

La construcción de ciudadanía en la escuela media: los jóvenes y sus concepciones sobre el respeto

Pedro Fernando Nuñez¹
Área Educación, FLACSO, Argentina

1. Presentación

En el último tiempo en la Argentina una serie de investigaciones dieron cuenta de los procesos de diferenciación social que se suceden a la par de la extensión de desigualdades y la ampliación de la brecha de ingresos. Dichos cambios tienen fuertes repercusiones en la manera en que se estructuran los vínculos con los otros, principalmente porque disminuyen las posibilidades de intercambio y de goce común del espacio público, entendido aquel como el lugar donde es posible la convivencia con el otro extraño, sin pretender que renuncie a serlo ni pedirle que pierda alguno de los rasgos que lo convierten en tal (Bauman:2000).

En el ámbito educativo la investigación del equipo de Tiramonti (2004) analiza los procesos de fragmentación del sistema, mientras desde la sociología otros trabajos intentaron leer las estrategias educativas que se dieron las nuevas clases medias a la par del ascenso y consolidación social de estos sectores (Del Cueto:2004). Desde una mirada que se preguntaba por la influencia de la desigualdad en los barrios populares algunos investigadores constataron la ratificación de un proceso de insularización (Andrenucci:2002) y de segregación socioespacial (Saravi:2004) que atraviesan los mismos. Lo cierto es que la educación acompaña la consolidación de aquellas formas selectivas de socialización que ya a comienzos de la década del '90 registraba García Canclini (1991); y también siente los efectos de los nuevos procesos de fragmentación social a partir de las tendencias de la clase media y media alta a generar espacios particulares, de los que los trabajos de Maristella Svampa (2005), entre otros, dieron cuenta.

En este contexto una de las mayores preocupaciones que por estos tiempos sobrevuelan al nivel medio del sistema educativo se relaciona con el tipo de vínculos construidos entre alumnos y docentes. Los estudios existentes tienden a resaltar la presencia de una divergencia de intereses que dificultan, cuando no imposibilitan, el sostenimiento de expectativas

¹ Licenciado en Ciencia Política (UBA), Magister en Estudios y Políticas de Juventud de la Universidad de Lleida, España. Actualmente cursa el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales (UNGS-IDES). Becario de doctorado del Conicet con sede en FLACSO donde participa del proyecto "Intersecciones entre desigualdad y educación media-un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones" dirigido por Inés Dussel. Docente UBA y UNGS. Contacto: nunez@flacso.org.ar

compartidas sobre aquello que debería ocurrir en las aulas. Podemos aquí señalar la paradoja de que a la par de la creciente homogeneidad de la población que asiste a cada institución y a la exacerbación de los procesos de segregación urbana existe una creciente preocupación por lo que ocurre al interior de las instituciones escolares. En este sentido la preocupación por la convivencia, por el tipo de relaciones que se entablan entre los diferentes actores, por la falta de respeto de los alumnos hacia los docentes se convierten en temáticas preferentes de la investigación social en particular y de quienes transitan por el sistema educativo en general.

Este trabajo pretende iluminar la comprensión de lo que ocurre con la política y lo político en la institución escolar, ámbito considerado durante varios años central para la formación política, al cuestionarnos sobre los discursos hegemónicos que señalan “la falta de respeto” en que incurrirían en la actualidad los jóvenes. Nos interesa, a través de esta indagación, dar cuenta de los modos en que la cultura política se aprende y despliega en cada institución, observando tanto la manera en que se construye la ciudadanía como las comunidades constituidas en la escuela media, esto es, el conjunto de personas ligadas entre sí por expectativas comunes de justicia. El análisis está estructurado en torno a algunas preguntas que permitan organizar el estudio: ¿Quiénes son respetados en la escuela secundaria? ¿Cómo creen los alumnos que uno se gana el respeto en la escuela? ¿Qué significa para ellos/as respetar a otro? ¿Qué atributos se exigen al otro? ¿Qué diferencias y similitudes existen por género, ubicación geográfica de la escuela o sector social de pertenencia de los alumnos en la manera de concebir al respeto?

En primer lugar realizamos un análisis de los Acuerdos de Convivencia vigentes en seis escuelas de la ciudad de La Plata y alrededores a fin de indagar en las nociones existentes sobre el respeto. En un segundo momento describimos las interrelaciones en la cotidianeidad escolar analizando la manera de significar el respeto por parte de los alumnos, desde dos aspectos: cómo se gana uno el respeto y de qué forma entienden el respeto hacia compañeros y adultos para lo cual apelamos a las encuestas realizadas en 2º año del Polimodal y 4º del secundario de acuerdo a la jurisdicción y entrevistas y grupos focales con alumnos/as.

2. Los cambios en las normativas

El estudio de las normativas que rigen la vida institucional y la manera en que se organiza la convivencia permite dar cuenta de las nociones sobre el respeto. Las mismas muestran el modelo de ciudadano propuesto y brindan la oportunidad de comenzar a desentrañar la manera en que se organizan en la institución escolar las relaciones entre los sujetos, los lugares de autoridad y los espacios de participación de los diferentes actores.

La muestra de la ciudad de La Plata y alrededores está conformada por seis escuelas, tres técnicas y tres medias. Dos escuelas fueron seleccionadas por ser formadoras de la elite de la ciudad, una es pública e históricamente se ocupó de la formación de la elite intelectual, la otra

cuenta con más de veinte años, es privada y forma a la elite económica. A su vez contamos con una escuela técnica privada a la que asisten jóvenes de sectores medios-bajos y tres a las que asisten jóvenes de sectores populares, una de ellas técnica y las otras dos medias de distinta orientación.

En el caso del respeto, el concepto surge en la letra de los reglamentos expresado de maneras diversas lo cual refuerza su carácter polisémico. Por un lado hallamos un énfasis en que los alumnos deben “respetar” a sus compañeros y a los docentes, punto éste último que esconde la búsqueda de “respeto a la autoridad”. Un análisis de aquello que se define como transgresión y las sanciones estipuladas permite observar que esta es una cuestión central en las nuevas definiciones normativas.

En el caso de la escuela M, ubicada en la periferia de la ciudad y a la cual asisten jóvenes de sectores populares se especifica que el respeto es un derecho de todos. Sin embargo el Acuerdo no es muy claro si el respeto es un derecho o un deber de los alumnos y se alude al mismo en diferentes sentidos, mezclando de manera confusa unos y otros. Por un lado el Acuerdo expresa que es un derecho de los alumnos “*Ser respetados y cuidados*”, incorporando una dimensión novedosa que parece vincular al respeto con el cuidado que la escuela debe brindar ante un afuera hostil que convierte vulnerable al joven. El Acuerdo señala que también es un derecho de los alumnos “*expresarse libremente sin perder el respeto por el otro*”. Finalmente aparece en el apartado *Deberes de los Alumnos*, como primer punto el tener que: “*Respetar a todos los integrantes de la comunidad educativa*”. Si observamos el apartado dedicado a las transgresiones y sanciones estipuladas hallamos que “*la agresión verbal, gestual o escrita a un compañero*” es considerada como grave, mientras el mismo tipo de agresión a un docente es muy grave, marcando una diferencia de acuerdo al tipo de actor al cual se agrede que remarca sutilmente la jerarquía adulta. A su vez el Acuerdo de Convivencia impulsado incorpora transgresiones novedosas que anteriormente se pensaba no podían ocurrir en la escuela como la “*Agresión física, falsificación, robo, arma blanca o de fuego, ingresar con bebidas alcohólicas o alucinógenas, agresión a un docente, retirarse del establecimiento sin autorización*”, consideradas como faltas muy graves y cuya repetición puede derivar en la expulsión del alumno/a.

