



V Jornadas de Sociología de la UNLP

Mesa J23: *Jóvenes, escuela media y procesos de desigualdad*

Nombre y apellido del autor: Pablo Francisco Di Leo* - pdfileo@gmail.com

Pertenencia institucional: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Ponencia:

La experiencia escolar de los jóvenes: luchas por el reconocimiento y desinstitucionalización

Entonces acá no podés hablar, las cosas no van a cambiar en este colegio, lamentablemente. Está perdido, nadie se da cuenta porque los chicos no lo ven. Entonces acá es así, en vez de cambiar todos en conjunto para hacer algo mejor, no, es un todos contra todos. Eso es lo que pasa.

Fragmento de entrevista a estudiante

Introducción

La escuela pública, a pesar de ser objeto de políticas, condiciones y demandas sociales fragmentadas y/o contradictorias, sigue siendo -y en el caso del nivel medio, en forma creciente- la única institución estatal en la cual muchos jóvenes transcurren, diariamente, un tiempo considerable. Este hecho la convierte en un espacio estratégico para abordar, desde la investigación y las políticas públicas, los complejos procesos de construcción identitaria de los sujetos, su integración social y constitución como ciudadanos.

Sin embargo, en el contexto de profundas transformaciones sociales que vivió nuestro país en las últimas décadas, la expansión de la cobertura de la escuela media no se dio en forma homogénea, sino que estuvo asociada a un proceso de fragmentación. La demanda de masificación del sistema educativo se tradujo, en muchas ocasiones, en una inclusión de los

* Licenciado en Sociología, Magíster en Políticas Sociales, Becario Doctoral.

jóvenes en fragmentos diferentes del sistema, traduciendo, a través de diversas mediaciones, la desigualdad social en las instituciones escolares (Oberman, 2003; Tiramonti, 2006).

A partir de estudios cualitativos y cuantitativos desarrollados durante 2005 y 2006 por nuestro equipo de investigación en escuelas medias públicas de todo el país encontramos que uno de los fenómenos institucionales percibidos por sus agentes como un problema central y creciente es la *violencia* (Kornblit *et al.*, 2007).¹ Asimismo, de estas y otras investigaciones desarrolladas a nivel nacional desde el recientemente creado *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* del Ministerio de Educación de la Nación, surge que el clima social escolar funciona como un prisma que refracta de maneras particulares hacia el interior de la institución, las “violencias provenientes del exterior” (Míguez, 2007; Noel, 2007; 2008).

La escuela media es una de las instituciones fundamentales para la transmisión de los *capitales sociales, culturales y simbólicos* necesarios para la incorporación de los *habitus* correspondientes a los distintos *campos del espacio social* y la construcción de identidades a partir de las relaciones de conflicto y reconocimiento con los otros agentes (Bourdieu, 2003; 2007). Por ende, si la violencia se institucionaliza y naturaliza en el clima social escolar es más probable que reproduzca y/o potencie en los sujetos un *individualismo negativo* y no cumpla con su función de transmisora y/o potenciadora de sus dimensiones genéricas (discursivas, institucionales, estéticas), imprescindibles para la constitución de sujetos reflexivos en el actual contexto de las sociedades democráticas (Tedesco, 2008).

La presente ponencia se enmarca en las citadas indagaciones de nuestro equipo y en el desarrollo de mi tesis doctoral, en la cual busco aportar al análisis de los límites y potencialidades de nuevas políticas de subjetivación y, particularmente, de la institucionalización del campo de la promoción de la salud en escuelas medias públicas en Argentina. Nuestra estrategia metodológica fue de tipo cualitativo, consistiendo en:

- Observaciones participantes y no participantes en 2 escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante 2005 y 2006.
- 20 entrevistas semiestructuradas y 4 grupos focales con docentes y directivos realizadas en dichas instituciones educativas a fines de 2006.
- 20 entrevistas semiestructuradas y 4 grupos focales con estudiantes de 3º, 4º y 5º años realizadas en dichas instituciones educativas a fines de 2006.

¹ En la presente ponencia no partiremos de una definición de la categoría *violencia* que cierre de antemano su carácter polisémico, si no que abordaremos los múltiples significados atribuidos a la misma por los agentes escolares como analizadores de sus concepciones en torno a sí mismos, los otros y, en general, el clima social en las que constituyen y/o reproducen cotidianamente sus vínculos e identidades.

- Análisis de los datos utilizando el programa Atlas ti 5.0: desde el marco de la *teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967), codificamos las entrevistas y grupos focales y organizamos los códigos en familias, seleccionando aquellas con mayor *densidad teórica* - diversidad y riqueza en las articulaciones entre sus propiedades y con nuestro marco teórico-conceptual- como dimensiones analíticas. Asimismo, fuimos comparando los principales sentidos en torno a dichas dimensiones según los dos grupos de agentes entrevistados: a) *docentes/directivos* y b) *estudiantes*.²

En el presente trabajo presentamos un análisis de los discursos de los jóvenes en torno a tres categorías centrales: a) *violencia entre jóvenes*, b) *violencia de docentes/directivos* y c) *escuela*. Siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada, en las tres primeras secciones desarrollamos las categorías que construimos a partir del análisis de los datos, agrupándolas en torno a las tres categorías centrales emergentes. Finalmente, en la cuarta sección, proponemos un modelo para entender las vinculaciones entre dichas categorías y, a partir del mismo, presentamos algunas reflexiones en torno a algunas características de la experiencia escolar juvenil en la actualidad.

1. Categorías emergentes en torno a las violencias entre jóvenes

El mirar mal es una de las más cotidianas manifestaciones y/o causas de las violencias entre jóvenes

Si bien tanto a partir de las entrevistas individuales como de los grupos focales y talleres con estudiantes los primeros sentidos que surgen en torno a las violencias están asociadas al *choque corporal* -empujar / agarrarse a piñas, pelear entre compañeros / entre barras a la salida del colegio / en los recreos- y/o *verbal* -insultos-, las mismas no adquieren inmediatamente una connotación negativa, como en los discursos de docentes y directivos. En cambio, como se verá en esta y las próximas categorías emergentes, las dimensiones simbólicas y relacionales de las violencias son identificadas por los jóvenes como las más problemáticas. En este sentido, el *mirar mal* ocupa un lugar central como causa y/o como expresión más cotidiana de los episodios de violencia entre jóvenes.

