulación de los propios jóvenes, cuya

transgresión ya no es sancionada por medio del castigo impuesto desde el exterior, sino a través del razonamiento y la dosificación de la calidez y la permisividad.

En el caso de los Clubes de Jóvenes, este impulso hacia la informalización se vivencia cotidianamente tanto en el modo de organizar el trabajo y las actividades como en el tipo de relaciones que favorecen en su interior.

Desde las observaciones, resulta indudable que la utilización de los tiempos, la organización del trabajo y la distribución de tareas parecen privilegiar la flexibilidad de los intercambios antes que poner el acento en su rigidez. Un ejemplo de ello puede hallarse en el modo de organizar los espacios de trabajo en instancias que están más dirigidas y ofrecen una actividad específica a cargo de un profesor –como es el caso de los talleres– y espacios más libres para el intercambio. En algunos casos, como en la organización “C”, estos espacios son generados intencionalmente por parte de los coordinadores y profesores. Como vimos, al iniciar la jornada se estipula un tiempo para que los jóvenes y adolescentes que van llegando al club se incorporen libremente a algunos juegos y actividades propuestos en el salón. Recién después de transcurrido ese tiempo compartido, se habilitan los talleres específicos de deporte, literatura y danza.

En la organización “A” resulta posible distinguir a un conjunto de jóvenes y adolescentes que aun cuando asisten semanalmente al club, no participan necesariamente de las actividades programadas en los talleres. Algunos circulan cotidianamente por la organización, entran y salen de ella; otros se convierten en los espectadores “naturales” de las prácticas que realizan los chicos de *hip hop* en el patio central; mientras otros simplemente se sientan en las escaleras a conversar sin prestar demasiada atención a lo que acontece en la alfombra.

Como se intentará mostrar enseguida, la organización de los talleres y los intercambios que allí se producen comportan un amplio margen de informalización, pero en simultáneo a lo largo del día en los clubes se alternan actividades y espacios programados con otros que dejan abierta la posibilidad de que se circule por ellos con cierto margen de libertad para

que las personas interactúen sin demasiada supervisión<sup>65</sup>. Indudablemente, esta modalidad de funcionamiento tiene también su correlato en los modos de relación y de trato al interior de los clubes. En cierto modo, la horizontalidad logra estructurarse en torno a una forma particular de trato entre los profesores y sus destinatarios –y entre los jóvenes entre sí–, donde el tiempo compartido y la utilización del cuerpo parecen incorporar mayores niveles de informalidad.

En este sentido, la horizontalidad de los vínculos que se traman en estas organizaciones toma forma en un tipo de trato accesible, sencillo, alejado de toda formalidad. En palabras de los mismos jóvenes, un trato “común”, “normal”, “bien”. En el período en el que se llevó a cabo el trabajo de campo la organización “B” contaba con un colaborador que asistía esporádicamente y se había desempeñado durante un tiempo atrás como pasante. La particularidad radicaba en que él había comenzado a asistir al club antes de iniciar su carrera en el Profesorado de Educación Física, mientras cursaba sus estudios secundarios. En una charla informal contaba sobre su experiencia en el club y el trato que tenía con quienes en ese momento eran sus profesores:

Y acá el trato con los profes es así, de *che, chabón, ¿cómo andas?* y cuando caía uno que era nuevo es *hola, che, ¿cómo te llamas? Bueno, yo soy tal* o lo saludas con la mano o con un beso y eso ya es una acercamiento o te dicen *bueno, dale, venite cuando puedas* y después los ves a los pibes hablando con los profes sin faltarle el respeto nunca (Nota de campo N.º 2. Organización “B”).

A pesar de haber vivenciado durante gran parte de su adolescencia este tipo de vínculos con los profesores en el marco de los clubes, en su relato sostenía que nunca hubiese

---

<sup>65</sup> Probablemente, este rasgo se encuentra asociado a la cualidad de contención y refugio que algunos coordinadores y profesores le atribuían a los clubes y a la que hacíamos referencia en el capítulo anterior. Richard Sennett (2012) al analizar las casas de acogida que recibían a los trabajadores inmigrantes de Chicago advierte la importancia que la informalidad conlleva a la hora de pensar los intercambios y la participación de los trabajadores. Al igual que en los clubes, en estas casas la gente podía simplemente *estar allí pasando el tiempo o bien participar de alguna de las actividades programadas, mezclarse con los demás o no, lejos de las presiones de la calle. Los organizadores (...) pensaban que su valor era primero y ante todo el de ser lugares de refugio* (p. 60).

pensado que ya como profesor, en su trabajo cotidiano, él se dirigiría de este modo a los chicos. Sin embargo, cuenta que muchas veces usar el lenguaje más cotidiano o algunas frases que él considera no tan pertinentes en la voz de un profesor, permite que sus destinatarios comiencen a escucharlo.

Efectivamente, los materiales de campo muestran que en las relaciones entre los coordinadores, los profesores y los jóvenes parece primar un tipo de vínculos en los que es posible bromear, conversar sobre cuestiones cotidianas, personales, estados de ánimo, etc. que se asienta en gran parte en el tiempo compartido. En las notas de campo, los ejemplos abundan, desde bromas y chistes hasta modalidades de relación en las que se expresan abiertamente. En una de las ocasiones, en la organización “A” el coordinador del club le preguntó a Cecilia, una de las jóvenes, si estaba yendo al taller de teatro. Ella le respondió que no y así transcurrió la conversación entre ellos y el profesor del taller:

El profesor del taller agrega enseguida: *No, fue el año pasado, me volvió loco, no quería hacer nada... no, ya fuiste*, dice dirigiéndose a Cecilia. El coordinador le dice a Cecilia: *Promete con las manos sobre el mate que vas a hacer lo que él te diga*. El profesor agrega enseguida: *No, no, es mentira, no*, mientras el coordinador continúa diciéndole a Cecilia: *Promete decir toda la verdad, toda la verdad...* (Nota de campo N.º 10. Organización “A”).

Si bien podría parecer trivial, este testimonio muestra una de las formas en que un coordinador, un profesor y una joven resuelven en la cotidianeidad del club la incorporación de esta última a un taller, donde el profesor expone abiertamente sus argumentos y se habilita en simultáneo la posibilidad de objeción por parte de Cecilia.

En las tres organizaciones, la figura del coordinador parece incorporar sutiles diferencias respecto de las relaciones que los jóvenes establecen con los profesores. En general, también se trata de una relación flexible y abierta, pero nunca deja de estar presente que se trata de quien ocupa un rol diferencial dentro de la organización y allí las intervenciones, bromas y chistes adquieren otro matiz.

Como es habitual en la organización “A”, al llegar el momento de iniciar el espacio de la merienda<sup>66</sup>, el coordinador se para en la escalera del mástil y comienza a pedir silencio para hacer algunos anuncios. En uno de los tantos intentos de iniciar el espacio de la merienda sucede lo siguiente:

El coordinador empieza a comentar algunas novedades respecto de las actividades. Entre ellas, cuenta que la gente del espacio de *hip hop* había propuesto la idea de hacer una charla sobre sexualidad. Inmediatamente, los chicos empiezan a hablar entre sí. Uno de ellos dice algo así como: *Che, háganse cargo. No se hagan los desentendidos ahora*. Hay mucho murmullo. El coordinador intenta seguir comentando cómo será esa actividad mientras entre los chicos hacen bromas, comentarios, hablan entre ellos. En un momento el coordinador les dice: *¿Pueden dejar de pelotudear un rato?, por favor...*. Del otro lado se escucha un coro de: ¡¡Ehhh!! ¡¡Uhhhh!!!. Uno de los chicos le dice: *Ahora que estas más flaquito te ponés así, eras mejor y más simpático cuando estabas más gordito*. El coordinador se sonríe, el resto exclama un ¡Uhhh! generalizado. Se ríen. El coordinador empieza a repartir las autorizaciones que los padres deberían firmar en el caso de los menores de edad (Nota de campo N.º 11. Organización “A”).

El humor, las bromas, la risa ponen de manifiesto el carácter relajado de las interacciones. Podría pensarse que el hecho mismo de que sea el coordinador quien forma

---

<sup>66</sup> La merienda no es un espacio sencillo de gestionar. Como veíamos en la introducción de este capítulo, allí se condensan varios sentidos y significados. Durante las observaciones presenciamos los esfuerzos cotidianos que hacían los coordinadores y profesores para habilitar este espacio. Una escena puede ilustrar esta complejidad: La profesora se para en el escaloncito y grita: *Bueno, chicos*. Después se sienta en el pilar. Uno de los chicos, sentado en la alfombra enfrente de la profesora dice *Bueno, chicos, nos vamos a sentar en la alfombra que va a hablar la profesora...* Por la entonación, da la impresión de cierta idea de burla. La profesora, gritando: *Chicos, acá todos, los que están allá acérquense*. Otro de los chicos dice: *Llamé al \*5011 y recibí un altavoz*. Ella lo mira y le responde: *¿Vas a hablar vos? Por mí no hay problema*. Sigue insistiendo para que se acerquen todos los chicos a la ronda. Los chicos hablan entre ellos, si van a bailar, qué van a hacer. La profesora intenta comenzar, pero todos siguen hablando. Insiste en que hagan una ronda. Otro profesor, con voz fuerte dice: *Chicos, por favor*. La profesora insiste: *Che, chicos, los que tienen copado el medio podemos hacer una ronda; los de atrás, ¿pueden hacer una ronda? ¿es tan complicado? tengo hasta las seis de la tarde para esperar*. Un chico dice: *¿Para qué quiere la ronda? Hable igual, tengo hambre*. La profesora, accede: *Bueno, ¿querés repartir las cosas?* El chico, junto con otro de los chicos, empieza a repartir las viandas. (Nota de campo N.º 13. Organización “A”).

La misma profesora en situación de entrevista contaba en relación a esto: *“Son adolescentes... Es pedirle peras al olmo... Además, que justamente nosotros planteamos el espacio de la merienda para que se encuentren entre ellos con los talleres que no se ven todo el tiempo, y con... Damos por sentado que va a haber griterío...”* (Entrevista a profesora. Organización “A”).

parte de este intercambio es justamente aquello que lo despoja de toda formalidad. Unos y otros comparten un repertorio humorístico que excede incluso a la posición que cada uno tiene en esta organización y que, al mismo tiempo colabora en salvar o desplazar rápidamente una situación de interacción escabrosa. Genera un clima distendido de interacción que aproxima y conecta a quienes forman parte de ella<sup>67</sup> (Goffman, 1970; Le Bretón, 2011). En este mismo sentido, el juego o el desarrollo de actividades en las que se moviliza el cuerpo también incorporan cierta informalidad en las relaciones. El distanciamiento corporal, el contacto físico o su evitamiento forman parte de los ritos corporales que regulan las interacciones entre los sujetos en una determinada configuración social. De alguna manera, en cada interacción, la situación se delimita implícitamente por un margen de posturas corporales o gestos –la más de las veces compartida– que indica lo que cada uno puede permitirse desde las expresiones corporales sin temor a incomodarse (Elias, 2009; Le Bretón 2010).

Para algunos profesores y coordinadores, este modo de aproximación resulta central a la hora de vincularse con los jóvenes. Manifestaciones corporales como dar la mano, abrazarse, saludar con un beso sugieren la existencia de cierto aire de familiaridad entre los interlocutores (Le Bretón 2010, Sennett, 2012). Uno de los coordinadores lo expresaba del siguiente modo:

---

<sup>67</sup> En una investigación reciente en la que se indaga sobre los usos del humor en el trabajo de profesores de escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires se destacan tres aspectos centrales. El primero de ellos refiere al hecho de que el humor encierra y compromete un código que excede la estricta literalidad del intercambio discursivo, ya que el entendimiento humorístico requiere que se comparta algo que muchas veces va más allá de la edad, el género e incluso la función que cada uno desempeña dentro del ámbito institucional. En segundo término, el uso del humor por parte de los profesores se refiere a la exposición de un rasgo vinculado a la personalidad, a lo íntimo, a lo que el profesor es como persona. Finalmente, el uso del humor aparece como una estrategia que produce un determinado clima que suaviza y mitiga el trabajo con los otros. Según se destaca en la investigación, los docentes afirman, en su gran mayoría, utilizarlo para generar un “clima” o mejorarlo, para “romper el hielo”, evitar el aburrimiento y para “conectar” desde “otro lugar” con los estudiantes. Quienes lo usan en el aula encuentran un elemento clave a la hora de “descomprimir”, crear un “buen ambiente” y generar “buena onda” (Informe final del Proyecto de Investigación: *¿Nuevas configuraciones profesoras? Un estudio sobre las emociones, los afectos y las estéticas de los profesores de escuela secundaria* (IDH-UNGS).

La forma en la que saluda el profesor es la forma en la que saludan los pibes. Nosotros saludamos y te damos un abrazo. Pero porque tenemos lo corporal muy metido y nos expresamos con lo corporal. Entonces, tenemos que resolver una situación en la que tenemos y estamos acostumbrados a eso. Entonces, para nosotros lo corporal, lo motriz, es fundamental (Entrevista a coordinador. Organización “B”).

Asimismo, las típicas cargadas en torno a los desempeños deportivos que han tenido unos y otros en los partidos de vóley, tenis o fútbol y las bromas que circundan a los pedidos de revancha o las invitaciones a formar parte de un equipo resultan más que habituales.

En una de las jugadas, Gabriel, el coordinador, no puede parar un remate y Darío, uno de los chicos, le dice: *Dale, Gabriel, jugá*. Diego también dice: *¡Dale, Gabriel, jugá! ¡Poné huevos! Estas tirado, viejo choto, salí si no*. Gabriel lo mira sonriendo y con cara desafiante. Otro de los chicos del mismo equipo se ríe a carcajadas. Darío también se ríe. Gabriel le pregunta a Diego si él la hubiera recibido y él contesta: *Más vale*. Gabriel se ríe, salta, se divierte (Nota de campo N.º 8. Organización “C”).

Eduardo, uno de los profesores, se acerca a la cancha de tenis donde estábamos conversando con Fito, uno de los chicos. Eduardo empieza a contarme que el sábado anterior él le estaba ganando el partido y de un momento para otro a Fito le dieron ganas de jugar al fútbol, que según él nunca juega, y tuvieron que dejar de jugar. Fito, sonriendo, argumenta que había perdido la cuenta, pero que era “fijo” que le ganaba. El profesor le dice algo así: *“Pasa que el juego es todo, es el juego, la técnica, la paciencia, todo es el juego, no se gana solo con saque, aunque sos muy bueno sacando, pero te pones a jugar al fútbol... nunca te vi jugando al fútbol, pero bueno.”* Fito argumenta que hacía mucho que no jugaba al fútbol. El profesor le dice algo así como: *“Sí, fue justo casualidad que ese día tuviese ganas de jugar al fútbol.* Enseguida, nos ofrece mate cocido caliente y vamos caminando hacia la sala (Nota de campo N.º 7. Organización “B”).

Las relaciones y formas de trato entre los jóvenes al interior del club revisten un espectro mayor de informalidad en relación con las que se establecen entre estos y los profesores y coordinadores. En el grupo de pares, el vocabulario, pero también las bromas, difieren respecto de los modos de vincularse que tienen con los adultos. Las interacciones adquieren

un estilo que suelen compartir con quienes tienen la misma edad: palabras, entonaciones, giros y frases hechas, maneras de dirigirse a los demás, etc.

No obstante, es posible establecer distinciones en las modalidades de interacción entre quienes son del mismo grupo de amigos y aquellos con los que, simplemente, comparten el taller o el espacio en el club. Mientras algunos tienen habilitadas ciertas bromas y modos de hablar, con otros esa amplitud de relación se ve más limitada.

–La relación es buena, pero a la misma vez como que hay distanciamientos. O sea: ponele, vos tenés tus amigos, y tus amigos no se van a relacionar con los míos... No tanto, o sea: se pueden hablar, todo, pero... Pasa, puede pasar que haya buena relación.

E: –Hay buena relación...

–No es que hay bronca, nada, sino que... si nos juntamos entre todos a hacer algo, lo hacemos. De hecho, hay relación entre todos los chicos. Nos conocemos entre todos. No de nombre, pero un *hola* y *chau*, o si hay que hacer algo, lo hacemos..." (Entrevista individual a jóvenes. Darío. Organización "C").

En todos los casos, ya sea en las relaciones entre profesores y jóvenes o entre los jóvenes entre sí, parece haber cierta regulación tácita que indica el límite de la informalidad más allá del cual es necesario volver a restituir cierta distancia. Esta regulación parece estar marcada por los gestos que suelen expresar fastidio, enojo o desagrado. Tanto los profesores como jóvenes y adolescentes daban cuenta de esto:

Esa es otra cosa, yo tengo mucho contacto con los chicos, en el sentido que los abrazo, jodo, les toco la cabeza. Pero por una cuestión que siento que es una necesidad, pero también me doy cuenta cuando hay gente que no le gusta. Cuando me voy acercando, ya voy viendo y te da cuenta cuando le gusta y cuando no, o sentarme a charlar... (Entrevista a pasante. Organización "A").

–No, acá quizás antes que no me daba o por ejemplo con Ariel [otro de los chicos del club] que es confianzudo al toque, ¿viste? y entonces como yo no soy muy confianzudo al principio, entonces él se tomaba esa confianza conmigo... Entonces, con la cara se daba cuenta. Yo muestro mucho con la cara, por ahí no te digo nada, bah, te lo digo si lo tengo que decir, pero en

general muestro mucho con la cara, mirás a la cara y te das cuenta que hay respeto o que no hay. Pero fue al principio y después me di cuenta que (*sic*) era porque él es así (Entrevista individual a jóvenes. Renzo. Organización "B").

–O sea, si vos ves que esa persona no se va a enojar, o algo, jodés. Si no, tratás de hacer la misma joda, pero con un cierto límite.

E: –¿Cuándo te das cuenta de que al otro no le está jodiendo?

–Y, no sé...

E: –En mi caso es muy fácil porque me empiezo a reír...

–Por cómo se comporta la persona. Yo soy mucho de fijarme en la persona. Los gestos, todo. Cuando... No sé, cuando empiezan a mirar para otro lado, para abajo, o empiezan a hacer muecas... O ponele: todos se están riendo y vos no... (Entrevista individual a jóvenes. Darío. Organización "C").

Como veremos más adelante, esta habilidad para advertir el momento en que el trato comienza a incomodar y las transacciones que se realizan por medio del lenguaje, la indirecta, las pausas o los gestos resultan fundamentales en la generación y sostenimiento de los vínculos de respeto.

### *INTERCAMBIO DIALÓGICO Y ALTERNANCIA MÓVIL*

La horizontalidad toma forma en otro aspecto que caracteriza los vínculos que se traman en los clubes. La observación muestra que, en tanto organizaciones educativas, los clubes de Jóvenes generan espacios en los que las relaciones entre profesores, jóvenes y adolescentes se caracterizan por lo que hemos denominado intercambio dialógico y alternancia móvil. Ambos aspectos aluden a cuestiones diferentes. Mientras el primero podría considerarse una modalidad de trabajo por parte de los profesores, que reconoce a los adolescentes y jóvenes como protagonistas del proceso que se desarrolla en los clubes, el segundo se refiere a una modalidad de funcionamiento posible al interior de estas organizaciones, donde las posiciones de quienes enseñan y gestionan algunos espacios resultan móviles. Estas dos características parecen contraponerse en forma directa a las

representaciones que se construyen en los clubes en torno a los vínculos entre profesores y estudiantes en la educación formal a la que aludíamos al comienzo de este capítulo. De este modo, a la jerarquía del profesor, la definición de su rol en torno a la posesión del saber y de los alumnos en la de no saber como siempre fija y estable oponen una modalidad de relación que parece esforzarse por reconocer a los destinatarios sujetos activos en el proceso educativo y con responsabilidad en el funcionamiento de los clubes.

Como veíamos, para quienes trabajan en estas organizaciones, la importancia que adquiere la apertura al diálogo, la palabra y la escucha se constituye en uno de los aspectos centrales en el establecimiento de los vínculos. Para los coordinadores y profesores esta forma de intercambio habilita a los jóvenes a ser partícipes de la toma de decisiones en procesos que los involucran. Como muestra el siguiente testimonio, esta cuestión resulta fundamental:

*El coordinador inaugura el espacio de la merienda diciendo algo así: Queríamos pensar algunas cosas con ustedes (...), esto se los había dicho una vez, está bueno que ustedes se involucren en hacer partícipes a los otros del club. O sea, si ven que hay compañeros que no vienen, decirle y además proponer ustedes cosas porque siempre somos todos muy demandantes, pero cuando hay que proponer y opinar y decir lo que les gusta y traer propuestas nadie habla, nadie opina y está bueno que puedan construir con nosotros lo que quieran. No sé, si quieren jugar al fútbol, está bueno, pero no está bueno que estemos las 4 horas jugando a lo mismo. Metámosle otras actividades aparte de fútbol. Empecemos a pensar eso entre todos. Empecemos a traer propuestas y convocar gente para que todos lo podamos aprovechar (Nota de campo N.º 15. Organización "C").*

Los jóvenes y adolescentes ven en esta modalidad un rasgo valorado de los clubes. En la organización "B", a propósito de la generación de un posible taller de radio, un grupo de jóvenes inició, conjuntamente con una de las profesoras, la escritura del guion para un micro de presentación del programa Club de Jóvenes. Como veremos, en el guion este aspecto aparecía en primer lugar:

La profesora del taller les pregunta entonces por el primer tema que definieron conjuntamente para iniciar para el programa: *¿Qué es el Club de Jóvenes?* Julia dice *es un espacio activo de recreación... tengo una palabra en la punta de la lengua que no sale...* La profesora le indica a Lala que vaya escribiendo. Julia sigue: *...de libre expresión.* Lala sigue la frase: *donde los jóvenes y no tan jóvenes....* Se ríen. Después de un ratito siguen: *vienen a pasar el tiempo con otros jóvenes.* Julia se acuerda de la palabra y dice: *¡Un espacio de recreación y creación!* Todos están de acuerdo. La profesora les pregunta cómo invitarían a otros, qué les dirían. Uno de los chicos dice: *que acá podés elegir lo que querés hacer, que podés hablar, tirar ideas y debatir lo que querés hacer* (Nota de campo N.º 7. Organización “B”).

En este sentido, el intercambio dialógico entre profesores, jóvenes y adolescentes se produce, con mayor o menor nivel de apertura, en algunos momentos específicos y sobre ciertos aspectos ligados a la tarea.

Por un lado, resulta posible advertir un conjunto de actividades o salidas que son propuestas por los coordinadores y profesores que, usualmente, tienen un nivel importante de apertura respecto de las decisiones que se ponen en consideración de quienes formarán parte de esa actividad. En estos casos, no solo se decide colectivamente a qué jugar, qué deporte practicar o a dónde realizar la salida<sup>68</sup>, sino también se establecen en forma conjunta las regulaciones para esa actividad. De alguna manera, los coordinadores y profesores entienden que la tarea de acordar de forma conjunta y antes de iniciar cualquier juego o actividad deportiva cuáles serán las reglas, colabora con el propósito de fomentar la responsabilidad y la autonomía de los jóvenes a través de la administración y autogestión del sistema de puntaje y faltas. Esto es muy frecuente en el caso del fútbol, donde se fija el

---

<sup>68</sup> En la organización “B” se generó esta modalidad en relación con la posibilidad de pasar el día a algún espacio verde de la ciudad. Los profesores propusieron tres lugares: la reserva ubicada en costanera sur, el parque de los niños o el campo de deportes de la UBA. A medida que iban proponiendo, se escuchaba casi al unísono un *no* detrás de cada propuesta. Los chicos aducían que siempre iban a los mismos lugares. Los profesores dieron la oportunidad para que propusieran algún otro lugar que les gustaría conocer, anticipando dos criterios excluyentes: debía estar ubicado en el radio de la ciudad de Buenos Aires y la entrada debía ser libre y gratuita. Las propuestas podrían realizarse hasta el sábado siguiente: *el sábado que viene si ustedes no proponen nada, elegimos nosotros. La idea es que el sábado que viene cada uno vaya piense, traiga algo decidido y consensuemos a dónde queremos ir, así aprovechamos el micro para irnos a algún lado* (Nota de campo N.º 8. Organización “B”).

tiempo de duración de cada partido, las reglas en relación al cobro de faltas, tiros indirectos, etc.

Un coordinador, junto con dos profesores, reúne a todos los chicos que van a jugar al fútbol en el centro de la cancha. Los chicos se enojan porque les cortaron el partido. Ellos les explican que ya retoman, que es un minuto para organizarse cómo jugar. Uno de los profesores se presenta y presenta al resto de los profesores, incluyéndome entre ellos en esa presentación. Cuenta que este sábado hay gente de diferentes clubes porque no tienen sedes por desinfección o por otros motivos y que la idea es que todos puedan jugar al fútbol. Dice que hay tres equipos de la organización "C" y uno del club que oficia de anfitrión, que hay que hacer que sean cuatro equipos del club "C". Dice: *hay muchos sin jugar y por eso los paré, ahora lo organizamos rápido y no paramos más de jugar, después, por 45 minutos jugamos seguido, sin parar.* Deciden que la idea es que en cada equipo habrá uno de los chicos más chiquitos (los que suelen llamar sub 15). Los más grandes protestan. El profesor sigue: *Los equipos que queden con más de cinco vamos a jugar con suplentes, vamos a rotar. Vamos a jugar 10 minutos y vamos a rotar por las canchas siempre para la derecha.* Arman los equipos, quedan conformados 5 equipos. El profesor comienza a definir el resto de las reglas de juego conjuntamente con los chicos. Por ejemplo: en el saque de arco no vale pasarla directamente al otro lado de la cancha, tiene que picar por lo menos una vez; los tiros libres cerca del área siempre son indirectos. El profesor incluye una nueva regla: *no vale "piso", solo el arquero puede tirarse alguna vez, pero no vale jugada en el piso porque es muy áspero y se pueden lastimar.* Antes de empezar, el profesor explica nuevamente la rotación. Los chicos se ubican en las canchas, los que quedan esperando protestan un poco porque no entran a jugar ya. Empiezan a jugar (Nota de campo N.º 13. Organización "C").

