

**“ESTAR EN LOS BORDES”. MODOS DE GESTIÓN DE LA
RECIPROCIDAD EN INTERACCIONES ENTRE DOCENTES Y
ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA**

**“BEING ON THE FRINGES”. MODES OF HANDLING RECIPROCITY IN THE
INTERACTIONS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN THE SECONDARY
SCHOOL**

Guido García Bastán *

Desde hace algunas décadas el viejo problema de las generaciones (Mannheim, 1993) ha recobrado actualidad en diversas líneas de trabajo abocadas al estudio de las mutaciones de las relaciones intergeneracionales a partir de los años 60 (Míguez, 2009; Gallo, 2011; Míguez, Gallo y Tomasini, 2015) y la indagación de las cualidades que adquieren estos vínculos actualmente en contextos educativos (Bolleta y García, 2014; Zelmanovich, 2009). En las narrativas de nuestros informantes docentes la regulación de la ‘relación con los chicos’ aparece como uno de los aprendizajes más relevantes en la construcción de su rol. Sin embargo, con frecuencia también afirman que la formación docente parecería no proveer de herramientas suficientes para conseguirlo. Lo que podría estar indicando que se trata de aprendizajes relativamente autónomos. En esta breve presentación, dando continuidad tanto a los antecedentes investigativos como a las preocupaciones manifestadas por nuestros informantes, focalizaremos en ciertos modos docentes de gestionar lo que conceptualizamos junto a ellos como una demanda juvenil de reciprocidad. Intentaremos mostrar algunas maneras en que, como educadores de las jóvenes generaciones, responden a las exigencias de las lógicas antagónicas de dos regímenes de interacción: el de igualdad y el de jerarquía (Martuccelli, 2007).

Reciprocidad – Relaciones intergeneracionales – Interacciones docente-
estudiantes – Regímenes de interacción – Escuela secundaria

* CIPsi / UNC e IGEHCS CONICET / UNCPBA. CE: guidogarciabastan@gmail.com

Since several decades ago, the old question of generations (Mannheim, 1993) has nowadays regained its presence in various lines of research dealing with the changes undergone by the relationships between generations from the 60s (Míguez, 2009; Gallo, 2011; Míguez, Gallo y Tomasini, 2015), and the inquiry about the qualities which these ties currently take on in educational contexts (Bolleta y García, 2014; Zelmanovich, 2009).

In the reports of our informant teachers, the way of regulating their ‘relationship with their pupils’ appears as one of the most relevant items to be learnt in the process of shaping their role. However, recurrently they also claim that their training as teachers seemingly does not provide them with the necessary tools needed to accomplish such objective. This might be indicating that it is just a matter of a relatively autonomous learning process.

In this brief presentation, continuing to advance in accordance with both the precedent inquiries about the subject and the concerns expressed by our informants, we will focus on certain teachers’ modes of dealing with what we conceptualize along with them as a demand of reciprocity from the young. We will try to show some of the ways in which as educators of the younger generation, their demands respond to the requirements stemming from the opposite logics of two regimes of interaction: a regime of equality, and its contrary, based on hierarchy (Martuccelli, 2007).

Reciprocity – Intergeneration relationships – Teacher-students interactions –
Regimes of interaction – Secondary school

“Estar en los bordes”. Modos de gestión de la reciprocidad en interacciones entre docentes y estudiantes de escuela secundaria

“A mí no me importa si le digo a un chico “Che nabo callate”, porque a veces les digo cosas así. Yo sé que a lo mejor no tendría que decirlo... siempre estoy en los bordes”
[Mabel – docente de 3° año]

Desde hace algunas décadas el viejo *problema de las generaciones* (Mannheim, 1993) parece haber recobrado actualidad. Mientras que mundialmente en los 80 la

noción de *cultura prefigurativa* (Mead, 1980) habría inaugurado un campo de problemáticas ligado a la distancia cultural (y sobre todo tecnológica) que separaba a las generaciones (Oblinger y Oblinger, 2005, Piscitelli, 2006), particularmente en nuestro país las tesis de Norbert Elias han estructurado una línea de estudios socio históricos abocada a los procesos de transformación de las relaciones intergeneracionales a partir de la llamada ‘bisagra cultural’ de los años 60 (Míguez, 2009; Gallo, 2011; Míguez, Gallo y Tomasini, 2015). Proceso a partir del cual se observa un pasaje desde relaciones intergeneracionales marcadamente jerárquicas hacia otras más dialógicas y horizontales, acompañadas de nuevos sentidos acerca de la autoridad y su ejercicio por parte de la generación adulta.