En la escuela V a la cual también asisten jóvenes de sectores populares el Acuerdo de Convivencia, tal como señala en su presentación, se plantea que fue construido: “*teniendo en cuenta la historia de la escuela en esta zona del distrito*²”. En forma consiguiente, se destaca que la creación de la escuela estuvo ligada al emplazamiento de una actividad industrial incipiente, interrumpida luego de las políticas económicas de la década de 1990. Desde estos cambios se explica la modificación observada en las características de la matrícula en los

² El distrito donde se encuentra ubicada la escuela es en la zona sur del Gran Buenos Aires.

últimos años y se realiza en la primer parte un diagnóstico de las transformaciones sociales y su impacto en la zona destacando que: *“Las grandes transformaciones producidas en los últimos quince años condujeron a generar índices de desempleo sin precedentes en nuestro país, las migraciones internas que tornaron al distrito en receptor de los sectores excluidos de los principales centros urbanos determinaron la nueva conformación cualitativa de la zona, con predominancia de sectores ubicados bajo la línea de pobreza”*. En este contexto, el Acuerdo en la sección I refleja los consensos y compromisos alcanzados señalando en el primer punto la necesidad de: *“Respeto entre todos los miembros de la Comunidad Educativa: docentes, alumnos, auxiliares, padres”*. Por otra parte, el cumplimiento del AIC se piensa vinculado al *“logro de una educación de calidad en un proceso que favorezca la integración y e inclusión social”*. En esta escuela la violencia es considerada una de las principales fuentes de conflicto tanto fuera como dentro de la institución por lo que los adultos buscan generar espacios de diálogo para evitarla. Por ejemplo en este marco la elección de los delegados para participar en el Consejo Institucional de Convivencia (CIC), orientado por los docentes tutores tiene entre uno de de sus principales objetivos el *“fomentar el diálogo con fines preventivos para evitar situaciones que pongan en riesgo la integridad física de alumnos y docentes, como el mobiliario, instalaciones y equipos tecnológicos de la escuela”*. El Acuerdo de Convivencia muestra la representación de una población excluida, y donde las situaciones de violencia son pensadas como habituales lo que redundo en un texto en el cual se enfatiza la necesidad del respeto como mecanismo que evita su emergencia, sostenga una idea de comunidad integrada y posibilite el cumplimiento de los objetivos históricos de la institución: la inclusión social de los alumnos.

La escuela A, que también es técnica, fue creada a mediados del siglo XX vinculada a una empresa, donde los alumnos realizan las prácticas profesionales al llegar a tercer año. La gran mayoría de los estudiantes tiene la posibilidad de insertarse laboralmente en ella al concluir sus estudios. Asimismo varios de los actuales docentes son ex alumnos de la escuela y actuales empleados de la empresa. En el Acuerdo de Convivencia se encuentra separado el trato que debe dispensarse a los adultos de aquel orientado hacia los compañeros. El mismo especifica que los alumnos deben mostrar: *“Respeto al plantel docente, autoridad y personal de la empresa y la escuela: saludarles respetuosamente, evitar en su presencia gritos o palabras soeces”*. Respecto de los compañeros el trato: *deberá ser también manifestación de auténtica consideración y compañerismo”*.

Finalmente las escuelas formadoras de la elite, económica e intelectual de la ciudad de La Plata también incorporan como cuestión central el tema del trato con los otros. La escuela L, que es privada y a la cual asisten jóvenes de familias de clases medias y altas en su Acuerdo de Convivencia señala, dentro del punto Responsabilidades/obligaciones de los alumnos que estos deben: *“Respetar al personal del Colegio de cualquier estamento, así como a sus*

compañeros, integrándose en el grupo con espíritu tolerante y solidario". En esta escuela son consideradas faltas una serie de cuestiones que implican una interrelación con otros como: *"Las expresiones ofensivas y el vocabulario soez, aun cuando vayan dirigidas a nadie en particular"*, *"la conducta nociva y falta de buenas costumbres en el trato para con cualquier otra persona"*, *"las "cargadas" malintencionadas, insultos, riñas, y actos violentos con los compañeros, dentro y fuera del ámbito escolar"* y *"las bromas pesadas que pudieren causar un daño a personas u objetos aún cuando este daño no se concrete en los hechos"*. En este caso pareciera enfatizarse la necesidad de preservar un espacio común de socialización entre pares donde el respeto estructura el tipo de relaciones construidas.

Por su parte, en la escuela tradicionalmente formadora de la elite intelectual de la ciudad también se consideran faltas una serie de acciones que enmarcan la relación con otros. Por ejemplo es falta leve el: *"Obrar en forma contraria a la indicada verbalmente o por escrito por el personal o por las reglas de las costumbres del Establecimiento."* Por su parte, y al igual que en la escuela M se mide con diferente vara la agresión verbal a un alumno o a un profesor. En el primer caso se considera que *"Agredir verbalmente a un alumno"* es falta grave. La falta ya pasa a ser considerada gravísima en el caso de: *"Agredir verbalmente o con gestos ofensivos, o de hecho, a autoridades, profesores y demás miembros del personal del Establecimiento"* aunque también especifica que lo es el *"Agredir de hecho a otro alumno"* así como el *"Cuestionar de forma indebida las decisiones de los profesores o autoridades del Establecimiento."*

La escuela P, la cual también asisten sectores populares está ubicada en una zona apartada, en una localidad vecina a la ciudad de La Plata. Dejamos para el final el análisis de su Acuerdo de Convivencia ya que presenta algunas características particulares que lo hacen bien interesante. En primer lugar señala en sus bases que los docentes deben transmitir a los alumnos en sus actividades aúlicas e institucionales los valores básicos de una sociedad democrática entre los cuales el primero es *"respetar a los demás y a uno mismo"*. Resaltamos la diferencia con los otros Acuerdos ya que aquí aparece en primer lugar el respeto vinculado a la acción pedagógica docente, inserto en un proceso de transmisión que fortalece la relación con los alumnos. El documento también es original ya que plantea que el conflicto es *"algo inevitable y necesario"*. En tanto se prioriza un abordaje preventivo de la conflictividad se establecen determinadas pautas de acción. Entre las que competen a los alumnos la cuestión del respeto surge de maneras diversas. Por un lado aparecen como obligaciones el *"respetar los horarios"* para el desarrollo de las actividades institucionales, *"seguir las orientaciones del equipo Docente en lo que respecta a su aprendizaje y mostrarle el debido respeto y consideración"* y *"respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus pares."* A su vez el documento señala como obligación de los alumnos el *"respetar a todos los integrantes de la comunidad educativa, cualquiera sea su función: alumnos, directivos, profesores, preceptores, bibliotecaria,*

ayudantes de laboralotiro, auxiliares, etc.”, entendido como “*contribución fundamental a la convivencia*”. Asimismo se indica que se debe “*respetar los lugares específicos asignados a los recreos y evitar las salidas innecesarias del aula constituye una colaboración concreta al cuidado de los propios alumnos*”.