Como se ilustra en el fragmento de grupo focal citado en el recuadro 1, los jóvenes prefieren no asignar al *mirar mal* una definición discursiva. En cambio, prefieren describir el fenómeno recurriendo a narraciones y/o dramatizaciones de experiencias desarrolladas en todo tipo de espacios y tiempos -tanto escolares como extraescolares- que tienen en común

² Para un desarrollo de las principales características y críticas en torno a las aplicaciones de la teoría fundamentada, ver Jones, Manzelli y Pecheny (2004).

dos momentos centrales: a) *un encuentro de miradas entre dos compañeros y/o amigos*; b) *una reacción violenta verbal y/o física de uno de los sujetos frente a la mirada del otro que puede llevar o no en una pelea*. En cuanto a la posible conexión entre ambos momentos los relatos varían, pero, fundamentalmente, se mencionan sensaciones de *desprecio* y/o *discriminación* -*mirar de costado, mirar de arriba abajo*-.

Recuadro 1. Fragmento de grupo focal con estudiantes

Moderador (M): Esta cuestión de: “me miró mal”, que aparece mucho, ¿a ustedes qué les parece?, ¿qué significa mirar mal?
 Estudiante (E)1: Y... es difícil de explicar...
 E2: Es como si lo despreciara con la mirada...
 E1: Claro. Te das cuenta cuando alguien te mira mal por el gesto que hace, que después empieza a hablar con tus amigos y... O por ahí a veces vos creés que te miró mal y en realidad no fue así...
 E2: Por ahí miró por mirar...
 M: Y, según dijeron varios compañeros de ustedes, suele ser un motivo para empezar a pelear... ¿Ustedes están de acuerdo?
 E1: Sí, sí, según quién también... Pero mucha gente: “¿por qué me mirás así...?”
 E2: O: “¿qué me andás mirando?”
 E1: O: “¿qué te reís de mí?” Y por ahí se estaba riendo de otra cosa... Un poco a veces uno se imagina y algunos muy frontales por ahí te lo dicen...

El problema de la *mirada* ha sido abordado desde diversas corrientes filosóficas y de las ciencias sociales -existencialismo, fenomenología social, interaccionismo simbólico- como una de las dimensiones centrales de la constitución de la subjetividad: la relación entre el *yo* y el *otro*. Una de las formulaciones clásicas de esta problemática, que consideramos pertinente para nuestro análisis, es la de Jean-Paul Sartre (1993: 308):

(...) hay en toda mirada la aparición de un prójimo-objeto como presencia concreta y probable en mi campo perceptivo, y, en ocasión de ciertas actitudes de ese prójimo, me determino a mí mismo a captar, por la vergüenza, la angustia, etc., mi “ser mirado”. Este “ser-mirado” se presenta como la pura probabilidad de que yo sea actualmente ese esto concreto, probabilidad que no puede tomar su sentido y su naturaleza propia sino de una certeza fundamental de que el prójimo está siempre presente para mí en tanto que yo soy siempre para otro.

Cuando el *yo* percibe que alguien lo mira, siente que está ante otra subjetividad, ante otra conciencia, no ante un mero objeto. Del *otro* que se le hace presente de este modo puede temer que se enfrente a sus proyectos, a su libertad. Siente que está delante de un ser con el que puede contar, o al que se opondrá, delante de un ser que lo valora y pone en cuestión lo que es, lo que quiere, su ser. Asimismo, la mirada del *otro* hace al *yo* consciente de sí mismo pues el otro lo objetiva, trayendo consigo los sentimientos de *miedo*, *vergüenza* y *orgullo*:

miedo ante la posibilidad de ser instrumentalizado por el otro, vergüenza de hacer manifiesto su ser, orgullo al captarse a sí mismo como sujeto. En la vergüenza se da una cierta duplicidad de protagonistas: es vergüenza del *sí mismo*, pero del *sí mismo* al ser visto por *otro*, es por lo tanto una de las más importantes expresiones de la experiencia intersubjetiva, de la experiencia o presencia del *otro* (Sartre, 1993).

Toda experiencia de *ser mirado* derrumba en el individuo la certeza de ser una identidad sustancial y autorreferencial *-idem-* revelándole que el *yo* sólo existe a partir de su relación con el *otro -ipse-* (Ricoeur, 1996). El *otro* puede aparecer bajo la forma de un individuo, una institución, una colectividad, una audiencia, un público anónimo o, según la denominación de George Herbert Mead (1968), *el otro generalizado*. Para analizar la tensión constitutiva del sujeto, este autor, luego retomado por diversos científicos sociales, propone una distinción entre dos dimensiones del individuo, sólo diferenciables analíticamente:

- a) *Yo*: momento particular, activo, espontáneo, indeterminado, único, en el cual nos identificamos, pero que sólo puede surgir como reacción, respuesta a las miradas, los estímulos del otro.
- b) *Sí mismo*: constituido por las actitudes pasadas de los otros, interiorizadas durante el proceso de socialización en un *otro generalizado*, universal, social, cultural, normativo (Mead, 1968; Schutz, 1995; Honneth, 1997).³

La mirada tiene dos dimensiones: el *otro* puede mirar al *yo*, pero el *yo* puede mirar al *otro*. Surge así la dialéctica de las libertades, la lucha y el conflicto. Ante la presencia del *otro* caben dos actitudes: a) o bien el *sí mismo* se afirma como sujeto y en esa afirmación se apropia de la libertad del *otro*, cosificando su ser, b) o bien el *yo* intenta captar al *otro* en su libertad, en su ser sujeto, pero a costa de perder su libertad y convertirse en mero objeto. En otras palabras, si bien la mirada del *otro*, como sujeto, posiciona al *sí mismo* como su objeto, a partir de la reacción del *yo* -vergüenza, angustia, orgullo-, el *sí mismo* tiene la posibilidad de posicionarse como sujeto, pudiendo, de esta manera, colocar al *otro* como su objeto: lo descubre, así, como estando en el mundo, como colocado en cierta situación (Sartre, 1993; Schutz, 1995).

De esta manera, la dialéctica de la mirada retoma la de la *lucha por el reconocimiento*, analizada por Hegel (1992) como una dimensión constitutiva de la subjetividad (Honneth, 1997; Dri, 2002). El *yo* reacciona al sentirse objetualizado, menospreciado, por la mirada del

³ Aquí traducimos del inglés la categoría de Mead “*me*” como *sí mismo* en lugar de “*mí*” -como figura en la citada edición de *Espíritu, persona y sociedad* (Mead, 1968)-, ya que la consideramos más adecuada para la comprensión del concepto.

otro, impulsado por su deseo de ser reconocido como un *sí mismo* autónomo, libre. A partir de su reacción, objetualiza al otro, definiéndolo, significándolo e incorporándolo a su *otro generalizado*, expandiendo así su *sí mismo*, hacia un horizonte de mayor autonomía y autorrealización (Mead, 1968).