Atendiendo a estos matices, y sin por ello negar la existencia de una distancia expresada ocasionalmente en actitudes recíprocas de oposición y rechazo al estilo generacional (Paulín y Tomasini, 2009), algunos trabajos han criticado el entendimiento de esta distancia como diferencia cultural radical (Pinkasz, 2012) mientras que otros se inclinan por reparar en las condiciones que posibilitan la “cercanía intergeneracional” y las cualidades que adquieren dichos vínculos percibidos por las investigadoras como *apuestas* exitosas de los actores (Bolleta y García, 2015) o como *encuentros* entre adultos y jóvenes frente a posibles *desencuentros* (Zelmanovich, 2009).

En las narrativas de nuestros informantes docentes la regulación de la ‘*relación con los chicos*’ aparece como uno de los aprendizajes más relevantes en la construcción de su rol. Sin embargo, con recurrencia también afirman que la formación docente parecería no proveer de herramientas adecuadas ni suficientes para conseguirlo. Aspecto paradójico en tanto que el afrontamiento de la relación docente-grupo ha sido identificado en numerosas ocasiones como una de las principales fuentes de malestar para los educadores (Gavilán, 1999; Kornblit y Mendes Diz, 1993; Paulín, 2013).

En esta breve presentación, a partir de material empírico construido durante el trabajo en dos cursos de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba¹, focalizaremos en algunos modos de gestionar lo que conceptualizamos como una *demanda juvenil de reciprocidad*. Comenzaremos por dar cuenta del fenómeno al que aludimos para abordar

¹ Se trata de un establecimiento privado de modalidad bilingüe ubicado en la zona norte de la ciudad, que atiende a una población aproximada de 200 estudiantes en el nivel medio.

luego los testimonios docentes.

‘Hablar de cosas’: la demanda juvenil de reciprocidad

Entre las cualidades que hacen a un *‘buen profe’* quizá una de las más valoradas por quienes recién comienzan la escuela secundaria sea la *‘paciencia’*; efectivizada como la buena disposición del educador para repetir explicaciones, o en el otorgamiento de “moratorias” a los plazos de entrega de trabajos. Este aspecto se ilumina al indagar junto a ellos y ellas aspectos de la calidad de las relaciones entabladas con sus docentes de primaria. En sus recuerdos, todavía frescos, la *‘seño’* aparece como una figura “maternal”; comprensiva y paciente, ante todo afectuosa, que conoce profundamente a cada estudiante y en función de ello respeta sus tiempos personales para la realización de las tareas. Esta situación dista del escenario con que a poco más de dos meses los niños y las niñas se encuentran al comenzar la secundaria. Donde el “docente taxi” encarna icónicamente la relativa, aunque no por ello menos abrupta, despersonalización de las relaciones que allí tienen lugar. Sin embargo, a medida que se afianza la construcción de oficio de alumno (Perrenoud, 1990) y los ritmos de clase dejan de constituir una preocupación central para los jóvenes, la ponderación de la *‘paciencia’* parecería ser relevada por la posibilidad de sostener con los educadores un trato más horizontal, en franca correspondencia con lo que Dubet y Martuccelli (1998) identificaron como el *principio de reciprocidad* del colegial. Los autores aludían así a que el adolescente tendería a reemplazar la omnipotencia del maestro propia del escolar, por una expectativa en la que la relación docente-alumno no sería ya unidireccional, sino que se sostendría en un ideal de sociabilidad basado en el respeto mutuo. No obstante, referimos a una *demanda* porque entendemos que no se limita a criterios igualitaristas de justicia en las relaciones con los educadores. Supone también líneas de acción emprendidas hacia el docente que, utilizando la expresión nativa, quedan condensadas en la solicitud de *‘hablar de cosas’*. Observamos que, como todo pedido, este no tendría asegurado *a priori* su satisfacción:

Mauro: Con algunos profes se puede hablar de cosas y con otros no. Hay profes con los que te sentís más en confianza

Joaquín: sí, o te sentís que podés hablar más de ciertos temas G.G.B: pero qué sería esto de hablar de cosas ¿de qué cosas? Julio: cosas personales, cosas de la vida, cosas que pasan [...]