El Acuerdo no busca el respeto a la autoridad por sí misma sino que lo inscribe dentro de la relación pedagógica y de aprendizaje en la cual están inmersos tanto alumnos como docentes. En tanto la autoridad es un complejo proceso social de dependencia (Sennett:2006), también quien responde a la misma autoriza a otro; involucrándose en una relación que demanda por su parte la obligación moral de obedecer. Es esta manera de concebir la relación de respeto a la autoridad la que parecería predominar. A su vez otras cuestiones marcan temáticas distintivas en este Acuerdo. Encontramos allí el respeto al derecho a estudiar de los otros alumnos, que incorpora dentro de un texto que sirve de marco de referencia para la comunidad educativa, una lógica cívica que se basa en la percepción de la educación como un derecho a garantizar. Esta cuestión se relaciona con la construcción de una comunidad educativa amplia, a la cual se debe respetar a todos por igual, sea docente, alumno o auxiliar, sin jerarquías de ningún tipo. Esto es resaltado en otro apartado del documento donde se señala que el “*procurar tener buen trato con todos implica evitar la descalificación, la burla y el trato despectivo hacia los demás*” intentando generar un marco común de justicia que sirva de referencia para la comunidad toda, sin agresiones ni discriminaciones. Notamos que incluso aquellas temáticas más tradicionales son explicadas a partir de la necesidad de respetar al el otro. De esta forma cuando se señala la cuestión de la vestimenta se indica que “*procurar cuidar el aseo personal y adecuada presentación en el vestir constituye una muestra de respeto hacia el otro*” al igual que cuando indica que “*deben respetarse los horarios y los espacios asignados para cada actividad*”. El respeto a los horarios se inscribe en el cuidado de los propios alumnos, asignando otro significado al cuidar a otro y a la seguridad. En este caso, a diferencia de la escuela M parece emerger con un consenso extendido la idea de la escuela como refugio, la escuela como un espacio donde es posible hablar y entenderse. Ante la incertidumbre del “*afuera*”, la escuela media tiende a convertirse en aquella institución en la cual pueden tomar la palabra, incluso para expresar los temores legítimamente. Las imágenes que devuelve un afuera plagado de incertidumbres³ pareciera propiciar en este caso no un énfasis en la victimización del joven sino un interés por generar al interior de la escuela vínculos próximos, seguros, de buena convivencia.

³ Conviene aquí recordar algunas de las imágenes más fuertes que circulan en torno a los adolescentes y jóvenes. Ellos han sido noticia últimamente por cuestiones trágicas en un regocijo melodramático que ya hemos señalado: Cromagnon, los casos de gatillo fácil, la violencia entre pares, o el hecho de que son el grupo etario que encabeza las estadísticas por casos por muertes violentas (Bonaldi:2004); pero también hechos dramáticos han rozado las instituciones escolares como el caso de Carmen de Patagones o de los alumnos del colegio Ecos, que tuvieron un accidente en la ruta mientras regresaban de un viaje solidario.

El Acuerdo de la escuela P es el único que involucra a los adultos de la escuela en la ley que rige las interacciones cotidianas, incluso en un tema últimamente tan sensible como es la posibilidad de fumar en la institución. Es un lugar común señalar que los alumnos dicen que se los obliga a no fumar mientras los profesores pueden hacerlo libremente. En el caso de la escuela P el reglamento indica que los adultos *“cuentan como únicos espacios permitidos para fumar el recinto de entrada y el patio”* y que esto se debe a *“razones de respeto a los no fumadores”*. Finalmente cabe señalar que otras diferencias surgen en cuanto a la manera de graduar las faltas. Si bien mantiene la tendencia común al sistema provincial de separar entre faltas leves, graves y muy graves no hay un listado de transgresiones a ser sancionadas con cada una de ellas sino que se especifica que se considerará qué sanción corresponderá de acuerdo al *“grado de premeditación, negligencia, perjuicios causados a otros o a la institución y gradualidad de las faltas”*. Asimismo establece que se utilizarán las amonestaciones no como *“método represivo sino como un modo de marcar límites”* ante faltas consideradas graves como *“las agresiones físicas, agresiones verbales fuertes, actitudes discriminatorias, actitudes abusivas, retiros del establecimiento”* sin diferenciar, como ocurre en otros Acuerdos, si la agresión es dirigida a un adulto o a otro joven.

Una vez señalado el significado del respeto en cuanto a las interacciones personales resta presentar otra cuestión principal que pareciera acaparar la atención en los reglamentos: el respeto a los símbolos patrios. Su falta es de las temáticas consideradas dignas de sanción más graves al interior de cada establecimiento. A su vez, en base al trabajo de campo realizado hasta el momento, hemos visto que es una de las cuestiones que con más insistencia se enfatiza en las aulas, patios y pasillos. La observación de actos escolares nos permitió constatar el esfuerzo realizado por las autoridades para evitar estas transgresiones; en muchos casos los alumnos son puestos en evidencia, señalados en un lugar que hace hincapié en generar vergüenza en ellos/as o sancionarlos de acuerdo a normas no escritas y reglas informales ante cualquier mínima actitud considerada irrespetuosa, con lo cual la sanción pareciera mutar

La cuestión de los símbolos patrios aparece reflejada en cuatro de los seis acuerdos. Lo hacen con mayor énfasis los que corresponden a la escuela M y los de escuelas de elite. En el primer caso es un deber de los alumnos/as el *“respetar y hacer respetar los símbolos patrios”* y especifica que es considerada merecedora de una sanción grave el *“mal comportamiento durante los actos escolares”*.

En el segundo caso, la escuela N es considerada falta gravísima el: *“Agraviar los símbolos nacionales.”* Mientras que por su parte, en la escuela L es una responsabilidad/obligación de los alumnos el *“Evidenciar sentimientos de genuino amor a la Patria y de respeto por sus símbolos e instituciones, honrándolas con sus actitudes en las clases, actos y celebraciones”*. Si bien estos casos se presentan en escuelas de distintos perfiles en base a la observación de los actos escolares constatamos que es en la escuela a la cual asisten

jóvenes de sectores populares donde su exigencia es mayor, llevando incluso a episodios que colocan nuevamente a la vergüenza como el lugar de la sanción al separar de la fila a quienes no cantan el himno en voz alta. En dicha escuela los jóvenes no pudieron retirarse del acto del 25 de mayo del año último hasta no cantar en voz alta y de forma correcta el himno. Cuando le consultamos al respecto la directora nos comentó: *“no me importa que sean bolivianos, se tienen que saber el himno”*.

A la vez la reconfiguración de la simbología vinculada a la patria es parte de un fenómeno de los últimos tiempos en el país que excede a las escuelas. Los años recientes se caracterizan por cierta revigorización de la idea de nación en el contexto posterior al 2001, en hechos constatables tanto en la aparición de banderas argentinas ante procesos de quiebra de empresas de servicios públicos como en el caso de Aerolíneas Argentinas unos meses antes de diciembre de 2001 como con la conformación de causas “nacionales” como la construcción en tanto cuestión ambiental del problema en Gualeguaychú con la consecuente emergencia de símbolos patrios o la articulación de la cultura popular con la barrial de corte argentinista que se produce en el rock chabón (Seman:2006). Mediante la insistencia en el logro de un genuino sentimiento patriótico la escuela media pareciera preservar una manera de pensar la nacionalidad que muestra mayores visos de continuidad con la pretensión de configurar una identidad nacional propia de los inicios de la conformación del sistema educativo. En este sentido cabe destacar la paradoja de que la incorporación en los últimos años en el currículum de la diversidad cultural y criterios sobre la no discriminación conviven con un formato escolar más clásico que resalta la insistencia en el aprendizaje de los símbolos patrios y con la importancia asignada desde las normativas generales a estas cuestiones. Señalamos estas cuestiones porque creemos que brindan la oportunidad de pensar qué concepción de ciudadanía se encuentra detrás de la manera en que aparecen los conceptos planteados en los Acuerdos, las cuales tienden a igualar ciudadanía con nacionalidad alejando la posibilidad de pensarla en tanto condición lograda por quienes comparten la vida en común, más allá de su origen social, nacional o género. Se trata en todo caso del desafío, planteado por Grumet (1997), de pensar maneras de usar la puesta teatral que ocurre en la escuela en estos casos para proveer una experiencia de comunión que establece conexiones entre las perronas sin borrar o arrasar su especificidad ni el respeto por nuestra diversidad.