Nos acercamos a la cancha de fútbol. Uno de los profesores está acordando las reglas de juego junto con los chicos. Cuando llego está preguntándoles si el arquero puede pasar la mitad de la cancha. Algunos dicen que sí, otros que no. Él les pregunta por qué sí y por qué no. Los chicos dicen que porque es muy chica la cancha. Cuando acuerdan esa regla les pregunta si quieren poner alguna otra regla más. Ellos dicen que no. Arman los equipos. Antes de empezar, uno de los chicos pregunta si la pelota se va al córner o no. La pregunta es porque los límites de la cancha están dados por las paredes de los costados y un cantero que está justo en la línea del arco. El profesor dice que lo que suelen hacer es no cobrar el córner y no hacer tiro de esquina pero que a los tres córners se patea un penal. Un par de chicos dice que no, que es re feo así, que se cobre el córner. Otro dice que a los tres córner, un penal. El profesor le pregunta por qué y él responde que es porque la otra vez jugaron así. Otro vuelve a decir que haya córner. El profesor pregunta si están todos de acuerdo con cobrar el córner común. Los chicos dicen que sí. Ahora sí arrancan con el primer partido (Nota de Campo Nro. 6. Organización "C").

Asimismo, al interior de los talleres también el trabajo se organiza en torno a una dinámica que favorece el intercambio dialógico. Quienes participan de ellos presentan, por ejemplo, propuestas sobre secuencias de baile o sobre la incorporación de algún tema al guion de la obra que se prepara en el taller de teatro. En el caso de la organización “A”, uno de los objetivos centrales del taller de danza es el armado de coreografías. En general, cuando el número de chicos lo permite, la profesora los divide en equipos más pequeños para armar coreografías o secuencias, que luego se van uniendo entre sí para armar una única coreografía con el aporte de todos. Así, cada grupo tiene que enseñar a los demás la coreografía diseñada y, juntos con la profesora, van ligando una a otra. No obstante, lo más habitual es que trabajen todos juntos armando una coreografía sin esta división en equipos. En este caso, quienes participan del taller hacen una propuesta para iniciar la coreografía, se ensaya, piensan el paso siguiente que también se ensaya y luego discuten sobre cómo ensamblar uno a otro hasta armar la secuencia para un tema. En este proceso la profesora hace observaciones, marca ejercicios, colabora en integrar las propuestas que van haciendo los diferentes chicos. En diferentes conversaciones, la profesora manifiesta su intención de bailar diferentes géneros y sostiene que para esto muchas veces tiene que “negociar” con los chicos.

Hoy se incorporó un grupo nuevo de cinco chicas al taller de danza. En la cocina, me encuentro con la profesora y le comento sobre esta situación. Ella me responde algo como: *Sí, hoy vinieron un montón así que rebien. Se coparon con la coreo, así que se supone que bailamos en la muestra del 5, esperemos.* Le pregunto si están haciendo la coreografía de tango y la profesora me dice: *No, como que ellas venían bailando reguetón y entonces les dije “bueno, pop pero sexi”, así que negociamos. La de tango como que ni se las menciono porque es complicada. Para el 5 y para el 13 de diciembre hacemos la de reguetón para el cierre acá del club, pero rebien.* (Nota de campo N.º 12. Organización “A”).

Por otro lado, en algunas ocasiones son los jóvenes y adolescentes quienes proponen el desarrollo de algunas actividades. Tal es el caso de las salidas al teatro que se llevaron a cabo en la organización “A” o las competencias de *hip hop* propuestas en la organización

“B”. En general, estas actividades son abiertas a todos los que asisten al club y, en algunos casos, las propuestas incluyen actividades con otros clubes de la Región.

En este marco, los coordinadores y profesores entienden que el diálogo y las negociaciones, la búsqueda de consensos y de acuerdos abren la posibilidad de conocer los intereses y motivaciones de los jóvenes, de hacer e intercambiar propuestas, aportar argumentos que las fundamentan, cuestionan o aceptan y también lograr cierta aceptación de la actividad sugerida. Como sostiene uno de los profesores de la organización “C”, el diálogo y la palabra ayudan a estrechar un poco la distancia entre las aspiraciones de los jóvenes y adolescentes y la propuesta del club: *El tema de achicar un poco y decir: “Bueno, ¿cómo te gustaría, o por dónde te gustaría arrancar...? Y llegar por ahí a lo que uno tiene pensado hacer”* (Entrevista a profesores. Organización “C”).

De alguna manera, el intercambio dialógico se presenta como un modo de coordinar y acordar acciones entre los profesores y los jóvenes para alcanzar una finalidad en común, donde las definiciones sobre algunos de los aspectos de la tarea son dispuestos a definiciones colectivas.

Sin embargo, existen ocasiones en las que los jóvenes y adolescentes asumen de manera autónoma y por un tiempo determinado y móvil la gestión de algunos de los espacios más libres (en comparación a los talleres, que pueden entenderse como más dirigidos). Lo interesante de esta modalidad de funcionamiento en relación a los vínculos se halla no tanto en la idea de alternar, sino en la movilidad que se produce en relación con quienes gestionan el desarrollo de la actividad.

En el espacio de juego de la organización “A”, en más de una oportunidad se puede observar este tipo de alternancia móvil. Este espacio estaba a cargo de una de las pasantes de la Tecnicatura de Tiempo Libre y Recreación. Los primeros sábados en los que se abrió este espacio la profesora-pasante tuvo una participación muy activa respecto a la actividad: armaba con ellos el *fixture*, controlaba y asignaba los turnos en función de lo que habían acordado, guió la construcción conjunta de las reglas básicas para el juego, etc. Después de pasado un tiempo, los jóvenes y adolescentes que formaban parte de este espacio comenzaron a gestionar algunas de estas actividades. La profesora compartía con ellos el

espacio de juego prestando menos atención a estas regulaciones iniciales y, en cambio, se aseguraba que no faltaran los materiales necesarios para desarrollarla.

De igual modo, los espacios de *hip hop* muestran con claridad esta idea de alternancia móvil en relación con la organización de la actividad y la enseñanza. En estos espacios, por lo general, cada uno de los jóvenes practica alguna “figura” mientras suena la música desde el equipo. Ninguno de quienes participan del taller parece estar demasiado atento a lo que hacen los demás. No obstante ello, cada tanto, se dan algunas indicaciones que frecuentemente son verbales, pero otras tantas consisten en ayudar a sostener o acomodar el cuerpo en alguna posición en especial. Al interior de estos espacios, estas posiciones no resultan fijas o estables, ni parecen determinadas con exclusividad por algunos de los rasgos que tradicionalmente se asocian a la posición del educador, como la edad, el saber o la destreza<sup>69</sup>. Se trata de un modo funcionamiento que se produce en el entramado dinámico de estas posiciones:

Frank, uno de los chicos, empieza a mostrarle primero un paso en el piso. Le enseña un paso, lo practican y empiezan otro. Después, le muestra una figura. Naún, otro de los jóvenes de *hip hop*, desde la alfombra le grita algo así como: *Pará, no le vas a enseñar todo eso de una* (dando a entender que vaya más lento). En ese momento, el chico hace lo que Frank le había mostrado. Lautaro, otro joven, se acerca para mostrarle algunos trucos para sacar ese mismo paso. El chico lo hace. La expresión de Lautaro textual fue: *Ahí hay talento, puro talento el pibe*. Lautaro se pone a ayudarlo a Frank a enseñarle. Le enseñan una figura y luego a hacer la vertical. Frank, desde la escalera, le dice: *Meté la cabeza para adentro, te vas a marear porque ves todo al revés, pero es así*. Cada vez que hace la vertical le dice *la cabeza, la cabeza*. Frank le sostiene las piernas se las endereza. Cuando le muestra las figuras, le indica en su cuerpo

---

<sup>69</sup> Como hemos podido observar, en los jóvenes y adolescentes aún persiste una noción de autoridad ligada fundamentalmente a la guía y la responsabilidad de aquellos cuyo saber y experiencia parecen abrir la posibilidad de orientar a los desorientados. Una noción de autoridad que conserva en sus rasgos más sólidos la mayor parte de las características que conformaron el concepto moderno de autoridad (saber-edad-experiencia-fuerza-guía-mando) aun cuando puedan registrarse transformaciones en el modo en que se entienden cada una de ellas. El ejemplo prototípico de esta cuestión puede hallarse en la noción de experiencia, cuyo sentido no parece estar inexorablemente anclado a la acumulación de los años de vida. En las palabras de los jóvenes es posible reconocer la sospecha sobre la idea que afirma que los términos de la dupla conformada por viejos y jóvenes son fijos. Es más, lo que parecen sugerir es que resulta posible encontrar adultos que a pesar de los años acumulados no representen una figura de autoridad y chicos que hace mucho dejaron de ocupar el lugar de no saber (Aleu, 2008).

cómo apoyar el brazo sobre su abdomen, cómo colocar una mano, dónde apoyar el otro brazo. El chico copia. No dice una sola palabra, solo hace lo que le marcan. Su hermana, a un costado de la alfombra, le sostiene la campera atenta a sus movimientos (Nota de campo N.º 6. Organización “B”).

Como se desprende de esta escena, en algunos espacios la alternancia móvil no solo alterna momentáneamente la asunción de tareas en relación al desarrollo o gestión de algunos espacios, sino que trastoca momentáneamente las posiciones de quienes enseñan y aprenden entre los profesores y jóvenes y, en simultáneo, favorece que esas mismas funciones sean asumidas de forma variable por diferentes personas.

De alguna manera, es posible sostener que la cooperación en función de hacer algo juntos –el sostenimiento de un espacio de trabajo, la realización de un torneo, jugar a algo– puede habilitar a que algunos lugares puedan ser ocupados momentáneamente por otros. En este contexto, resulta importante destacar que la alternancia en relación a la gestión de los espacios entre profesores y jóvenes –y entre los jóvenes entre sí– de ningún modo diluye las distinciones entre los profesores y sus destinatarios en términos de sus funciones y responsabilidades en estas organizaciones. Como veremos más adelante, si bien les resulta complejo, los coordinadores y profesores que favorecen y participan de estos espacios procuran sostenerse en su rol y, a la vez, logran ceder su posición en relación con la gestión de su desarrollo. Como consecuencia de ello, se genera una dinámica en las relaciones que, en la medida en que promueven la participación activa de cada uno de sus miembros, son vividas como más horizontales y abiertas a las expresiones de reconocimiento y consideración de los jóvenes (Todorov, 2008).

## 6. 2.- LA ASISTENCIA VOLUNTARIA

Existe una segunda característica que imprime ciertos rasgos singulares a los vínculos que se traman al interior de los Clubes de Jóvenes. Como vimos en el capítulo anterior, se

trata de un espacio educativo opcional y, por tanto, quienes asisten a ellos lo hacen de forma voluntaria.

De alguna manera, así como la horizontalidad tiende a “achicar” la brecha en las relaciones entre profesores y jóvenes –a través de la informalidad, la interacción dialógica y la alternancia móvil– el carácter voluntario de la asistencia de los jóvenes añade la cuota necesaria de consentimiento legítimo que aleja este tipo de vínculos del verticalismo y la obligatoriedad, que tanto jóvenes como profesores le atribuyen a la educación formal<sup>70</sup>.

Nuevamente, en las tres organizaciones, los profesores y coordinadores coinciden en señalar esta distinción respecto de lo que ocurre en la escuela secundaria:

En la escuela hay reglas para respetar que son obligatorias. Las mismas reglas, acá, no son obligatorias. Acá venís si querés y si no querés no venís, y acá venís y te podés ir. Vos de la escuela no te podés ir, una vez que entraste a la escuela no te podés ir, si no tenés ausente, si no avisó tu papá... Acá vos podés circular libremente. Con lo cual... acatar las normas de acá es totalmente voluntad propia y no obligación de tus padres, ni del Estado, ni nada. Por otra parte, acá son mucho más escuchados. Acá nadie va a repetir el año por problemas morales o de conducta, digamos. Lo cual, digo, no hay motivo para transgredir acá... Acá no hay profesor para tenerle bronca ¿Por qué habría un profesor para tenerle bronca, acá? Si no te... Si no te pone nota, no te sanciona... A lo sumo te dirá: *Bueno...* (Entrevista a profesor. Organización “B”).

Hay algo de lo distinto en el Club de Jóvenes y lo primero que veo de lo distinto es que vengo porque quiero, cosa que no pasa en la escuela. A la escuela voy porque debo. Y ya el “Vengo porque quiero” a todos nosotros nos interpela desde otro lugar, a mí como trabajador y a los pibes. (...) Yo estoy pensando inconscientemente que este pibe está acá porque quiere. No es la escuela donde uno puede poner muchos más... hay muchos más encuadres de laburo. A las nueve con los chicos, nueve y media... Nosotros tenemos una organización temporal, de propuestas, pero no es tan concreta a veces. No es *A las dos, se corta y ya*. Si es a las dos y diez, no importa. Entonces, creo que a los pibes y a nosotros... nos pasa esto (...) Y la relación es otra, y ahí va, lo vincular juega otro papel. El “Vengo porque quiero”, es vínculo. El vínculo que uno creo que genera con los pibes, los sábados que es la base. “Vengo porque quiero”, pensándolo desde el pibe, esa es la base. Ahora, pensándolo desde mi lugar: Yo... ¿qué vínculo

---

<sup>70</sup> En esta lógica y en el marco de la democratización del acceso a la escuela secundaria a la que nos abocamos en el Capítulo IV, no deja de resultar llamativo el modo en que la obligatoriedad se comprende como un deber antes que como un derecho de los jóvenes y adolescentes.

puedo generar con el “Vengo porque quiero”? No es lo mismo estar en la escuela, que estar en un lugar donde vengo porque quiero (Entrevista coordinador. Organización “C”).

En esta línea, los profesores y coordinadores destacan la libertad de los jóvenes para decidir participar o no en los clubes y también para elegir en qué actividades incorporarse al interior de ellos:

Acá, el que viene, viene porque quiere. Eso primero, el hecho de que no sea obligatorio (...); y segundo, que también eligen qué hacer adentro. Hay como un desarrollo del interés propio que hace que estén contentos, porque si no, no vendrían (Entrevista a profesora. Organización “A”).

Ellos deciden venir o no. En tanto la persona decida no venir, a mí no me parece que sea una dificultad. No porque él decide, decide no venir. Uno después puede ver que si varios deciden no venir, ahí puede pasar otra cosa. Pero que alguien pueda decidir *No, este sábado quiero ir, pero este otro sábado quiero hacer otra cosa...* o *Porque no tengo ganas...* A mí me parece bien. Después, de ahí depende si uno aparte quiere repensar el club, repensar nuestras propuestas (Entrevista grupal a profesores. Organización “C”).

Como se desprende de estos fragmentos, de algún modo lo obligatorio se presenta contrapuesto al desarrollo del interés, los gustos y la motivación. Como contrapartida, la decisión de asistir a los Clubes de Jóvenes se entiende como una elección libre y autónoma que encuentra fundamento en el interés de los jóvenes y adolescentes por participar en ellas. Aun cuando por momentos parezcan olvidar que gran parte de estas cuestiones resultan opacas a la mayoría de los sujetos, para los coordinadores y profesores el interés de los jóvenes y adolescentes parece articularse bajo un sentido que se presenta como unívoco, que no varía en el tiempo, que no tiene marchas y contramarchas y que liga en automático su expresión con la acción y el compromiso de llevarla a cabo:

La idea de hacer el campamento entre todos es para que las cosas que hagamos, ustedes tengan ganas de hacerlas porque son propuestas de ustedes. Después, puede pasar que en el momento estemos haciendo alguna actividad y alguno no le den ganas de hacerla... nadie obliga a nadie, pero como la idea es que al campamento lo hagamos entre todos y es importante que estas

instancias como mínimo las compartamos y respetemos a quienes las quieran hacer. Si en ese momento a mí no me dan ganas, se puede decir *Bueno... disculpen, sé que lo armamos entre todos, pero yo no quiero participar* (Nota de campo N.º 7. Organización “C”).

En cierto modo, el sentido que asume el interés para quienes trabajan en los clubes adquiere una potencia tan fuerte para organizar y dar sentido al trabajo en estas organizaciones, que funda y se presenta como garantía de la relación. El sentido unívoco e invariable que adquiere el interés, de alguna manera parece contrarrestar la fragilidad que implica asentar el trabajo de estas organizaciones en la voluntad de los jóvenes de asistir.

Sin duda, para los coordinadores y profesores este modo de interpretar la asistencia voluntaria se constituye en una de las condiciones centrales de su trabajo en estas organizaciones. En primer lugar, porque interviene sobre el tiempo como una variable fundamental en la delimitación de la tarea. Como vimos, se requiere contar con tiempo compartido para establecer vínculos entre profesores, jóvenes y adolescentes y se espera que este tiempo no se vea interrumpido por las ausencias –también voluntarias– de los destinatarios.

Lo que pasa es que estos pibes, como cualquier pibe, necesitan del estímulo constante porque de un día para el otro, si faltaron o tuvimos una salida y él no se enteró porque no vino o algo... y viene y no estamos...la no obligatoriedad, también ahí hay un cambio...Pasa que es muy difícil enganchar en algo que vos necesitás un momento para seducirlos, si no es algo que los enganche de por sí, como el fútbol o eso. A todos los pibes les gusta jugar, el fútbol o el vóley, que son cosas que el pibe se pone y ya puede estar haciendo. Necesitás un tiempo para que se enganchen y muchas veces no contás con ese tiempo... sobre todo para engancharlos para la próxima vez (Nota de campo N.º 5. Organización “B”).

Por otro lado, la asistencia voluntaria les permite contar con una asignación nada desdeñable de consentimiento legítimo para llevar a cabo su trabajo<sup>71</sup>. Para los

---

<sup>71</sup> Probablemente, Weber (2005) sea uno de los sociólogos que haya tenido mayor impacto en el pensamiento moderno para pensar la asociación entre la voluntad y la legitimidad en los vínculos de autoridad. Consideró que ambas constituyen los elementos centrales que intervienen en la dominación legítima, entendiéndola como la probabilidad de encontrar obediencia en los otros: *Un determinado mínimo de voluntad de*

coordinadores y profesores esta legitimidad parece delinarse a partir del siguiente supuesto: al elegir libremente participar de estas organizaciones, los jóvenes aceptan de igual modo las regulaciones que impone el formar parte de un colectivo. Dicho en otras palabras, entienden que en la decisión de asistir al club, los jóvenes se reconocen a sí mismos como autores de esa elección y, por tanto, responsables de los deberes y las consecuencias que se deriven de ella (Ehrenberg, 2000; Deleuze, 1991; Bauman, 2003; Martuccelli, 2007)<sup>72</sup>.

Yo creo que cuando un pibe pasa la puerta en un club... Primero, algo está buscando, algo viene a buscar. Segundo, y es sumamente importante, me parece que no es lo mismo. Le tenemos que demostrar, nosotros, que estar acá adentro no es lo mismo que estar afuera. O sea: al pasar la puerta vos te sumergís en otro lugar y estás inmerso en esa propuesta que tiene ese lugar. Y uno se mueve de acuerdo a lo que lo condiciona el lugar (Entrevista coordinador. Organización "C").

La otra vez había un grupito de chicos que subieron a fumar marihuana y, cuando los encontramos, los acompañé hasta la puerta y mientras íbamos charlando, que si ellos se querían drogar, acá adentro no y que como acá nadie los obligaba y ellos están porque ellos querían...que nosotros queremos que ellos estén, pero como era todo voluntario ellos tenían que aceptar las normas que poníamos nosotros. *Nosotros* somos los profes, no yo, el equipo y la organización, y el Club de Jóvenes y que además son las mismas para los demás clubes y ellos fueron escuchando y les dije *Entonces ahora van a irse y los esperamos el sábado que viene* (Entrevista a coordinador. Organización "A").

---

*obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad* (p. 170). Si bien algunos autores discuten esta definición por la asociación directa entre autoridad y legitimidad, lo cierto es que la condición esencial de la autoridad radica en la renuncia consciente y voluntaria a la posibilidad de reaccionar por parte de quien es destinatario de la autoridad (Kòjeve, 2005).

<sup>72</sup> Como vimos en el capítulo III, la emancipación de los sujetos entendida como forma de libertad extiende desmesuradamente la responsabilidad individual. Según Ehrenberg (2000), nos hemos convertido en individuos puros, en el sentido en el cual ninguna ley moral ni ninguna tradición viene a indicarnos desde el exterior lo que debemos ser y cómo debemos conducirnos. El derecho a elegir nuestra propia vida y la conminación a convertirse en uno mismo obliga a los individuos a hacerse responsables de las consecuencias o efectos imprevistos que se desprendan de esta tarea.

Por último, este modo de entender la asistencia voluntaria ligada a la libertad de elección –sobre la base del interés de los jóvenes– delimita, resaltando especialmente, el trabajo de los profesores para anudar esa iniciativa individual a lo colectivo. De allí, que para algunos profesores y coordinadores ese “vengo porque quiero”, esa voluntariedad inicial, inaugura el trabajo que tienen por delante estas organizaciones en el establecimiento de vínculos con sus destinatarios.

No es lo mismo que el pibe venga a jugar a la pelota, a estar acá, que uno trate de con eso llegar a otro puerto. Ir a... abordar en este caso lo deportivo, que es muy convocante en todos lados, para poder hacer con otras propuestas, de otra índole, y también poder hacer nexo con el pibe, vincularse con el pibe desde ahí. Si el deporte en este caso, o lo que sea, es lo que atrapa al pibe, bueno, qué hago yo como para canalizar eso. Y ahí intervenir (Entrevista a coordinador. Organización “C”).

En esta línea, la organización de actividades compartidas y el trabajo colaborativo en el desarrollo de tareas cotidianas (como preparar la merienda, la salas de juego, los espacios de deporte, los campamentos, etc.) parecen enmarcarse dentro de una lógica que busca estrechar vínculos de compromiso colectivo entre quienes trabajan y asisten a estas organizaciones.

En ocasiones, sin embargo, tanto para unos como para otros el interés individual también puede resultar adverso al desarrollo de actividades comunitarias. En este sentido, ante la desconfianza que genera la posibilidad de que algunos jóvenes decidan voluntariamente no colaborar en las tareas comunes, los coordinadores y profesores convierten estas actividades en requisito obligado para participar, por ejemplo, del campamento, de la muestra de danza, de teatro, etc. Probablemente, este modo de entramar el interés individual con el colectivo se condensa en la formulación de una de las mociones a ser votadas por los miembros del foro que organizó el último campamento. Allí se decidió que las actividades obligatorias serían las comunitarias, mientras que las actividades voluntarias serían aquellas que los jóvenes y adolescentes escogían según su interés:

(...) cuando uno tiene actividades y uno va a un campamento, uno tiene que comprometerse con todo. Nosotros no tenemos que estar diciéndoles que participen, la idea es que a todos hay cosas que nos gustan más y cosas que nos gustan menos, pero como es un campamento en donde todos vamos a hacer algunas actividades juntos, está bueno que algunos de ustedes puedan decir: *a mí no me gusta esta actividad, pero me la banco y la hago porque por ahí a otro no le gusta lo que a mí me gusta*. Y eso es importante que lo respetemos porque el año pasado algunos no participaban de algunas actividades. A mí me parece que es importante esto porque en determinadas instancias algunos tienen sugerencias y es importante sostener el interés de los demás porque si a mí solo me gusta jugar a la pelota y a otro solo tocar la guitarra nunca podemos relacionarnos, compartir momentos diferentes. Por eso es importante saber compartir. Bueno, ¿Les parece que hagamos así? ¿que las comunitarias son las relacionadas con alimento y después las otras actividades voluntarias según los centros de interés? (Nota de campo N.º 12. Organización “C”).

### 6. 3.- LA HORIZONTALIDAD Y LA ASISTENCIA VOLUNTARIA EN LA BASE DEL RESPETO MUTUO

Como hemos mostrado hasta aquí, al interior de los clubes la construcción de una trama de relaciones entre los profesores, jóvenes y adolescentes resulta central en el trabajo que se realiza en estas organizaciones. En este proceso, la horizontalidad y la asistencia voluntaria parecen configurar unas modalidades singulares de relación. El hecho de que los jóvenes decidan voluntariamente asistir, sumado a la importancia que adquiere el trato relajado, abierto al diálogo y atento a las aspiraciones e inquietudes de quienes participan de ellas, colabora en forjar unos vínculos que se entienden más democráticos e igualitarios.

En este sentido, para quienes trabajan y asisten a los Clubes de Jóvenes las características que asumen este tipo de vínculos se constituyen en la base sobre la cual comprenden el respeto mutuo. Dicho en otros términos, consideran que el establecimiento de vínculos horizontales –bajo la modalidad de la asistencia voluntaria colabora en la expresión de la reciprocidad inherente al respeto, en la medida en que se presentan abiertos a las consideraciones e intervenciones de los demás.

Como vimos en el Capítulo II, el respeto es fundamentalmente un comportamiento expresivo que se construye y se pone en juego en los encuentros con otras personas (Sennett, 2003). De alguna manera, la informalidad, el intercambio dialógico y la alternancia móvil respecto de la gestión de algunos aspectos de las actividades que se llevan a cabo en los clubes promueve unas modalidades de relación por medio de las cuales logran movilizar expresiones de reconocimiento recíproco. En este proceso, las expresiones de mutualidad parecen desplegarse “en” el tiempo que se desarrolla la relación. Una de las pasantes relataba de este modo la manera en que, a su juicio, se da forma a los vínculos de respeto:

Es como en el transcurso del tiempo, cómo te manejas con el otro, cómo le hablas y la forma en la que le transmitís ciertas cosas o cómo lo acompañas, cómo lo contenés o no. Eso empieza a generar ciertas cosas... no me salen las palabras, pero eso genera cierto afecto, respeto. No es, puntualmente, *yo te respeto, vos me tenés que respetar*. Esto es práctico, yo teóricamente puedo tener la mejor definición de respeto y decirle al otro, pero si yo no hago con acciones, el otro no, no... porque si yo le pregunto *¿vos sos respetuoso?* Y el otro capaz que ni sabe lo que es ser respetuoso, pero sí con las acciones, cómo transmitís y cómo recibís del otro. Seguramente, lo que vos das, recibís del otro. Entonces, el respeto está en eso, es algo que se construye. (...) para mí más que teórico es práctico, el respeto se aprende haciéndolo, en acción. Es una palabra que para mí es acción (Entrevista a pasante. Organización “A”).