G.G.B: ¿y cómo se dan cuenta de que con un profe no se puede hablar de nada?

Joaquín: *porque lo intentamos*. Nosotros no somos de los mejores grupos que hay en el colegio, o sea...

Nicolás: está marcado que somos el peor curso

[Entrevista grupal – jóvenes de 4º año]

‘Hablar de cosas’ implica entonces la posibilidad de interactuar verbalmente con un docente en torno a temáticas que exceden los contenidos curriculares: temas cotidianos, infidencias acerca de la práctica docente e intimididades diversas forman parte de aquello que constituye ‘cosas’ de las que (desde la perspectiva juvenil) se desearía ‘hablar’. Nótese en el fragmento anterior que esta “disposición” de un docente no puede inferirse sino produciendo una interpelación, un ‘intento’, como explicaba Joaquín. Observamos que estas interpelaciones juveniles, al producir una exploración activa de los ‘límites’ de cada docente, conducen a incrementar la “destreza” para desestabilizarlo o, como expresaba Andrea en su entrevista, para ‘desdibujar su rol’, consiguiendo progresivamente un trato más horizontal con el docente:

Andrea: ... a lo largo del año la relación va cambiando, como que al principio hay como más distancia, quiero mantener los roles bien diferenciados, que mi rol se diferencie como autoridad digamos. Pero a lo largo del año veo como que a ese rol me lo van desdibujando y termino, no digamos siendo una amiga de los chicos, pero...

[Entrevista con Andrea – docente de 4º año]

Esta docente se presentaba ante nosotros pasiva frente a lo que comprendía como un sabotaje de los jóvenes a sus esfuerzos por ‘mantener los roles diferenciados’. Intención que se hace comprensible si tenemos en cuenta que la escuela es una institución fundada sobre un modelo jerárquico de ejercicio de la autoridad adulta. Es posible postular que el *orden de interacción* (Goffman, 1983) del aula se encuentra atravesado por las lógicas opuestas de dos *regímenes políticos de interacción* (Matuccelli, 2009): el de *igualdad*, traccionado fundamentalmente por la demanda juvenil de reciprocidad, y el de *jerarquía*², más profundamente cimentado en el mandato fundacional de la escuela: la custodia de la infancia

² De acuerdo con el autor en el régimen jerárquico las demandas de respeto se construyen en función del rango que cada individuo ocupa en la sociedad mientras que en el régimen igualitario éstas son construidas en términos de Derechos Universales.

(Álvarez Uría y Varela, 1991; Furlán, 2004)

Algunos trabajos reconocen las variadas tensiones entre estas lógicas en distintos trayectos del sistema educativo. Por ejemplo, al advertir cómo en ocasiones los estudiantes llegan a ejercer mayor poder que sus maestros (Hernández Méndez y Reyes Cruz, 2011), menoscabando o incluso impugnando su *autoridad* (Noel, 2010, Torres, 2014).

En lo que sigue presentaremos dos modos docentes de *gestionar la reciprocidad*. Referiremos así a respuestas (intencionales o no) que los docentes aportan ante las tensiones señaladas. Asimismo, intentaremos dar cuenta de algunos recursos movilizados en este afán.

Dar algo a cambio de algo: La estrategia de reciprocidad equilibrada

Si expresiones recurrentes como *‘agarrar el codo’* o *‘subirse al hombro’* son metáforas para dar cuenta de ciertos temores que suscita la relación con los estudiantes, debemos señalar que la corporalidad no siempre se expresa como una dimensión meramente alegórica en los informes de nuestros docentes:

Viviana: A mí me costó mucho hacerle entender a Adrián, por ejemplo, que no me tenía que tocar. Adrián venía me abrazaba con un beso en cualquier momento. Ese tipo de límite con el otro le costaba mucho

[Entrevista con Viviana, docente de 3º año]

Algunos educadores parecen conceder, desde el primer momento, cierto espacio para la satisfacción de la demanda juvenil de reciprocidad dentro de unos *‘límites’* que deben disputar de manera activa y constante. Para ello enumeran una serie de “tácticas”.

