

Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas

Teachers and students looking for respect. An analysis of intergenerational links in contexts of inequality in Argentine secondary schools

Andrea Iglesias¹ y Verónica Silva²

Resumen

Este artículo aborda las relaciones de respeto en los vínculos intergeneracionales entre docentes y estudiantes de escuelas secundarias a la que asisten jóvenes de sectores populares. Se retoman para ello dos investigaciones doctorales recientes. La primera, analizó la relación entre las trayectorias de formación docente y las estrategias de inserción laboral de profesores/as principiantes que se insertan en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La segunda, indagó los vínculos de respeto que se despliegan en escuelas secundarias urbanas periféricas en las Ciudades de La Plata y Posadas desde la perspectiva de los/as jóvenes estudiantes. Desde un enfoque cualitativo, a partir de entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, y observación participante en escuelas secundarias y en espacios de formación docente, ambas investigaciones indagaron los vínculos entre estudiantes y docentes en el contexto de la obligatoriedad del nivel y las desigualdades existentes.

Summary

This article addresses the relationships of respect in intergenerational ties between teachers and students in secondary schools attended by young people from slums. Two recently completed PhD investigations are retaken for this. The first one analyzed the relationship between teacher training trajectories and job placement strategies for beginning teachers who are inserted in secondary schools in the City of Buenos Aires. The second, investigated the bonds of respect that are displayed in suburban secondary schools in the cities of La Plata and Posadas from the perspective of young students. From a qualitative approach, based on in-depth interviews with teachers and students, and participant observation in secondary schools and in teacher training institutes, both investigations investigated the links between students and teachers in the context of obligatory level and existing inequalities. The results indicate, on the

Los resultados indican, por un lado, que los/as jóvenes de sectores populares demandan a sus docentes ser reconocidos/as como sujetos de aprendizaje. Consideran a la escuela como un espacio de aprendizaje y vinculan la exigencia académica con un símbolo de respeto que los/as dignifica. Por otro lado, los/as docentes principiantes asocian la falta de respeto con distintas prácticas de sus colegas que los/as disgustan, primando el ausentismo y la falta de compromiso con la tarea. También, identifican como una falta de respeto actitudes de sus estudiantes, ligadas al desinterés y a transgresiones de los códigos de civilidad.

Palabras claves: profesores; estudiantes; desigualdad educativa; respeto; escuela secundaria

one hand, that young people from popular areas ask their teachers to be recognized as subjects of learning. They consider the school as a learning space and link academic demands to a symbol of respect that dignifies them. On the other hand, beginning teachers associate a lack of respect with different practices that they dislike from their colleagues, prioritizing absenteeism and a lack of commitment to the task. They also identify certain attitudes from their students, linked to disinterest in their classes, as a lack of respect towards their work.

Keywords: teachers; students; educational inequality; respect; secondary school

Fecha de Recepción: 17/08/2020 Primera Evaluación: 29/09/2020 Segunda Evaluación: 14/10/2020 Fecha de Aceptación: 10/11/2020

Introducción

En el presente artículo³ nos proponemos abordar las relaciones de respeto en los vínculos intergeneracionales entre docentes y estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal y privada a la que asisten jóvenes de sectores populares. Para ello, retomaremos aquí dos investigaciones doctorales finalizadas recientemente⁽⁴⁾. La primera⁽⁵⁾, abordó la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de los/as profesores/as principiantes (de Historia, Geografía y Letras) que se insertan en las escuelas secundarias (de gestión estatal y privada) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). La segunda⁽⁶⁾, analizó los vínculos de respeto que se despliegan en escuelas secundarias urbanas periféricas en las Ciudades de La Plata y Posadas desde la perspectiva de los/as jóvenes estudiantes.

Desde un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006), a través de entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, y observación participante de clases del ciclo inicial y superior de distintas escuelas secundarias y de espacios de formación docente, ambas investigaciones indagaron las particularidades de las transformaciones suscitadas por la obligatoriedad del nivel medio (Bracchi y Gabbai, 2009; Southwell, 2020), conjuntamente con los cambios recientes en el sistema formador argentino (Birgin y Charovsky, 2013), y la expansión de la educación superior en la región (Ezcurra, 2011).

En este contexto, problematizamos aquí el vínculo intergeneracional entre docentes y estudiantes que ocurre en el marco de la relación pedagógica, centrándonos en las especificidades que asume la construcción de este vínculo en las escuelas secundarias de sectores populares. En ambas investigaciones observamos que estas relaciones se encuentran atravesadas por profundas desigualdades (Kessler, 2014).

A partir de la obligatoriedad del nivel medio en la Argentina, sancionada por la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, se suscitan una serie de transformaciones (Montes y Ziegler, 2012). Su matriz fundacional (inicialmente pensada para las elites) entra en tensión con los/as jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria (Southwell, 2011), muchos de ellos/as son la primera generación de sus familias en concluir sus estudios. En tal sentido, las escuelas secundarias públicas de gestión estatal, e incluso privadas parroquiales, a la que asisten los/as jóvenes de sectores populares aparecen en algunas situaciones subsumiendo la función de la enseñanza a un rol asistencial.