Sin embargo, la resolución que tendrá esta dialéctica se encuentra condicionada por las posiciones -siempre desiguales- que ocupan los sujetos en el momento del encuentro y las características del contexto -comunitario, social, político, institucional- en el que el mismo se produce. Por ende, según las reflexiones de Axel Honneth (1997), retomadas y profundizadas en sus últimos trabajos por Paul Ricoeur (2005), para la adecuada comprensión de los diversos *modelos de reconocimiento* en los cuales se van constituyendo los sujetos, es necesario darles cuerpo, concretizarlos, abordándolos en relación a sus respectivas *formas de menosprecio* o *negación de reconocimiento* que movilizan al individuo en los heterogéneos contextos intersubjetivos que atraviesa en su vida cotidiana (Heller, 1994; Dipaola, 2006).

A nuestro entender, en la experiencia del *mirar mal*, mencionada por distintos agentes de las instituciones educativas y especialmente asociada por los jóvenes a las violencias entre pares, se manifiesta una *lucha* en torno al primero de los modelos del *reconocimiento social* propuestos por Ricoeur (2005): la *aprobación del par* -pareja, amigo, compañero, vecino, etc.-. En la filosofía hegeliana, este momento *existencial* del reconocimiento es fundamental en el proceso de construcción de la identidad subjetiva (Dri, 2002; Dipaola, 2006). Asimismo, podemos vincular este primer modelo a la centralidad que ocupa la construcción y mantenimiento de la *confianza en las relaciones cara a cara*, como pilar de los procesos de subjetivación y de constitución de la *seguridad ontológica* de los de los jóvenes en las diversas esferas de la vida cotidiana (Giddens, 1990).

La experiencia de ser *mirado mal* genera en el sí mismo de los jóvenes sentimientos totalmente contrapuestos a la *aprobación del par*:

El individuo se siente como mirado desde arriba, por encima del hombro, incluso tenido por nada. Privado de aprobación, es como no existente (Ricoeur, 2005: 199-200).

Esta mirada de *desprecio, humillación, degradación y/o desaprobación* del *otro* refuerza la objetualización del *sí mismo*, propia de todo encuentro intersubjetivo, disolviendo su autoconfianza existencial y negando su condición de sujeto. Por ende, la reacción del *yo* frente a la percepción de esta forma de desprecio, la expresión de su lucha por el reconocimiento, adquiere, en general, una intensidad afectiva directamente proporcional al grado de degradación existencial experimentada. Asimismo, esta reacción dirigida a objetualizar al *otro* y reconstituir al *yo* como sujeto, tiene en general el mismo carácter

inmediato que la experiencia de ser mirado mal, desencadenando una lucha cuerpo a cuerpo por el reconocimiento, con escasas o nulas mediaciones discursivas.

La violencia contra el otro expresa aquí un primer momento de la lucha por el reconocimiento a partir de un doble movimiento: a) la negación de la corporeidad del otro, vista como obstáculo para el reconocimiento del sí mismo como sujeto y, simultáneamente, b) la afirmación de la propia subjetividad, demostrando en la lucha que puede poner en riesgo su propia corporeidad, que está más allá de la mera objetualidad en que lo pone la mirada degradante del otro (Hegel, 1992; Dri, 2002).

La discriminación generada en estereotipos de género, origen socioeconómico, familiar, étnico, identificaciones barriales, estéticas y/o deportivas es una de las principales manifestaciones y/o causas de las violencias entre jóvenes

En las entrevistas, grupos focales y las actividades organizadas por los estudiantes en torno a las violencias, emergió el fenómeno de *la discriminación* como una de las principales manifestaciones y/o causas de las mismas. Según estos discursos, como se ilustra en el recuadro 2, dicho fenómeno constituye una dimensión cotidiana de las relaciones entre los jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela. Asimismo, los estudiantes lo asocian a un alto nivel de naturalización de diversos tipos de estereotipos de género, origen socioeconómico, étnico, identificaciones barriales, estéticas y/o deportivas, que se presentan de manera combinada en las miradas, expresiones y prácticas comunicativas juveniles cotidianas.

Recuadro 2. Fragmento de grupo focal con estudiantes

E1: Sí, una vez se cagaron a piñas un compañero de mi curso y otro de otro curso porque uno es de Platense y mi compañero empezó a gritar que el de Platense era homosexual y entonces el de Platense dijo: ¿cómo homosexual?, vos sos homosexual... Y se agarraron, y mi amigo le pegó una piña y bueno, y se cagaron a piñas...

E2: A mí me pasó en un boliche que yo iba con una pollera, pero no corta y pasé por la entrada y me tocaron... entonces una chica, que es mi hermana, me dice: la culpa la tienen las mujeres, porque vos vas así vestida...

En las observaciones de campo y en los discursos de los estudiantes identificamos que las prácticas discriminatorias y/o las violencias verbales y/o físicas se presentan de manera combinada y fuertemente asociada con los procesos de identificación/diferenciación individual y/o grupal de los jóvenes en la vida cotidiana. En este sentido, podemos entender la estereotipación como un proceso cotidiano de reificación de las diferencias entre individuos y/o grupos dirigido a marcar una distancia simbólica y, en algunos casos, física, entre el

yo/nosotros y los otros. Asimismo, coincidiendo con los análisis de Carlos Belvedere (2002) y otros sociólogos en nuestro país, encontramos que la discriminación entre jóvenes responde a una *lógica elusiva*, dirigida a esquivar o saltar las propias insuficiencias para denostar a los otros, adhiriendo a tipos sociales construidos culturalmente a los que se les adscriben como naturales ciertos rasgos socialmente negativizados y justificando, directa o indirectamente, diversos tipos de violencia sobre aquellos que los poseen (Kornblit y Adaszko, 2008; Margulis, 1998; Margulis y Lewin, 1998; Urresti, 1998).

2. Categorías emergentes en torno a las violencias de los docentes y directivos

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

En los discursos de los estudiantes, los adultos son señalados como *generadores de violencias* hacia los jóvenes, tanto en contextos familiares como escolares y en otros espacios sociales. Como se ilustra en el fragmento de entrevista citado en los recuadros 3 y 4, las prácticas discriminatorias son identificadas como las principales manifestaciones cotidianas de violencia proveniente del mundo adulto, tanto dentro como fuera de la institución escolar.

Recuadro 3. Fragmento de entrevista a estudiante

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

Recuadro 4. Fragmento de entrevista a estudiante

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

Como se ilustra en los recuadros 3 y 4, en las narraciones de los estudiantes las miradas y enunciados de los otros adquieren mucha mayor relevancia que en los discursos de los docentes. Retomando a Mijáil Bajtín (1999: 279), podemos decir que en los discursos y prácticas de los estudiantes se manifiesta que

la experiencia discursiva individual de cada persona se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos. Esta experiencia puede ser caracterizada, en cierta medida, como proceso de *asimilación* (más o menos creativa) de palabras *ajenas* (y no de palabras de la lengua). Nuestro discurso, o sea todos nuestros enunciados (incluyendo obras literarias), están llenos de palabras ajenas de diferente grado de “alteridad” o de asimilación, de diferente grado de concientización y de manifestación.