‘Escuchar’, por ejemplo, implica una apertura en busca de *‘formas efectivas de llegar’*. Para algunos entrevistados este constituyó un aprendizaje clave en la *construcción de su rol*:

Mabel: Antes era más verduga: "yo te doy matemática, tu vida privada no me interesa", que en el fondo es la realidad ¿viste? lo hago, empecé a atenderlo por una cuestión de tener paz en el aula, de empezar a escucharlos. Entonces te das cuenta de que los chicos necesitan otro acompañamiento, más cercano, más que les sonrían, que les hables...

[Entrevista con Mabel – docente de 3º año]

Ernesto: lo primero que hago es escuchar, trato de saber qué les interesa. Y en este escuchar digo en las primeras reuniones que tenemos, de verlos observarlos, cómo se comportan, cómo se tratan entre ellos, cómo me tratan a mí, y después también escuchar sus intereses sus inquietudes porque eso me permite ir abriendo también formas de llegar más efectivas

[Entrevista con Ernesto – docente de 4° año]

En principio se trata de una acción que rompería con la ‘pedagogía bancaria’ (Freire, 2008) en la que el lugar del estudiante es el de mero receptor. Pero además da cuenta de la aceptación adulta de otros modos de vinculación, más horizontales y dialógicos, en dirección a lo que ha sido señalado como propio de la transformación de los vínculos de generación a partir de los años 60 del siglo XX (Gallo, 2011; Gallo, Agostini y Míguez, Martuccelli, 2009). En las descripciones de los docentes ‘*escuchar*’ se figura como una tarea que supone la observación atenta del comportamiento de los jóvenes y sus modos de vinculación, así como la indagación activa de sus intereses e inquietudes como vía para ‘*llegar*’ a ellos y ellas. Su intervención busca generar las condiciones necesarias para que ocurran los procesos de enseñanza-aprendizaje; el orden, la ‘*paz en el aula*’.

En algunos relatos docentes, como complemento de la escucha, aparecen referencias a ‘*mostrarse tal cual se es*’. Si asumiésemos con Martuccelli (2007) que como parte de la condición moderna los actores buscarían una afirmación de sus especificidades personales y culturales, este deseo de “ser reconocido por “lo que se es”” (p. 212) podría identificarse como parte de una gramática de la *autenticidad*:

Mario: Creo que el tema de mostrarse uno tal cual es genera... es una puerta de entrada como para poder construir un buen vínculo con los alumnos. [...] la comunicación tiene que ser muy clara con los chicos.

[Entrevista con Mario – docente de 3° año]

No obstante, observamos que más que tratarse de la aspiración de un ‘yo incontinente’ (Sibilia, 2008, citado en Abramowski, 2010) a ser reconocido en su autenticidad, parecería más bien comportar un carácter táctico de cierta línea de acción que busca ‘*una puerta de entrada*’. Que en algunos relatos contempla también

la expresión de *'afecto'* en los vínculos y supone para los educadores el ejercicio de un activo miramiento por aquello que se *'muestra'*:

Ernesto: Yo trato de mantener un equilibrio, pero hay cuestiones de las que hablas y otras de las que no [...] Entonces les digo [a los estudiantes] "no me hagan preguntas como ¿tiene relaciones [sexuales]?"

[Entrevista con Ernesto – docente de 4° año]

Mario: yo creo que el límite está en la discreción y ellos lo saben entender perfectamente, hay cuestiones que uno puede compartir, que hacen a la historia personal y uno no es que pueda compartir sino que quiere compartir, y hay otras que puede no quererlas compartir

[Entrevista con Mario – docente de 3° año]

Mabel: Yo necesito poder vincularme, un trato que sea positivo. Y en ese trato positivo me doy cuenta de que la parte afectiva no puede quedar de lado. Esa parte afectiva, que los chicos me demandan, de preguntas y demás, el límite lo pongo yo, porque siguen siendo chicos, y yo sigo siendo un adulto. Se meten hasta donde yo los dejo meter, y digo hasta donde quiero decir.