Los jóvenes y adolescentes también reconocen en estas maneras de actuar y de dirigirse de los coordinadores y profesores una forma de forjar vínculos en los que ellos mismos se sienten respetados: (...) *ellos mismos te van hablando... o sea, te van hablando y es como que van generando un ambiente en el que vos te sentís cómodo y te sentís respetado. Una cosa así* (Entrevista grupal a jóvenes. Organización “A”).

En este punto, tanto los coordinadores y profesores como los jóvenes y adolescentes entienden que los vínculos de respeto se asientan en una forma de trato que –como veíamos– consideran “común” y, sobre todo, que no recurre a frases formales y comportamientos estereotipados asociados a las diferencias que implica la distribución de roles al interior de los clubes.

No hace falta decir “usted” para ganarse el respeto... Si yo me encuentro con una persona, yo lo trato bien, común, no lo trato de usted ni de nada, así, común. Para mí el respeto se gana de muchas maneras, pero una de las cosas que me sirven a mí es ser buena onda, no me gusta a ser mala onda. (Entrevista individual a jóvenes. Renzo. Organización “B”).

Yo creo que acá siempre se ha charlado y se trabajó desde el equipo. Acá no se baja una orden, se habla y se fundamenta y se intenta que los pibes... que tampoco es que lo hemos hablado con el equipo, es como que nos vamos poniendo de acuerdo de a poco... Vos viste que hay chistes, pero el chiste es con el otro... o sea, a mí me encanta cuando me cargan porque yo me equivoco o me hacen chistes porque yo lo siento como con mucho cariño. A mí me podés decir *señor coordinador* y me pueden estar faltando el respeto y me pueden hacer un chiste y ser una demostración de cariño (Entrevista a coordinador. Organización “A”).

Claro. No es por algo externo, sino por algo interno, un proceso interno que pueden hacer... todos, pero los pibes en particular, en la vida cotidiana, en construir las relaciones acá. O sea: vos no respetás al compañero porque te lo digo yo, ¿entendés? Lo respetás por un montón de cosas. Y eso genera como un reconocimiento del otro, una actitud que sale desde adentro, más que de imponerla desde afuera. Que creo que es más perdurable en el tiempo. Es más perdurable. Por lo menos saludablemente, porque uno puede vivir oprimido y seguir obedeciendo siempre (Entrevista a profesores. Organización “C”).

Los coordinadores y profesores coinciden en sostener que probablemente el aspecto más importante del establecimiento de esos vínculos radica en que, por medio de ellos, consiguen movilizar ciertas expresiones de reconocimiento a los jóvenes. De alguna manera, a través de estas modalidades de relación logran manifestar su disposición a saber sobre sus vidas, a interesarse por sus experiencias, sus intereses y motivaciones, que confirman a cada uno de estos jóvenes y adolescentes en su singularidad. Con diferentes matices entre unas organizaciones y otras, en los tres clubes los coordinadores lo enuncian con elocuencia:

Cuando decimos “lo vincular”, ¿qué decimos? Estar con el pibe: *Che, ¿cómo te fue, cómo estás?* Ese laburito del uno a uno: *¿Por qué no viniste el sábado?* Esas cositas que al otro le hagan ver que no sos uno más, que yo te sigo, estoy. Esas son cosas que nosotros tenemos que tener incorporadas, como educadores. La base fundamental: reconocer al otro, al pibe, reconocerlo. Lo voy a poner como ejemplo. Cuando uno le dice a un pibe... *Che, ¿cómo te fue*

*el sábado?* Y el pibe... por ahí se acordó que te contó que se iba el sábado a jugar al fútbol... Y cuando te mira, dice: *¿Este boludo se acordó...?* Entonces, eso que uno deposita en el pibe. O sea, ese vínculo que uno va armando, ese “me importás”, “No sos uno más, sos vos”. Yo soy yo, pero vos me importás como me importa el de al lado (Entrevista a coordinador. Organización “C”).

Creo que los chicos respetan al que, primero, les demuestra lo que ellos son, no al que ejerce el poder y la chapa. Yo tengo cuatro títulos, pero a mí me respetan porque yo pongo el auto y les llevo la batería y estoy, estoy con ellos y me siento y tomo mates y porque vos los podés mirar a los ojos como personas y no como un número más de tal división. Para mí pasa esencialmente por ahí y creo que eso es en los pibes y en todos (Entrevista coordinador. Organización “A”).

(...) porque si vos le das el lugar, es como que él afianza su persona, yo soy alguien, no soy uno más... soy alguien para el profe y el profe me tiene en cuenta (Nota de campo N°. 2. Organización “B”).

Como puede desprenderse de estos fragmentos, a través de frases como “me importás”, “no sos uno más”, “los podés mirar a los ojos como personas y no como un número más de tal división”, los profesores y coordinadores evidencian el carácter indudable de reconocimiento que le atribuyen a los vínculos que forjan con los jóvenes y adolescentes que asisten a los clubes. Como reverso de esta operación, ellos se ven igualmente reconocidos.

Si no se respetan entre ellos, no puedo... Yo no puedo trabajar... no tienen que ser amigos, pero sí pueden respetarse... Yo juego mucho con las improvisaciones y siempre les pido que, por favor, no hagamos absurdos. Si nos tiran una pelota... yo quiero que más o menos me la devuelvas redonda, como te la tiré yo a vos. No quiero tirarte una pelota y que me devuelvas un calefón. Si yo te tiro una pelota, devolveme una pelota igual, redonda... Puede ser más chiquitita, puede ser más grande, puede ser de otro color... Pero que sea redonda, que gire de la misma manera que la que te tiré yo. Entonces, en las improvisaciones es eso. De esta manera, arreglé ese conflicto que te había comentado antes de los dos grupitos antagónicos. Porque empecé a fomentar el respeto del uno al otro. Mientras uno habla, el otro escucha. Escucha, no es que le presta el oído... Observa, no es que lo mira. Observa y escucha. No oigo y miro. Observo y escucho. Y con la observación y la escucha siempre vamos a entendernos; porque te escucho y te miro, qué es lo que me decís, voy a esperar a ver cuál es mi tiempo, veo que vos terminaste, y ahí empiezo a hablar yo. A partir de ahí, de ese pequeño ejercicio de la improvisación, surge el respeto entre ellos y yo también gano una mínima... un mínimo

pequeño de respeto. Pero es todo muy horizontal. El mismo respeto que surge entre ellos es el que tienen conmigo (Entrevista a profesor. Organización “B”).

Muchos de los jóvenes que participan de las actividades propuestas por estas organizaciones también sugieren esta idea:

E: —¿Por qué vienen al club? ¿Qué es lo que encuentran acá y no tienen en otro lugar?

Iván: —Yo encuentro diversión.

Mariano: —Claro, acá nos podemos juntar más y podemos jugar más. En otro lado no nos podemos juntar y divertirnos. Por ejemplo, en una cancha, no podemos ir y divertirnos. Acá es más divertido.

Diego: —Es para divertirse.

Iván: —Como que es más libre.

Mariano: —Es un poco más seguro que estar en la calle.

Darío: —Un lugar sano. Como que estamos contenidos, no sé si esa es la palabra. Nos sentimos cómodos.

Milton: —Resguardados.

Mariano: —Y también tenemos un lugar, acá, para cada uno. Como un lugar. Cada uno tiene un lugar, acá. Viste que a veces no vengo, y viste que cuando aparezco siempre los profes me preguntan qué pasó que no vine. Pero es porque no vengo, porque estoy en otra, o porque algo me pasó, pero... Por eso, nomás, no vengo. Pero también tengo un lugar, y por eso vengo, también, para que los otros no me lo quiten” (Entrevista grupal a jóvenes. Organización “C”).

Asimismo, es posible sostener que estas modalidades de intercambio que se producen al interior de los clubes vuelve a las personas hacia afuera (Sennett, 2003) y habilita a tomar una mayor conciencia de los demás. Requiere de una habilidad que obliga a estar más activo en relación a los otros, a sus gestos, argumentos, silencios y vuelve a los intercambios más cooperativos.

Realmente hacen esfuerzos para bancarse unos a otros...

E: —Y en qué radican esos esfuerzos para vos?

–Y... yo entiendo que a partir de esto que te decía del “yo formo parte” y de muchas horas de charlas que apuntan a decir *bueno, el otro también está* y de poner también la pelota del otro lado y decir *bueno, y vos ¿qué proponés?* Entonces, cuando se encuentran proponiendo cosas que son todas a favor propio y se les marca, vuelven para atrás y recogen el espinel y dicen *no, no, así no ¿y entonces?* Y bueno... entonces yo bajo la música, el otro baja un poquito y está... (Entrevista coordinador. Organización “A”).

#### 6. 4.- LAS RELACIONES EDUCATIVAS ENTRE PROFESORES Y DESTINATARIOS: AMBIGÜEDADES EN LAS EXPRESIONES DE RESPETO

A lo largo de este capítulo hemos procurado mostrar cómo los Clubes de Jóvenes, en tanto organizaciones educativas, producen unas modalidades de relación donde la horizontalidad y la asistencia voluntaria imprimen unos rasgos singulares a los vínculos de respeto que se forjan entre profesores, los jóvenes y adolescentes. Sobre la base de estos vínculos parece apoyarse gran parte del trabajo de estas organizaciones. En lo que sigue, procuraremos comprender el modo en que esta forma de forjar los vínculos produce un terreno ambiguo e impreciso sobre el cual asentar expresiones de reconocimiento entre los coordinadores, los profesores y sus destinatarios.

Dubet (2006) sostiene que la experiencia de trabajo de los profesores parece delinarse en la conjunción de tres dimensiones centrales. La primera de ellas alude al rol, es decir, a la posición del individuo en la organización. La segunda corresponde al oficio, entendido centralmente como el conjunto de saberes formales e informales, productos del aprendizaje metódico, pero también de la experiencia, que pueden ser transpuestos de un contexto de trabajo hacia otro. La tercera y última refiere a ciertos rasgos de carácter o de la personalidad que los sujetos ponen en juego a la hora de establecer relaciones con quienes son destinatarios de su trabajo<sup>73</sup>. Desde aquí, podría sostenerse que los Clubes de Jóvenes

---

<sup>73</sup> Dubet (2006) define el trabajo de los profesores con una cualidad central: es un trabajo sobre otros que impacta necesariamente en uno mismo. Si bien guarda relaciones comunes con otros tipos de trabajos –tales como el salario, que están sujetos a leyes y reglamentaciones, etc.– el trabajo sobre los otros suele ser difícil de objetivar, de evaluar su producción; principalmente, porque todas las formas de cuantificar o medir lo que resulta del acto de trabajo parecen malograr aquello que quienes lo realizan consideran su nudo fundamental: la relación cara a cara con sus destinatarios. Según Dubet, este tipo de trabajo se vuelve más difícil en el caso de las escuelas: *más que en otras partes, el trabajo prescripto y el trabajo efectuado parecen distantes; y esa*

como contextos de acción configuran un entramado en el que definen el trabajo, los roles, las funciones y los modos de hacer, que adquieren sentidos particulares a partir de la articulación idiosincrática entre –al menos– estas tres dimensiones.

De alguna manera, quienes trabajan en estas organizaciones sostienen que la construcción de esta trama vincular con los jóvenes y adolescentes les presenta la complejidad de sostener el rol de profesor y en simultáneo hacer lugar a la necesidad de achicar, de aproximar las distancias, de conectar emocionalmente con ellos. Se refieren a un trabajo que se presenta pivoteando en un terreno más bien impreciso, que requiere de cierto aprendizaje en el manejo de la ambigüedad.

Tanto en las entrevistas como en las charlas informales, los coordinadores y profesores se refieren a esta cuestión apelando a la imagen de una “delgada línea” que delimita su rol en relación con los destinatarios. Así lo expresaban:

El vínculo es el motor fundamental de lo pedagógico. De todos modos, cuando pensás ese vínculo, tenés que pensar qué querés que pase, en la sociedad. Qué querés que no nos pase... Cómo pensás tu profesión.... Sin recargar las culpas en el otro, sin justificar cosas que estén mal, o que no está bueno... Sin ser amigos... Complejo. *Nos llevamos bien, nos hablamos, pero yo no soy tu amigo. Acordate.* Es una construcción de lo vincular. Es el primer nexo... la relación con el pibe es motor de todo lo que pase después. Ese vínculo con el otro y con los otros es la base, el motor de lo que pase después. Y ahí, cuando uno se planta en ese vínculo, nosotros debemos pensar qué queremos que pase, con ese pibe y con esos pibes. Es un laburito, es un hilito muy fino, que nos pasa en lo vincular... (Entrevista a coordinador. Organización “C”).

Yo creo que uno va aprendiendo y es todo un arte esto de la relación con los chicos. Porque a veces cuando uno empieza quiere controlarlo todo y que todo salga según lo que planeaste. Después, vas aprendiendo que el respeto se gana ahí, desde lo vincular. Si te querés imponer, es como que chocás. Si no hacés nada, sonaste, ahí no hay vuelta atrás, como que cuesta más reconstruir. Entonces, yo creo que tenés que estar en una relación diferente, en donde uno es el que habilita hasta dónde se juega, hasta dónde no se juega, los tiempos, qué hacemos, qué no hacemos, qué se puede hacer y no se puede hacer... Eso pasa por uno. Esto de manejar los

---

*distancia instruye un proceso inagotable en pos del reconocimiento profesional de aquello que podría denominarse la «parte del sujeto», que escapa a toda objetivación del trabajo producido (p. 346).*

horarios, la actividad, el respeto entre todos, no solamente con uno... Los acuerdos básicos de convivencia.... (Entrevista a profesores. Organización "C").

En este terreno liminar, las diferencias que instituye el rol de educador entre profesores y destinatarios son situadas, más bien, en la periferia de la relación, son puestas a un lado y aun cuando nunca desaparezcan por completo, actúan apuntalándola en silencio. Probablemente, en este sentido, algunos de los profesores se referían –como vimos con anterioridad– a unos vínculos que en el marco de la *horizontalidad* entienden como “asimétricos pero no jerárquicos”.

En la configuración de estas fronteras borrosas entre su rol y lo vincular parecen encontrar uno de los mayores retos de su trabajo. Dicho en otros términos, resulta posible sostener que el trabajo de los profesores y coordinadores aparece atravesado por la dificultad de delimitar –en un mismo movimiento– un rol como educadores que se aleje del modelo jerárquico que imprime la matriz escolar y, en simultáneo, le permita construir un vínculo con los jóvenes que los sostenga en dicho rol (Martuccelli, 2007; Dubet, 2006)<sup>74</sup>. En este sentido, una de las profesoras describía las dificultades que encontró en su trabajo a la hora de construir su posición:

E: –¿Qué hiciste, qué hacías, en esos momentos, que puedas recordar...?

–Aparte de irme llorando a casa... (Risas) No, me he tenido que parar a hablar así como de igual a igual, hasta con un cierto temor. Pero de marcar los límites y hasta con temor, de estar marcando límites como de respeto mutuo, que no se estaban dando... había situaciones de mucha prepotencia por parte de algunos jóvenes, de desaprobación de mi rol docente y como de marcar territorio desde lo prepotente. Y ahí me tuve que plantar y hablar de igual a igual e intentar marcar espacios, lugares...

E: –*Hablar de igual a igual... ¿Cómo?*

–No sé, creo que llegaron momentos en los que tuve que salir de mi rol docente y decir: *Te hablo como persona, empecé por respetarme...* Porque ya era como una falta de respeto hacia

---

<sup>74</sup> Como sostiene Dubet (2006), el rol es relacionista y actúa como soporte del individuo en la organización. Según ha podido ver en sus investigaciones, en algunas ocasiones cuando la definición del rol no resulta del todo clara o la organización se presenta *endeble* puede provocar en los individuos la sensación de quedar a la deriva de los gajes de la personalidad para resolver gran parte de su trabajo.

la persona. Ni siquiera hacia mí como profesora. Entonces, bueno, como por ahí eso, tuve que correrme de ese lugar... tal vez más por una necesidad personal. No tengo idea de si está bien o mal, pero era una necesidad personal de decir: *Bueno, empecé a respetarme como persona*, más allá de mi función acá, de las obligaciones que tengo. Porque las tengo... tengo mi función acá y mis obligaciones (Entrevista a profesora. Organización "A").

En un contexto donde las relaciones se vuelven mucho más abiertas e imprecisas y aparecen reguladas por normas, ritos o protocolos definidos con poca claridad, los coordinadores y profesores parecen experimentar cierta sobrecarga en las interacciones que lo obligan no solo a reconocer y anticipar los momentos en que el trato comienza a incomodar, sino también a regular sus propias reacciones en la interacción con los demás. Refieren a un tipo de habilidad que si bien resulta difícil de objetivar en términos prácticos, les permite modular las aproximaciones y que denominan "tacto". Así lo expresaba uno de los profesores de la organización "A" cuando ingresaba un grupo de jóvenes por primera vez al club:

Los chicos vienen caminando todos juntos, están vestidos con campera y pantalones grandes de gimnasia de color blanco, celeste y azul, camperas blancas, lentes azulados y platinados, gorrita blanca. Manuel, uno de los profesores, me comenta algo así como: *Ellos tienen esa forma de entrar, de marcar su presencia, son una tribu y hay que tener mucho tacto para poder hablar con ellos sin que se enojen o molestarlos, uno tiene que ir lento* (Nota de campo N.º 3. Organización "A").

En este sentido, describen un trabajo que es más bien artesanal, que se liga a la idea de un oficio aprendido en la experiencia:

Que es más artesanal, vas armándolo en el tiempo, demandan mucha atención, mucha paciencia, porque estos vínculos en el tiempo se cortan, se vuelven a retomar, se zarpan y se dan cuenta que se zarparon... Y uno tiene que estar ahí como siempre presente y no equivocarse uno, en este vínculo, en esta relación que se va tejiendo con los pibes... No podés nunca contestar como contestan ellos, no podés... Se necesita mucha paciencia, y de hecho con el tiempo te van viendo, que siempre estás en el mismo lugar, que siempre estás bien

predispuesto, que siempre venís a laburar acá para ser hacedor de un lugar donde vengan ellos a realizar las propuestas que pongamos nosotros, y yo creo que es más difícil ir tejiendo este vínculo. Porque se prolonga en el tiempo y se prolonga más allá de las paredes de la escuela (Entrevista a profesores. Organización “C”).

(...) me gusta que podamos hablar desde otro lugar, que nosotros podamos entablar esa relación desde otro lugar. Y bueno, eso es la idea, que... Y también está eso, qué hace el pibe con eso... El problema es una cuestión de los códigos, de los códigos que vos podés tener con los pibes. Cuando uno establece ese vínculo con el pibe, también establece códigos, los códigos gestuales, los códigos desde la palabra. Y la lectura que uno hace de eso es que con todos los pibes, los códigos son diferentes. Hay algo en concreto sobre el respeto... hay cosas que son para todos iguales, pero hay otras cosas que también ves variar (...) entonces ahí hablamos de cómo poder establecer este vínculo con cada pibe... cómo uno se da cuenta hasta dónde... hasta dónde (Entrevista a coordinador. Organización “C”).

De alguna manera, el impulso a la informalización del que dábamos cuenta con anterioridad, implica para las personas que entran en interacción mayores exigencias en términos de autorrestricción, pero en simultáneo una experimentación también más frecuente de lo que Elias (2009) denomina *inseguridad estructural*. Como ha mostrado en sus trabajos, en la medida en que *no hay, en realidad, modelos para orientarse, cada uno debe elaborar por cuenta propia, precisamente llevando a cabo tales experimentos, la estrategia de la aproximación, lo mismo que de la vida en común* (p. 57).

De alguna manera, resulta posible sostener que esta habilidad, construida en el oficio para modular las aproximaciones, sería lo que en rigor les permite cierto manejo de la ambigüedad para que la estructura formal pueda actuar desde la periferia en el tratamiento con los otros. En otras palabras, aunque en más de una ocasión los coordinadores y profesores perciban efectivamente el riesgo de verse desplazados de su rol, encuentran muchas veces en *el tacto* una de las maneras de regular los encuentros con sus destinatarios y estrechar vínculos democráticos y abiertos a las expresiones de consideración hacia los demás.

En lo que sigue, nos detendremos en dos situaciones que procuran dar cuenta de estas ambigüedades en torno a las expresiones de respeto. Naturalmente, lejos de ser comprendidas de manera estática, estas situaciones intentan poner en evidencia las

tensiones que atraviesan la cotidianeidad de los clubes y que, por momentos, parecen adquirir un carácter más o menos explícito en torno al establecimiento de los vínculos entre profesores, jóvenes y adolescentes.

La primera de ellas intenta mostrar las tensiones que se generan entre una estructura formal que delimita un conjunto de obligaciones y responsabilidades al rol de profesor y, a la vez, propicia un modo de participación de los jóvenes en un espacio de autogestión que configura un terreno complejo para el reconocimiento de los profesores, pero también de los destinatarios. La segunda, procura ilustrar cómo en un entramado singular, el establecimiento de vínculos al interior de los Clubes de Jóvenes puede producir situaciones adversas a las expresiones de reconocimiento.

#### *SOBRE LA FRAGILIDAD EN LA ESTRUCTURA*

Las observaciones realizadas y los materiales de campo permiten mostrar cómo se configura en la cotidianeidad de los clubes, una tensión particular entre una estructura organizacional que opera a partir de un ordenamiento de roles y funciones, y una modalidad de trabajo que se encuentra impulsada por la horizontalidad. En el caso de la organización “A”, el taller de *hip hop* parece condensar casi de manera explícita este frágil equilibrio entre la posición de profesor y la horizontalidad.

Como hemos mencionado, este taller funciona en el centro del patio principal de la organización “A”. Formalmente, forma parte del taller de coreografía, como espacio autogestionado por los propios jóvenes. A lo largo del año, esta situación dio lugar a una serie de inconvenientes ligados al desarrollo de actividades, la utilización de los espacios y materiales, pero sobre todo en relación con la integración de ambos talleres en torno a una propuesta en común.

El espacio funciona en torno a dos figuras, Lautaro y Damián. Ambos jóvenes parecen establecer relaciones diferentes con el resto de sus compañeros: mientras Damián está más predispuesto a enseñar y a armar un espacio para quienes recién comienzan a bailar, Lautaro practica sobre la alfombra y sus intervenciones parecen más activas al momento de

pensar las coreografías. El taller se organiza sin problemas, incluso en los días en los que ninguno de los dos asiste al club. Los chicos, la mayoría de ellos varones, a medida que llegan, colocan la alfombra sobre la cual bailan en el centro del patio, arman el equipo de música sobre un pupitre y comienzan a practicar. En este sentido, el coordinador destaca

Una cosa que generamos en los pibes es primero el respeto al otro y yo sé que en otros clubes donde hay *hip hop* los buenos bailan y los otros miran y acá tuvimos a Damián y a Lautaro que entendieron que tenían que hacer bailar a todo el mundo.... De hecho, eran todas chicas y entraron ellos y empezaron a entrar más chicos y, bueno, ahora el problema es que tenemos que hacer entrar a más chicas porque son todos varones (Entrevista a coordinador. Organización "A").

El punto más conflictivo entre la profesora a cargo del taller de coreografía y los adolescentes y jóvenes que practican *hip hop* es el espacio y la utilización del equipo de música. A lo largo del año, se propuso distribuir horarios con actividades diferenciadas para danza y para *hip hop*, realizar coreografías conjuntas, se invitó a los chicos de *hip hop* a que enseñen al resto algunas coreografías, a que bailen otros géneros y formas musicales, etc. Sin embargo, la mayoría de estos intentos tuvieron resultados escasos. Cuando en el marco del taller de coreografía bailaban, los de *hip hop* no participaban; cuando se intentaba intervenir en la regulación del espacio y las actividades, algunos profesores y coordinadores sostenían que los de *hip hop* "ganaron el mástil" y por tanto, son "los dueños de la situación". A partir de allí, se iniciaba un derrotero de discusiones con el coordinador y los profesores sobre los problemas con el espacio, la integración de ambos talleres, etc.

De alguna manera, esta situación pone de manifiesto la complejidad que produce un espacio autogestionado en el marco de esta organización. La profesora del taller de coreografía se refiere a esta cuestión como uno de los desafíos más importantes que encuentra a la hora de llevar a cabo su trabajo en el club:

En general, con los chicos, surgen problemas de espacios, de la música, de los equipos de música... Ha habido mucha lucha de espacios, de cómo ellos desarrollan su actividad de manera autogestiva. Sin embargo, el taller está enmarcado en lo que es mi propuesta anterior,

por una cuestión legal también, en la cual yo termino respondiendo legalmente por ellos, pero ellos no responden a lo que es la propuesta. Entonces es difícil, porque... ¿Me explico? Al menos acordar algunas cuestiones... Entonces, ellos, por ahí, parten de organizar sus actividades solos, del grupo este en particular..., pero después legalmente si hay una salida, salen conmigo, firmo yo y si se lastiman firmo yo... Y ahí sí, hubo una cuestión... El tema del uso de los espacios, de que creyeran que... *No, porque nosotros somos más, tenemos que usar este espacio y un grabador más grande*, y todo eso. Y eso sigue pasando y lo seguimos... ¡bah!, lo sigo trabajando, pero sigue pasando (Entrevista a profesora. Organización “A”).

La situación que se delimita en torno al taller de *hip hop*, impone el desafío de conjugar un espacio autoregulado por los jóvenes y una estructura organizacional que define formalmente ciertas responsabilidades y obligaciones para el rol de profesor.