Como se observa en el relato citado en el recuadro 4, la palabra *violento* enunciada por un docente hacia un estudiante de primer año, asociándola a su situación familiar, adquiere un peso determinante en su construcción identitaria, en los sentidos en torno a los otros y a su experiencia escolar. Dicho enunciado es vivido por el joven como una de las manifestaciones más graves de *discriminación* y es significada como uno de los repetidos *actos de violencia* generados desde los adultos hacia su identidad personal.

Sin embargo, a diferencia de los relatos de los docentes, estos enunciados no se dirigen hacia la construcción de un *topoi* en torno a los docentes y/o adultos como un universo homogéneo. En lugar de ir reforzando la mirada negativa hacia los mismos, son reconocidas por el estudiante como positivas las posiciones que otros agentes (preceptora, compañeros) tuvieron en torno a dicha situación violenta. La defensa y solidaridad de los otros acota el lugar del enunciado discriminatorio de la profesora (sin disminuir su importancia) a la actitud de una persona en particular, sin generalizarlo ni naturalizarlo a la *condición docente* o al *mundo adulto*.

Finalmente, como se observa los recuadros 3 y 4 y retomaremos en relación a las próximas categorías, las prácticas discriminatorias son significadas por los estudiantes como especialmente graves cuando son protagonizadas por docentes/directivos, definiéndolas como *abusos de poder e injusticias*. En este sentido, las percepciones y/o las reacciones individuales y/o grupales de los estudiantes frente a estos episodios pueden interpretarse como síntomas de crisis en los mecanismos de *dominación simbólica* de los docentes/directivos (Bourdieu, 2003; 2007).

Las arbitrariedades y/o abusos de poder de los docentes y/o directivos son manifestaciones cotidianas de autoritarismo, injusticia y/o falta de respeto hacia los estudiantes

En los grupos focales y entrevistas a estudiantes en torno a las violencias escolares se reiteran diversos relatos en los que las prácticas de algunos docentes y/o directivos son identificadas como *arbitrarias* y/o como *abusos de poder*. Como ya surge de la categoría anterior y se ilustra en los fragmentos de grupos focales citados en los recuadros 5 y 6, la autoridad de los docentes y/o directivos lejos de considerarse natural y/o legítima en sí misma es objeto de numerosos cuestionamientos por parte de los estudiantes. En este sentido, encontramos en los discursos estudiantiles dos grandes *tácticas de impugnación de la autoridad escolar* que, en general, se presentan de manera combinada:⁴

- a) *Impugnación personal*: en algunos casos la refutación de la autoridad se centra en la identificación de características personales del individuo que la ejerce. Como se observa en los recuadros 5 y 6, los estudiantes cuestionan la idoneidad de algunos profesores debido a que no cumplen adecuadamente con su rol, trayendo sus problemas personales a la clase, aplicando arbitrariamente las medidas disciplinarias y/o generando situaciones de discriminación hacia los estudiantes.
- b) *Impugnación jurídico-moral*: esta segunda vía de impugnación, con mayor presencia en los discursos de los estudiantes, es más profunda y de mayor alcance institucional que la anterior, ya que se basa en un cuestionamiento jurídico y/o moral que puede aplicarse a cualquier tipo de práctica y/o norma escolar, acusándola de *injusta* y/o *autoritaria*.

Recuadro 5. Fragmento de grupo focal con estudiantes

E1: Hay una tutora que tuvimos en primer y tercer año nosotros, que es mucho de proteger a compañeras, entonces yo me acuerdo que una vez nos quejamos con una profesora y como que protegían a la profesora... Y ella no hizo nada...
 E2: Nosotros tenemos derechos y deberes de los alumnos, en los derechos dice: se puede defender frente a un acto de posible injusticia... Vos te defendés y te dice: a mí no me importa... Encima te grita y te hace callar... No te podés ni defender.
 E3: ...entra la mina y me dice: “-te estás riendo de mí; -no, no me estoy riendo de usted; -te estás riendo de mí, -no, no me estoy riendo de usted...”
 E4: Además nos reíamos todos...
 E3: “-Te estás riendo de mí, -es mi palabra, no me estoy riendo de usted, -tu palabra no vale”, me dijo. Y yo le digo: “vamos a ver si mi palabra no vale...”

Recuadro 6. Fragmento de grupo focal con estudiantes

E1: Yo tengo dos apercibimientos, me los pone porque soy yo, me puso uno por hacer ruido con una lapicera, estaba escribiendo en la carpeta y otro por hacer ruido con bollos de papel, esas son boludeces también... No se los ponen a cualquiera, se los ponen al boludo que...

⁴ Aquí encontramos algunas afinidades con el análisis de Noel (2007; 2008).

E2: Por ahí un profesor viene con sus problemas y te empieza a gritar, viste, y ¿por qué te tiene que gritar nada más porque tiene problemas?, o sea, todos tenemos problemas y no le gritamos a todo el mundo, y como tienen la autoridad, te gritan... Te ponen un montón de tarea, por ahí, que no podés hacer...

E3: Hay otra profesora que no te dice nada, se sienta en el frente y no te dice nada...

E4: Hay una profesora, M., que yo la tuve en primer año, que la mina para entrar al curso tenían que estar todos de pie...

E2: Sí, no, no... terrible...

E4: Eso para mí... o sea... era como cuando entraba el rey y todos hacían así (simula una reverencia), entendés... es lo mismo.

Retomando los citados análisis de Honneth (1997) y Ricoeur (2005), podemos decir que ambas tácticas de impugnación de la autoridad escolar, especialmente la segunda, se enmarcan en un segundo momento de la lucha por el reconocimiento intersubjetivo de los jóvenes: el *jurídico-moral*. Aquí los autores retoman la concepción hegeliana del *derecho* en el marco del *Estado ético*, como un ámbito en el que:

(...) el hombre es tratado y reconocido como ser racional, como libre, en tanto que persona; y el singular se hace merecedor de este reconocimiento, porque por la superación de su conciencia de sí natural, se somete a su generalidad, a la voluntad en sí y para sí, a la ley, por consiguiente se porta frente a los otros en una forma con validez general, los reconoce por lo que él mismo quiere valer en tanto que libre persona (Hegel, citado por Honneth, 1997: 133).

En esta línea analítica, Heller (1994: 226) propone una definición de la *moral* que acentúa su carácter eminentemente práctico y su indisoluble vinculación con los conflictos intersubjetivos de la vida cotidiana en la modernidad:

La moral es la relación entre el *comportamiento particular* y la *decisión particular*; por un lado, y las exigencias genérico-sociales, por otro. Dado que esta relación caracteriza cada esfera de la realidad, la moral puede estar presente en *cada relación humana*. Pero dado que en correspondencia al determinado grado de desarrollo de las sociedades, las exigencias y las tareas establecidas por la socialidad, por la genericidad, son radicalmente distintas en las diversas esferas específicas, la relación con ellas no puede ser la misma. Tal diversidad se expresa, entre otras cosas, en los *conflictos morales*.