En las otras dos escuelas técnicas, la V y la A, no aparecen en la letra de los Acuerdos estas temáticas. Sin embargo en ambos casos la escuela se plantea como mecanismo de inclusión y de integración de los alumnos a la comunidad nacional. La escuela V concibe su acción orientada a la inserción social de los jóvenes, en un discurso que articula escuela-trabajo dentro de un proyecto de nación. En el segundo caso la cuestión nacional es más notoria ya que la empresa en la cual fue fundada a mediados del siglo XX es en este momento un símbolo para el gobierno nacional y el provincial de la recuperación de la industria nacional. Los alumnos

asisten a diversos actos con autoridades provinciales y nacionales e incluso con mandatarios extranjeros.

En este caso la escuela P también se diferencia de las demás. Ni hay un énfasis que uno podría pensar como excesivo y discriminatorio hacia quienes no nacieron en el país o son hijos de inmigrantes ni se obvia el tema. Por un lado se plantea la obligación también del personal docente de *“participar activamente en los actos escolares y en la Ceremonia de la Bandera”* debiendo involucrarse en la comunidad construida. Por otra parte se especifica que los para los alumnos el *“mantener clima de silencio durante la Ceremonia de la Bandera, en las horas de clase y en los Actos Escolares, constituye una demostración de respeto hacia los símbolos patrios, los docentes, los propios compañeros y la propia identidad”*. Asimismo no se lo piensa como transgresión ni se prevén sanciones particulares. En este sentido el respeto es tanto hacia los símbolos patrios como hacia los docentes y compañeros, pero es un respeto más racional que pasional, desde el acompañamiento a los otros. Sin embargo la esencialización de la identidad que marca es un tema que debemos señalar ya que parecería concebir la identidad del ser argentino como absoluta.

3. El respeto en la cotidianeidad escolar

Una vez presentados los Acuerdos de Convivencia de las seis instituciones que componen la muestra y la manera en que en ellos se concibe al respeto nos proponemos en este apartado preguntarnos por el mismo en la cotidianeidad escolar; en las interacciones entre los alumnos y entre estos y los adultos. Ahora bien, el estudio del respeto adquiere cierta complejidad. Puede ser entendido por un lado como un proceso de autoafirmación, una manera de presentarse ante el otro que alude y reconoce a ciertos atributos propios de la persona la capacidad de ganar o demandar respeto. Siguiendo este camino de indagación en la encuesta les preguntamos a los alumnos cómo consideran que uno se gana el respeto en la escuela media. Era una pregunta de respuesta múltiple en la cual se le ofrecían una serie de opciones cerradas pero de las cuales ellos podían señalar hasta tres. En base a los primeros resultados agrupamos las respuestas en tres grandes núcleos: la capacidad de imponerse por la fuerza cuando los jóvenes consideran que por su uso o haciéndose valer generan respeto del otro, en segundo lugar las capacidades personales (siendo solidario, buen compañero, respetando a otros) y por último la confianza orientada a los aspectos relacionales (siendo auténtico, acercándose al grupo con más poder). Sin embargo esta forma de agruparlos suscitó diversos cuestionamientos y no pocas controversias: ¿es lo mismo hacerse valer que utilizar la fuerza? ¿valores como la solidaridad, el ser buen compañero o respetar a otros son similares, o mejor aún, significan lo mismo en cada escuela? De qué manera podemos considerar una forma de entablar relaciones más vinculada a lo que aquí hemos dado en llamar cuestiones estratégicas como el acercarse al grupo de más poder, estando a la moda o hacerse amigo de los chicos más populares de la escuela? En este

trabajo optamos por considerar cada ítem por separado, para posteriormente señalar algunos nuevos agrupamientos posibles.

En base a las encuestas realizadas en las escuelas secundarias de la jurisdicción encontramos algunas cuestiones que nos interesa enfatizar. En primer lugar pareciera existir una diferenciación entre solidaridad y ser buen compañero. La solidaridad parece ser un valor propio de los sectores populares. Al analizar tanto las escuelas de las cuatro jurisdicciones como las de la jurisdicción que tomamos hallamos que fue la opción priorizada por estos sectores. En el total de la jurisdicción los porcentajes se dividieron en 31,4% sectores bajos, 19,3% medios y 21,3% en altos. En La Plata los porcentajes, pese a disminuir, siguieron similar tendencia (18,2% bajos, 11,7% en medios y 6,9% altos).

Ser buen compañero fue la respuesta más alta en casi todas las escuelas, a excepción de P, en la cual “respetando a otros” concentró cerca del 40%. Al considerar los datos por sector social notamos, contrariamente a lo que podría presuponerse, que es un valor señalado en mayor medida por los sectores altos aunque prácticamente no hay diferencias significativas (los valores rondan el 30%, siendo la escuela privada la que se destaca al rozar el 40%). En todo caso podemos cuestionarnos si el significado otorgado a “ser buen compañero” es similar de acuerdo al sector social de pertenencia. Mayores diferencias encontramos al pensar las diferencias por géneros. Tanto en el total de las encuestas desarrolladas como para la jurisdicción de La Plata el ser buen compañero pareciera ser un valor más masculino que femenino. (Opción elegida por el 23% de las mujeres y el 32,7% de los varones en el primer caso, diferencia que se incrementa al 23,9% y 43,4% respectivamente en el caso de La Plata) En este aspecto y como hipótesis preliminar podemos pensar si la revalorización del compañerismo al igual que otras temáticas como los símbolos patrios⁴ son pensadas y construidas en masculino. En otro trabajo (Dussel, Brito y Nuñez:2007) enfatizamos que la patria pareciera ser masculina; de manera articulada con el fútbol, el rock, la cancha y la calle.

En cuanto al análisis específico de la jurisdicción La Plata quisiéramos enfatizar algunas cuestiones singulares. Señalamos ya que algunas tendencias que se dan a nivel nacional son iguales en esta jurisdicción. Sin embargo al alentrarnos en la indagación entre las escuelas algunos temas nos llamaron la atención. Dijimos que la opción “Ser buen compañero” fue la respuesta más alta en casi todas las escuelas, a excepción de la P. El caso de esta institución resulta particularmente llamativo ya que la opción más elegida fue “respetar a otros” con el 38,5%. Es esta una dimensión que hace referencia a la reciprocidad. Consideramos que expresa cuestiones diferentes al ser buen compañero o ser solidario que podrían considerarse como una capacidad personal que el otro puede o no valorar mientras que respetando a otros conlleva una

⁴ En un trabajo recientemente editado (Dussel, Brito y Nuñez:2007) señalamos que el respeto a los símbolos patrios es de las temáticas que los alumnos, más los varones que las mujeres, consideran que la escuela debe hacer más hincapié.

demanda de reconocimiento. Respeto a otros y espero que el otro me respete, respete mi individualidad. Soy igual y distinto al otro.

Los datos que surgen de la encuesta parecieran hablarnos de la presencia de lazos horizontales más fuertes, y fraternidades más presentes en esta escuela mientras la construcción identitaria aparece más difusa y menos absoluta. Tal como señaló Julieta Quirós (2006) en su polémico trabajo en barrios populares de la zona sur del Gran Buenos Aires, podría discutirse la idea de que haya una “identidad piquetera”, y habla más bien del predominio del “estar con los piqueteros”. Su trabajo brinda la oportunidad de reflexionar en torno a la trama de relaciones sociales en las cuales se encuentran insertos los sujetos. En nuestro caso podríamos discutir la identidad de compañero y el significado atribuido en cada institución, tanto porque es señalado en todas como por el surgimiento de otras maneras en las cuales los jóvenes consideran que se gana el respeto. En un sugerente trabajo Uanini y Maldonado (2006) señalan en su estudio en una escuela en Córdoba un resquebrajamiento de la categoría de “compañero”, de las solidaridades que implicaba y las disposiciones y connivencias que promovía décadas atrás ya que la condición de “alumno” o de “compañero” no guarda ningún parecido con la significación tradicional construida en las escuelas. Las autoras señalan que en las redes sociales del barrio, reconstituidas en la escuela, parece primar el adolescente y no el estudiante en su doble faz de compañero y alumno. Este es un tema que debe necesariamente ser profundizado ya que tiene además una serie de implicancias en cuanto a la manera de procesar las críticas, plantear reclamos y propiciar la participación dentro y fuera de la institución escolar dado el significado y el peso real y simbólico que adquiere la categoría de compañero en la cultura política del país.