La complejidad, probablemente, se produzca en el entrecruzamiento singular entre: unos propósitos organizacionales que promueven la apropiación de los espacios por parte de los jóvenes, una definición del rol de profesor –de sus funciones y responsabilidades– y unas modalidades singulares de desarrollar el trabajo al interior del club que traduce y concretiza de manera singular lo que se entiende por autogestión. La profesora del taller de coreografía se refiere a este entrecruzamiento del siguiente modo:

A ver, a mí viene un pibe, quiere marcar territorio y quiere ocupar un lugar, y yo lo tengo que aplaudir, porque quiero que haga eso en la sociedad. O sea: yo se lo voy a marcar, porque también es la realidad y se lo tengo que decir. Pero es un logro. *Ocupá espacios, andá, ocupá espacios,} y armá un taller. Te felicito*. O sea, no me siento menos... Al contrario, queremos esto: que los pibes quieran ocupar espacios. Después, bueno, hay momentos donde también tenés que saber reconocer. Eso es lo que por ahí los pibes... *Bueno, mirá. Las cosas son así, vos... ¿Entendés?* (Entrevista a profesora. Organización “A”).

Hay algo de que ellos creen que tienen una función, que tal vez la tienen en un sentido práctico, también, porque es real, que es diferente al resto de los chicos, y es real, es indiscutible el rol docente que tienen en ese sentido. Pero no lo tienen en un marco legal, y no lo tienen en un marco pedagógico, y no lo tienen en el funcionamiento del club. Entonces, ahí hay como una contradicción que ellos no la reconocen. Entonces, por ahí a veces exigen desde ese lado un reconocimiento que no está dado por todos los otros aspectos (Entrevista a profesora. Organización “A”).

En cierto modo, lo que esta situación pretende ilustrar es la tensión que da cuenta de la coexistencia en el seno de una organización de criterios contrapuestos para el desarrollo de sus propósitos. Se trata de tensiones que coexisten con diferentes niveles de conflictividad sin que la organización tome algún tipo de decisión respecto a ella. En este marco, no se trata de mostrar aquí las dificultades que una profesora tiene en relación a su trabajo, sino más bien de mostrar cómo se configura un terreno ambiguo en el que las expresiones de reconocimiento a los profesores y a los jóvenes y adolescentes se vuelven complejas<sup>75</sup>.

#### *SOBRE LOS EFECTOS NO DESEADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS VÍNCULOS*

En algunos casos, la construcción de los vínculos entre profesores y sus destinatarios puede llegar a producir cierta ambivalencia en relación a los roles de unos y otros en el marco del funcionamiento de estas organizaciones. Para ello, focalizaremos en una situación que tanto en los materiales de campo como en las entrevistas y conversaciones informales, profesores y coordinadores de la organización “C” reconocen como compleja.

A esta organización asiste un grupo de jóvenes que es considerado histórico dentro del club. Mientras que quienes ocuparon el rol de coordinador y varios profesores habían cambiado, ellos relatan que “sostuvieron” el club. Desde esta posición, en varias ocasiones se generaba una tensión particularmente en relación con la incorporación de nuevos jóvenes a la organización. Los profesores muchas veces sostenían una frase que resume gran parte de la cuestión: “*pasa que se creen que pueden decir qué se puede y qué no se puede en el club..., son como una especie de padrinos de la sede*” (Nota de campo N.º 12. Organización “C”).

Durante el trabajo de campo, en más de una ocasión se ponía en juego esta situación. Como señalamos con anterioridad, la matrícula suele ser bastante fluctuante. En uno de los

---

<sup>75</sup> La ambigüedad en este contexto puede entenderse como la conjunción compleja de dos perspectivas contradictorias en el seno de una misma organización: por un lado, como el deterioro de una forma de establecer relaciones educativas entre profesores y jóvenes bajo reglas formales claramente delimitadas, o bien como la transición hacia una modalidad de relación más abierta, democrática e igualitaria.

sábados en los que había relativamente pocos chicos, mientras conversaban en la merienda sobre la necesidad de convocar a otros jóvenes, amigos o compañeros de escuela a quienes les gustaría venir los sábados, sucedió lo siguiente:

Uno de los profesores dice algo así como: *ustedes quieren que vengan, pero después cuando vienen no los quieren dejar participar*. Darío, uno de los chicos, dice que si fuera así no hubiesen dejado a entrar a varios de los que vinieron este año. Otro profesor dice: *—¡Ah, bueno!* y el coordinador enseguida agrega: *—¿dejado entrar?! ¿Pero qué? ¡¡esto es tu casa?! Se ríen* (Nota de campo nro. 15. Organización “C”).

Como en toda organización, circulan una serie de relatos míticos que desde la historia parecen tener efectos en la cotidianeidad (Enriquez, 2002). En este caso, dentro de esos relatos es posible encontrar un episodio que parece haber consolidado el tipo de relación que este grupo de jóvenes tiene con el club. Se habían incorporado por primera vez al club un grupo de chicos de uno de los barrios cercanos a la escuela. Para el sábado siguiente, se había organizado ir al cine: “la famosa salida al Gaumont”. Con algunas variaciones sin importancia, los profesores la relatan así:

Facundo (profesor): *—Los pibes estos nuevos habían roto el código, porque tomaron alcohol. Habían puesto Fernet en una botella de gaseosa. Cuando medio que quedaron al descubierto, porque el coordinador de ese momento había encontrado la botella y qué sé yo, se bajaron rápido, una estación antes, no sé cuál era. Se bajaron antes porque tenían que irse, y de golpe se bajaron.*

Lisandro (profesor): *—Porque sabían que los iban a cagar a pedos.*

Facundo: *—Sí, porque sabían que los otros los habían descubierto y habían quedado todos enojados porque había quedado la sospecha de quién corno había traído la bebida... y se quedaron calientes y bueno, cuando salieron del colegio, los vinieron a buscar. Después, más vale, no vinieron más los otros (Entrevista grupal a profesores. Organización “C”).*

Tanto el coordinador como los profesores entienden la complejidad que genera un vínculo en el que la apropiación del espacio se convierte en exclusión de otros. El coordinador sostiene en relación con esto:

No, esto del grupo más tradicional de acá, que también se rosquearon... Y está bueno que se apropien de la escuela, que se apropien del club... Entonces, ellos, siempre pasa, que cuando viene otro grupo más o menos de las mismas características de edad, siempre sienten amenazado su protagonismo, o esta cosa de *Mi escuela, mi club*, como decimos nosotros, *donde nosotros venimos, lo bancamos siempre, venimos desde hace muchos años...* Entonces, ahí siempre hay conflicto (Entrevista al coordinador. Organización "C").

Sin embargo, es posible pensar que el conflicto con este grupo no se genera, simplemente, ante la presencia de otro que amenaza su protagonismo en el club. Los profesores reconocen que esta complejidad también se deriva de su trabajo. En los materiales de campo es posible identificar ciertos momentos en los que los mismos profesores se apoyan en este vínculo para sostener algunas tareas: cuando solicitan colaboración por ser los más grandes, cuando se comunican con Darío –claramente la figura central de este grupo– para solicitar la adhesión de sus pares ante alguna actividad propuesta. De algún modo, pareciera que esta operación funciona casi en automático y solo luego de un tiempo algunos de ellos logran advertirla. El coordinador de la organización "C" lo expresaba con claridad:

–Con el grupo que me encontré yo cuando llegué a este lugar, que estaba ya... Ese vínculo, esa relación, estaba armada con el club. Yo lo analicé miles de veces y lo pensé miles de veces; para mí, ese vínculo fue un vínculo... No pongamos positivo o negativo, una palabra... un vínculo sano... A mi entender, no sé si fue un buen vínculo el que se generó. Un vínculo que puso a los pibes en un lugar, en un rol, que creo que nosotros no los debemos poner. Donde... Donde... Y sigue siendo así aún hoy, y hablamos con los profes, intentamos muchísimas formas para abordarlos, para intentar establecer otro tipo de vínculo de ellos con el club, que a veces nos funcionó, y a veces no nos funcionó. Hoy me parece que no está funcionando. Pero esa construcción de ese vínculo de esos pibes con el Club de Jóvenes, para mí en su momento no fue una elección que... A ver: si me pongo a pensar, no es lo que a mí me gustaría que pasara con los pibes que entran al club ahora (...) Cuando uno construye ese vínculo con los

pibes, que a veces se va, se nos va de las manos, o a veces... No logramos... A ver, si yo analizo cada intervención que hice, como grupo con el que estuve laburando, a veces nos tenemos que cuestionar cuestiones que uno hizo, que después lo analizás y decís...

E: —Que no pudiste ajustar...

—Claro, que no pude ser determinante en determinadas cuestiones... Pero bueno, uno eso lo va pensando y repensando en lo cotidiano y en el hacer. (Entrevista a coordinador. Organización “C”).

Nuevamente, aquí vuelve a resonar esa cualidad artesanal que encuentran quienes trabajan en estas organizaciones en la construcción de la trama vincular. Como sostenía uno de los profesores: *Se nos mezcla el no saber el límite de uno como docente*. La encrucijada se produce entre unos propósitos que los interpelan a apropiarse del espacio y un tipo de vínculo que por momentos presenta niveles importantes de ambigüedad en la relación entre profesores y sus destinatarios. Quizás, allí se encuentra el mayor obstáculo de un tipo de relación que se vuelve difícil de desanudar.

El vínculo que se ha forjado con este grupo de jóvenes no es simplemente un vínculo entre otros. La dinámica que produce la relación de estos jóvenes con la organización, con los profesores y con sus pares, provoca efectos en la cotidianeidad del club y genera un tipo de relación en el que tanto unos como otros necesitan estar muy atentos para moverse en esa zona liminar que delinea los roles de profesores y destinatarios al interior del club. Esta “delgada línea” requiere que, por momentos, las expresiones de reconocimiento mutuo se complejicen:

Después de repartir las viandas en la merienda, Darío le pregunta al coordinador si otro de los grupos de chicos del club iría al campamento. El coordinador le responde que sí y enseguida agrega que, de todos modos, ellos no tendrían que estar fijándose en eso, que quizás podrían hablarlo, pero no hacer eso de andar juzgando. Le señala, incluso, que uno de los chicos de su grupo no fue a muchas reuniones del campamento e igual irá. Darío enseguida responde: No fue nunca, pero eso ya lo hablamos, yo le dije al profesor que si quieren descartar gente, descartenlá. Pero nosotros también teníamos cosas que hacer y yo, por ejemplo, tenía un montón de torneos y no fui por ir a las reuniones de campamento. El coordinador insiste: *No está bueno que ustedes juzguen a sus pares si tienen que ir o si no, no lo hacemos los profesores del club con ustedes... eso no está bueno que pase. Si ustedes confiaran en nosotros,*

*sabrían que nosotros tratamos de ser lo más equitativos posible, lo más democráticos que podemos...* (Nota de campo N.º 13. Organización “C”).

Llega un punto en el que los profesores, para reencauzar su rol, les devuelven una imagen en la que ellos no son tan importantes para la vida del club y, en simultáneo, parecen reclamar que confíen en su rol como profesores.

Este capítulo abordó en profundidad el modo en el que se configuran los vínculos en estas organizaciones. En su recorrido, hemos avanzado en describir las características centrales que asumen a partir de la horizontalidad y la asistencia voluntaria, para dar cuenta de cómo ambos rasgos se constituyen en la base sobre la cual se asienta el respeto mutuo.

Hemos mostrado cómo en los Clubes de Jóvenes la horizontalidad y la asistencia voluntaria se conciben desde una perspectiva que intenta alejarse de los modelos jerárquicos y fijos que atribuyen a las relaciones entre profesores y estudiantes en el ámbito escolar. A partir de allí, nos hemos detenido en analizar cómo la informalidad, la interacción dialógica y la alternancia móvil dan forma a la horizontalidad y procuran “achicar” la brecha en las relaciones con sus destinatarios. También, hemos mostrado que la asistencia voluntaria, entendida como un acto libre y autónomo que se funda en el interés de los jóvenes y adolescentes en participar de estas organizaciones, se constituye en una de las condiciones centrales que les permite a coordinadores y profesores contar con el consentimiento legítimo necesario para llevar a cabo su trabajo.

Asimismo, el análisis específico de los vínculos educativos que se forjan entre estos últimos con sus destinatarios, nos llevó a describir la configuración de un terreno impreciso en el cual la necesidad de aproximar las distancias y conectar emocionalmente con los jóvenes y adolescentes les impone la complejidad de aprender a sostenerse en su posición sin desplazarse del rol. Así, en un contexto en donde las relaciones se vuelven abiertas e inestables, el “tacto”, como habilidad construida en el oficio, parece permitirles –no sin dificultades– modular los encuentros y estrechar vínculos de reconocimiento recíproco.

Como veremos enseguida, en ocasiones estas modalidades de relación parecen resquebrajarse y dar lugar a fallas en los vínculos de respeto.

\*\*\*

# CAPÍTULO VII

---

## LAS CONTRACARAS DEL RESPETO EN LOS VÍNCULOS EDUCATIVOS

---

A seis meses de estar en la organización “A” ocurrió una escena peculiar. Ese día no había podido ir el profesor de teatro, no obstante lo cual los jóvenes que participan de este espacio decidieron realizar algunas improvisaciones. En el salón en el cual trabajan habitualmente comenzaron a discutir sobre qué tema podrían realizar algunas improvisaciones. Preguntaron puntualmente si podíamos sugerirles alguna situación y sin ningún detalle se les propuso que interpretaran alguna escena en la que se expresara respeto. Inmediatamente, dos de los jóvenes subieron al escenario y, luego de unos segundos, comenzaron su actuación. La primera escena relataba un encuentro en la calle entre dos personas desconocidas. Una de ellas le consulta a la otra la hora, pero al momento de hacerlo, le dice: *Capo, ¿me decís la hora?* La escena se desarrolla alrededor de esta pregunta que es interpretada por su interlocutor como un modo no adecuado de dirigirse hacia él, como una auténtica falta de respeto, tal como sugirieron más adelante los mismos actores. La segunda refería a un evento al que había sido invitado uno de los personajes. El anfitrión lo recibe en su casa, pero no recuerda haberlo invitado ni recuerda, tampoco, haber organizado dicho programa. En medio de marchas y contramarchas, el primer personaje entiende que el otro sujeto no lo ha tomado en serio, que no ha hecho más que hacerle perder el tiempo. La escena se cierra en un clima de conflictividad, en la que el invitado termina yéndose de la casa del anfitrión tras un portazo. Una de las cuestiones más interesantes de esta experiencia es lo que sucedía con posterioridad a cada ejercicio de improvisación. En la conversación que mantenían los actores sobre el curso que había

tomado cada historia quedó resonando una frase: *la gente ve cuando le faltan el respeto a alguien, pero cuando nadie le falta el respeto a nadie, generalmente, uno no ve nada... es como que no te das cuenta, no pasa nada* (Nota de campo N.º 15. Organización “A”).

Por lo general, quienes se interesan por las normas que regulan las interacciones en la vida cotidiana se convierten en rigurosos observadores de aquellas situaciones en las que se constata, más bien, la interrupción de dicho funcionamiento normativo. Como si para lograr delimitar el respeto no pudiésemos eludir la reconstrucción de las situaciones que lo niegan y, así, sus rasgos terminan delimitándose a fuerza de percibir los momentos en los que se torna visible su falla. Tal como hemos sostenido con anterioridad, el respeto como acto de reconocimiento revela su carácter esencial para las personas, simplemente, por el hecho de que su supresión produce –como contracara– desprecio, indiferencia e invisibilización (Honneth, 2003; Sloterdijk, 2002). Cuando el respeto falla, las personas experimentan la sensación de no tener valor por sí mismas, ni por lo que hacen (Sennett, 2003).

Si en el capítulo anterior nos detuvimos en aquellas situaciones en las que los vínculos de respeto se configuran en un terreno ambivalente, en este capítulo avanzaremos en aquellas situaciones en las que los profesores y sus destinatarios experimentan la sensación de no ser reconocidos. Es decir, aquellas situaciones en las que los vínculos de respeto se ponen en riesgo y las expresiones de reconocimiento en los vínculos educativos que se traman en estas organizaciones se malogran.

### 7.1.- RESQUEBRAJAMIENTO DE LOS VÍNCULOS EDUCATIVOS: LAS CONTRACARAS DEL RESPETO

Durante varias semanas de la estadía en terreno experimentamos esta sensación de “no pasa nada”. Si bien reconocen la existencia de diversos niveles de conflictividad al interior de los clubes, a quienes trabajan y asisten a estas organizaciones les resulta difícil delimitar aquellas ocasiones en las que los vínculos de respeto se ponen en riesgo. En general, los profesores y coordinadores entienden que el respeto aparece garantizado por el tipo de vínculos que establecen con los jóvenes y adolescentes. En este sentido, sostienen:

Sí, son cosas que se construyen. Me parece que mi relación es respetuosa, y yo estoy construyendo en esos parámetros. Si no pude construir eso, no lo puedo reclamar, digamos. O sea, no... Que un pibe me falte el respeto..., que un pibe no me tenga respeto, no que me falte el respeto, porque que me falte el respeto puede ser una cosa ocasional, que me diga *pelotudo*... Que un pibe no me respete es algo que no lo veo como una dificultad del pibe, sino que es algo que no pude construir con ese pibe. No sé si tendría que ver con el pibe, si yo le estaría reclamando algo. El reclamo sería tal vez para mí, ¿no? Yo siempre digo que se puede hacer cualquier cosa, menos echarle la culpa a los pibes de lo que no podemos... Y a mí me parece que si un pibe no me respeta, realmente es algo que yo no pude construir. Claramente. Cualquiera sea la condición del pibe, digamos (Entrevista a profesor. Organización “B”).

No sé, pienso por ejemplo que venga alguno y de repente no le guste cómo lo saludé y me dé una trompada... no sé, sería algo que ya me saca de... de..., pero yo dentro del encuadre que tenemos, porque esa es otra, esta no es una relación común, que lo conociste en un bar, o en la calle, es dentro de un contexto. Entonces, dentro de un contexto, eso está yo creo en nuestras manos, no en la de ellos (Entrevista a pasante. Organización “A”).

Sin embargo, resulta evidente que existen momentos en los que los vínculos que se forjan entre profesores, jóvenes y adolescentes parecen resquebrajarse o, más bien, paralizarse. En algunos casos, esta tensión en las relaciones –comunes en cualquier tipo de organización– parece desplegarse como efecto de cierto manejo inadecuado de la ambigüedad que mostrábamos en el capítulo anterior. Muchas veces, una palabra de más, un gesto mal interpretado, una situación cargada de sobrentendidos pueden malograr las expresiones de respeto en los vínculos que se traman cotidianamente en estas organizaciones. En algunos casos, esas fallas parecen poner en riesgo la reciprocidad de los vínculos que se forjan en los clubes; en otros, logran poner en riesgo el reconocimiento mismo de quienes trabajan y asisten a ellas.

Por una parte, los materiales de campo permiten dar cuenta de la necesidad de estar atentos a los contornos difusos –y la más de las veces tácitos– de la informalidad en el trato con los demás. Si bien, como vimos, esta informalidad admite un trato relajado en el cual algunas expresiones se aceptan sin que se consideren irrespetuosas, los profesores y los jóvenes entienden que los insultos constituyen una de las expresiones más explícitas de

“falta de respeto”<sup>76</sup>. No obstante, alrededor de los insultos distinguen aquellos que dirigen una ofensa deliberada o generan una situación evidente de maltrato, de la utilización de frases y palabras que, en el marco de un contexto determinado, no resultan agresivas ni amenazantes. En varias ocasiones, al interior de estas organizaciones, algunas palabras o frases consideradas insultantes no procuran desafiar ni menospreciar a otros, sino que actúan como una forma de expresión habilitada que suele connotar más bien cierta familiaridad o camaradería (Martínez Lara: 2009).

Facundo (profesor): —En otros contextos por ahí es una falta de respeto y en estos contextos no... Es una manera de hablar, o... no es... Vuelvo a lo anterior. Los pibes por ahí en la escuela nos pueden decir: ¡*Andate a ...!* Y por ahí no es una falta de respeto, es...

Lisandro (profesor): —Ahí voy yo. Yo digo que sí en ese momento...

Julia (profesora): —Acá no te van a decir eso.

Facundo: —Pero si uno le dice a otro, en chiste, *Andate a...*, vos acá no lo frenás tampoco, porque sabés que se lo está diciendo de determinada manera...

Julia: —Depende...

Lisandro: —A mí me parece que si en ese momento vos ves que hay mucha carga, bueno, todo bien. Pero así y todo, después, está bueno charlarlo. O sea, no dejarlo pasar, no naturalizarlo. En ese momento: si te dicen *andate a la mierda, porque sos yeta*, no sé qué... ¿viste? Porque en

---

<sup>76</sup> En las entrevistas, los jóvenes y adolescentes se referían a situaciones de su vida familiar o escolar en las que entienden que pueden producirse fallas en las expresiones de reconocimiento. Entre ellas, destacan el hecho de no ser escuchados, de ser literalmente ignorados. Sin embargo, los ejemplos a los que aluden en estos casos se refieren a la escuela o bien a situaciones de su vida cotidiana que ocurren por fuera de estas organizaciones:

E: —¿Y hay algunas otras maneras de faltar el respeto que no sea que te puteen?

Milton: —Que te ignoren.

E: —Que te ignoren... ¿Y cómo reaccionás ahí?

Diego: —No podés reaccionar, porque te ignoran, y no te dicen nada, no te miran, nada... No te queda otra que irte.

Milton: —Tampoco vas a reclamar que te den bolilla

Mariano: —Yo fui al quince de mi cuñado, de la prima. Fui y la mamá no me pasaba cabida. Ni me miraba, nada. Pero era porque ya era así la mamá. En cambio, con la quinceañera yo me hablaba, todo bien. Yo tenía bronca. Porque no me miraba, no me preguntaba nada, tampoco. Si quería agua, nada.

E: —Nada.

Mariano: —No, tenía que pedir yo... Me quería ir a la mierda.

Darío: —Sapo de otro pozo te sentís (Entrevista grupal a jóvenes. Organización “C”).

ese momento, los pibes están jugando, no fue la carga violenta... Pero está bueno, cuando termina el partido, que vienen a saludar, que está todo bien... Como aparte, decirle: *Si yo a vos no te insulto, si yo a vos no te saco de ningún lugar... Si yo te trato bien...* Uno tiene que ser coherente, obviamente; tiene que haber buen trato y no naturalizar eso. *A mí no me gustó lo que me dijiste...* Entonces, es como habilitar acá otra cosa (Entrevista grupal a profesores. Organización “C”).

De alguna manera, los términos utilizados, la entonación, la situación, la consideración de quiénes son los interlocutores y la confianza que tienen entre ellos resultan –entre otros aspectos– claves en la evaluación de la intencionalidad de estos insultos. De igual forma, actitudes que pueden considerarse inadecuadas son evaluadas en este contexto específico bajo el mismo parámetro:

A mí me parece que lo que puede verse como una falta de respeto..., pero no sé si tiene la intencionalidad de ser una falta de respeto... Ponele, que los pibes se vayan antes de la merienda, cuando vos estás pidiendo: *Che, quédense...* y se van en el medio cuando vos estás hablando, es una falta de respeto. Pero no sé si tiene la intencionalidad del pibe de decir: *¿Sabés qué? Ahora... Me voy.* En ese momento, no se sintieron parte, no sé qué, y se van. Pero no por faltarte el respeto a vos, de decir: *Estás hablando, ¿sabés qué?, te voy a hablar a vos para...* No es premeditado (Entrevista a profesor. Organización “C”).

Diego: –Claro, mayormente me dan ganas de hablar con él en la merienda. A mí a veces es porque... Es porque... a mí, a veces, es porque no me interesa lo que decís. Por eso me voy a poner a hablar con ese o con ese.

Mariano: –Claro, pero, o sea... Para mí, yo te faltaría el respeto si te puteo o si no te voy a dejar hablar con el que estás hablando. Pero vos le podés hablar a los otros y yo no te voy a interrumpir. Para ustedes que ya son docentes, todo eso... Pero para nosotros que somos pibes, faltar el respeto es cuando los puteamos, o cuando les queremos hacer algo. Ahí te estoy faltando el respeto. Cuando nosotros los puteamos es una falta de respeto, pero cuando ustedes hablan así y nosotros interrumpimos, para mí no es una falta de respeto. Bah, para muchos. Creo que piensan así. Que no es una falta de respeto. Por eso hablamos, ¿viste? cuando ustedes hablan. No es una falta de respeto. Por eso, ahí hay dos puntos diferentes... (Entrevista grupal a jóvenes. Organización “C”).

En la “evaluación de la intencionalidad”, la cuestión generacional suele matizar las intenciones en estas formas de hablar:

Hay muchas cosas. Yo por ahí trato de ver el tema generacional, yo he vivido muchas adolescencias y la adolescencia esta es muy diferente. Esta adolescencia es diferente y tienen una forma de expresarse y de comunicación que no trato de entender. Lo que trato, ahí sí uso la palabra, es de respetarla. Sé que tienen formas de comunicarse que por ahí no son la que a nosotros nos parece que convencionalmente deberían tener, pero es una forma de comunicación que por ahí lo que a vos te puede parecer grosero para ellos es una forma más fácil de comunicarse. Y aparte, ellos mismos a veces dicen *jah! Sí, estoy gordo* y no se quieren sacar la campera. Entonces, es como que ellos se tiran con esas cosas. Ellos específicamente son un grupo. Se nota que es un grupo que se conocen, que hablan con sus códigos, que tienen un código de convivencia y que dentro de todo acá tuvieron un código de convivencia que pudieron manejar. Pero yo ahí sí me mantengo al margen, porque yo creo que este es el lugar donde ellos pueden exteriorizar eso... está bien, pero acá dentro del club, siempre y cuando entiendan cuál es el límite y se utilice en una situación con sus pares y no con nosotros... Yo creo que esas son las cosas que andan por ahí pululando, que cualquiera podría venir, cualquier docente y empezar *no porque es una falta de respeto* y para mí es ahí donde tenés que dejar fluir porque también está bueno ver hasta dónde llegan, hasta dónde va a llegar. Yo lo que tengo la seguridad es que tengo las herramientas a través del vínculo que hicimos antes (Entrevista a pasante. Organización "A").