En la vida cotidiana se generan permanentes tensiones entre las múltiples prácticas y valores individuales y las diversas exigencias genérico-sociales propias de cada esfera social. Cuando se producen estos conflictos morales los individuos sienten que se les niega el status de sujetos sociales moralmente iguales y plenamente valiosos: experimentan la *injusticia*, el *autoritarismo* y/o la *falta de respeto*. Justamente, estas experiencias, según los análisis de Honneth (1997) y Ricoeur (2005), son algunas de las manifestaciones concretas de la *segunda*

modalidad del menosprecio: aquella que moviliza a los sujetos a la lucha por su reconocimiento jurídico-moral.

Como se ilustra en los recuadros 3 y 4 y retomaremos en la siguiente categoría, en los discursos de los estudiantes tienen una gran importancia diversas prácticas cotidianas de los docentes/directivos significadas como injustas, autoritarias y/o de falta de respeto hacia ellos. Estas formas de menosprecio movilizan a los jóvenes a un segundo momento de la lucha por el reconocimiento, que, superando la mera búsqueda inmediata de aprobación del par (desarrollada más arriba), se dirige hacia la aprobación por el *otro generalizado*, es decir, la integración del yo con su *ser-genérico-social* (Mead, 1968; Honneth, 1997).

Las reacciones -muchas veces violentas- y/o demandas de los estudiantes -no siempre articuladas discursivamente- frente a experiencias de injusticia, autoritarismo y/o falta de respeto, son expresiones de sus luchas por ser reconocidos como sujetos en el nivel jurídico-moral -representado por la institución escolar y sus agentes-. Según la definición hegeliana del derecho antes citada, los horizontes de libertad, autonomía y/o autorrealización de los individuos en las diversas esferas de la vida cotidiana sólo pueden ir materializándose y/o expandiéndose en la medida en que sus posiciones valorativas se integren en la dialéctica de la *moralidad* y la *legalidad*, de lo *normativo-social* (Heller, 1994). Dicha integración constituye un horizonte que nunca se alcanza totalmente, ya que en las sociedades modernas permanentemente surgen nuevas experiencias de exclusión, desigualdad, injusticia, autoritarismo y/o falta de respeto, que movilizan a nuevas luchas individuales y/o colectivas por el reconocimiento jurídico-moral (Honneth, 1997; Ricoeur, 2005; Dipaola, 2002).

Las faltas de interés de los docentes/directivos y/o de esfuerzos por generar motivos para aceptar las normas/tareas son manifestaciones cotidianas de falta de respeto, injusticia y/o violencia hacia los estudiantes

En los discursos de los estudiantes no sólo se manifiestan críticas hacia los docentes y/o directivos en torno a sus prácticas discriminatorias, arbitrariedades y/o abusos de poder. También se identifican como expresiones de *injusticia* y/o *violencia* sus *faltas de interés, de atención y/o de esfuerzo por generar motivos para aceptar las normas/tareas*, en síntesis, sus *faltas de compromiso subjetivo* en la relación pedagógica. Como se ilustra en las citas de los recuadros 7 y 8, y retomaremos en la próxima categoría emergente, los jóvenes viven estas ausencias de los adultos en la institución escolar como verdaderas manifestaciones de *desprecio*:

(...) en un momento en el cual la subjetividad está tan fuertemente valorizada, muchos

alumnos no tienen el sentimiento de ser reconocidos en sus aprendizajes escolares. Se sienten ignorados por la escuela, tienen el sentimiento de que su sensibilidad y su inteligencia no son ni movilizadas ni aceptados por parte de la escuela. Muchos se instalan en una dualidad oponiendo el mundo de la escuela al mundo de la juventud, el mundo de los aprendizajes al mundo de la vida. Desde su punto de vista, la escuela los ignora y los *desprecia*, aun cuando los docentes no manifiesten ningún desprecio explícito (Dubet y Martuccelli, 2000: 264).

Recuadro 7. Fragmento de grupo focal con estudiantes

E1: Y además, yo como más a futuro, si yo veo que un adulto no me escucha, tal vez siento que no tengo que ser escuchada... A mí me interesa una materia, por ejemplo, y yo veo que la explica como si fuera, no sé, que está leyendo los ingredientes de la barrita de cereales, es un bajón en realidad, porque si yo tengo ganas de expresarme y de dar mi punto de vista y... no sé... o tal vez plantear mis dudas en cuanto a algo que no sé... es una materia nueva, no la sé, por ejemplo, estaría bueno que me escuche porque yo estoy por elegir una carrera... Si a mí no me escucha con eso yo posiblemente diga: bueno, no sirvo... O sea, para mí es una edad muy crítica, deberían prestarnos atención a todos, no son detalles... Que un profesor no te escuche no es un detalle.

E2: Es una edad de muchos cambios y si uno no le presta atención a eso y lo deja pasar... Uno se está formando y una vez formada ya cuesta demasiado cambiar las opiniones, las actitudes...

Recuadro 8. Fragmento de entrevista a estudiante

Claro, nunca ponen en tela de juicio la palabra del profesor, sí ponen en tela de juicio la palabra del alumno. Pero bueno, nos pasa con la directora, yo a la directora ni la conozco, la vi cuatro veces y las cuatro veces entró al aula y dijo: vos, vos y vos -te lo juro, no tengo por qué bardearla- vos, vos y vos dame la libreta, están sancionados... O sea, dame un por qué, sancioname porque no tengo problema cuando... pero decime por qué. Y la mina no, porque yo sé por qué. Y vos lo mínimo que te merecés es una respuesta, más si es por algo injusto... Después nos explicó y era porque uno estaba parado... Si en el colegio me sancionan por fumar en el patio, te digo: sí, tenés razón, me corresponde, pero si es porque discutí con alguien o le contesté mal, por estar parado en el aula... O sea, tiene eso de libertad y después de boludeces. Entonces eso te saca mal... te saca mal, no la sanción sino la actitud de la mina: y vos después venís a hablar conmigo... Está bien, qué querés que haga... Pero no es con todos, este caso particular, te puede pasar con otros profesores. A mí me pasó con una profesora que terminé discutiendo mal el año pasado que la tuve previa, le tuve que ir a (no entiende) seis veces, por favor le tuve que pedir, no podía pasar de año... La volvía loca, porque la mina... me saqué un uno en el primer trimestre y después me empezó a tomar de punto, pero yo estudiaba, matemáticas, yo estudiaba, yo estudiaba, bueno, me terminó sacando la mina y le contestaba mal, que la iba a pisar con el auto... me sacaba mal, la volvía loca a la mina, obvio que no lo iba a hacer, pero lo decía como para joderla... Un día le llegué a decir que me había tragado un alfiler... la mina llamó a la preceptora, todos los directivos en el curso, yo volvía del baño y me los encontré a todos... Porque la mina me sacaba y yo le contestaba, me entendés, cosas así.