[Entrevista con Mabel – docente de 3° año]

Este riguroso miramiento por los límites podría ser leído desde el lenguaje del *don* (Mauss, 2010); si como docentes existe una aspiración a trabajar con los jóvenes en el rol que intentan construir, habría un “capital atencional” y “disposicional” juvenil a conseguir como *contra-don* por la oferta de *'escucha'*, *'afecto'* e *'interés'*. Poniendo en acto la dialéctica entre jerarquía y equidad presente en la lógica del don (Reygadas, 2008). Donde la donación entraña un ‘interés egoísta’ (p. 25) en tanto disimula una búsqueda de estatus por vía del “endeudamiento” del donatario. De este modo, en ocasiones, quienes conducen una estrategia de gestión equilibrada consiguen *'ganarse a los chicos'* “trocando” *'afecto'* por *'respeto'*:³

Fabián: Ernesto [(un docente)] tiene autoridad

G.G.B: ¿por qué tiene autoridad? Fabián: porque es piola

Federico: porque nos llevamos bien con él y lo respetamos por eso. Como que nos cae

³ En relación a la que llama estrategia del cariño en el nivel primario, Abramowski (2010) observa que el afecto hacia los alumnos constituye a veces un medio para conseguir regular sus conductas. En un sentido similar Alliaud (2004) refiere a la “utilidad” que el dispendio afectivo comporta para la mayoría de los maestros.

bien, no queremos molestarlo.

[Entrevista grupal – jóvenes de 4° año]

Este tipo de utilización del don es asemejable a lo que ha sido definido como ‘mecanismo de arranque’ (Sahlins, 1974): un don que todavía no ha sido retribuido “crea algo entre la gente: engendra una continuidad en la relación, una solidaridad, por lo menos hasta que la obligación de reciprocidad se cumple” (p. 227). La motivación adulta para incurrir en este tipo intercambio se explica todavía mejor si observamos las consecuencias que pueden suscitarse cuando la gestión de esta demanda no consigue una respuesta controlada por el docente.

‘Obtener algo a cambio de nada’: la gestión no controlada de la reciprocidad

Oswaldo, el docente de plástica, le dice a Joaquín que trabaje.

Joaquín [al docente] ¿¡Queeé!? ¡¡Yo estoy trabajando gordooo!!

Dos varones comienzan a pegarse. Oswaldo se interpone entre ambos pero otros compañeros se suman repartiendo cachetadas al azar. En el afán de aplacar la situación el docente acompaña a uno de estos varones hasta su banco y en ese trayecto Ricardo lo empuja y se ríe mirando a sus amigos. Habiendo estado a punto de caerse el docente se reincorpora y vuelve a pedirle a Joaquín que se ponga a trabajar.

Joaquín: [dirigiéndose al docente] “callate porque te voy a hacer cagar a vos también”- le contesta el joven.

Sin pronunciar palabra y con expresión seria Oswaldo regresa a sentarse en su escritorio.

[Observación de clase – 4° año]

El fragmento anterior es ejemplificador de una de las tantas situaciones que tienen lugar cuando un docente no consigue instrumentar acciones orientadas a la gestión de la reciprocidad. No obstante, quisiéramos señalar que las posibilidades docentes de hacerlo no dependen más que marginalmente de las acciones concretas emprendidas por los docentes. En otra ocasión (García Bastán, 2015) señalábamos que lo que los jóvenes identifican como una capacidad de ciertos docentes para *‘frenarlos’* parecía tener menos vinculación con las acciones concretas que esos docentes puedan

emprender y guardar mayor grado de relación con las formas de *definición de situación* por las que los jóvenes opten en sus estrategias de *presentación de sí* (Goffman, 1989) dentro de las posibilidades contingentes que cada situación de clase les ofrece. Así, si pudiera argumentarse que *'ser gritón'* o *'exigente'* son recursos al alcance de todos, veríamos que no toda movilización de estos recursos es considerada legítima por los jóvenes, ni deviene necesariamente en posibilidades de construir *'autoridad'*.