En el caso de las escuelas formadoras de elite, política y económica también destacan algunas diferencias. En la primera de ellas debemos señalar que aquellas tendencias que consideramos conllevan un carácter estratégico cobran preponderancia. Denominamos de esta manera a las opciones “Haciéndose amigo/A de los chicos más conocidos”, “estando a la moda” y “acercándote al grupo de más poder”. En este caso consideramos que son actitudes y búsquedas que, por diferentes caminos, tienen el mismo objetivo, lograr ser considerado por el otro apelando a diversas estrategias individuales. Son las temáticas más señaladas en la escuela N y si bien la primer cuestión, estando a la moda, surge como algo más femenino, son priorizadas tanto por los alumnos como las alumnas. En esta escuela concentran alrededor del 20%. En el caso de la escuela L respetar a otros crece considerablemente pero también lo hacen aspectos más individuales como “poniendo límites” con cerca del 20%. Otro valor que podemos considerar que hace hincapié en lo individual es “siendo auténtico” que concentra en las opiniones de alumnos/As de esta institución alrededor del 15%.

El ítem “Siendo auténtico” también obtiene porcentajes altos en la escuela V, donde asisten jóvenes de un perfil socio-económico claramente diferente. A su vez es en dicha institución la única en la cual el ítem “por la fuerza” obtiene un porcentaje considerable. Ambas

cuestiones nos hablan quizás de un espacio escolar donde el respeto se obtiene de maneras diversas y surgen dimensiones que poco habíamos considerado hasta el momento. Recordemos que en esta escuela la cuestión de la violencia es una de las temáticas más enfatizadas en el Acuerdo de Convivencia y una preocupación de adultos y jóvenes. En su trabajo en el Harlem latino en Nueva York Bourgois (1995) muestra cómo la ‘cultura de la calle’, monopolizada por los dealers portorriqueños del barrio, representa para muchos jóvenes ‘un lugar alternativo para la dignidad personal’, una manera de ser respetados, de demandar y negociar respeto. Una búsqueda de respeto, tal el título del libro, que brinda dignidad a jóvenes excluidos y maltratados en otros ámbitos. La experiencia laboral en los eslabones más débiles de la industria manufacturera o realizando trabajos de mantenimiento de oficinas mal pagos y – según el punto de vista de los actores – altamente feminizados, se encuentra en directa contradicción con las definiciones de dignidad personal de la cultura de la calle. Este tipo de investigaciones ayuda a enmarcar otras búsquedas de respeto por parte de los jóvenes, quienes intentan por diferentes medios a quienes tienen trabajos “legales”, lograr dignidad, satisfacción personal y respeto. El caso de la escuela V sin presentar una contracultura de características similares a la planteada por Bourgois da cuenta del ingreso en la institución escolar de lógicas que tendían a pensarse como propias del afuera; la cultura de la calle y del mercado donde ser auténtico y por la fuerza son actitudes valoradas.

4. Las prácticas cotidianas en torno al respeto

Tal como señalamos anteriormente también nos interesaba preguntarnos por las relaciones entre jóvenes y adultos. En este sentido otra manera posible de indagar acerca del respeto es a partir de cuestionarnos no ya por la manera de presentar el self sino por la forma en que se concibe el vínculo con el otro. Vínculo que lleva a respetar o no a un compañero o un docente. De esta forma si en el primer caso el respeto es más un atributo que uno puede obtener en base a algún tipo de capacidad propia en este segundo caso los alumnos son quienes atribuyen al otro determinadas características que hacen que sea respetado. Presentamos aquí diferentes maneras en que el respeto se despliega en la escuela media; por la **comprensión**, por el **temor**, por la **argumentación** y por la **admiración**, las cuales nos permiten conocer el tipo de relaciones que se entablan al interior de la escuela. Dichas formas no son incompatibles, la mayoría de las veces coexisten en las escuelas ya que la prevalencia de una no excluye a otras.

Volvamos a esbozar los perfiles de las escuelas. Señalamos que la escuela pública P, ubicada en una localidad vecina a la ciudad de La Plata, concurren jóvenes de sectores populares. En ella el respeto como reciprocidad aparece tanto en la letra del Acuerdo de Convivencia como en la manera en que los jóvenes consideran que uno se gana el respeto. El

discurso de dos alumnas, Catalina y Sandra⁵ se inscribe en esta línea. Ellas colocan en el centro de la experiencia educativa el aprendizaje de la relación con los otros en la cual cobra importancia una matriz vincular donde el respeto es central como muestra de igualdad. En la escuela uno aprende, señala Catalina, al entablar relaciones con docentes, preceptores y compañeros: “*el saber respetarlos*”. Sus palabras dan cuenta de la conformación de un espacio escolar donde “*escuchar/ser escuchado*” pasa a ser marca de diferenciación de la institución. En este marco entre los atributos que destacan las jóvenes que debe tener la autoridad para ser respetada se encuentran “*porque te escucha*” o porque “*está atento a los problemas del aula*”, lo que otorga cabal importancia a las cualidades personales y a una manera particular de entablar los vínculos por parte de los adultos. El respeto mutuo parece clave para pensar la convivencia en las escuelas en tanto “*se puede llegar a acuerdos*”. De esta manera pareciera existir una suerte de regla informal que propicia la construcción de expectativas comunes que facilitan la socialización intergeneracional.

La escuela de Punta Lara emerge como un espacio más abierto, o al menos percibido como tal, por los alumnos. La posibilidad de cuestionar algunos aspectos de la dinámica escolar así como la construcción de vínculos de mayor horizontalidad entre jóvenes y adultos generan en esta institución un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad. Catalina señala que a los docentes y preceptores “*les brindas afecto y ellos también; en otros colegios, no pasa eso*”. Sus palabras resaltan la percepción por parte de los jóvenes de un lugar territorial, de proximidad donde los alumnos reconocen en los adultos de la escuela—docentes, preceptores, auxiliares y directivos— personas con las cuales conversar y plantear problemas. Los discursos presentados destacan la posibilidad de la construcción de una comunidad educativa a partir de un modo de entender el respeto vinculada a la *comprensión* que el otro brinda.

Richard Sennett en su libro *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad* nos recuerda el carácter vincular del mismo y en este sentido plantea que la falta de respeto puede ser tan hiriente como un insulto, al tiempo que nos impide el reconocimiento del otro al que no vemos como un ser humano integral cuya presencia importa. Sennett encuentra en la *conciencia de la necesidad mutua* el lugar del reconocimiento, entonces no es sólo reconocer al otro sino reconocer la relación que se establece entre ambos. La *reciprocidad*, plantea, es el fundamento del respeto mutuo. En la escuela P pareciera tener lugar una comprensión que, si bien no puede ser leída como igualdad de autonomía en el sentido de Sennett, difiere tanto de la contención como de la compasión, maneras de construir los vínculos con los jóvenes a los cuales parecen haberse habituado varias instituciones.