Por otra parte, los profesores entienden que muchas veces los insultos que "se escapan" a los jóvenes, responden a cierta emocionalidad contenida, bronca, fastidio que no pueden controlar, pero que tampoco está necesariamente dirigido hacia ellos<sup>77</sup>. En una charla informal, uno de los profesores decía:

A veces hay que poder manejar que los pibes no es que se enojan con vos. A veces lo pueden putear a uno, pero es que se están enojando con toda la mierda que les pasó, entonces vienen medios cascoteados y de repente, uno tiene que poder tolerar eso... (Nota de campo N.º 15. Organización C").

En estas situaciones, tal como intentamos mostrar en el capítulo anterior, es posible que la trama vincular que construyen entre profesores, jóvenes y adolescentes, colabore en

---

<sup>77</sup> Podríamos decir que en las frases *porque se le escapa, porque es calentón, porque no lo puede controlar*, el insulto parece expresar una emocionalidad que como vimos en el Capítulo II se interpreta como irracional en relación a la posibilidad de cierto control racional.

producir algunas modalidades de restitución o reparación de estas relaciones por medio del diálogo y la palabra. Al interior de estas organizaciones, también los jóvenes y adolescentes que asisten a ellas consideran que esta es la forma más adecuada de resolver algún tipo de conflictividad en relación con sus pares o profesores<sup>78</sup>. Aún así, sus efectos son limitados:

Mariano: —Yo dejo que vos me bardees acá adentro, pero cuando te agarre afuera te voy a cagar a trompadas. Yo sí te voy a pegar, afuera. Acá me dejo bardear, todo lo que quieras, te voy a avisar una vez.

E: —¿Alguna vez te pasó?

Mariano: —Sí, con uno porque estábamos jugando y se le hizo el malo primero a mi hermano.

E: —¿Qué es que se hizo el malo?

Mariano: —Así, que lo fue a chocar, así, y lo fue a putear. Ahí yo me recalenté, ya. Le dije: *Calmate* y ahí se me vino así. Me quiso manotear. Cuando me hizo así [hace con el cuerpo un movimiento para adelante] lo empujé. Pero lo empujé, nomás. Después de eso nos separaron, todo. Después cuando terminó todo me querían juntar para hablar. Y yo no quería hablar.

E: —Acá los profesores te querían juntar para que hablaran.

Mariano: —Yo no quería hablar. Yo le quería pegar porque ya me había sacado de quicio.

E: —¿Y después te agarraste?

Mariano: —Sí, lo vine a buscar un día de semana (Entrevista a jóvenes. Organización “C”).

En uno de los primeros sábados en los que iniciamos el trabajo de campo, este episodio fue relatado en el marco de una conversación en la que estaba presente una de las profesoras del club y tres jóvenes pertenecientes a un mismo grupo de amigos:

Estábamos parados al costado de la cancha de fútbol. Claudio, uno de los chicos, dice que se pelearon una vez en la cancha con uno de los chicos que venían al club y que después de ahí nunca más porque ya se habían sacado toda la bronca. *¿Está bien eso?*, pregunta una de las profesoras. *Si vos te sacas bien la bronca a las piñas con alguien al que le tenés bronca, sí. También no es que salgo de la cancha y busco la repistola y le pego un tiro a todos... ¿Qué*

---

<sup>78</sup> Como ya mostramos en el capítulo I, cuando se consulta a los sujetos sobre valoraciones suelen sostener explícitamente la adhesión a estas en términos discursivos, aun cuando en simultáneo recurran a una escala diferente al momento de actuar situacionalmente (Miguez e Isla, 2010).

*preferís vos?*, pregunta Claudio. La profesora responde rápidamente: *Charlar*. —*No se puede hablar, si te quedaste con la bronca no se puede hablar*, dice Claudio. La profesora insiste: *hablás, le decís todo lo que pensás y él te dice todo lo que piensa*. Claudio le dice algo así como: *y si él te dice una palabra mal, ¿no le vas a pegar?* Otro de los chicos acota: *Es que sos recalentón vos*. La profesora vuelve a decir *Hablo*. Claudio dice: *No, no hablo, actúo* (Nota de campo N.º 2. Organización “C”).

Por fuera de estas organizaciones, las modalidades de reacción son variables. En las entrevistas, los jóvenes y adolescentes sostienen que ante lo que entienden que es una “falta de respeto” pueden simplemente elegir no reaccionar o bien su opuesto: restituir el respeto por medio del uso explícito de la fuerza. Si bien en las observaciones realizadas en estas organizaciones no se advirtió bajo ninguna circunstancia ningún tipo de violencia o empleo de la fuerza física, en las entrevistas con los jóvenes esta posibilidad suele aparecer, incluso, sin demasiada variabilidad en relación con el género. Entre los varones, este rasgo suele ser mencionado de algún u otro modo en la totalidad de las entrevistas<sup>79</sup>:

Pasa que si te siguen bardeando va a llegar un momento que te vas a dar vuelta y le vas a encajar una piña en la jeta que lo vas a dejar dormido... Por eso cuando te molestan, te molestan, te molestan... yo soy una persona que me guardo todo, digamos, yo no soy de pelear y esas cosas, pero si me tengo que parar, me voy a parar y si te tengo que romper la jeta, te la voy a romper, o por un amigo, pero la cosa es que yo trato de evitar eso porque vos no sabés con quién te estás metiendo, capaz el chabón tiene un fierro en el bolsillo y lo saca y te pega un tiro o tiene un cuchillo o te parte una botella ... yo prefiero que la gente hable bien de mí que hable mal y diga *ah, no, ese negro que vive peleando siempre y arma quilombo en la calle...* A mí me gusta que hablen bien de mí, que digan *mirá ese que siempre ayuda a todos* porque yo prefiero (Entrevista grupal a jóvenes. Organización “A”).

---

<sup>79</sup> En entrevistas realizadas a las jóvenes mujeres, la utilización de la fuerza física también aparece como posibilidad de reacción. En algún sentido, es posible advertir el modo en que la identidad de género aparece trastocada, transformada en sus definiciones tradicionales. En el caso de las jóvenes que ya son madres, la utilización de la fuerza física se combina con la fuerza que atribuyen a la maternidad. En esta línea, uno de los profesores sostenía: *Si, que las pibas se caguen a piñas no es ninguna novedad. Lo que pasa es que... a ver... porque está visto como anormal que las pibas se caguen a piñas y no los varones, digamos* (Entrevista a profesor. Organización “B”).

E: –Algunos de los chicos con los que hablé me dicen que se gana el respeto por la fuerza “parándose de manos”, “descansando” a los otros<sup>80</sup>.

–Sí, pero eso es en el ambiente... cómo decirlo, revillero (Risas). Sí, yo antes me ganaba el respeto así. Antes al que me decía algo yo le rompía la cabeza, yo me juntaba con todos los pibes... Vivo en este barrio desde que tengo 12 años y conozco a todos los chicos que hay en todos lados. Vos me ves así retranquilo como que parezco retranquilo, pero antes me vestía revillero y todo y me conozco a todos los chorros de todas las esquinas, de todos lados, por la Boca, anduve por todos lados y no es bueno que te respeten cuando... porque sos malo o porque si se meten con vos se pudre todo...no está bueno que digan *que no se metan con él porque es amigo de este, este o este*. Esta bueno que sepan que vos sos amigo de ellos y no te quieran robar, pero que te respeten porque te tengan miedo no está bueno, no está bueno. Porque te respetan porque los cagaste a piñas porque, por ejemplo, si lo cagaste a piñas o tenés a los otros pibes que siempre saltan por vos, viste, pero si vos lo agarraste a las piñas ese chabón no te tiene respeto, te tiene miedo.

E: –¿Es diferente?

–Sí, es diferente, no es bueno, yo prefiero ganarme el respeto con buena onda... siempre fui buena onda, pero antes era más de agarrarme a las piñas... (Entrevista a jóvenes. Organización “B”).

Usualmente, la utilización de la fuerza física, entendida en términos de valentía o “aguante”, se asocia directamente con una manera de entender la masculinidad en un determinado contexto social y aparece como respuesta a una identidad masculina amenazada<sup>81</sup> (Zubillaga, 2007). Algunos de los materiales recolectados durante las entrevistas y charlas informales pueden ser interpretados en esta línea, donde la acción violenta se convierte en una fuente de reconocimiento para los jóvenes.

---

<sup>80</sup> La expresión *pararse de manos* alude directamente a la capacidad de utilizar la fuerza física en una pelea. *Descansar*, por su parte, refiere fundamentalmente a burlarse, molestar o perjudicar a otra persona.

<sup>81</sup> Esta idea, en algunos casos, es reforzada por el despliegue lingüístico que realizan a la hora de caracterizar esta forma de ganarse el respeto. Frases como: *pararse de manos*, tomar a otro *para el descanso*, agarrarlo de *gato* –originariamente utilizadas con un significado específico en cárceles– son movilizadas con el objeto de mostrar una señal clara de pertenencia, o al menos de conocimiento, de los modismos que usualmente se utilizan en ciertos circuitos de sociabilidad violenta. En nuestro país esta hipótesis muestra un desarrollo exponencial en aquellos estudios que abordan las prácticas culturales y la socialización violenta de los jóvenes (Kessler, 2007; Garriaga Zucal, 2007; Zubillaga, 2007)

No obstante, de manera simultánea, logran advertir cierto efecto paradójico en la utilización de la fuerza física: en estos casos, el respeto se mezcla forzosamente con los sentimientos de miedo y temor. En algún sentido, sugieren que el uso de la fuerza impone un dominio unidireccional que niega la libertad de entrar en esa relación. Para los jóvenes entrevistados, la paradoja que encierra esta forma de reconocimiento es que los vínculos que de allí surgen presentan niveles importantes de fragilidad, de inestabilidad<sup>82</sup>.

Volviendo a lo que ocurre al interior de estas organizaciones, los materiales de campo permiten reconocer diferentes situaciones en las que los vínculos de respeto entre los profesores y los jóvenes y adolescentes parecen entrar en riesgo. Nos detendremos en tres: la primera de ellas avanza sobre los efectos que provoca la organización de una muestra de fin de año sobre estos vínculos. La segunda tiene que ver con el desplazamiento de un lugar conquistado. La tercera se encuentra ligada directamente al trabajo de profesores y coordinadores, quienes consideran que sus destinatarios son irrespetuosos cuando menosprecian su trabajo. En todas ellas, los sujetos experimentan –y expresan explícitamente– la sensación de no ser tenidos en cuenta.

## 7.2.- RECONOCIMIENTO FALLIDO: TRES ESCENAS

### *PRIMERA ESCENA: LA MUESTRA DE FIN DE AÑO*

Habitualmente, todos los clubes de la Región organizan un encuentro para realizar el cierre del año. La jornada se desarrolla en alguno de los parques recreativos de la Ciudad y se llevan a cabo diferentes actividades y juegos al aire libre. Hacia el final de la tarde, suele realizarse una muestra en la que algunos clubes presentan el trabajo realizado en el marco de los talleres, la mayoría de las veces, de coreografía, *hip hop* y música.

---

<sup>82</sup> Las causas de esta fragilidad parecen encontrarse en la posibilidad siempre latente de que otros puedan mover un mayor caudal de fuerza. Es probable que en estas situaciones nos veamos tentados a interpretar estas cuestiones bajo otras categorías teóricas, como por ejemplo, la de poder. Sin embargo, en algún punto, es dable reconocer que para los jóvenes el respeto logra, en algunas circunstancias, movilizar este tiempo de fuerza.

Como es de suponer, en estas ocasiones se encuentran chicos de diferentes clubes, pero también profesores y coordinadores de diferentes sedes. En este contexto, se produce la siguiente situación:

Uno de los coordinadores de otro de los clubes de la Región, Carlos, oficia de presentador. Sobre un costado de la pérgola en la que se monta el escenario está ubicado el equipo de música y los micrófonos. En un momento, Carlos le pregunta a Alejo, que está parado detrás de mí, cuántas bandas son. Alejo le dice que son tres. Él le responde que van a tocar dos. Alejo hace montoncito con los dedos y le dice algo así: *¿Cómo? Somos tres bandas, por lo menos un tema cada uno.* Carlos se da vuelta y, gritándole, le dice: *Así –haciendo montoncito con sus dedos– con tus amigos, ¿me entendés? Así, con tus amigos. Acá vas a tocar lo que yo te diga que vas a tocar.* Alejo está enojado. Le vuelve a repetir *somos tres bandas, te digo que por lo menos toquemos un tema cada uno.* Alejo baja de la pérgola y se pone a hablar con sus compañeros de la banda. Están enojados. Con Manuel [uno de los profesores de la organización “A”] nos miramos y él, a espaldas de Carlos, hace una venia y dice: *¡sí, mi general!* Carlos se va caminando para adelante del escenario. Los chicos de *hip hop* siguen bailando el último tema. Carlos se acerca al micrófono y antes de que los chicos terminen empieza a decir: *Vamos que termina. Aplausos. ¡Eso! ¡Fuerte el aplauso!* La música sigue unos minutos y Carlos vuelve a pedir un aplauso para los chicos de *hip hop* que, finalmente, se bajan del escenario.

La primera de las bandas está preparando el sonido. Empieza a tocar un tema. Enseguida, Carlos dice: *Fuerte ese aplauso, mientras se prepara la última banda de la tarde.* Desde atrás, se escucha que alguien grita: *Pará, son tres bandas.* Mientras que la otra banda se apronta, dos de los chicos de la organización “A” hacen *beatboxing*<sup>83</sup>. Comienza a tocar la segunda banda. Mientras los chicos tocan, dos de los clubes de la Región comienzan a irse. Casi no queda público escuchándolos. La coordinadora de la Región toma el micrófono y agradece a todos por haber venido a las jornadas. Explica que hay clubes que deben retirarse, según los horarios acordados con los micros.

Hacia el frente del escenario, Ciro [otro profesor de la organización “A”] le comenta a su coordinador que este asunto hay que tratarlo en la próxima reunión de profesores de la Región. Le dice algo así como: *Yo voy a hablar porque esto es una falta de respeto porque el resto de los clubes nunca presenta nada, nosotros siempre presentamos cosas, los chicos siempre presentan y los otros ni siquiera se quedan a verlos.* El coordinador está de acuerdo, le dice que lo han hablado otras veces y que lo volverán a hablar.

Antes de que terminen, Carlos se acerca al micrófono y dice: *Fuerte ese aplauso para la banda que se está yendo. Gracias, gracias a los clubes, gracias totales.* Los chicos siguen tocando después de que él termina de hablar. Ni bien termina de sonar la batería, Carlos se

---

<sup>83</sup> El *beatboxing* es un estilo musical que se basa en la habilidad de producir sonidos musicales y ritmos similares a los de la batería, pero utilizando la boca, los labios y la voz.

acerca y les dice: *yo los estoy respetando como artistas, los estoy cuidando, porque no estaban tocando para nadie. Entonces, esas cosas tienen que darse cuenta arriba del escenario, yo los entiendo porque ustedes son chiquitos arriba del escenario y todavía no van a entender, les falta entender mucho acá en el escenario. Entonces, tienen que darse cuenta que si no están tocando para nadie tienen que cortar y tocar para ustedes solos en otro ámbito. Aprendan ese tipo de cosas y así van a ser grandes algún día. Chau, chicos, muchas gracias.* Carlos se da vuelta y se va. Alejo empieza a decir: *Pero los que estaban bailando, bailaron más temas que nosotros.* Carlos, yéndose, sin darse vuelta y acompañando con el movimiento de su cabeza dice *No, no.* Intentando bajar un poco la situación, Ciro [profesor de la organización “A”] interviene y dice: *Alejo, Alejo, ya está, no discutas, no discutas.* Alejo le responde: *pero me viene a tocar las manos... qué calentura me hizo agarrar ese viejo boludo, aparte nos hizo tocar a dos bandas, nomás.* Mauricio, uno de los chicos de la banda, mirándome, me dice: *¿Ves? eso es una falta de respeto.* Manuel [profesor organización “A”], irónico, dice: *Claro, él es un gran ejemplo. Vos sos chico, yo soy grande, si fueras como alguien del medio como yo.* Más tarde, ya de regreso al club, Alejo me dice: *Se re zarpó el viejo ese, yo tenía ganas de irme a las manos. ¿Viste? Justo que hablábamos de respeto, me falta el respeto. Nos íbamos agarrar todos contra ese. El chabón se empezó a hacer como si era la autoridad de todo, ¿no?* (Nota de campo N.º 17. Jornadas de fin de año).

Seguramente, el relato apenas logre captar la complejidad de la escena. De alguna manera, la jornada de fin de año no hace más que develar el terreno –también complejo– sobre el que se asientan las relaciones entre coordinadores, profesores, jóvenes y adolescentes en estas organizaciones educativas. Probablemente, nos veríamos tentados a centrar nuestra atención en el intercambio fallido entre el coordinador y Alejo. Incluso, rápidamente podríamos imputar gran parte de la responsabilidad a uno de los protagonistas de esta escena. Sin embargo, resulta necesario hacer un rodeo.

Las jornadas de cierre se proponen producir un encuentro en el que los clubes de la Región comparten un día de actividades donde los talleres de los diferentes clubes son convocados a presentar el trabajo realizado a lo largo del año. A medida que avanza la escena, comienzan a percibirse algunas interrupciones en relación a ello: el coordinador de un club que en ese momento oficia de organizador de la actividad general decide que la banda de una de las sedes no se presentará; irrumpe en el escenario superponiéndose en las presentaciones y, aparentemente, las cierra antes de tiempo; clubes que se retiran

apresuradamente en medio de la exhibición; una coordinadora de Región que sube al escenario para explicar dicha situación; un cierre que se produce abruptamente.

En algún punto, podría pensarse que se trata simplemente de un problema en la distribución del tiempo y de las actividades a lo largo de la jornada. Podríamos preguntar: ¿Se había acordado desde las coordinaciones de los clubes de la Región un horario de apertura y de cierre de la muestra? ¿Se sabía previamente qué presentación haría cada club? ¿Se contaba con un guion o una agenda para la muestra? De algún modo, es posible pensar que lo que ocurre arriba del escenario pone en evidencia cierto aspecto más bien improvisado de la actividad de cierre. El hecho de que Carlos, el coordinador, le consulte a Alejo por la cantidad de bandas que se presentarán –y no al profesor del taller de música o al coordinador de la sede al que corresponde el taller, por ejemplo– ilustra esto con bastante claridad.

Como hemos sostenido, la informalidad es un rasgo que caracteriza estos vínculos y, en simultáneo, se constituye en una modalidad singular de organizar el funcionamiento de cada uno de los clubes. Es probable que los mismos rasgos de apertura y flexibilidad en relación al modo de distribuir los tiempos, los espacios, definir los roles y las actividades también haya comandado la planificación de esta jornada. Sin embargo, puede que estos rasgos asuman, en esta ocasión, un carácter efectivamente más asociado a la desorganización que a la idea de un intercambio abierto. Esta situación tiene su correlato en, al menos, dos aspectos.

Por un lado, la jornada pone en relación diferentes organizaciones de un mismo Programa y, en este sentido, devela las diferencias entre unas y otras: aquellas que “presentan siempre” en relación con las que “no presentan nunca y ni siquiera se quedan a verlos”. En aquellas que tienen talleres, como es el caso de danza o música, las exhibiciones y muestras son más habituales que en otros talleres, como los de deporte, por ejemplo. Pero el encuentro también pone en relación a profesores y coordinadores de diferentes sedes, develando la forma en las que las relaciones entre ellos pueden resquebrajarse. Allí, las responsabilidades de unos y otros, así como las decisiones sobre cómo actuar ante las resoluciones que toma un colega, no parecen delinear con la misma claridad que pueden tomar al interior de cada sede y se cargan de ambigüedad. Ante la

presencia de los jóvenes, a través de gestos y concesiones solapadas, los profesores tienden a atenuar la reacción, de algún modo excesiva, de su colega.

En las entrevistas, algunos profesores relataban la contradicción o incomodidad que generan situaciones de este tipo:

Facundo (profesor): —A mí me pasó en otros grupos de docentes que si no laborás como equipo, en el sentido de un bloque, de docentes, de referencia, más o menos con una misma idea, como que los pibes son de todos, el buen trato... Tenés un gran problema...

Julia (profesora): —Uno dice *sí*, otro dice *no*...

Facundo: —Uno dice *sí*, otro dice *no*... Y con criterios totalmente diferentes. Se te hace muy difícil. Ahí tenés un problema con los adultos. Porque ahí se hace muy difícil porque no encontrás un par cómo conducirse... Y los pibes se dan recuenta de eso.

E: —Sí, sobre todo si lo que querés es sostener la posición de un adulto que pueda sostener un espacio para que ellos puedan hacer otra cosa

Facundo: —Los pibes, cuando se dieron cuenta que el equipo docente, sean uno, dos, tres, una pareja, no funciona... listo. Yo creo que ahí hacen un bloque ellos. (...) Y ahí se te complica, porque vos tenés que respaldar al docente, que es tu compañero... (Entrevista a profesores. Organización "C").

Por otro lado, lo que ocurre sobre el escenario tiene su correlato en relación a los jóvenes y adolescentes como destinatarios de estas organizaciones y protagonistas de la muestra. La escena parece dar cuenta del modo en el que los vínculos de respeto entre este profesor y los miembros de la banda fallan. Es indudable que Alejo, junto con sus compañeros, entienden que Carlos no los ha tomado en serio. Incluso, la demanda de respeto de Alejo se dirige directamente hacia él y su objeto se ajusta más a un criterio de justicia en relación a sus pares —al hecho de que las bandas puedan tocar en la misma proporción en la que los jóvenes de los otros talleres bailaron— que al reclamo de ser escuchados o haber sido interrumpidos. También resulta evidente el tono agresivo que toman las palabras del coordinador cuando se dirige a Alejo. Su frase *Yo los estoy respetando como artistas (...) entiendo porque ustedes son chiquitos arriba del escenario y todavía no van a entender, les falta entender* les devuelve una imagen sobre sí que los infantiliza, que parece menospreciar su autonomía (Sennett, 2003).

Sin embargo, lo que permite visualizar este rodeo es, justamente, el telón de fondo de la escena. Lo que la situación relatada pone en evidencia es una muestra de fin año que malogra su propósito. De forma transversal al intercambio que se produce entre el coordinador, los miembros de la banda y los profesores, se advierte una organización que fracasa en el objetivo de compartir el trabajo realizado por sus destinatarios en el marco de los talleres. Las interrupciones, los cortes anticipados y los cierres abruptos delinean una situación respecto de los jóvenes y de la convocatoria que se les hizo en la cual prima la desconsideración en relación con su trabajo. De allí, la sensación de no ser reconocidos.

Probablemente, la falla en las expresiones de reconocimiento, el resquebrajamiento de los vínculos de respeto, no se encuentre solo en la figura de un coordinador con dificultades a la hora de estrechar vínculos de buen trato con sus destinatarios. Tampoco en la intolerancia de estos en relación a las imposiciones arbitrarias de otros, como sostienen algunos profesores:

E: —¿Para ustedes en qué situaciones creen que se podrían poner en riesgo o se podría llegar a quebrar ese vínculo de respeto?

Ulises (profesor): —Yo creo que si imponemos, si la cosa viene más impuesta y vos decís *esto* y *esto* y ahí se terminó” (Entrevista grupal a profesores. Organización “A”).

La frase de Alejo *El chabón se empezó hacer como si era la autoridad de todo* plantea la paradoja que encierra el trabajo en estas organizaciones educativas. El término *autoridad*, no remite allí al hecho de que Carlos sea un coordinador. Más allá del vocabulario informal, la pista nos la da el sujeto de esa oración. Cuando el rol de profesor o de coordinador aparece desprovisto de legitimidad, la autoridad parece provenir más de su persona que desde la posición. El rol de coordinador y quién lo ocupa se separa sin que ninguno de ellos resulte necesariamente legítimo.<sup>84</sup> En estas ocasiones, los intercambios

---

<sup>84</sup> De alguna manera, es posible argumentar que la expresión de Alejo presenta la evaluación negativa de un sujeto —cualquiera sea— que intenta imponer arbitrariamente su voluntad. Al respecto, resulta interesante el aporte realizado por Gabriel Noel (2008) a partir de una etnografía realizada en tres escuelas primarias públicas de sectores populares urbanos. Uno de los criterios de impugnación a la autoridad es la acusación por autoritarismo: *Aquí el supuesto subyacente pareciera ser que cualquier intento por reclamar autoridad es en*

entre los profesores y los jóvenes se sostienen más en una dimensión intersubjetiva que en el rol<sup>85</sup>.

### *SEGUNDA ESCENA: EL PATIO*

A lo largo del año, los Clubes de Jóvenes suelen organizar diferentes actividades en las que invitan a participar a los clubes que quieran hacerlo. Estas invitaciones son abiertas a todo el Programa, pero en general dependen del tipo de talleres que se ofrecen en cada club, de las relaciones entre los coordinadores, la cercanía de las sedes y la posibilidad de contar con transporte, entre otras cosas.

La siguiente escena ocurre en la organización “A”, a propósito de una de estas acciones:

En la puerta del club había un grupo grande de chicos hablando alrededor de Lautaro, uno de los jóvenes del espacio de *hip hop*. Se los veía enojados. Conversaban sobre irse a ensayar a otro lugar. Lautaro proponía ir a uno de los Clubes de Jóvenes ubicado a unas cuadras de allí. Deciden irse. Ingreso a la escuela y al llegar al patio me sorprende. En el patio se había montado un escenario sobre las alfombras en las que suelen practicar los chicos de *hip hop*. En ella había baffles, micrófonos, la batería, una consola, amplificadores y se habían dispuesto siete filas de sillas para los espectadores. El profesor del taller de música se mostraba atareado en los preparativos del sonido y los instrumentos.

Otro de los profesores me comenta que hoy será la muestra de música y que la idea es que todos participen de esa actividad. Adelanta: *Supuestamente vendrán chicos de otros clubes*. En el patio no había un solo chico. Unos minutos más tarde, llegan dos de los jóvenes que participan del taller de música y comienzan a hacer una prueba de sonido sobre el escenario ya armado.