G.G.B: ¿Con todos los profes ustedes se portan de la misma manera?

Fabián: no, depende de la autoridad del profe. Ponele, [Osvaldo] Rodríguez, te deja usar el celu...

Gustavo: todos hacen lo que quieren

Tomás: lo cagamos a trompadas, hinchando así los huevos [...] es un quilombo. [...]

Gustavo: hay amonestaciones que te pueden llegar a chupar un huevo y amonestaciones que sabés que tienen argumentos

G.G.B: ¿Cuándo te pueden llegar a chupar un huevo?

Gustavo: y... cuando te las pone un profe sin autoridad. Te dice "vas a tener amonestaciones" y después sabés que no te las va a poner

[Entrevista grupal – Jóvenes de 4º año]

A propósito de los límites y de modo similar a como Sahlins (1974) enmarca las prácticas de regateo como ejemplo de una *reciprocidad negativa*, el espíritu de las acciones emprendidas hacia Osvaldo parece ser el de "llegar hasta donde se pueda" (p. 214).

Osvaldo: A veces vengo con una actitud enojada como para que... para poder mostrarle que tienen que responder a eso y... me doy cuenta que no sirve, entonces me relajo y trato de que hagan algo

[Entrevista con Osvaldo – docente de 4º año]

Así, en casos como este, en los *'enojarse no sirve'* y donde el equilibrio claramente se pierde, la demanda de reciprocidad puede provenir del docente, que aspira a restablecer criterios de justicia igualitarios que le permitan, si ya no obtener algo de los jóvenes, al menos dejar de sentirse violentado en la relación con ellos y ellas:

Osvaldo: algunos chicos son irrespetuosos

G.G.B: ¿en qué cosas notás que son irrespetuosos?

Osvaldo: contestan mal... recibí algunos insultos de parte de ellos, así que bueno, los saqué [del aula] y hablé, me pareció mala onda, [les dije:] “si yo no te insulto ¿por qué me insultás?”. La otra vez Marcos me dijo “chupame la pija”.

[Entrevista con Osvaldo – docente de 4° año]

Reflexiones finales

El recorrido por los relatos de jóvenes y adultos combinado con el recurso de presentación de fragmentos de observación y conversaciones informales tuvo la aspiración de situar al lector en el *modus vivendi interaccional* (Goffman, 1989) de las situaciones de clase que en las aulas tienen lugar; nos referimos así a lo que resulta de la contribución que los diferentes actores hacen a la definición global de cada situación. Lo que da cuenta, en cada caso, de particulares acuerdos respecto de las ‘demandas’ que resultan allí ‘temporariamente aceptadas’ (p. 24).

En relación con lo que Dubet y Martuccelli (1998) definieran como *principio de reciprocidad*, identificamos junto con los docentes, una *demanda juvenil de reciprocidad* respecto de la cual, en tanto educadores de esta generación deben posicionarse. Quisiéramos aclarar en este punto que en modo alguno en ello aspiramos a demarcar tipologías docentes. Reconocemos que, aun cuando un educador otorgue prioridad a ciertos modos por sobre otros, en ocasiones éstos aparecen de modo solapado. Incluso, intuimos que el mismo docente puede gestionar de modo diferente el “juego de reciprocidades” en el trato con distintos cursos o en establecimientos diferentes, dependiendo de los recursos con que cuente en cada situación.

Retomando ahora nuestro punto de partida, el problema de las generaciones, el diálogo con nuestros informantes adultos y jóvenes sugiere que, ante las transformaciones de las relaciones de poder entre generaciones, los docentes se encuentran ante la doble exigencia de articular las lógicas antagónicas de dos regímenes de interacción; el de igualdad y el de jerarquía. En este juego de ‘intercambios’ los jóvenes parecen estar mejor posicionados. En un contexto en el que coexisten relaciones intergeneracionales que tienden hacia la horizontalidad y dispositivos de control marcadamente jerárquicos, lo que requeriría de la planificación de acciones colaborativas del cuerpo docente desde la comprensión de que la organización de las interacciones da cuenta de diferentes márgenes de

reciprocidad de parte de los estudiantes.