En otras escuelas el contraste es evidente. En el caso de una institución también situada en una localidad vecina a la ciudad de La Plata, aquella que denominamos A, cuando les

⁵ Los nombres de los/as alumnos/as entrevistados han sido modificados para preservar su privacidad.

consultamos a los alumnos acerca de las relaciones de respeto y autoridad su discurso sigue una tónica que lo vincula a la rigidez, la formalidad y las responsabilidades. Una de las alumnas señaló que la escuela *“te va enseñando responsabilidad”* y a *“respetar”*. Varios entrevistados comentan que en esa institución *“hay que tener coraje para hablarle al director”*. Sensación compartida por otros/as compañeros/as, quienes señalan que al director *“le tenes miedo”*. Las relaciones con los otros se despliegan de manera diferente de acuerdo a si las interacciones tienen lugar en el aula o en el taller. La primera es el espacio de la rigidez y formalidad mientras en el taller surge un tipo de relación más personal donde *“al estar en contacto con los talleres tenés más relación, como sabés que son gente, son gente que está acostumbrada a estar ahí afuera, hablar de otra forma, por ahí te permitís decir “boludo, cómo andás?”, hablar así”*. El espacio considerado eminentemente masculino de la fábrica también es valorado por las alumnas quienes señalan que los trabajadores *“algunos nos tratan re bien y nos enseñan cosas”*. En ese espacio los alumnos reconocen la existencia de *“normas específicas que las arma el profesor”*, las cuales no se encuentran en documento alguno pero convierten a la relación en más horizontal y cercana. A su vez todos los actores parecen tener conciencia de los límites que no deben transgredirse, ni en el aula ni en el taller: la agresión a las chicas. Tal como expresa Carlos *“acá si decís algo a alguna de las chicas, ahí si se arma un lío”*. Estas cuestiones permiten preguntarnos qué implica la protección implícita a las mujeres y si más bien no encierra una construcción nosotros – ellos en base a la diferencia de género y la construcción de masculinidad. Las mujeres deben ser protegidas, más cuidadas que los varones, quienes en la fábrica y en el taller se mueven como si fuera su ámbito natural.

En tanto la escuela siempre funcionó de la misma manera, y es percibida como exitosa por los diferentes actores, se naturaliza la existencia de relaciones de respeto y autoridad ancladas en la tradición más jerárquica. Los discursos señalan el ingreso de distintos tipos de discursos para estructurar las relaciones en la institución. Lógicas diferentes que rigen los modos de pensar los vínculos, por un lado relacionadas a la seguridad y la penalidad pero por otro a la figura del trabajador y a la idea de protección. En estas instituciones donde *“el director le mete miedo a los docentes también”* el aprendizaje cotidiano del ser ciudadano se encuentra signado por diversas situaciones que van desde aquella que genera en los jóvenes la sensación de que *“si te encuentran que no estás en el aula vas preso”* pero también por el aprendizaje de una relación desde un plano de igualdad con el trabajador en el taller por la construcción de una identidad en tanto tal⁶.

En la escuela V, también técnica, se mantienen ambas cuestiones: las relaciones son diferentes en el taller que en el aula y el tipo de vínculo es distinto si el adulto es una mujer o un

⁶ Jelin (1996) plantea que para los sectores populares y amplias capas de la población la esfera de justicia se expresaba en referencia a los derechos sociales, que no igualaba a todos pero brindaba sí garantías igualitarias de justicia. Esta idea de igualdad parece estar presente en la escuela presentada.

varón. En esta escuela si bien los alumnos reconocen que la directora por su cargo tiene autoridad el hecho de ser mujer, egresada de una profesión independiente, le resta poder para solucionar temáticas como la violencia. Los problemas se tratan más bien en el espacio del taller y con los profesores como mediadores. Al respecto un alumno alude a una pelea que se había iniciado fuera de la escuela entre dos alumnos, problema en el que uno de los profesores de taller intervino y pudo ser solucionado. Asimismo los alumnos señalan que cuando el director era un varón se podían plantear de otra forma los problemas. A su vez la escuela preserva, tal como vimos en su Acuerdo de Convivencia, en la percepción de alumnos y docentes, cierta lógica que plantea que la dignidad se obtiene a través del trabajo.

Finalmente es en el caso de la escuela M donde mayor control sobre las formas de hacer y de circular por la institución de los alumnos existen, ante el temor a hechos de violencia y agresiones. La mayoría de los docentes y directivos consideran que la misma se encuentra en una zona “de riesgo”, imaginario que se traslada a los jóvenes. Esta escuela es quizás donde más se expresa el conflicto entre lo que los alumnos esperan de la escuela y lo que los docentes esperan de sus alumnos, muestra de la diversidad social que cobra visibilidad en las aulas. Sin embargo el conflicto no puede resolverse en tanto los docentes tienden a considerar que los alumnos no están capacitados para incorporar los aprendizajes y saberes y que tampoco tiene mucho sentido que lo hagan ya que no podrán obtener buenos trabajos en el mercado laboral. Mientras en las escuelas A y V perdura cierta idea de que podrán obtener herramientas para lograr buenos trabajos lo que les permitirá situarse en un pie de igualdad con otros en este caso el futuro que imaginan es uno signado por la precariedad. Imagen que convive con una idea de peligrosidad de los jóvenes, en gran parte como consecuencia de una representación que vincula pobreza con peligro. En tanto el barrio es de riesgo los jóvenes son riesgosos. En esta escuela los alumnos perciben que los/as preceptores/as caminan como “policías” y que e una institución que “*es como una cárcel, tienen a todos controlados*”.

¿Qué perfil institucional tienen estas escuelas? ¿Existe alguna característica particular que condicione el tipo de relaciones que se entablan? Veamos el caso de otra institución, claramente diferente por la formación que provee, su orientación, cantidad de alumnos y proyecto institucional; una de las escuelas más tradicionales de la ciudad de La Plata. En este caso uno de los entrevistados comentaba que algunos profesores “*terminan siendo unos milicos*” y que “*los respetas por miedo*”. Otro de sus compañeros, un año menor, señala que al docente “*tenes que obedecerlo, no te queda otra*”. El sentido del respeto que se encuentra vigente en esta escuela es, de acuerdo a sus palabras “*una idea de respeto como de poner límites*”. Estos mismos jóvenes perciben en la cotidianeidad escolar que “*los profesores dicen me falta el respeto pero son ellos lo que no cumplen las normas y reglas*” ya que muchas veces “*te tratan mal*”. Se perfila un espacio escolar donde a los docentes no se les puede contestar “*porque son capaces de echarte de la escuela*” y en el cual en más de una ocasión la forma de

sanción muta ya que el docente *“no te pone amonestaciones si no que te va a desaprobar”* si siente que se le falta el respeto. Pese a estas sensaciones a lo largo del trabajo de campo pudimos observar una circulación de los estudiantes por el espacio escolar bastante libre. Los alumnos de los últimos años pueden entrar y salir de la escuela durante los recreos y les procesan las faltas por materia, lo que requiere un aprendizaje en la administración de los tiempos y un manejo de los espacios más autónomo por parte de los estudiantes. También existen espacios propios de los alumnos (el cuartucho del Centro de Estudiantes y el Bufete), donde parecen tener reglas propias. Por otra parte existen aulas por departamentos de áreas y laboratorios de ciencias lo que requiere un desplazamiento de los estudiantes a lo largo del día por el establecimiento. Los últimos años tienen materias optativas para las que deben cambiar de aula y de compañeros. Probablemente esto genere la posibilidad de entablar relaciones con otros grupos. Los estudiantes suelen concurrir a la escuela fuera del horario de clase, a contra turno, para realizar consultas a los profesores, ir a la biblioteca o reunirse para preparar trabajos en grupo.