A medida que llegan los chicos que no forman parte del taller de música, preguntan si podrían armar el metegol, la cancha de ping pong o ir a ensayar teatro. Sin embargo, según habían acordado el coordinador y los profesores, los talleres no funcionarían para que todos los

---

*sí y de por sí odioso, y sospechoso de arbitrariedad, connotación negativa que se sustenta a su vez en la sospecha de que la pretensión o el ejercicio de la autoridad contradicen de suyo la igualdad básica entre los individuos que cabe esperar en una sociedad democrática, incluyendo –de modo particular– la igualdad entre adultos y niños y, correlativamente, entre docentes y alumnos (p. 158, 159).*

<sup>85</sup> Específicamente, se trabajó sobre este campo de problemas en la investigación sobre las concepciones de autoridad en los estudiantes de escuelas secundarias (Aleu, 2008).

chicos participaran de la muestra. Ante el anuncio, se los notaba decepcionados, algunos circulaban un rato por el patio, otros se quedaban en la puerta de club conversando, otros directamente se iban.

Entre los profesores, la situación también causó mucho malestar. Mientras el profesor del taller de música corría de un lado a otro armando las cosas, algunos de los profesores comenzaban a cuestionar la organización de este tipo de actividades. El eje de la discusión giraba en torno a la participación de los demás talleres en la muestra, pero, sobre todo, a la utilización del patio como espacio común. Debido a la muestra de música, todas las actividades que se llevan a cabo en ese espacio quedaban sin posibilidad de desarrollarse. Probablemente, lo que más nos impacta era que en el patio no hubiese chicos, más allá de los pocos que participan del taller de música.

Uno de los profesores dice: *Estaba pensando que está bien que a estos les pase esto porque, por ejemplo, en el festival del año pasado tocaron, terminaron de tocar y se fueron, no se quedaron a mirar a los demás.* Una de las pasantes interviene: *Yo creo que esto tendría que estar pensado de otra forma, porque es como que ellos coparon un lugar donde hay varios espacios y, de repente, tiene que estar articulado de tal manera que todos puedan participar y evitar estas situaciones que son medias violentas o violentadoras...* Otro de los profesores agrega: *No, pero ellos ya sabían, si esto se viene hablando de un montón de sábados atrás, está colgado en todos lados, en Facebook, lo que pasa que ellos se olvidaron. Pasa que invitaron a un montón de gente y se olvidaron. Aparte esto se hace todos los años, ellos ya saben...* La pasante insistía en que a ella la había tomado de sorpresa, que no lo habían anunciado durante la merienda de los sábados anteriores. El profesor continúa contando cómo le dijeron a los chicos de *hip hop*: *Fuimos y les dijimos: chicos, ¿se acuerdan que hoy no se puede porque es el festival de rock? —¿Cómo que no se puede?’, decían, ¡Uy, nos olvidamos! y otros: —¡Pero esto no puede ser! y se empezaron a calentar viste, pero bueno... tampoco vamos a dejar de hacer esto porque los pibes se calentaron (Nota de campo N.º 14. Organización “A”).*

Sin dudas, la situación que se configura en torno a la muestra de rock vuelve a recortar más de una escena en la que las expresiones de reconocimiento parecen fallar. En el apartado anterior nos detuvimos en algunos de los posibles efectos que se producen en los vínculos de respeto cuando a una muestra malogra su propósito. En este caso, el patio vacío, la ausencia de espectadores parece tener consecuencias similares para los chicos del taller de *rock*. Aun así, allí no parece estar el foco de los enojos, los olvidos y las decepciones.

De algún modo, la reacción de quienes participan del taller de *hip hop* y de los demás jóvenes que asisten a este club se produce en torno a la utilización del patio como espacio

común. Mientras unos ven negada la posibilidad de utilizarlo para desarrollar los juegos y actividades que habitualmente realizan, otros se ven desplazados de un lugar que entienden propio. Basta recordar las palabras del coordinador del club para advertir los sentidos que circulan en esta misma organización alrededor de los espacios y, particularmente, alrededor del mástil: *Te habrás dado cuenta que el que tiene el mástil, tiene el poder.*

Parece indudable que el desplazamiento de los jóvenes de *hip hop* de su lugar de entrenamiento produce en ellos la sensación de no ser tenidos en cuenta. Su reacción de retirarse, enojados, puede ser interpretada como una muestra de ello. Incluso, podría encontrarse en esa decisión un intento de restituir su propio valor, a través de mostrar capacidad para gestionarse autónomamente otro sitio de ensayo. En algún sentido, la intervención de la pasante intenta reponer esta cuestión en torno al espacio en la discusión con los profesores.

Probablemente, en la compleja situación que se entrama en relación al patio y la muestra de *rock* el nudo se encuentre en las palabras del profesor *Ellos sabían pero pasa que se olvidaron*. La explicación por medio del olvido se mezcla junto con otra que parece remitir, más bien, a un sobreentendido del que *todos sabían*, porque *se hace todos los años o estaba en Facebook*. A juzgar por los hechos está claro que no todos sabían de la muestra, sin embargo: ¿qué es lo que se olvida? ¿qué es lo que irrumpe en esta escena? El sobreentendido, el olvido o la omisión de los que habla la pasante en relación a la muestra remiten directamente al patio como espacio común, pero no solo en su cualidad material y objetiva, sino más bien en cualidad simbólica. Como vimos, el espacio como lugar simbólico remite a un conjunto de aspectos cognitivos, emocionales y simbólicos por medio del cual se produce un tipo de ligadura entre el sujeto y el espacio que posibilita puntos de identificación, donde se entraman sentidos, se anclan prácticas y modos de hacer idiosincráticos que hacen de ese espacio un lugar que es apropiado y conquistado por quienes lo habitan (Vidal Moranta y Urrútia, 2005; Nicastro, 2006).

Un tiempo más tarde de ocurrida esta escena, una de las profesoras de la organización “A” lo expone abiertamente en una entrevista, cuando se la interrogaba por aquellas situaciones que logran poner en conflicto los vínculos de respeto que forjan con los jóvenes y adolescentes que asisten al club:

–Yo creo que la situación que pone en conflicto [el vínculo] con los jóvenes es tocarles un espacio que ya está dado. O sea: si ellos ya asumieron que un espacio es... Por más que esté dado porque se les ocurrió a ellos, o porque en realidad todo el funcionamiento del club... hizo que tengan razón en creerlo. Pero cuando uno pide, o invade un poco algo de eso, eso es una situación que pone conflicto. Por ejemplo..., un día, festival, queremos usar el patio para... Eso es una situación de conflicto. Aunque no se manifieste de una manera de gran tensión... Es un conflicto. Porque te estoy sacando tu espacio. Aunque es un espacio común... O sea, más allá de ser tu espacio, es un espacio común, y lo usamos todos para cosas comunes, como ser escuchar música...

E: –Sí, me acuerdo del año pasado...

–Claro, ¿viste? Esa es una, como *Si yo te doy un caramelo, no te lo saco después (...)* Y de repente, un día les decís: *Bueno, chicos, miren, hoy no*. O sea: ahí es como que entra un conflicto. Ni mal ni bien. Hay que sentarse a charlar, de por qué justo hoy, de qué pasó hoy para... (Entrevista a profesora. Organización “A”).

En cierto modo, la escena del patio y la muestra de música pone en evidencia que en esta organización el patio “no es de todos”, aunque pueda ser usado por todos. El enojo de quienes participan del taller de *hip hop*, así como del resto de los jóvenes que asiste a al club, se debe a que en estas circunstancias experimentan la sensación de no ser reconocidos en el lugar que juzgan merecer y alrededor del cual se identifican y sostienen con el club como colectivo. Dicho en otras palabras, en el entramado de relaciones que se producen en el club alrededor del espacio, pero también en torno a la autonomía que algunos parecen tener en relación a su uso y disponibilidad, parece diluirse el hecho de que, en el marco de esta organización, los profesores y coordinadores deciden sobre su utilización, aun cuando el hecho de sostener abiertamente esta cuestión los ponga en una contradicción en relación al modo en que entienden que se forjan los vínculos en el marco de estas organizaciones. Como producto de ello, los profesores también tienen la sensación de que el vínculo se ha resentido. La frase del profesor *tampoco vamos a dejar de hacer esto porque los pibes se calentaron* nos da algún indicio de ello. La escena provoca un entrecruzamiento de condiciones y relaciones en donde los vínculos de respeto fallan y la capacidad de verse reconocidos se ven frustradas. Sin bien los profesores parecen prescindir de la opinión de estos jóvenes, es posible que la negación de reconocimiento que los invade al ver el patio

vacío solo encuentre alivio en unos argumentos que atribuyen esta falla a una serie de malentendidos y circunstancias particulares.

### *TERCERA ESCENA: EL CAMPAMENTO*

Hacia fines del mes de octubre los Clubes de Jóvenes de la Región organizan y llevan a cabo conjuntamente un campamento. Este se realiza en uno de los predios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante un fin de semana. En general, los campamentos son organizados por los coordinadores y profesores, pero, al momento de definir algunas reglas de convivencia, cuenta con la participación de los jóvenes y adolescentes que asistirán. No obstante, el segundo año en el que se desarrolló el trabajo de campo, los profesores consideraron oportuno que los jóvenes y adolescentes tuvieran una mayor intervención en la organización. Como explicaba uno de los coordinadores a los jóvenes: *La idea es que ustedes puedan generar que el campamento sea de ustedes* (Nota de campo N.º 4. Organización “C”).

En los clubes de la Región se acordó que a lo largo del año se llevarían a cabo tres reuniones en cada sede, entre un profesor designado como responsable y los jóvenes que formarían parte de esta actividad. Luego, se realizaría un foro interclubes para poner en común y acordar las cuestiones trabajadas en los encuentros anteriores, a la que asistiría el profesor junto con uno o dos jóvenes referentes de cada club. En ese encuentro los profesores insistían en que la idea de acordar normas y proponer actividades implicaba estar atentos a los intereses de quienes participan del campamento y fomentar que sean responsables de llevarlas a cabo:

Si nosotros ponemos entre todos una norma, está bueno que se cumpla. Si hoy nosotros entre todos vamos a establecer algo, está bueno que nosotros lo cumplamos, obviamente porque estamos acá, y que hablemos con nuestros compañeros para que se pueda llevar a cabo (Nota de campo N.º 9. Organización “C”).

En una de las reuniones que usualmente realizaban los profesores de la organización “C”, el coordinador y uno de los profesores que trabajaron y asistieron al campamento hacían el siguiente balance ante la pregunta de uno de sus colegas sobre cómo les había ido:

El coordinador sostiene que desde el club vienen haciendo un trabajo previo al campamento, con las reuniones y el foro y que lo que el notó es que los chicos tendrían que poner un poco más de su parte. Que, en realidad, lo quiere hablar entre todos porque no es el primer año que ellos vienen al club y ya es el tercer campamento al que van. Agrega algo así como: *Cuando ya fuiste tres veces y las tres veces tenemos que hablar los mismos temas, la verdad es que o te importa un carajo o lo que uno dice se lo pasan por...* Cuenta que en la actividad de cierre, a cargo uno de los profesores de ese club, el primero en levantarse e irse de la ronda fue uno de los chicos de la sede.

Lisandro, este profesor, comenta: *Lo que más nos molestó fue la poca... El ninguneo de lo colectivo, el centramiento que tenían en ellos... No sé si lo hacían para llamar la atención, por dificultad o por ambas cosas. Es decir, siendo docente uno pone energías ahí y no las pone en otro lado... o me estabas boludeando o no te importa lo que decimos, listo, ya está... qué sé yo, nosotros le pusimos bastante esfuerzo al campamento, a las actividades, a estar ahí con ellos y después de que estás armando las actividades, que te recostó, que laburaste un montón con los pibes... que se den media vuelta y se vayan... que sean ellos cuando hay 70....*

Facundo, uno de los profesores que no había participado del campamento y que había iniciado la conversación, acuerda: *Eso sí porque es como una actitud de desidia, es un mínimo de respeto de escuchar al que está hablando.* El coordinador agrega: *pero igual, que no vengan acá y nos vendan que sí, que el campamento es nuestro y que vamos a participar y que esto y lo otro... yo esperaría que fuesen más honestos, algunos fueron a estar nomás.* El otro profesor insiste en que quizás se llevaron una experiencia diferente. El coordinador, enseguida, responde: *¿Qué experiencia? ¡Si estuvo ahí sentado! Para eso nos sentamos en la plaza. Lo que estuvimos trabajando previo a ir al campamento era otra cosa, que el campamento era convivir, compartir, abrirse a cosas nuevas, colaborar, ser flexible en algunas cosas... esa era la idea y si no lo pueden sostener habrá que pensar.*

El profesor responsable de la actividad en cuestión (Lisandro) comienza a enumerar situaciones: *En el foro me pidieron permiso para entrar, les dije que sí y después no paraban de hablar entre ellos; en las actividades comunitarias había que ir a buscarlos para que se anoten; en algunas actividades, se paraban y se iban; se escuchaba ruido en el quincho y cuando ibas eran ellos.*

El mismo profesor lo interrumpe diciéndoles que hoy puede que el balance sea negativo e insiste: *Si me dijeras que los pibes se cagaron a trompadas, que la bardearon y le robaron una cámara de fotos a los de otro club...*<sup>86</sup>

El coordinador agrega: *Cuando están con otros, todo el tiempo se hacen ver y a veces no lo hacen porque hay chicas y eso, que lo entendería. Lamentablemente, las poblaciones que tenemos en los clubes, a veces por la zona y eso, que tienen distintas realidades, la mirada de otros recae bastante. Entonces, de los otros clubes, por ejemplo, los miran a estos y dicen "estos son unos negros cabezas". Para mí es eso lo que nosotros tenemos que intentar que sea diferente".* El profesor le señala: *Lo que pasó es que no cumplieron con tus expectativas.* El coordinador agrega: *Yo no sé cómo hablarlo con ellos para que no pase lo que decían en el foro de que uno se anota y otros no colaboran... es como que la mirada de los otros va a seguir siendo igual si ellos no demuestran un cambio que haga que los miren de otra manera. Y la verdad, loco, es que decís "¿vos querés que te miren de otra manera? ¿vos querés que confíen en vos, que compartan con vos?" Si no pones nada del otro lado... Pero igual bien el campamento, yo me divertí y creo que los chicos la pasaron bien, son esas cosas, nomás, que hay que pensar para adelante* (Nota de campo N.º 12. Organización "C").

La situación relatada pone el trabajo de los profesores en el centro de la escena. De alguna manera, el coordinador y el profesor a cargo de la actividad de cierre transmiten la sensación de verse frustrados en su tarea. La organización de las reuniones previas y el foro, la generación de acuerdos con los jóvenes respecto de las actividades a desarrollar y las normas de convivencia, la coordinación de actividades de cierre, parecen malograrse por el rechazo de algunos de los jóvenes del club a participar de ellas. Sin embargo, lo que parece despertar la mayor reacción es el hecho de que esa actitud de negación haya estado dirigida a un profesor de su propio club. El desprecio adquiere aquí un cariz diferente en la que los propios colegas se ven identificados.

Por una parte, podría inferirse que esta reacción es correlativa a un modo de comprender el respeto y su falla que, como vimos, se encuentra directamente ligada al quiebre o la transgresión de los acuerdos realizados con los jóvenes. En el marco de una relación que entienden como horizontal y, por lo tanto, abierta a la consideración de los demás, la ruptura de los acuerdos logrados entre las partes se interpreta como una afrenta que llega a

---

<sup>86</sup> El profesor hace alusión a un hecho que ocurrió en el campamento del año anterior y que generó una fuerte conflictividad. Las versiones cuentan que entraron al predio otros jóvenes que no pertenecían al programa y robaron una mochila de una de las carpas en las que estaba una cámara de fotos.

resquebrajar los vínculos. En este contexto, es posible comprender el pedido de “honestidad” en relación al trabajo realizado previamente. Como si fuera posible traducir sin fisuras los acuerdos logrados en el foro a la realización del campamento.

Asimismo, podría pensarse que la importancia que en estas organizaciones tienen los vínculos que se traman entre los profesores y los jóvenes, le añaden a este tipo de situaciones un matiz más bien subjetivo, personal. Como vimos, el respeto parece apoyarse, en algunos casos, en el reconocimiento de los esfuerzos y actitudes que tienen coordinadores y profesores más allá de su función. De allí que el reconocimiento de sus esfuerzos o, en otras palabras, de su compromiso, parece volverse indispensable para quienes trabajan en estas organizaciones. Las palabras del profesor responsable de la actividad de cierre transmiten la energía personal puesta en la organización y gestión del campamento. Sin embargo, ese mismo compromiso que se encuentra en el centro de su experiencia de trabajo es, al mismo tiempo, lo menos reconocido (Dubet, 2008).

Entre los coordinadores y profesores existe cierto acuerdo en advertir que justamente en la desconsideración o el desprecio en relación a lo que ellos hacen, se halla el límite en los vínculos de respeto con los jóvenes y adolescentes:

Bueno, eso creo que es algo que me enojaba mucho...cuando decían *bueno, yo me anoto para hacer algo*. Entonces, íbamos, veníamos, conseguíamos el micro, mucho laburo y después no venían. *¿Por qué no viniste?, ¡Ah! Me olvidé*, entonces, yo les decía *eso es una falta de respeto porque te cagás en el trabajo que hicimos nosotros, en el interés que teníamos. Hubieras dicho “no, no vamos” y no vamos ni nos movemos más (...)* Un día teníamos 27 anotados y vinieron 9. Llegamos al campamento con 9 y por otro lado me daba mucha vergüenza que este club haya sido el que menos gente llevó. También forma parte de mi ego y de mi trabajo, pero esencialmente es esto, si nos hubieran dicho *vamos 9, somos 9 y punto*. Está todo bien, está perfecto, a los demás no les interesa. Y algunos decían que como llovió a la madrugada, entonces se acostaron y siguieron de largo porque si está lloviendo se suspende. Pero pelotudo, levántate a las 7 y fijate que pasa, y después sí, si está diluviando, te volvés a dormir ¿cuánto tardás en volver a dormirte? Dos segundos... El tema pasa por ahí porque me molesta mucho que el trabajo del otro no sea reconocido (Entrevista a coordinador. Organización “A”).

En las expresiones de este coordinador, pero también en las palabras del coordinador y del profesor de la situación analizada, es posible advertir las consecuencias que la “desidia” y el “ninguneo” del trabajo por parte de los jóvenes producen en relación a la mirada de los profesores de los demás clubes de la región. En este sentido, en forma paralela a los efectos que la falta de reconocimiento provoca en los vínculos con los jóvenes, es preciso advertir las consecuencias que por su intermedio producen en relación con sus colegas. De algún modo, los coordinadores y profesores parecen experimentar la sensación de quedar expuestos a la valoración de sus pares.

Entienden que el hecho de que los jóvenes *se quieran hacer notar todo el tiempo*, que los demás puedan pensar que son *unos negros cabezas* o que no confíen en ellos para realizar conjuntamente las tareas comunitarias habla de sus destinatarios tanto como de su trabajo. No porque ellos interpreten que son responsables directos de esos comportamientos, sino más bien porque el vínculo que establecen los jóvenes y adolescentes les impide, por momentos, escapar a verse identificados con ellos. Como si las actitudes que reconocen en los jóvenes, les confirmaran la idea de un trabajo fallido.

La caracterización de los comportamientos de estos jóvenes durante el campamento oscila, así, entre la acusación y la compasión. Los jóvenes parecen obstinados en su destino y ellos se ven confrontados con esa hostilidad e incluso no llegan a comprender cómo no se dejan ayudar<sup>87</sup>.

De alguna manera, a lo largo del intercambio que realizan en la reunión, los profesores ponen de manifiesto sus concepciones en relación al propio trabajo y, por tanto, al lugar que le otorgan a los destinatarios de estas organizaciones:

Nosotros en este club habíamos pensado... habíamos depositado en ellos algo que queríamos que pase, que nos pase. No pasó. (...) no estuvo bueno porque en realidad nosotros pensamos que iba a ser diferente porque el tiempo de trabajo había sido muy fructífero, muy bueno,

---

<sup>87</sup> Según Sennett, una manera de generar respeto es retribuir a los demás. Esta forma de respeto usualmente fracasa cuando la retribución se asocia a la compasión que, como vimos en el Capítulo II, puede convertirse en una de las formas de negación de la reciprocidad. En estos casos, el receptor o el destinatario de esa acción suele experimentar la sensación de verse despreciado.

mucho compromiso... No pasó eso que esperábamos que pase. Pasó otra cosa, que es parte de este laburo. Es así, uno las sabe. Pero bueno. Es volver al otro día y volver a repensar, volver a construir esas cuestiones y otras así, otra vez (Entrevista a coordinador. Organización "C").

Podría sugerirse que la falla en el reconocimiento se produce en relación a un modo de entender su trabajo que se construye alrededor de cierta ilusión –tan necesaria como eficaz– de que trabajar en el club es llevar adelante un tipo de acción que “salva” a estos jóvenes de la desconsideración de los otros, pero también de sí mismos. En este punto, los comportamientos de este grupo de jóvenes en el campamento se interpretan como un desplazamiento en el modo en que los profesores entienden su trabajo y es allí donde los jóvenes parecen desconocer y negar los esfuerzos realizados por los profesores en relación con ellos.

### 7.3.- LAS CONTRACARAS DEL RESPETO COMO RESULTADO DE UNA TRAMA

Como sostiene Todorov (2008), en todas partes y cualquiera sea su forma, el reclamo de reconocimiento es inagotable por naturaleza y su satisfacción nunca puede ser completa o definitiva. Las situaciones no constituyen aquí el contexto en el que se produce la falta de respeto, sino que se conciben como espacios de producción de relaciones, de vínculos, donde ponen en marcha operaciones de ligadura y sostén que tienen consecuencias en la experiencia subjetiva de quienes en el marco de estas organizaciones entran en relación. De alguna manera, estas situaciones intentan ilustrar algunas de los modos concretos en que la demanda de respeto toma forma en los Clubes de Jóvenes.

Las tres escenas presentan de diferente modo de qué manera las fallas en el reconocimiento se producen en un entramado de condiciones y tienen efectos simultáneamente en diferentes planos: los sujetos, los vínculos y las relaciones, pero también las organizaciones. Aun así, el reclamo de reconocimiento que se lleva a cabo en cada uno de ellos es diversificado. No buscamos el mismo tipo de reconocimiento de un amigo, que de un compañero o de un profesor. Tampoco esperamos el mismo tipo de

reconocimiento en la adolescencia que en la vida adulta. Evidentemente, el reclamo de reconocimiento de los profesores, en tanto se liga a su trabajo, difiere en gran parte del reclamo de reconocimiento de quienes asisten a ella.

Como veíamos, en cada una de ellas el análisis hubiese podido llevarnos a identificar quién ha iniciado el intercambio que termina por malograr las expresiones de reconocimiento. No obstante, el análisis permite sugerir que la negación, el desprecio o la invisibilización –como contracaras del respeto- resultan del entramado de tensiones y relaciones situadas en el contexto específico propio de estas organizaciones educativas.

Esta perspectiva de análisis permite estar atentos a los sujetos y sus relaciones y, a la vez, advertir la amplitud de un fenómeno que por su impacto en la subjetividad usualmente queda restringido a los confines de la individualidad. Como sostuvimos anteriormente, los vínculos emocionales de respeto no se producen como consecuencia de estados interiores al sujeto.

De este modo, aunque aparezca más ligado a la subjetividad –e indudablemente tenga efectos en los sujetos– estas situaciones ponen de manifiesto que las fallas en las expresiones de reconocimiento no pueden ser pensadas como si fuesen una relación unilateral. Así como sostuvimos en el segundo capítulo de esta tesis que no resulta posible reducir la idea de reciprocidad a la imagen de un intercambio equivalente, tampoco es dable posible pensar que se trata de un intercambio que es simplemente bidireccional.

Estas situaciones ponen de manifiesto que las fallas en las expresiones de reconocimiento se producen en un entramado de relaciones situadas en el contexto específico de estas organizaciones. De alguna manera, el reconocimiento está necesariamente mediado por el otro, requiere de esa mediatización y las organizaciones logran producir y sostener estas mediatizaciones con mayor o menor habilidad. En algunos casos, logran proteger a los individuos por medio de dosis altas de reconocimiento que provienen simplemente de sentirse parte de estas organizaciones; en otras, las demandas de reconocimiento se expanden. Sin embargo, en ninguno de los casos analizados la organización parece funcionar de soporte que andamia, al tiempo que atenúa, la necesidad de reconocimiento que parecen experimentar sus protagonistas.

En el marco de los clubes, las fallas en las expresiones de reconocimiento parecen resultar de la producción de una trama vincular que estrecha y ajusta las relaciones entre profesores y jóvenes al punto de que los sujetos parecen confrontados a exponer su propia persona casi de forma transparente. Allí, las tensiones que se producen y los efectos que resultan del manejo fallido de ellas, se viven como profundamente subjetivos. Tal como sostiene Sennett (2003), *Como acto gratuito, producido por interpretación subjetiva, el respeto a los otros podría hacerse fatigoso precisamente por la falta de límites, por la carencia de fronteras* (p.155).

Asimismo, es posible sostener que las fallas en el reconocimiento no se producen solo por el contenido de aquello que se dice, ni tampoco se reduce a los sentidos atribuidos a un gesto. En algunos casos, la informalidad que caracteriza a estas organizaciones, así como la apertura y flexibilidad que resultan de ella, configuran un terreno ambiguo sobre el cual asentar las experiencias de respeto. El análisis pone en evidencia que los roles, las posiciones, las responsabilidades, así como los sentidos y representaciones que circulan sobre cómo se configuran los vínculos entre profesores y jóvenes y sobre cómo se habitan los espacios en estas organizaciones, por momentos logran acoplarse de forma tal que en situaciones específicas malogran las expresiones de consideración y tanto unos como otros experimentan la sensación de no verse reconocidos.