Bibliografía

- Abramowski, A.** (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A.** (2004) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(34), 1- 12.
- Álvarez Uría, F. Varela, J** (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Bolleta, V. García, A.** (2014) Jóvenes y adultos: Alumnos que apuestan al vínculo intergeneracional. Ponencia publicada en las Actas de la *IV RENIJA*, Villa Mercedes.
- Dubet, F. Martuccelli, D.** (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P.** (2008) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furlán, A.** (2004) Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos. En: **Furlán, A, Saucedo Ramos, C. y Lara García, B.** (coords). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Gallo, P.** (2011) *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Gallo, P. Agostini, B. Míguez, D.** (2015) Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En **Míguez, D. Gallo P, Tomasini, M.** (Coords) *Las dinámicas de la conflictividad escolar, procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 11-44)
- García Bastán, G.** (2015) “Quilomberos... pero bien educados”. La buena educación como competencia moral de sectores de *elite*. Un estudio de caso sobre una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista*

Brasileira de Sociología da Emoção, (14)40, 62-78.

Gavilán, M. (1999) La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación, 19, 211-227.*

Goffman, E. (1983) The interaction order, *American Sociological Review, 48(1), 1-17.*

Goffman, E. (1989) *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández Méndez, G. Reyes Cruz, M. (2011) Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos, 133, 152-173.*

Kornblit, A. Mendes Diz, A. (1993) *El profesor acosado. Del agobio al estrés.* Buenos Aires: Hvmánitas.

Mannheim, K. (1993) El problema de las generaciones. *Reis 62, 193-242.*

Martuccelli, D. (2007) *Gramáticas del individuo.* Buenos Aires: Losada

Martuccelli, D. (2009) La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia, 1, 99-128.*

Mauss, M. (2010) *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas.* Madrid: Katz

Mead, M. (1980) *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional.* Barcelona: Gedisa.

Míguez, D. (2009) Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En Kaplan, C. Orce, V. (Coords.) *Poder, Prácticas Sociales y Proceso Civilizador. Los usos de Norbert Elías,* (pp. 147-167). Buenos Aires: Noveduc.

Míguez, D. Gallo, P. Tomasini, M. (2015) *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Noel, G. (2010) La dinámica del conflicto escolar en escuelas de barrios populares urbanos a la luz de la noción de autoridad. *Prácticas de oficio. Investigación*

y reflexión en Ciencias Sociales, 6, 1-19.

- Oblinger, D. Oblinger, J** (2005) *Educating the Net Generation*. EE.UU: EDUCAUSE.
- Paulín, H.** (2013) Sufriendo las clases. Violencias y malestar en el trabajo docente. EN Pujol, A. Dall’Asta, C. (Comps.) *Trabajo, Actividad y Subjetividad* (pp. 279-300). Córdoba: E-book.
- Paulín, H. Tomasini, M.** (2009) Tensión generacional y distancia social como condiciones de conflictividad cotidiana en la escuela media. *Revista Estudio*.
- Perrenoud, P.** (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pinkasz, D.** (2012) Una crítica a la noción de “distancia entre generaciones” como clave de interpretación de la complejidad de la tarea educativa contemporánea. En **Southwell, M.** (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- Piscitelli, A.** (2006) Nativos e inmigrantes digitales ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 179-185.
- Reygadas, L.** (2008) Distinción y reciprocidad. Notas para una antropología de la equidad. *Nueva antropología: simbolismo, identidades y diferencias*, XXI(69), 9-31.
- Sahlins, M.** (1974) *Economía de la Edad de Piedra*. Madrid: Akal.
- Torres, G.** (2014) La autoridad pedagógica: decires, anhelos, malestares y expectativas de docentes y estudiantes. En **Paulín, H. Tomasini, M.** (Coords.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp.51-93). Córdoba: Brujas.
- Zelmanovich, P.** (2009) hacia una experiencia intergeneracional. En **Tiramonti, G. Montes, N.** (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas actuales desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.