Sin embargo la sensación de los alumnos es que el respeto se estructura a partir de una cadena jerárquica que establece las reglas a cumplir y por quiénes. En definitiva, tal como señala Diego, muchos docentes y directivos *“tienen una cosa de superioridad, se creen que no te tienen que respetar a vos”*. En este caso se combina pues una manera de entender las relaciones de manera jerárquica y donde la asimetría jóvenes-adultos pretende ser preservada con la posibilidad por parte de los alumnos de circular y de manejarse de manera autónoma en una serie de aspectos de su formación claramente diferentes a otras instituciones.

Quisiéramos destacar aquí que la emergencia del miedo en los relatos, que como señalan los pensadores más clásicos de la teoría política como Hobbes, es un elemento central de la política, permite reflexionar sobre los distintos significados que el par miedo/seguridad adquiere a través de los años y cómo funciona en tanto articulador de un tipo de relaciones propensas a la desconfianza, las miradas extrañadas, los temores más que a la promoción de relaciones de reciprocidad. El análisis que realiza Espósito (2003) en torno a Hobbes nos recuerda que para el filósofo inglés el miedo tiene una carga no sólo destructiva sino también constructiva, no sólo inmoviliza o dificulta las relaciones entre las personas sino que es también fuente de relación y unión. Tal como el autor señala tendemos a pensar al miedo como disgregación pero mucho menos como elemento central no ya de las formas degeneradas sino sobretudo de las legítimas y positivas de Estado. Pero también los discursos muestran la persistencia de un imaginario anclado en décadas pasadas de la historia argentina. En el caso de la escuela A y V una época de esplendor de la industria nacional y de articulación escuela-trabajo, en la M de añoranza de una escuela media orientada a formar a los mejores y que en la actualidad enfrenta un público diferente mientras que en la escuela formadora de la elite intelectual un respeto por tradiciones y formas de hacer consolidadas a través del tiempo.

También nos muestra la persistencia de algunas tradiciones en la manera de pensar la construcción de ciudadanía en la escuela. Resulta útil en este sentido recuperar el estudio de Norbert Elias (1997) *Los alemanes*. El autor destaca la manera en que los sentimientos nacionales son constitutivos de procesos políticos a partir de la existencia de una subjetividad que es determinante de los acontecimientos políticos. Enfatiza que el proceso de formación del Estado presenta particular significación para entender el habitus nacional, entendiendo a este último como saber social incorporado. En este sentido la dificultad para aceptar el declive de su posición de superioridad, negando la realidad de su propia declinación es uno de los elementos principales⁷ que permiten analizar la emergencia del nazismo. El trabajo de Elias nos habla de las formas de sentir, de imaginar, de aquel territorio compartido de sentidos en cada sociedad donde se desarrollan las luchas sobre el significado de los conceptos, obligándonos a prestar atención al predominio en nuestra cultura política de determinadas tradiciones, en este caso autoritarias, que condicionan la manera en que entendemos los conceptos otorgando profundidad histórica al análisis al insertarlo en procesos sociales más amplios que el país atravesó. En el caso de las escuelas presentadas hallamos el miedo como estructurador de las relaciones pero también la percepción del trabajo como lugar central a partir del cual uno obtiene dignidad y el lugar de la elite que combina relaciones jerárquicas con el énfasis en la autonomía de las personas.

Ahora bien, los significados del respeto no son unívocos. Cuando planteábamos la importancia del respeto como analizador es que permite, dada su polisemia, dar cuenta de las distintas maneras de entenderlo para analizar las dinámicas desiguales entre distintas escuelas y al interior de las mismas. Es en este sentido que, así como vimos la conformación de relaciones a partir de un respeto vinculado al temor pero también por la comprensión que se brinda, varios entrevistados señalan también otras maneras de entenderlo. Son varios los puntos de referencia, los atributos que se deben destacar en el otro para respetarlo. Llegados a este punto cabe resaltar algunas diferencias de género y de clase social que tienen lugar en cuanto a las cualidades esperadas en los docentes por los alumnos. En el caso de las mujeres que asisten a escuelas de sectores medios-altos se destaca una dimensión que se encuentra vinculada a la *argumentación*, a quienes inspiran respeto por como habla o porque explica bien. Los relatos comienzan a diferenciar el temor de la presencia: “*se lo respeta por la presencia, no impone miedo*”. Para ellas el/la docente para ser respetado tiene que tener un “*buen discurso*” mientras otra alumna señala que “*si no me convence no lo respeta*”. Varias jóvenes destacan que el respeto se obtiene “*con argumentos*” ya que lo logran los docentes “*que tienen contenido*” y “*un discurso acompañado de acción*”. Estas palabras señalan, en sectores sociales medio-altos, la demanda

⁷ Los otros tres son: la posición geográfica/territorial de frontera, la formación del estado con discontinuidades y la incorporación de modelos militares por parte de la clase media.

más que de un diálogo horizontal de una argumentación convincente que sustente la autoridad que se tiene que respetar. Generalmente estos alumnos asisten a escuelas como N y L en las cuales, como enfatiza una alumna de este último colegio “son muy exigentes con el respeto”.

Por su parte los varones pertenecientes a estos sectores sociales hacen hincapié en un tipo de acercamiento novedoso en cuanto a las maneras de enseñar antes que respecto de la solidez de los argumentos. Ellos valoran, y recuerdan más, a quienes despliegan en las aulas intentos diferentes y dinámicos para transmitir conocimientos. Las palabras de los entrevistados destacan la presencia de algún docente que *“lo respeto porque es profesor, porque se relaciona bien con nosotros”* hasta el caso excepcional en una escuela de una profesora *“la de lengua, que al llevarte bien y tener buena relación la respetas”*. Son esos docentes que reúnen características distintivas quienes logran respeto por parte de sus alumnos. Respeto que se obtiene porque *“busca maneras de enseñarte”*, *“te da más tiempo para estudiar”* o *“no es todo el tiempo formal en su materia”*. Es en estos cursos donde *“se genera una relación de aprecio con el docente”* que hace que *“no de para hacerle quilombo”* o incluso que los alumnos se digan entre sí *“vamos a bancarlo”*. Aspecto que ilumina un condición poco considerada en los estudios como es la de la construcción de reglas informales y la conformación de acuerdos al interior del aula, indispensables para la transmisión de conocimientos. Los varones que asisten a colegios públicos y privados de elite, además de la frase típica respecto a que respetan a quien *“tiene respeto hacia nosotros”* o *“cuando es recíproco”*, destacan que el o la docente tiene que ser *“buena persona, dentro y fuera de la escuela”*. Relatos que señalan una dimensión en la cual la **admiración** por lo que hace el docente es vital para garantizar el respeto.

Los diversos significados sobre el respeto, la persistencia del miedo pero también de la comprensión, la argumentación y la admiración como ejes articuladores del mismo permiten comprender las comunidades que se conforman al interior de las escuela media a partir de considerar a algunos dignos de respeto. Más nos dicen acerca de la base de legitimación de ese respeto. Tal como señala uno de los jóvenes entrevistados *“el respeto es distinto al miedo. Así, al profesor que le tengo miedo no hago las pruebas, me la llevo, no quiero saber más nada”*. Ese dejar la cara, el cuerpo presente pero estar ausente, esta pequeña muestra de resistencia que generalmente es leída como apatía puede ser reinterpretada a través de sus palabras, las cuales brindan otros elementos para pensar la supuesta abulia o falta de interés de los alumnos generaciones tanto como la crisis de autoridad por la que atravesaría la escuela media.