#### 7.4.- PALIATIVOS: SOBRE LA PRODUCTIVIDAD DEL TIEMPO DIFERIDO

A lo largo del capítulo hemos avanzado en mostrar las situaciones en las cuales las experiencias de respeto fallan, a veces, en más de un plano en simultáneo. En cierto sentido, tanto quienes trabajan en estas organizaciones como aquellos que asisten a ellas parecen lidiar con las dificultades que imponen constantemente los encuentros con otros. No obstante, en algunas ocasiones, resulta posible reconocer ciertos aspectos que logran restituir el reconocimiento cuando los vínculos de respeto parecen resquebrajarse.

En los clubes, la palabra y el diálogo abierto entre los profesores y sus destinatarios, así como también entre los jóvenes entre sí, puede llegar a recomponer la reciprocidad cuando los vínculos se retraen. Pero hemos visto que en ciertas circunstancias esto tiene una

efectividad limitada dentro de estas organizaciones y resulta aún mucho más escasa por fuera de ellas. Los materiales de campo, sin embargo, permiten reconocer otro aspecto que se vuelve central en estas ocasiones y alude a cómo en estas organizaciones se modula el tiempo en relación a los vínculos que allí se forjan. Como veremos, cuando los vínculos de respeto parecen paralizarse, parte del trabajo de coordinadores y profesores radica en dosificar o regular el tiempo<sup>88</sup> de aproximación con sus destinatarios. Por una parte, ya sostuvimos que estos vínculos requieren desplegarse en el tiempo. Como mostramos con anterioridad, el tiempo compartido permite estrechar relaciones, construir un relato colectivo sobre las experiencias vividas, conversar sobre cuestiones más bien íntimas, habilitar ciertas bromas y modos de trato que amplían el espectro de informalidad, etc. En este sentido, el tiempo logra, de algún modo, atenuar las diferencias con aquello que no conocen.

Los jóvenes y adolescentes suelen hacer alusión a este efecto que el tiempo produce en el encuentro con otros, donde lo desconocido se vive en muchos casos como diferente y, en general, se inunda de desconfianza. La primera reacción suele ser retraer o limitar el contacto a su mínima expresión. Sin embargo, cuando logran establecer algún tipo de conexión, los mismos jóvenes advierten que el tiempo y las experiencias compartidas les permiten abrirse a nuevas posibilidades.

E: –¿Y ahí cómo funciona esto de... no sé, lo que dicen ustedes, dicen que son “un grupo muy cerrado”... ¿Cómo funciona el intentar encontrarse con otro grupo que sea distinto a ustedes?

Milton: –Y, lo dejamos al paso del tiempo.

Mariano: –Es verdad. Venimos acá y... como si fuera un colegio, ¿viste cuando empezás y sos nuevo? De a poco vas encontrando quién puede ser tu amigo y quién no. Así hacemos nosotros (...) Con el tiempo, con la confianza...Te tiene que demostrar. Te lo va demostrando, como si

---

<sup>88</sup> Cuando nos referimos a la idea de tacto hicimos alusión a la importancia de manejar el tiempo en los encuentros iniciales, en los casos en que los profesores se enfrentan a unos jóvenes que desconocen y a quienes reciben por primera vez. En estos casos, también suele primar una primera sensación de “desconfianza” y los modos de dirigirse a los jóvenes resultan ser mucho más cautelosos a la vez que firmes respecto de lo que se puede o no hacer en el club. Este uso del tiempo en relación a un primer encuentro con alguien que desconocemos. El tacto habla de esto. No los avasallan, no los atosigan ni ahogan. Se dan su tiempo.

fuera... no sé, como si fuera tu familia, viste. Vos vas viendo lo que hace. Si te va respetando, de a poco vos vas tomando confianza (Entrevista grupal a jóvenes. Organización “C”).

Darío: –Yo he conocido mucha gente de afuera que a lo primero chocábamos y ahora somos reamigos, pero eso depende del tiempo. Yo trato de poner una barrera. Entonces, hablamos, todo bien, pero hasta ahí nomás, nada.

E: –¿Cómo es? Porque no es que pasa el tiempo y...

Darío: –Yo creo en las cosas con hechos y no con palabras. Porque uno puede ir diciendo *Sí, sí, puedo hacer tal cosa, y tal otra...* Y después no las hace. O te digo que voy a hacer una cosa y hago otra... Con eso. O con las formas que se maneje esa persona conmigo. Cómo se dirija conmigo, en el sentido de que me hable bien, de que... No sé si “confianza” es la palabra, sino que haya un vínculo que vos digas: *Bueno, con esta persona puede... puede llegar a haber un vínculo más allá de todo.* Tan así con una mujer como con un varón, con cualquiera, en general. (...) Después, con el tiempo lo vas descubriendo. Esa persona te está demostrando que vos podés confiar (...) Yo, por ejemplo, hasta que no vea eso, no... Yo te puedo saludar, puedo hablar con vos, todo, pero hasta ahí nomás (Entrevista individual a Jóvenes. Darío. Organización “C”).

De alguna manera, la sensación de ser diferente de otra persona se atenúa con el tiempo (Sennett, 2012). Los profesores y coordinadores insisten sobre este aspecto como una de las tareas centrales de su trabajo cotidiano en los clubes: *El problema es que no interactúan tampoco con el que no conocen, que también es para pensarlo. Porque... “Como no interactúo con vos, no tengo diferencias porque tampoco te conozco”* (Entrevista a profesores. Organización “C”).

Como veíamos, uno de los mayores desafíos está ligado a que puedan establecer relaciones con sus pares por fuera de los grupos de amigos, que realicen tareas o juegos conjuntos. Los espacios compartidos, como la merienda, colaboran a que estos encuentros con los otros se produzcan, y el paso de tiempo permite, en ocasiones, minimizar estas diferencias.

Con el tiempo, las personas aprenden a reconocer los límites que los otros no traspasarán y, en general, luego de alguna situación conflictiva las personas implicadas suelen estrechar aún más su vínculo. Se trata de un tipo de conducta más abierta que defensiva.

En el caso de los vínculos entre jóvenes y profesores, el tiempo también parece tener este efecto de fortalecer la apertura y la conexión entre uno y otros. Los coordinadores y profesores saben que en la medida que su trabajo se concentra en los vínculos que establecen con los jóvenes y adolescentes, una parte fundamental se despliega necesariamente en el tiempo.

Sin embargo, en su trabajo cotidiano el tiempo parece tomar otra cualidad. En las situaciones en las que estos vínculos parecen retraerse y las expresiones de reconocimiento fallan, los profesores suelen aplazar el tiempo de aproximación a los jóvenes. De alguna manera, tomar distancia permite ver de otra manera. Aun cuando no sea habitual en las relaciones sociales, el hecho de diferir el tiempo, de tomar distancia y posponer el encuentro con los jóvenes luego de estas situaciones parece convertirse en un elemento central para la restitución del respeto fallido.

En los materiales de campo los ejemplos abundan. En las ocasiones en las que los vínculos se tensan, el tiempo diferido logra morigerar los efectos de esa tensión. El coordinador de la organización “A” en la entrevista recuperaba una de las situaciones de mayor conflictividad al interior del taller de *hip hop*:

Hubo un día en que los miré, los miré, los miré, hasta que llegaron a un límite en el que la cosa ya no era bailar, sino que se habían empezado a insultar, empezaron a boquear. Entonces fui, apagué la música y les dije *vengan todos acá* y ahí sí me puse las tiras [hace señas en sus hombros], me pinté la trucha, bien milico. Recordé mis tiempos y lo que les dije es que acá estaba todo bien, que era todo discutible ... pero que si ellos querían estar acá tenían que ser respetuosos, que el club había estado muy bien sin *hip hop* y que podíamos volver a estar sin *hip hop*. Les dije *piensénlo, acá terminó la actividad*. Además, eran las seis pasadas, ya estábamos pasados, entonces aproveché la volada, levanté la actividad, junté el equipo, rajé a todo el mundo y dije que el que quisiera, en estas condiciones, vuelve el sábado que viene... A mí esto de que el sábado que viene volvé y tenés toda la semana para pensarlo me da resultado siempre, porque si se van calientes, aflojan, van aflojando y al tiempo vuelven... Al otro sábado estaban trabajando y ese sábado yo no dije nada. Al siguiente, los junté. Yo no estoy de acuerdo con ese método como a los perros que hay que pegarles sobre el pucho para que entiendan... no, yo soy más de dejarlos, viste que te decía que soy larguero; yo los dejo que decante, que piensen y al tercer sábado nos volvimos a juntar y estábamos comiendo un sándwich y volvimos a charlar en una situación más distendida, hubo pedidos cruzados de disculpas, hubo

pasajes de boletas que se asumieron... y siguieron... (Entrevista a coordinador. Organización "A").

El primer día de trabajo de campo en la organización "C" los profesores relatan un episodio sucedido a fines del año anterior, en el encuentro que hacen con los clubes para hacer el cierre. Los chicos estaban jugando al fútbol y de repente uno le pega una trompada a otro:

*Juan es un capo, no falta nunca al club, no sé muy bien lo que pasó. Habíamos ido con 7 chicos y parece que lo estaban molestando. Entonces, le encajó una trompada y se armó. El coordinador me cuenta que no salía de su asombro, pero que ese día no le dijo nada en sí mismo. Después, Juan no apareció más en el club hasta después de las vacaciones de verano. Dice que cuando lo vio, lo saludó y después de un rato le dijo: Vos y yo tenemos que hablar. Dice: Yo tenía una calentura, me había quedado acá –se señala con el dedo índice el ceño–. Entonces, él primero se hizo el boludo y después, cuando todos se estaban yendo, uno de los amigos le dice de irse y él dice que no, "yo tengo que hablar con el profe...". El coordinador cuenta lo que le dice: Primero, ¿sabés lo que me da bronca? que no volviste más, que no diste la cara, que era el último sábado y no nos pudimos saludar, que después no nos veíamos por dos tres meses, y no viniste por lo que hiciste... ¿La verdad?, muy flojo lo tuyo. Y segundo, que le pegaste a alguien que no tenía nada que ver y vos sabías que no tenía nada que ver. Y charlamos así, todo bien. Le digo: "ya está, te equivocaste, yo creo que fue un error, pero que no vuelva a pasar, ya fue. Y cuando pase algo que vos sepas que está mal, vení al otro sábado y hablamos, pero no te borres, Desapareciste, no te pudimos saludar para las fiestas... Nada. (Nota de campo N°. 1. Organización "C").*

De un lado o del otro, el posponer el encuentro por un tiempo termina, en cierto modo, por desbloquear esa tensión. El tiempo diferido les permite volverse más sensibles a la situación, reduce la fuerza que conlleva la reacción, atenúa la necesidad de imponer la propia autoafirmación. En las entrevistas algunos de los profesores sostenían que en el trabajo con jóvenes y adolescentes esto constituye en una de las tareas claves de su oficio:

Lisandro: –Y... después... no reaccionar inmediatamente a eso... Para eso, uno tiene que tener elaboradas un montón de cosas, porque si cada uno te dice *Eh, ¿qué te pasa?* Si uno no tiene

trabajadas un montón de cosas... También, hay veces que la saturación de estar constantemente con situaciones así, te puede llevar a que reacciones así. Por eso, también son muy importantes las reuniones de pares docentes, donde vos podés pensar, “Che, me pasó esto o me pasó lo otro” para ver cómo poder interactuar... Y hay veces que, como decías vos, están enojados los pibes, o no es el momento de intentar hablar, porque no podés controlar la situación, o... (Entrevista grupal a profesores. Organización “C”).

Parte del trabajo de los profesores parece concentrarse en trabajar sobre estas dificultades y no en contra de ellas. El hecho de no reaccionar inmediatamente ante la situación logra disminuir la agresividad, atenúa las posibles reacciones ante la falla en el reconocimiento. De algún modo, podríamos sostener que en los Clubes de Jóvenes los profesores aprenden a trabajar con la resistencia en vez de enfrentarla (Sennett, 2009). Trabajan continuamente en el límite entre las “faltas de respeto” y la expresión de reconocimiento a los jóvenes, y parte de su oficio parece radicar en modular el tiempo y en aplicar la menor fuerza posible en aquellas ocasiones en las que los vínculos parecen resquebrajarse.

No obstante, el tiempo diferido no necesariamente se refiere al largo plazo. Como hemos visto, en el caso de los Clubes de Jóvenes el tiempo a veces puede ser demasiado breve. El carácter voluntario de la asistencia y participación en las actividades se presenta como una condición que en algunos casos limita la posibilidad de llegar a desplegar los vínculos, y en otros imprime una discontinuidad marcada en los encuentros, en la medida en que depende del interés de los jóvenes en asistir.

En este marco, resulta interesante advertir cómo de uno y otro modo en la relación entre profesores y jóvenes el tiempo diferido logra confirmar el reconocimiento. De un lado, los chicos hacen uso de la libertad de no asistir luego de haber transgredido o sobrepasado los límites que impone la organización. Lo hacen sabiendo que ello no amenaza el lugar que juzgan merecer en el club. Saben, de algún modo, que a su regreso el tipo de vínculo que se haya forjado con los profesores les garantiza ese lugar. Del otro lado, esta ausencia parece también reconfortar a los profesores con una dosis no desdeñable de reconocimiento. Los coordinadores y profesores interpretan que esta ausencia no hace más que confirmar el

compromiso del transgresor con el trabajo del club: entienden que no viene porque reconoce que les ha fallado.

\*\*\*

# CONCLUSIONES

---

## RECONOCIMIENTO E INSCRIPCIÓN: SOBRE LA POTENCIA DE LOS VÍNCULOS EMOCIONALES DE RESPETO QUE SE CONFIGURAN EN LA EDUCACIÓN

---

Debería ser una trivialidad, reconocida por todos, el que, en el caso del trabajo de reflexión, quitar los andamiajes y limpiar los accesos al edificio no solamente no aporta nada al lector, sino que le quita algo esencial. Contrariamente a la obra de arte, no hay aquí edificio terminado y por terminar; tanto como, o más que, los resultados importa el trabajo de reflexión, y es quizás eso sobre todo lo que un autor puede hacer ver, si puede hacer ver algo.

Cornelius Castoriadis<sup>89</sup>

Probablemente, mostrar el trabajo de reflexión producido en el proceso de investigación haya sido una de las preocupaciones centrales que hemos tenido a lo largo de esta tesis. Llegados a este punto, insistiremos sobre este ejercicio, procurando recuperar aquellos andamiajes que nos han sostenido a través del proceso de construcción de las hipótesis analíticas centrales que han guiado esta indagación. Las conclusiones procuran entonces reconstruir el recorrido propuesto en los diferentes capítulos, recuperando en perspectiva lo que consideramos constituyen sus principales hallazgos. A partir de aquí, avanzaremos en pensar la potencialidad que los vínculos emocionales de respeto introducen para pensar el acto educativo como acto político.

Esta tesis ha tomado por objeto el análisis de los vínculos emocionales de respeto que se forjan en la educación de jóvenes y adolescentes en tres organizaciones educativas del ámbito no formal del sistema. En los diferentes capítulos, hemos intentado contribuir a comprender la especificidad que asumen estos vínculos en el contexto particular de los Clubes de Jóvenes, procurando dar cuenta de los sentidos y características que adquieren,

---

<sup>89</sup> Castoriadis, C. ([1983] 2010) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, p. 10.

las modalidades en las que se producen y sostienen en el tiempo, así como también las situaciones en las que parecen malograrse.

El interés por este estudio se desprende de una investigación anterior en la que mostrábamos que estudiantes de escuelas secundarias consideraban que el respeto se constituía en el rasgo ineludible del reconocimiento de la autoridad. En simultáneo, aparecía como el concepto por medio del cual incorporaban el componente recíproco con el que caracterizaban los vínculos que construían en la escuela y la familia, con quienes reconocían como autoridad en su cualidad de responsabilidad y de guía.

Tal como hemos sostenido en el capítulo II, el respeto entendido como forma de reconocimiento recíproco puede comprenderse como una de las interdependencias universales de los hombres por medio de la cual, a la vez que se expresa reconocimiento a los otros, se garantiza una forma específica de aceptación de sí por los demás que nos confirma en nuestra existencia. El respeto como acto de reconocimiento de los otros devela su carácter esencial simplemente por el hecho de que su supresión es normalmente considerada como indicador de cierta anomalía social. Cuando el respeto falla, las personas experimentan la sensación de no ser consideradas en su existencia específicamente humana, de no ser vistas como sujetos integrales cuya presencia importa. En este sentido, en la medida en que los vínculos emocionales de respeto se encuentran estrechamente ligados al modo en que las personas se relacionan entre sí y tienden a mantenerse unidas, resultan indisociables del entramado de condiciones históricas y sociales que configuran una época.

Asimismo, hemos procurado poner a disposición un modo de comprender ese entramado de condiciones a partir de las articulaciones recíprocas que se producen entre unos principios considerados como instituciones universales y unas formas organizacionales singulares que tienen la potencialidad de inscribir a los sujetos en una trama simbólica e imaginaria que los constituye como tales, que tiene efectos concretos en los modos de pensamiento y de relación y que, en simultáneo, los define como sujetos por un exceso en relación a ella. De este modo, hemos sostenido la cualidad irreductible de la relación entre unas instituciones que en tanto instancias universales atraviesan las organizaciones entendidas como espacios de traducción y desarrollo de esos principios, dotándolas de sentido. En esta línea, hemos sostenido el carácter político y contingente de dichas

traducciones que, lejos de presentarse de manera lineal o acabada, ponen de manifiesto la capacidad incesante de creación y recreación de los hombres.

Desde allí, hemos procurado mostrar cómo desde los acontecimientos de 1789 que dieron lugar a la expresión *Revolución democrática*, el principio universal de la igualdad y libertad de los hombres se tradujo en una forma histórica particular que transformó la naturaleza misma del lazo social. Como producto de esta operación, los encuentros y los intercambios entre las personas se vieron atravesados por un principio de igualdad que se asentó en la similaridad, la autonomía y la libre elección de los individuos. Tal como hemos sostenido, bajo esta lógica se configuró un modo singular de pensar el respeto como forma de reconocimiento que se entendió, fundamentalmente, como derecho y demanda de una equivalencia en los intercambios propios de un contrato entre sujetos libres e iguales.

Este proceso tuvo efectos más bien paradójales para pensar las organizaciones y las relaciones entre los sujetos, en un contexto regido normalmente por un ordenamiento de funciones y lugares desigualitarios. Desde entonces, las expresiones de respeto se vieron jalonadas por la tensión entre el reconocimiento que le corresponde a todas las personas sobre la base del principio de la igualdad y las desigualdades que impone el orden social.

En esta paradoja, los Estados nacionales, como formas de organización singular, lograron articular la tensión entre la igualdad y la libertad constitutiva de las democracias liberales, bajo un modelo de organización que procuró neutralizar las desigualdades económicas y sociales a través de la subordinación de los sujetos a normas abstractas e impersonales. Si hasta entrado el siglo XX el desarrollo de las democracias corrió parejo con los procesos de burocratización como forma de organización, la escuela moderna no fue la excepción.

En un terreno de disputa eminentemente político y bajo ese mismo ideal igualitario, se gestó y consolidó una nueva forma de entender la educación. Asociada a este principio universal, la educación se convirtió –como derecho y obligación– en requisito indispensable para la democratización de las sociedades a través de la transmisión de los principios y valores propios del liberalismo, que garantizarían el acceso a la igualdad jurídica, social y política de todos los ciudadanos. En este contexto, la escuela moderna se

constituyó en la forma hegemónica de organización de esa transmisión y el potencial democratizador de la educación se equiparó a garantizar la igualdad de oportunidades frente a una misma forma escolar de socialización.

Simultáneamente, como reverso de esta operación se volvió cada vez más evidente que el carácter democrático de la escuela coexistía con otro fuertemente clasificador, que reforzaba las diferencias de origen por fuera de la escuela. Los crecientes niveles de repitencia, sobreedad y abandono –concentrado en los sectores socioeconómicos más desfavorecidos y con menor tradición escolar– pusieron bajo sospecha que la universalidad de un formato de organización escolar asentado en el trato impersonal, la uniformidad y la simultaneidad produzca mayores niveles de justicia. Sin embargo, la persistencia de la asociación entre la fuerza democratizadora de la educación y la escuela está hasta tal punto vigente que, bajo este principio, aún hoy se persigue la universalización de la escolarización en nombre del derecho a la educación.

La constante expansión y masificación de los sistemas educativos –que pueden ser comprendidas como parte del doble juego de oferta por parte del Estado y demanda en función de la promesa de ascenso y promoción social que aseguraba el acceso a mayores niveles educativos– provocaron una profunda fragmentación de los sistemas y acarrearón transformaciones imponderables al interior de las escuelas como organización.

Tal como analizamos en el capítulo IV, en el caso de la escuela secundaria de nuestro país, la masificación y la irrupción de nuevos públicos en el marco del establecimiento de la obligatoriedad del nivel demostraron rápidamente las dificultades para articular bajo una única forma organizacional la efectivización del derecho a la educación de quienes tradicionalmente habían sido expulsados de dicho nivel. En este contexto, los Clubes de Jóvenes surgieron en el marco de un conjunto de políticas educativas que impulsó la creación de nuevos modelos organizacionales en el ámbito no formal del sistema educativo, con el objeto de garantizar la inclusión, sostener y acompañar las trayectorias de los jóvenes y adolescentes en su escolaridad.

Pensar los Clubes de Jóvenes como organizaciones educativas implicó en esta investigación advertir que, en tanto contextos de acción, se configuran como resultado de

unos modos de relación particulares entre los componentes que conforman su estructura – en términos de recursos, tiempos, espacios, regulaciones, propósitos– y unas definiciones organizacionales respecto de las finalidades que los orientan. Estas relaciones dinámicas actúan como condición en la producción de sentidos y significados sobre la educación, los vínculos, las posiciones de los profesores, coordinadores y destinatarios que resultan singulares y provocan efectos concretos en las prácticas y comportamientos de quienes forman parte de estas organizaciones.

Desde esta hipótesis analítica, hemos sostenido que el trabajo en los Clubes de Jóvenes se define en torno a la configuración de vínculos a partir de los cuales logran movilizar expresiones de reconocimiento recíproco. Dicho en otras palabras, los vínculos de respeto se configuran allí como resultado institucional y, a la vez, como condición de trabajo de estas organizaciones.

Hemos mostrado cómo los vínculos de respeto mutuo se asientan sobre la base de unas modalidades de relación entre coordinadores, profesores, jóvenes y adolescentes que se caracterizan por la horizontalidad y se sostienen en la decisión voluntaria de los jóvenes y adolescentes de asistir a dichas organizaciones. Tal como desarrollamos, dicha horizontalidad se traduce en unas maneras de relación entre jóvenes y adultos que se presentan como alternativas a las lógicas habituales que se traman en la enseñanza y se delinear por su oposición respecto de una representación de las relaciones entre profesores y estudiantes en el ámbito escolar, que las definen como impersonales, obligatorias y, fundamentalmente, jerárquicas.

En este punto, los materiales de campo nos permitieron advertir al menos dos aspectos recurrentes que en la cotidianidad dan forma a la horizontalidad. El primero de ellos refiere a un modo de entablar vínculos y relaciones que presentan un aspecto relajado y abierto, en el que el tiempo compartido y la mediación del cuerpo parecen incorporar importantes niveles de informalidad en los intercambios. El segundo, ligado fundamentalmente a ciertas modalidades de participación y gestión de los espacios y actividades educativas que se configuran en torno a lo que hemos denominado interacción dialógica y alternancia móvil.

En el marco de la horizontalidad y sobre la base de la asistencia voluntaria de los jóvenes a estas organizaciones, los vínculos emocionales de respeto se configuran en una trama de relaciones que se presentan atentas a la consideración de los demás, donde prima un trato relajado y abierto por medio del cual logran mobilizarse expresiones de reconocimiento recíproco.

El respeto como acto de reconocimiento es fundamentalmente un acto expresivo que, como vimos, moviliza un repertorio de gestos, miradas, posturas, formas de hablar que funcionan como andamio en nuestros encuentros con los demás. Estos rituales que como parte del conocimiento tácito ponemos en juego en nuestras interacciones con otros – incluso que no conocemos– requieren necesariamente de un tipo de habilidad que no solo permita dar por supuesto la reciprocidad, sino que más bien permita ejecutarla y expresarla con convicción.

En el caso de los Clubes de Jóvenes, a lo largo de nuestro trabajo pudimos observar cómo el respeto mutuo se construye a partir de “la manera en la que te dirigís a los demás”, “la forma en la que transmitís ciertas cosas”, “en las que mirás y escuchas”. Vimos también cómo en los vínculos que se forjan entre los coordinadores, los profesores y sus destinatarios la apertura al diálogo y la inquietud por conocer y explorar los intereses y motivaciones de los jóvenes y adolescentes que asisten a estas organizaciones logra confirmarlos en su singularidad. En simultáneo, mostramos como reverso de esa operación, que quienes trabajan en ellas, no sin dificultades, también se ven reconocidos en su posición.

En los capítulos VI y VII nos detuvimos en mostrar cómo la configuración del trabajo en estas organizaciones produce un terreno ambiguo en el cual asentar el respeto como forma de expresión de reconocimiento. El trabajo de los coordinadores y profesores parece pivotar en un terreno impreciso que se delinea en la tensión irresoluble entre el sostenimiento de su rol como educadores y el establecimiento de vínculos con los jóvenes y adolescentes donde la horizontalidad –como rasgo y modalidad de relación– los impulsa a estrechar lazos en los que los intercambios entre unos y otros parecen menos ritualizados.

En este terreno de contornos difusos y de regulaciones tácitas, refieren a un trabajo que se torna más bien artesanal y que requiere de cierto aprendizaje para moverse en ese espacio liminar. Entienden que estas modalidades de relación los obligan constantemente a reconocer y anticipar los momentos en los que la informalidad del trato comienza a incomodar y los ajustes por medio del lenguaje, las pausas y los gestos resultan fundamentales para modular el encuentro con sus destinatarios y estrechar vínculos de respeto mutuo. Asimismo, vimos cómo cuando los vínculos de respeto parecen resquebrajarse y entrar en riesgo, la capacidad de los coordinadores y profesores para diferir el tiempo de aproximación entre unos y otros parece convertirse en un elemento central en la recomposición o restitución de los vínculos con sus destinatarios.