Retomando nuestro análisis en torno a la categoría anterior, podemos decir que estas experiencias relatadas por los estudiantes se inscriben en la modalidad del menosprecio o

negación del reconocimiento en el plano jurídico-moral. En este sentido, coincidiendo con los análisis de Dubet y Martuccelli (1998; 2000), las cotidianas manifestaciones de *violencia antiescolar* -trasgresiones, incivildades, amenazas, agresiones de estudiantes a profesores, destrucción del material, infraestructura escolar, etc.-, relatadas por docentes/directivos y estudiantes -ver el fragmento de entrevista citado en el recuadro 8-, pueden interpretarse, en gran medida, como reacciones frente al desprecio, expresiones de las luchas de los jóvenes por ser reconocidos, respetados como seres genéricos.

3. Categorías emergentes en torno a la escuela

En la escuela se prioriza el orden, el control y los rituales disciplinarios por sobre la confianza y la generación y/o habilitación de espacios para que los estudiantes puedan participar, reflexionar y expresarse libremente

Los discursos de los estudiantes en torno a la escuela están fuertemente atravesados por sensaciones de falta de sentido y distanciamiento con respecto a sus experiencias vitales. Muchos de los cuestionamientos hacia los docentes y/o directivos, analizados en las categorías anteriores -discriminación, arbitrariedades, abusos de poder, falta de interés- se articulan y profundizan en torno a una percepción altamente negativa del conjunto de la institución escolar. Como se ilustra en los fragmentos de grupos focales citados en los recuadros 9 y 10, los jóvenes vivencian los cotidianos rituales pedagógicos y disciplinarios escolares como *fríos mecanismos* que priorizan el *control*, la *homogeneización* y/o el *mantenimiento del orden* por sobre la *confianza* y la *generación y/o habilitación* de espacios que favorezcan la *participación, reflexión y libre expresión de los estudiantes*.

Recuadro 9. Fragmento grupo focal con estudiantes

E1: Yo creo que a la educación formal le falta un poco de educación informal, en serio. Creo que le falta un poco de todo lo que son valores y todo eso, a mí me parece que le falta muchísimo...

E2: Como que no se le da importancia a lo que es la persona, como persona, no un número porque en el caso del Estado...

E1: Sí, sos un número...

E2: Sos un número y ya está, ni siquiera sos un nombre, sos un número...

E1: Acá también sos un número. Es cualquier cosa... A mí me parece que... todavía que tengamos las ventanitas en todos lados y que venga la preceptora a controlarnos... Pasa un profesor y nos controla desde afuera a ver qué estás haciendo vos... ¿Qué vas a estar haciendo? O sea, todo eso en realidad... de alguna manera te están controlando... Estamos en una escuela, no en la cárcel... ¿Cómo quieren que los chicos de quinto no hagan palitos en la pared?

Recuadro 10. Fragmento grupo focal con estudiantes

E1: No te dan la posibilidad, vos querés hacer algo mejor y ya por ahí sos tan malo que ya no podés cambiar, porque...
 E2: No confían en vos...
 E3: Es un ciclo cerrado en sí mismo... Si vos decís: no confían en mí, por eso no voy a hacer nada... ahí te estás cagando vos.
 E2: Pero si no confían en vos a vos te cuesta confiar en vos mismo. Pensá en una persona que los padres la tratan mal, lo que sea, y desde que entró al jardín de infantes le dicen que es una basura... Ya está, es obvio, yo no estudiaría, qué querés que te diga...
 E3: La M. [la vicedirectora] es así... Depende de la personalidad, por ahí alguno se lo aguanta y decide salir adelante para que la gente lo empiece a tomar en serio, pero otros se tiraron abajo...

La escuela es un escenario fragmentado, con manifestaciones cotidianas de discriminación, autoritarismo, injusticia y/o violencias entre sus integrantes y con escasas o nulas capacidades para prevenirlas y/o resolverlas

En los discursos de los estudiantes prima una percepción de la escuela como un *escenario altamente fragmentado*, en el que coexisten -muchas veces en forma conflictiva- climas sociales, normas y/o principios de autoridad heterogéneos. Asimismo, como fuimos analizando en las categorías emergentes anteriores y se ilustra en las citas de los recuadros 11 y 12, esta fragmentación institucional se articula con las percepciones de los jóvenes en torno a la emergencia cotidiana de episodios de *discriminación, autoritarismo, injusticia y/o violencias*. Finalmente, como una de las expresiones más graves de la crisis institucional, muchos de los estudiantes denuncian la *impotencia de la escuela y sus agentes para prevenir y/o resolver* las problemáticas cotidianas anteriormente enunciadas.

Recuadro 11. Fragmento de entrevista a estudiante

Acá se sabotean todos. Cuando hay un preceptor que está en contra de algo, viene un preceptor nuevo, le llenan la cabeza de que esta profesora es esto, esta profesora lo otro y si no le gusta a la vicerrectora hacen cosas en contra. Yo lo vi, yo lo escuché. Yo no se lo cuento a nadie en realidad porque vos no tenés... A mí me da ganas de ir a hablar y decirle: usted yo sé quién es, yo la conozco, es una buena persona, porque fue mi profesora la rectora, antes de ser rectora y me dan ganas de decirle: ¿sabe qué?, sí, usted tiene posibilidades de cambiar el colegio, ¿por qué tiene estos problemas? Hay preceptores que hacen esto y esto. Me encantaría decírselo, pero si yo hago eso yo me veo perjudicada, lamentablemente, porque hasta los mismos preceptores del colegio tienen influencias en profesores y así como te pueden hacer rendir bien te pueden hacer rendir mal. Yo lo he visto, yo sé. Un preceptor así como te puede ayudar puede hacer que un profesor te ponga un uno. Entonces acá no podés hablar, las cosas no van a cambiar en este colegio, lamentablemente. Está perdido, nadie se da cuenta porque los chicos no lo ven. Entonces acá es así, en vez de cambiar todos en conjunto para hacer algo mejor, no, es un todos contra todos. Eso es lo que pasa.

En el recuadro 12 citamos *in extenso* un relato surgido en un grupo focal con estudiantes, en torno a un grave episodio de violencia ocurrido en la puerta de una de las escuelas en las que desarrollamos nuestro trabajo de campo, ya que consideramos que en el mismo se refleja crudamente la experiencia de ausencia, abandono e impotencia vivida por los jóvenes en relación a la institución escolar.

Recuadro 12. Fragmento de grupo focal con estudiantes

M: ¿Qué pasó, quieren contarlo?