5. Modelos de ciudadanía: aportes finales para pensar la formación en la escuela media

El recorrido que intentamos realizar en este trabajo proponía que la ciudadanía puede también ser leída como pertenencia, y para ello tomamos el concepto de respeto como un eje de análisis que permite rastrear las comunidades que se construyen en las escuelas, esto es el conjunto de personas ligadas entre sí por expectativas comunes de justicia a partir de

encontrarse regidos por principios similares. El camino elegido permite discutir una serie de discursos hegemónicos sobre la real o supuesta pérdida de interés de los jóvenes, la “falta de respeto a la autoridad” que se haría evidente en la actualidad en las escuelas. En base a lo presentado podemos señalar algunos modelos de ciudadanía que parecieran construirse en las escuelas. Es tan sólo una primera aproximación pero quizás sirva para organizar e imaginar la manera de entender la política por parte de las nuevas generaciones.

En primer lugar cabe enfatizar que la escuela secundaria parece haber incorporado la retórica de la igualdad. En un trabajo reciente señalamos que la gran mayoría de los jóvenes sienten que en la escuela aprenden sobre sus derechos, percepción que se da en un momento de crecientes dificultades para plantear su exigibilidad en otros ámbitos, el mercado de trabajo, el espacio público, el acceso a prestaciones sociales. En este trabajo proponemos pensar el tipo de igualdad y de ciudadano que se pretende formar, lo cual difiere de acuerdo a las escuelas. A partir del análisis presentado surgen tres tipos de igualdad: la igualdad por autonomía, la igualdad del sujeto trabajador y la igualdad por pertenencia a la comunidad.

En el primer caso, parece propia de las escuelas de elite. Tanto la escuela N como la L se considera falta gravísima el no respetar a los símbolos patrios aunque vimos por el trabajo de campo que no es algo en lo cual se enfatiza en las interacciones cotidianas. A su vez en estos casos consideran que el respeto se gana crece las cuestiones estratégicas como acercarse al grupo de más poder, estando a la moda, haciéndose amigo de los chicos más conocidos, el poner límites y ser auténtico. Las relaciones de respeto con los adultos se plantean de una manera tal que combina el establecimiento de relaciones que refuerzan la asimetría jóvenes-adultos con la preocupación por preservar un espacio entre pares y un impulso a la autonomía de los sujetos. En este tipo de escuela los alumnos despliegan diversas búsquedas de individualización que permitan diferenciarse quizás como parte del mandato sociocultural en el cual están insertos y donde el mérito tiene un lugar central como criterio de justificación. Pedir ayuda es muestra de debilidad, de falta de autonomía, de fracaso. Lo individual cual mandato inhibe el surgimiento de solidaridades grupales de otra índole y propicia la conformación de ciudadanos autónomos.

El segundo caso, la igualdad por sujeto trabajador, corresponde a las escuelas A y V. En estas instituciones los alumnos consideran que el respeto se gana por ser buen compañero, marcan diferencias en las interacciones entre el aula y el taller, espacio este último de construcción de vínculos más horizontales y de la identidad del ciudadano trabajador que los coloca en un plano de igualdad y de inserción en la comunidad nacional. En ambos casos no hay un énfasis determinado en el respeto a los símbolos patrios aunque se los plantea dentro de un pasado venturoso ligado a un rol determinante de la industria nacional. Pese a estos rasgos compartidos existen algunas diferencias. Si bien en ambas escuelas se piensa la educación en relación con el trabajo y la obtención de dignidad que la posesión del mismo conlleva, en un discurso de tintes nostálgicos de un tiempos de comunidad organizada e industrialización, en la

escuela V existe mayor preocupación por un contexto socio-económico de crisis donde otea en el horizonte la posibilidad de la precariedad laboral y puede llevar a situaciones de violencia. En esta escuela opciones como por la fuerza o siendo auténtico fueron señaladas por un porcentaje considerable de alumnos.

Finalmente en el tercer caso, la igualdad por pertenencia a la comunidad, es particular a las escuelas P y M, aunque lo plantean de manera bien diferente. En el primer caso existe una idea amplia de la comunidad educativa, en la cual el respeto es el eje que vertebra las relaciones entre los diferentes actores. En este caso existe un énfasis en el derecho a la educación, en la comprensión hacia los alumnos que redundan en una experiencia de comunidad que establece conexiones entre las personas en base al respeto por la diversidad. La pertenencia a la comunidad permite ser igual y diferente a la vez, de allí que la reciprocidad sea un valor enfatizado por los alumnos. En el caso de la escuela M es la que más insistencia tienen en el respeto de los símbolos patrios, y la ciudadanía se emparenta con la nacionalidad adoptando una concepción discriminadora que refuerza una jerarquías de ciudadanos considerados diferentes más allá de que compartan la vida en común. La pertenencia a la comunidad es construida desde el control de jóvenes que en tanto provienen de un barrio de riesgo son riesgosos. Es pues conformada en base a exclusiones; quienes no pueden integrarse, son violentos, “*no les da la cabeza*” o “*hacer bardo*” frente a otros que intentan adaptarse a una forma escolar para lo cual muchos de sus propios docentes piensan que no están preparados y para quienes imaginan un futuro signado por la precariedad.

En definitiva, intentamos señalar distintos modelos, muy generales, de la forma en que se construye la ciudadanía en la escuela media. Quisimos sumar, al estudio de las marcas de segregación espacial, las “firmas indelebles” por haber asistido a una u otra escuela” lo que ocurre al interior de la escuela. El tipo de relaciones que se entablan muchas veces son las que determinan los grados de pertenencia, las fuentes de estigma, prestigio, las oportunidades pero también las posibilidades de tomar la palabra en público, de desplegar roles de mayor autonomía, de reclamar, de ser considerado un o una igual, atravesando clases sociales. Tensiones, paradojas y contradicciones que son parte del proceso desigual de aprendizaje de la ciudadanía.

Bibliografía

- ANDRENACCI, Luciano (org.), Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires. Buenos Aires. UNGS-Ediciones al Margen, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt, Modernidad líquida, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BONALDI, Pablo, "*Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria*", en Jelin, E. y Sempol, D. (Comp.) El pasado en el futuro: los movimientos juveniles, Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editora Iberoamericana, Social Science Research Council, 2006.

- BOURGOIS, Philippe, *In search for respecto. Selling crack in El Barrio*, New York, Cambridge University Press, 1995.
- DEL CUETO, Carla, "*Elecciones educativas de las nuevas clases medias. Educación y modelos desocialización en countries y barrios cerrados del Gran Buenos Aires*", Rev. Espiral, Nro. 31, Vol. XI, Sep-dic., Guadalajara, 2004.
- DUSSEL, Inés, Brito, Andrea y Nuñez, Pedro, *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*, Buenos Aires, Ed. Santillana, 2007.
- ELÍAS, Norbert, *Os Alemaes*, Río de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.
- ESPÓSITO, Ricardo, *Communitas: Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.
- GARCÍA CANCLINI, Norberto, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990.
- GRUMET, Madeleine, "Restaging the civil ceremonies of schooling" in *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, Amsterdam, Vol. 19, N° 1, 1997.
- JELIN, Elizabeth, "La matriz cultural argentina, el peronismo y la cotidianeidad" en *Vida cotidiana y control institucional en la Argentina de los 90'*, Buenos Aires, Ed. Nuevo Hacer, 1996.
- QUIRÓS, Julieta, [Cruzando la Sarmiento. Los piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires](#), Colección "Serie Etnográfica", Buenos Aires, Editorial Antropofagia y Centro de Antropología Social del IDES, 2006.
- SARAVI, Gustavo, Segregación urbana y espacio público, los jóvenes en enclaves de pobreza estructural Revista de la CEPAL N° 83, agosto, Santiago de Chile, 2004.
- SENNETT, Richard, *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Alfaguara, 2003
- , *The culture of the new capitalism*, New York Yale University Press, 2006.
- SVAMPA, Maristella, *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus, 2005.
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2005
- UANINI, Mónica y MALDONADO, Mónica, La sociabilidad en el experiencia escolar de los alumnos adolescentes, presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación: "*Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación*", Marzo 2006