Procuramos delinear este conjunto de habilidades relacionales que los profesores y coordinadores ponen en juego en su trabajo cotidiano y definen –sin demasiada precisión– como *tacto*. Aun cuando en más de una ocasión perciben efectivamente el riesgo de verse desplazados de su rol ante unas relaciones en las cuales los rasgos personales y las interacciones cara a cara parecen adquirir mayor protagonismo y sobrecargar las interacciones, el *tacto* es lo que les permite gestionar la complejidad de establecer vínculos de respeto mutuo con sus destinatarios. En tal sentido, sostuvimos que allí se asienta una parte fundamental de la construcción y el sostenimiento de los vínculos de respeto que se forjan en los Clubes Jóvenes.

A partir de aquí hemos analizado diferentes situaciones en las que los vínculos de respeto logran sostenerse efectivamente en esta ambigüedad y aquellas otras en las que se malogran y tanto profesores como destinatarios experimentan la sensación de no verse reconocidos.

Gran parte del esfuerzo de esta investigación se ha sostenido en comprender que los vínculos de respeto, sin bien tienen efectos en las personas, no se producen como consecuencias de estados internos al sujeto, sino que se configuran en unas relaciones situadas que solo pueden entenderse como producto de un entramado organizacional singular que les imprime unos sentidos particulares. El respeto como forma de reconocimiento requiere necesariamente de mediatizaciones y los Clubes de Jóvenes, en el desarrollo y puesta en marcha del propósito que asumieron desde su creación de que los

jóvenes y adolescentes logren apropiarse de un espacio colectivo, parecen lograr producir y sostener estas mediaciones con mayor o menor habilidad.

Tal como vimos, el deseo de reconocimiento se constituye en una de las piedras fundantes de la subjetividad en la medida en que solo se despliega por medio de una interacción en la que otro distinto de uno mismo puede reconocernos en nuestra existencia específicamente humana. En este sentido, el acto de reconocimiento como acto educativo opera necesariamente en esa relación recíproca en la que se produce la filiación, la inscripción de alguien nuevo en unas relaciones ya iniciadas por otros, a condición de no saber las consecuencias que resultarán de ello. Tal como lo observamos en el capítulo VI, tanto los coordinadores y profesores como los jóvenes y adolescentes advierten la potencialidad de unos vínculos que se despliegan en el acto de expresar y mostrar al otro *que no sos uno más, que me importás, que acá tenés un lugar*.

De alguna manera, a la luz del desarrollo que hemos realizado resulta posible sostener que en esa operación se halla el acto eminentemente educativo de estas organizaciones: la transmisión de la inscripción de los sujetos en una trama colectiva que logra reconocerlos en su singularidad. En la medida en que esta inscripción se configura como resultado de un acto de reconocimiento que se produce en el marco de vínculos de respeto mutuo, la dimensión política como instancia transversal que configura y sostiene ese acto educativo resulta ineludible.

Como todo acto educativo, contiene un componente de transmisión que puede ser relativamente objetivado y que en el caso de los Clubes de Jóvenes, como vimos, se encuentra ligado a generar espacios donde los jóvenes y adolescentes logren cooperar y compartir con otros a quienes no conocen construir y sostener reglas, explorar y atravesar por nuevas experiencias, etc. En simultáneo, contiene una serie de aspectos que difícilmente pueden ser objetivados y que refieren a la densidad del vínculo, al gesto que se produce a partir de los vínculos de respeto como forma de reconocimiento que se funda en la reciprocidad.

Hemos visto que en los vínculos de respeto poco importa qué es aquello que se intercambia. Justamente, adquieren fuerza emocional para estrechar relaciones con otras

personas porque el contenido de lo que se intercambia en la interacción resulta imposible de calcular o ser traducido en valores equivalentes. En el caso del respeto, “mutuo” *no puede significar ‘igual’, ni en el arte ni en el ritual social, si “igual” significa a su vez ‘igualmente distribuido’* (Sennett, 2003; p. 227). De alguna manera, resulta posible sostener que, aun cuando al interior de los Clubes de Jóvenes circulan unos sentidos asociados a la igualdad que se definen como igualdad-equivalencia y al respeto como contrato entre sujetos iguales y libres; los vínculos de respeto que allí se configuran justamente logran inscribir a los sujetos porque no se trata de un intercambio aritméticamente simétrico. El intercambio produce inscripción porque en simultáneo a que se reconoce a otro en su existencia, se acepta que hay cosas de él que nunca se podrán comprender del todo.

A su vez, pensar la dimensión política como instancia transversal a los Clubes de Jóvenes como organizaciones educativas implica advertir que el acto educativo se constituye y desarrolla en la traducción permanente de unos universales que definen los modos de entender la educación, el trabajo y los vínculos que allí se forjan. En este sentido, las decisiones que atraviesan el acto educativo como acto de transmisión y gesto político de inscripción, se despliegan en la tensión permanente entre una forma contingente de comprender la igualdad que se apoya en la idea de equivalencia en el marco de unas relaciones, unas organizaciones, que ordenan a los sujetos en roles, funciones, posiciones; unas tensiones entre unas maneras de comprender la horizontalidad y la jerarquía, la voluntariedad y la obligación, lo no escolar y lo escolar, el interés individual y lo colectivo que organiza la cotidianidad de los clubes y definen una forma particular de comprender los sujetos y los vínculos al interior de estas organizaciones. En el despliegue de estas tensiones –que no pueden ser pensadas como polos de una dicotomía, sino como la tensión propia de lo que entra en relación– los clubes se configuran en un terreno ambiguo en el cual para garantizar los vínculos de respeto mutuo muchas veces se corre el riesgo de desplazarse del rol o bien de verse impulsados a manipular condiciones, regular los tiempos, los espacios, los roles.

En algún sentido, puede que el estudio de los vínculos de respeto en estas organizaciones educativas deleve una modalidad de abordaje que insiste en buscar una aproximación lateral para mirar los vínculos que se traman al interior de las escuelas. A lo largo de la

investigación, la escuela no fue nuestro foco de análisis, como tampoco lo fue la calle, la familia o el barrio. Sin embargo, como vimos, en el intento por comprender los vínculos de respeto que se traman en los Clubes de Jóvenes, no dejaron de presentarse. En cierto modo, la escuela apareció a través de los jóvenes y adolescentes que asisten a los clubes y en simultáneo se encuentran cursando la escuela secundaria; en los espacios físicos en los que funcionan estas organizaciones; en las modalidades de trabajo y en las representaciones que profesores y jóvenes portaban sobre las relaciones entre profesores y estudiantes en el ámbito escolar, sobre la que se apoya y asienta la posibilidad de construir –como ya mostramos– otro tipo de vínculos. De alguna manera, podríamos pensar que los resultados de esta investigación dejan entrever la configuración de un espacio intersticial “entre” los Clubes de Jóvenes y la escuela, a partir del cual desde una organización resulta posible ver –desde otro ángulo– ciertos aspectos de la otra. Como si mirando los vínculos emocionales de respeto que se traman en la relación educativa dentro de los Clubes de Jóvenes se pudiese –aunque sea a modo de inferencia– percibir algunas cuestiones sobre cómo pensar los vínculos de respeto en la escuela. En este sentido, se abre más de un interrogante: ¿En qué medida esta mirada oblicua puede contribuir a seguir pensando el respeto en las escuelas? ¿Es posible pensar que el modo en el que se configuran los vínculos de respeto en los Clubes de Jóvenes, la manera de comprender la horizontalidad y trabajar el tiempo diferido –incluso cuando termine por configurar un terreno ambiguo y cargado de impresión– pueda interrumpir las formas habituales de pensar los vínculos en las escuelas? Si las representaciones que circulan en torno a las relaciones entre los profesores y los estudiantes en las escuelas están intensamente atravesadas por una jerarquía que se entiende cada vez más ilegítima, ¿es viable pensar en la posibilidad de ensayar otras modalidades de relación? Si, como vimos, las fallas en los vínculos de respeto mutuo tienen como resultado el desprecio o la indiferencia respecto de lo que tanto profesores como jóvenes y adolescentes hacen y producen en el marco de estas organizaciones, ¿es posible imaginar otros modos de aproximarse a los vínculos de respeto que se configuran al interior de la escuela en los que el respeto mutuo y su falta no queden reducidos a una disputa de la autoridad comprendida en términos de jerarquía o en el marco de la conflictividad o la violencia? ¿Qué otras cuestiones podrían abrirse en este terreno?

Es prácticamente indudable que, en el terreno pedagógico, el respeto como forma de reconocimiento adquiere un poder inusitado para pensar los vínculos educativos. Explorar esta cuestión ha sido la razón y el motor principal de la reflexión que se ha sostenido en esta investigación. Sin embargo, como nos deja ver Castoriadis, *no hay aquí edificio terminado ni por terminar*, probablemente solo algunos mojones para avanzar.

## BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

ACOSTAS, Felicitas (2011a). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-line. Campinas, nro. 42; p. 3-13, Junio 2011. ISSN 1676-2584*.

ACOSTAS, Felicitas (2011b). *La educación secundaria en foco: análisis de la inclusión en Argentina, Chile, Canadá y España*. Buenos Aires: IIPE.

AHMED (2004). *The Cultural Politics of Emotions*. New York: Routledge.

ALEU, María (2008). *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires

ALEU, María (2011). ¿Y usted por qué no puede mirarnos? *Revista La Tía. Cuadernos de Pedagogía de Rosario. Segunda época*. Extraído el 24 de junio de 2012 de [www.revistalattia.com.ar](http://www.revistalattia.com.ar)

ALONSO, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. *DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicológica.

ANSART, P. (1992). *Las sociologías contemporáneas*. Buenos Aires: Amorrortu.

ANTELO, E. (Coord.) (2012). *¿Nuevas configuraciones profesoras? Un estudio sobre las emociones, los afectos y las estéticas de los profesores de escuela secundaria. Proyecto de Investigación*. Informe final (IDH-UNGS).

ANTELO, E. (2005). La pedagogía y la época. *Serra, S. (org.) La pedagogía y los imperativos de la época. Ensayos y Experiencias N° 61*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ARAUJO OLIVERA, S.; YURÉN CAMARENA, M. T.; ESTRADA RUIZ, M. J.; REYES, M. (2005). Respeto democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol 10, N. ° 24. pp.15-42*. DF. México.

AUYERO, J. (1993). *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

BADIOU, A. (2007). Universalismo, diferencia e igualdad. *Revista Acontecimiento, XVII, 33-34, pp.103-121*.

- BARTH, F. (1969). *Los Grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BALBI, F. (2007). *De leales, desleales y traidores. Valor moral y concepción de política en el Peronismo*. Buenos Aires: Ediciones Antropofagia.
- BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. España: Paidós.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2007 a). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2007 b). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus Humanidades.
- BOURDIEU P. Y PASSERON J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURGOIS, P. (2010). *En busca del respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- BRASLAVSKY, C. (2001). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: Editorial Santillana.
- BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina* Buenos Aires: FLACSO/ Grupo Editor Latinoamericano.
- BRISCIOLI, B. (2010). *Tendencias en las trayectorias escolares de alumnos de Escuelas de Reingreso*. Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación, IICE – UBA. Buenos Aires.
- BRITO, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO. Buenos Aires. Argentina.
- CALLIÈ, A. (2008) Reconhecimento e sociologia. *Revista brasileira de ciencias sociais - vol. 23 n°. 66. Pp.151-210*.
- CANCIANO, E. (2013). *Lo escolar fuera de la escuela. Un estudio acerca de los modos de organización de la acción educativa destinada a niñas, niños y adolescentes en ámbitos*

*situados fuera del sistema educativo*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO. Argentina.

CASTEL, R. (2004). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CASTORIADIS, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

CHAVES, M. y VECINO, L. (2012). Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela. *Vol. 1. Revista N.º 6. La inclusión de las juventudes en la escuela media argentina*. Extraído el 5 de mayo de 2013 de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/issue/view/70>

CORBETTA, P. (2003) *Metodología y técnicas de Investigación Social*. España: Ed. Mc Graw Hill.

CORNU, L. (2008). Lugares y formas de lo común. *Frigerio G. y Diker G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial.

DERRIDA, J. (1995). *Dar el tiempo I: La moneda falsa*. Barcelona: Paidós.

DIKER, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? *Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común, pp 147-171*. Buenos Aires: Del estante editorial.

DI LEO, P. F. (2007). *Sentidos y prácticas en torno a las violencias en escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. VII Jornadas de Debate Interdisciplinario en Salud y Población, Buenos Aires, 8-10 de agosto.

DI LEO, P. F. (2008). *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. Buenos Aires: Mimeo.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

DUSSEL, I. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

DUSSEL, I. y PINEAU, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. *Puiggrós, A. (Dir.). Historia de la Educación Argentina. Tomo VI, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955) p. 110-111.1*. Buenos Aires: Galerna.

- DUSSEL, I. (1997). *Currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA y FLACSO.
- DUSSEL, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. *Tiramonti, G. y Montes, N. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2004) La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *Revista el Monitor de la Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, N° 1, V época, Octubre, páginas 26-27.*
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- EHRENBERG, A. (1995). *L'individuincertain*. París: Calmann-Lévy.
- ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. España: FCE.
- ELIAS, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- ELIAS, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- ELIAS, N. (2009). *Los Alemanes*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- ELIAS, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ESPÓSITO, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ELSTER, J. (1988). *Las uvas amargas. Sobre las subversión de la racionalidad*. Barcelona: Ediciones Península.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FEIXA, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ed. Ariel.
- FELDFEBER, M. e IVANIER, A. (2003). La descentralización educativa en argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa. Mayo-agosto. Volumen 8. Número 018*. México.
- FILMUS, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

- FURLÁN, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), p. 631-639.
- FRASER, N. y HONNETH A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- FRASER, N. (1997). *Iustitia interrupta: reflexiones críticas de la posición "possocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- FRIGERIO, G. (2004). Bosquejos conceptuales sobre las organizaciones. *Elichiry, N. (comp.) Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- FRIGERIO, G. (Comp.) (2002). *Educación rasgos filosóficos de una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- FRIGERIO, G. y DIKER G. (comp.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- FRIGERIO, G. y DIKER G. (2004). *La transmisión*. Buenos Aires, Centro de estudios multidisciplinarios / NOVEDUC.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. y KORINFELD, D. (Comp) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- GARCÍA, S. (2010). *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo: Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- GARRIAGA ZUCAL, J. (2010). "Se lo merecen". Definiciones morales del uso de la fuerza física entre los miembros de la policía bonaerense. *Cuadernos de Antropología social* N.º 32, pp. 75-94. FFyL-UBA ISSN 0327-3776.
- GAYOL, S. (2008). *Honor y Duelo en la Argentina Moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Club de Jóvenes. Objetivos principales (s/f).  
Extraído el 20 de marzo de 2015 de  
[http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/media/programas/club\\_de\\_jovenes/index.php?menu\\_id=11652](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/media/programas/club_de_jovenes/index.php?menu_id=11652)
- GOFFMAN, E. (1972). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1970). *Rituales de interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- GOULD, D. (2009). *Moving Politics. Emotion and ACTUP's Fight against AIDS*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

- GRUPO DOCE (2001). *Del fragmento a la situación. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GRUPO VIERNES (2008). Una propuesta de cambio en el formato de la escuela media: Las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa* N° 30. FLACSO Argentina.
- HIRCHMAN, A. (1978). *Las pasiones y los intereses. Argumentos políticos en favor del capitalismo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- HONNETH, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Revista Internacional de Filosofía Política* N.º 8. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. pp. 5-17.
- HONNETH, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *ISEGORÍA*, N°35. julio-diciembre. Pp.129-150.
- HONNETH, A (2003). *Invisibilidad. Sobre la epistemología moral del «reconocimiento»*. Trad. Francesc J. Hernández (Universidad de Valencia). Extraído el 22 de enero de 2014 de:  
[http://sumak.cl/2AutoryExp/Varios/Invisibilidad.%20Sobre%20la%20epistemolog%EDa%20moral%20del%20reconocimiento%20\(Axel%20Honneth\).pdf](http://sumak.cl/2AutoryExp/Varios/Invisibilidad.%20Sobre%20la%20epistemolog%EDa%20moral%20del%20reconocimiento%20(Axel%20Honneth).pdf)
- HOWELL, S. (1997). *The ethnography of moralities*. London: Routledge.
- HOCHSCHILD, A.R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz.
- HOCHSCHILD, A.R. (2003). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- ILLICH, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. Extraído el 15 de abril de 2011 de [http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich\\_lasociadadesescolarizada.pdf](http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociadadesescolarizada.pdf)
- ILLOUZ, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- ILLOUZ, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz Editores.
- JACINTO, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. *Tiramonti, G. y Montes, N.: La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/FLACSO. Argentina.
- KAES, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- KANTOR, Débora (2000). *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en las escuelas de nivel medio*. Buenos Aires, Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- KANTOR, D. (2007). El lugar de lo joven en la escuela. *Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- KAPLAN, C. (dir) (2013). *Las culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- KAPLAN, C. (dir.) (2006). *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. (ed.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- KESSLER, G. (2006). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- KORNBLIT, A. L. (coord.) (2007). *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos.
- KORNBLIT, A. L. (coord.) (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- KOJEVE, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LACLAU, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- LACLAU, E. y MOUFFE, CH. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAPASSADE, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- LE BRETON, D. (2010). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEVINSON, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío de crear una secundaria con sentido. *Bellei Caravacho, C. (et.al.) La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPE-Unesco.
- Ley de Educación Nacional N.º 26.892 (2006)
- LOBROT, M. (1994). *Pedagogía institucional*. Buenos Aires: Humanitas.
- LUTZ, C. y ABU-LUGHOD, L. (Eds) (1990). *Language and the politics of emotion*. Cambridge University Press, Cambridge Mass.

- LITICHEVER, L. (2010). *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Argentina.
- LITICHEVER, L. (2012). ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*. Número 59/1, mayo 2012.
- LITICHEVER, L. y NUÑEZ, P. (2007). Ideas de comunidad y de convivencia en la escuela media. *Actas 1º Reunión de Investigadores en Juventudes, La Plata: UNLP-RENIJ*.
- LOUREAU, R. (1985). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorroutu.
- LUDOJOSKY, R. L. (1967). *El autogobierno en la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- MARTINEZ LARA, J. A. (2009). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. un estudio sociopragmático funcional. *Boletín de Lingüística [en línea] 2009, XXI (Enero-Junio)*. Extraído el 29 de enero de 2015 <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34711680003>> ISSN 0798-9709
- MARTUCCELLI, D. (2008). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- MARGULIS, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- MAUSS, M. (1971). *Ensayo sobre los Dones: Razón y forma de Cambio en las sociedades Primitivas*. Madrid: Editorial Tecnos. Extraído el 21 de mayo de 2015: [http://www.econ.uba.ar/www/institutos/economia/Ceplad/HPE\\_Bibliografia\\_digital/Mauss%20castellano.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/economia/Ceplad/HPE_Bibliografia_digital/Mauss%20castellano.pdf)
- MIGUEZ, D. e ISLA, A. (2010). *Entre la Inseguridad y el temor*. Buenos Aires: Paidós.
- MOUFFE, CH. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- MUNDO, D. (2003). *Crítica apasionada. Una lectura introductoria a la obra de Hanna Arendt*. Buenos Aires: Amorroutu.
- MUTCHINIK, A. (2009). *Violencias, Confianza y Escuela Secundaria: Un estudio socioeducativo sobre las percepciones de jóvenes escolarizados*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Argentina.
- MULLER, F. (2009). El concepto de intersubjetividad en psicoanálisis. *Revista de psicoanálisis, LXVI, 2*. Pp. 329-352.
- NANCY, J. L. (2007). *La Comunidad enfrentada*. Buenos Aires: La Cebra.
- NARODOWSKI, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- NGAI, S. (2005). *Ugly feelings*. Cambridge: Harvard University Press.
- NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- NICASTRO, S. y GRECO, Ma. B. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- NICASTRO, S. (2014). *Notas para definir las instituciones*. Manuscrito en prensa.
- NOEL, G. (2007). *Los conflictos entre agentes y destinatarios del Sistema Escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis de Doctorado. Junio de 2007. Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico Social. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales.
- NUÑEZ, P. (2007). Los significados del respeto en la escuela media. *Revista Propuesta Educativa*. N. ° 27. Año 16. PP. 80-87. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- ONETTO, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- O'DONNELL, G. (1998). ¿Y a mí que mierda me importa? Notas sobre sociabilidad y política en la Argentina y Brasil. *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.
- PNUD (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires.
- PNUD (2008). *Dos estudios sobre programas de reducción del abandono escolar en la escuela media argentina*. Programa de investigación. Informe final. Buenos Aires.
- PINEAU, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O, la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- PUELLEZ BENITEZ, M. (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación* N. ° 1. Enero-abril. Madrid: OEI.
- RANCIERE, J. (1996). *El Desacuerdo, política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RANCIERE, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- RANCIERE, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorroutu Editores.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.

- RICOEUR, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROSANVALLON, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- ROUSEAU, J.J. (1992). *El origen de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires: Editorial Leviatan.
- SALVIA, A. (comp) (2008). *Jóvenes Promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila/Universidad de Buenos Aires.
- SENNETT, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, R. (2002). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- SENNETT, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, R. (2012). *Juntos*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, R. (2006). *La cultura en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, R. (2003a). Richard Sennett, profesor de la London School of Economics: “Las personas somos invisibles para el Estado”. *La vanguardia. Contraportada. Domingo 19 de Octubre*. Extraído el 28 de febrero de 2014 de [http://www.factorhuma.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4576&catid=4&Itemid=11&lang=es](http://www.factorhuma.org/index.php?option=com_content&view=article&id=4576&catid=4&Itemid=11&lang=es).
- SERRA, S. y CANCIANO, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Argentina.
- SERRA, S. (2003). Infancias y Adolescencias: La pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico. *Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SIRVENT, M. T. y otros (2007). *Revisión del concepto de educación no formal*. Ficha de Cátedra. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires.
- SLOTERDIJK, P. (2002). *El desprecio de las masas. Pre-Textos*. Valencia. España: Pre-Textos.
- SOUTHWELL, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa N° 30. FLACSO Argentina*.
- SOUZA, J. (2004). A gramática social da desigualdade brasileira. *RBCS Vol. 19 n° 54 fevereiro/2004*.

- SOUZA, J. (2003). (Não) reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? *LUA NOVA* N° 59- pp. 52-73.
- TAYLOR, CH. (2009). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- TEDESCO, J. C.; BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires: FLACSO. Miño y Dávila Editores.
- TÉLLEZ, M. (2002). La paradójica comunidad por – venir. Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.) *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- TENTI FANFANI, E. (2000). *Culturas juveniles y culturas escolares*. Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novoolhar sobre o ensinomédio”, organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília: junio 7-9.
- TENTI FANFANI, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. Bellei Caravacho, C. (et.al.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- TENTI FANFANI, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. Tenti Fanfani, E. (comp): *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira.
- TENTI FANFANI, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. Tiramonti, G. y MONTES, N.: *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Argentina: Manantial/FLACSO.
- TERIGI, F. (2008a). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa* N° 29. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- TERIGI, F. (2008b). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Jóvenes y Docentes en el mundo de hoy. III Foro Latinoamericano de Educación*. Argentina: Fundación Santillana.
- TERIGI, F. (2008c). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Pensar lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- TIRAMONTI, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. *Cuadernos de pedagogía de Rosario. Año VII. Número 12. Agosto de 2004*. Rosario: Editorial el Zorzal.

- TIRAMONTI, G. (Comp.) (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones reciente en la escuela media*. Manantial: Buenos Aires
- TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comps.) (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- TIRAMONTI, G. (2007). *Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Informe Final. FLACSO. Buenos Aires. Extraído el 8 de octubre de 2007 de <http://www.redetis.org.ar/media/document/tiramontireingreso.pdf>
- TYACK, D. y CUBAN L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TODOROV, T. (2008). *La vida en común*. Barcelona: Taurus.
- TODOROV, T. (1991). *Frente al límite*. México: Siglo XXI.
- TREVISAN DE SOUZA, V. y NIGRO DE SOUZA POLACCO, V. (2008). O auto-respeito na escola. (2008) *Cadernos de Pesquisa*, v.38, nro.135, p.729-755, set/dez 2008.
- TRILLA, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- URRESTI, M. (c/f). *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela*. Extraído el 29 de marzo de 2011 de [http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01\\_Docu1\\_Cambiodeescenariosociales\\_Urresti.pdf](http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T01_Docu1_Cambiodeescenariosociales_Urresti.pdf)
- VIDAL, D. (2003). El lenguaje del respeto. La experiencia brasilera y el sentido de la ciudadanía en las democracias modernas. *Revista de Ciências Sociais*, Vol.46, n°2, pp. 265 a 287. Río de Janeiro: DADOS.
- VIDAL MORANTA, T. y URRÚTIA, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, vol. 36, n° 3, 281-297. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona. Extraído el 13 de mayo 2015 de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003>
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- VINCENT, G., BERNARD L. y DANIEL T. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. [Traducción: (2006) *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*, a cargo de Leandro Stagno. Buenos Aires: Mimeog].
- WEBER, M. (2005). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

WILLIS P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

WOUTERS, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

WOUTERS, C. (2009). *Education and informalitation*. XII Simposio Internacional Processo Civilizador. Recife Brasil. 10, 11, 12 y 13 de Noviembre.

ZELMANOVICH, P. (2003). Contra el desamparo. *Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ZUBILLAGA, V. (2007). Los varones y sus clamores: los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas. *Espacio Abierto, julio-septiembre, año/vol. 16, número 003. Pp.577-608*. Maracaibo. Venezuela: Asociación Venezolana de Sociología.

ZIZEK, S. (2008). *En defensa a la intolerancia*. Madrid: Ediciones sequitur.

ZIZEK, S. (2002b). *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Paidós: Buenos Aires.

ZIZEK, S. (2002a). Víctimas, víctimas por todas partes. *El frágil absoluto o ¿por qué merece la pena luchar por el legado cristiano?* Valencia: Pre-textos.