E1: En realidad esta chica tiene algunos problemas y ya tuvo varios problemas también con otras chicas, no conmigo sola... Y nada, yo me estaba yendo el otro día a mi casa, salía del colegio y esta chica se pensaba que yo la miraba mal, no sé, la verdad, tenía ganas de pegarle a alguien y como terminó quinto año...

E2: Era el último día...

E1: Era el último día, estaba de joda, la única manera de llamar la atención era haciendo lío... Y no, yo me estaba yendo y me grita: "eh, rubia, a vos también te quiero pegar..." Yo me di vuelta y me dice: "sí, a vos te estoy hablando, vení para acá". Yo dije: "no". Seguí caminando y me fui a mi casa... Porque asusta la chica ésta, da miedo y aparte está medio loca, quiere llamar... Entonces yo sigo caminando y me dice: "ah, ¿no venís?, entonces te voy a buscar yo..." Viene, me para, me enfrenta así: "eh, vos me mirás mal, que esto, que el otro..." Y yo le dije: "no, pará, yo no te miro mal..." Me empuja, no me da tiempo para ni hablar, me empuja... Yo le digo: "pará..." Me dice: "¿pará qué?" Se me pone así (enfrentándola) y yo más cagona soy, encima esta chica que no me quiero pelear con ella porque te mata y vienen dos amigas atrás de ella y defendiéndola, a una la tenían agarrada unos chicos y la otra me agarra de los pelos, me dice: "agachate y pedile perdón de rodillas", y me pega en la cara y en la nuca, yo me caigo al piso, me pongo a llorar mal y había algunos chicos ahí, me agarran y me llevan y me fui. Pero así de la nada, vinieron... Y encima estaban todos ahí mirando...

M: ¿Y quiénes eran los que miraban?

E1: Casi toda la escuela...

M: ¿Y con esto qué hizo la escuela?

E1: En realidad yo me puse a llorar, vino la ambulancia, vino la policía, me llevaron al hospital, estuve ahí, me tomaron unas placas, me dieron antiinflamatorios, porque tenía un poco hinchado acá... Y nada, estaba todo el colegio ahí, todos...

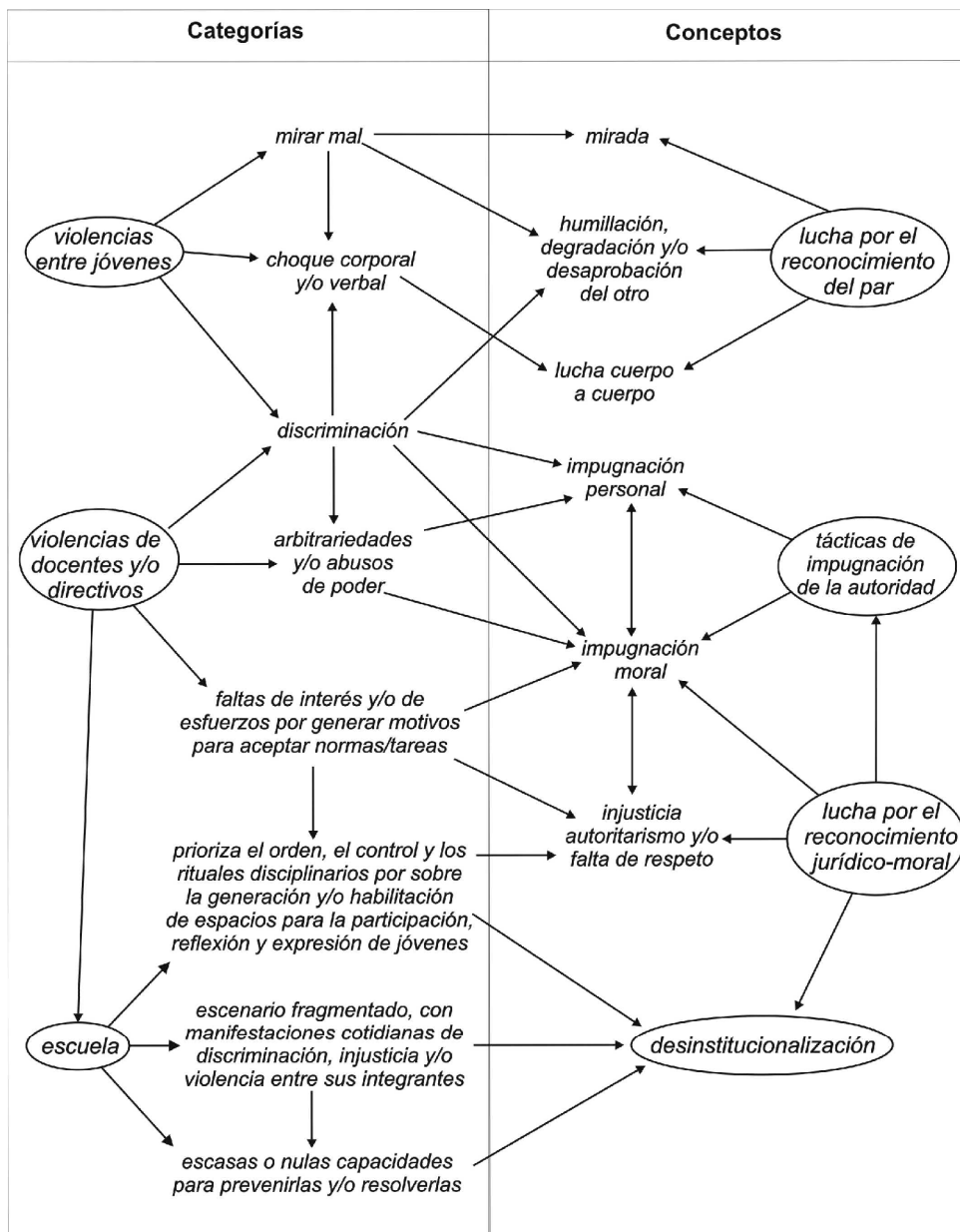
E2: Algunos profesores participaron, por ejemplo, una la acompañó a ella al hospital, la profesora de biología, la profesora de matemática le prestó el celular para que llamara a la casa y la vicerrectora apareció un rato... Yo la semana pasada hablé con ella cuando vino a preguntarle cómo estaba, cómo estaba todo y yo me dirigí con respeto a ella y le dije: "verdaderamente me dan vergüenza las autoridades del colegio..." Por ahí no caía todo el problema en ellos, pero desde el lugar de alumna... y ella la verdad que se puso mal en el momento... Hay otras compañeras que siempre las amenaza y yo creo que hay que tomar las medidas necesarias y no esperar a que haya un hecho concreto como me dijo ella: "hay que esperar que haya un hecho concreto..." O sea, que ella venga en una camilla, que venga mal, que la apuñalen... Yo de las autoridades del colegio, digamos... no sé si están asustados o qué pero no hacen nada, no hacen nada. Aparte ese día yo vine llorando acá al colegio y le dije a la vicerrectora lo que había pasado y me dice: "sí, ya voy"; y yo le digo: "venga rápido... Que las minas estaban ahí todavía, fumando..." Le pegaron a ella y se quedaron ahí paradas como diciendo: "no tenemos miedo, no nos vamos a ir porque no somos cagonas ni gallinas". Se quedaron ahí y estuvieron como una hora más. Entonces yo le dije a la vice: "por favor, apúrese, apúrese..." Media hora después fue... Y encima salió afuera, hizo un gesto como diciendo: "uh, me olvidé de algo", entró adentro y después tardó otro tiempo más para salir... Entonces... nosotros los alumnos acudimos a los

directivos para que hagan algo y no queremos arreglar las cosas por nuestra cuenta, como esa ley de la calle... Entonces si nosotros acudimos a ellos para que hagan algo y no hacen nada...

4. Articulando categorías: a manera de cierre y apertura

A partir del análisis de los discursos y prácticas de los estudiantes, construimos una serie de categorías emergentes que agrupamos en torno a tres categorías centrales: *violencias entre jóvenes*, *violencias de docentes/directivos* y *escuela*. Asimismo, como se ilustra en el esquema 1, una serie de herramientas conceptuales nos permitieron desplegar y proponer un modelo para articular dichas categorías.

Esquema 1: Articulaciones entre categorías emergentes y conceptos en torno a las violencias entre jóvenes, violencias de docentes/directivos y escuela



Como se ilustra en el esquema 1, en la experiencia juvenil, la escuela media es escenario de tres grandes tipos de violencias:

- a) *Violencias entre jóvenes*: tiene como fundamento principal el desprecio y/o discriminación hacia el otro, provocando, en general, reacciones verbales y/o físicas con escasos intentos de mediaciones discursivas.
- b) *Violencias de docentes y/o directivos*: tienen como fundamento, al igual que el tipo anterior, la experiencia de desprecio y/o discriminación, cuya sensación de injusticia se ve reforzada al ser generada desde los adultos, de quienes se espera que, como representantes de la institución escolar, actúen buscando respetar y comprender al otro. En este sentido, las faltas de interés y/o de esfuerzos por generar motivos para que los estudiantes acepten las normas y/o tareas es vivido por los jóvenes como una expresión de falta de respeto o violencia hacia ellos.
- c) *Escuela*: la experiencia escolar juvenil se encuentra marcada por las escisiones. Por un lado, se repiten cotidianamente un conjunto de rituales de orden y control disciplinario que, en un lugar de construir un espacio simbólico de reconocimiento, profundizan las sensaciones de falta de sentido y de distanciamiento de los jóvenes con respecto al mundo de los adultos. Asimismo, la impotencia simbólica de la escuela se manifiesta la emergencia diaria de una multiplicidad de situaciones de enfrentamiento, injusticia y/o violencia entre sus integrantes, con escasa o nula capacidad para mediar en los mismos.

Los estudiantes vivencian cotidianamente el progresivo alejamiento de la lógica escolar con respecto a sus mecanismos de construcción identitaria. Sin embargo, mediante diversas tácticas –no siempre articuladas discursivamente– desnaturalizan diversos mecanismos de violencia simbólica escolar –principalmente en torno a la autoridad y a sus dispositivos de control y disciplinamiento–. Asimismo, simultáneamente siguen demandando a la escuela la generación y/o habilitación de espacios que propicien la participación, reflexión y expresión de los jóvenes. De esta manera, en este contexto de desinstitucionalización, la experiencia escolar juvenil se dirime en una tensión cotidiana entre el desencantamiento nihilista –que lleva al abandono definitivo del campo– y la disputa simbólica por la reconstrucción de sus sentidos en torno al reconocimiento de las diversas dimensiones de sus subjetividades.

Bibliografía citada

- BAJTÍN, M. (1999) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BELVEDERE C. (2002) *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- BOURDIEU, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DIPAOLA, E. (2006) “Reconocimiento e identidad: acerca de una axiología de la vida cotidiana”. En *Diaporías*, 6. Revista de la Cátedra de Filosofía, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. pp.215-231.
- DRI, R. (2002) *Racionalidad, sujeto y poder. Irradiaciones de la Fenomenología del Espíritu*. Buenos Aires: Biblos.
- DUBET, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. París: Seuil.
- DUBET, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- GIDDENS, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967) *The Discover of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- HEGEL, G. W. F. (1992) *Fenomenología del Espíritu*. Buenos Aires: FCE.
- HELLER, A. (1994) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- HONNETH, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- JONES, D., MANZELLI, H. y PECHENY, M. (2004) “La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C”. En A. L. Kornblit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- KORNBLIT, A. L. *et al.* (2007) “Violencia en el ámbito de la escuela media. Cómo se manifiesta y con qué se vincula”. Ponencia presentada en las *VII Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*, organizadas por el Área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires, 8, 9 y 10 de agosto de 2007.

- KORNBLIT, A. L. y ADASZKO, D. (2008) “Violencia y discriminación en el ámbito de la escuela media”. En VVAA, *Investigaciones por la diversidad. Publicación de los trabajos distinguidos con el Premio a la Producción Científica sobre Discriminación en la Argentina*. Buenos Aires: INADI.
- MARGULIS, M. (1998) “La ‘racialización’ de las relaciones de clase”. En M. Margulis, M. Urresti *et al.*, *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- MARGULIS, M. y LEWIN, H. (1998) “Escuela y discriminación social”. En M. Margulis, M. Urresti *et al.*, *La segregación negada*. op. cit.
- MEAD, G. H. (1968) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- MÍGUEZ, D. (2007) “Reflexiones sobre la violencia en el medio escolar. Presentación”. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 17. Tandil: NEES - UNCPBA.
- NOEL, G. (2007) *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis Doctoral, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Instituto de Desarrollo Económico Social, UNGS.
- NOEL, G. (2008) “La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares”. En D. Míguez (coord.): *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- OIBERMAN, I. y ARRIETA, M. E. (2003) *Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990-2000*. Buenos Aires: ME, DINIECE.
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. México D.F.: Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2005) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Madrid: Trotta.
- SARTRE, J.-P. (1993) *El ser y la nada*. Barcelona: Altaya.
- SCHUTZ, A. (1995) “La teoría sartreana del ‘alterego’”. En A. Shutz, M. Natanson (comp.), *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TEDESCO, J. C. (2008) “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”, En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IPE, UNESCO - Siglo XXI.
- TIRAMONTI, G. (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”. En G. Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- URRESTI, M. (1998) “Otridad: las gamas de un contraste”. En M. Margulis, M. Urresti *et al.*, *La segregación negada*. op. cit.