Nos preguntamos entonces cómo se construyen hoy los vínculos de respeto entre estudiantes y docentes en las escuelas secundarias argentinas, y qué ocurre con la (re)producción de las desigualdades allí. Partiendo de esta problemática, desarrollamos en este artículo dos núcleos de sentido sobre el respeto en las relaciones intergeneracionales entre docentes y

estudiantes.

En el primer núcleo, trabajaremos los sentidos que adquiere la construcción del respeto como desafío para el trabajo docente. Para ello, observaremos desde la perspectiva de los/as docentes entrevistados/as las distancias entre las acciones de principiantes y experimentados/as, así como las situaciones que desalientan su tarea en relación a las “faltas de respeto” que identifican en los/as estudiantes.

El segundo núcleo, se centra en las disposiciones que favorecen la respetabilidad de la figura docente desde la perspectiva de los/as estudiantes. Allí encontraremos referencia a las buenas prácticas docentes que favorecen vínculos de respeto en el aula y que dan lugar a la construcción del conocimiento en la clase, y por lo tanto, favorecen el derecho a la educación secundaria en contextos de desigualdad.

A continuación, realizaremos primero una breve introducción a la temática y el estado de las investigaciones sobre el respeto y los vínculos en la escuela secundaria, para luego centrarnos en los dos núcleos de sentido mencionados, arribando finalmente a las principales conclusiones sobre los relatos de los/as entrevistados/as.

Respeto y vínculos intergeneracionales

Abordar la temática del respeto

implica aproximarse a los sentidos que adquiere vivir juntos/as en la escuela. Diversas investigaciones que indagan la convivencia en el ámbito escolar, dan cuenta de cómo la exigencia de respeto aparece como una demanda tanto en docentes como en estudiantes (Viscardi & Alonso, 2013; Núñez, 2011; Paulín, 2013). En el caso de los/as adultos/as, esta solicitud se vincula con valores conservadores que históricamente estructuraron el mundo escolar y que han entrado en crisis (Viscardi & Alonso, 2013; Núñez, 2011). Para los/as estudiantes, en cambio, la solicitud de respeto se relaciona con el pedido de un trato recíproco e igualitario (Martuccelli, 2009). El pedido de respeto coloca en el centro de la escena los códigos de comportamiento social, “las buenas maneras”, las normas de civilidad. En este sentido, consideramos que estos modos se encuentran actualmente en proceso de redefinición.

Por otra parte, cuando hablamos de respeto, hacemos referencia también a la solicitud de reconocimiento: sentirse existente para el otro. Según Honneth (2010), el progresivo aumento del pedido de reconocimiento en la esfera social pone de manifiesto las diversas formas de negación de la subjetividad y sus efectos negativos en el desarrollo del autorrespeto. Entendemos que el respeto, en tanto expresión de reconocimiento intersubjetivo (Sennett, 2003), plantea una discusión acerca de cuáles son las características deseables de los vínculos que los sujetos forjan entre sí. A este respecto, consideramos que en el espacio escolar estas tensiones cobran testitura

en los diferentes conflictos cotidianos, en tanto la escuela es un espacio que distribuye reconocimiento (Southwell, 2018).

La literatura especializada sobre la temática (Kaplan, 2013; di Napoli 2019; Paulín, 2013), da cuenta de que el trato social es uno de los núcleos de conflictividad más preponderantes en las escuelas secundarias, tanto a nivel intergeneracional como intrageneracional.

Entre las hipótesis que buscan explicar la “crisis” de las relaciones entre adultos/as y jóvenes, se señala especialmente el debilitamiento progresivo de los modelos tradicionales de autoridad (Gallo, Agostini y Míguez, 2015; Orce, 2009). La democratización de los vínculos sociales implica el fin del orden social tradicional, lo que trae como consecuencia que la autoridad deba basarse en nuevos criterios y que su sustento sea más endeble (Martuccelli, 2009). En tal sentido, la tradición deja de tener fuerza articuladora para orientar las acciones, por tanto, las interacciones entre las personas se vuelven más espinosas, difusas y contradictorias (Martuccelli, 2007).

Consideramos que las demandas de respeto que solicitan los diferentes actores del espacio escolar pueden ser leídas como la manifestación de cierta sensibilidad de época. Creemos que hay una interrelación entre las percepciones de los sujetos y sus umbrales de sensibilidad (Eliás, 1987). Las expresiones de respeto forman parte de un proceso socio-histórico que genera disposiciones sociales y morales en los sujetos. Dichas disposiciones delimitan

modos específicos de trato social, formando parte de una configuración emotiva de matriz sociocultural e histórica (Kaplan & Silva, 2016).

En los tiempos actuales, las relaciones intergeneracionales en la escuela están atravesadas por una disyunción de corte generacional (Southwell, 2018). Una de las consecuencias de estas transformaciones se hace visible en las dificultades con las que muchos/as docentes se enfrentan al momento de dar clases, expresadas en malestares, agotamientos, “no poder dar la clase”. En el mismo sentido, el desprestigio que vive hoy la figura docente, en el marco de la crisis del programa institucional (Dubet, 2010), subraya la importancia que adquieren los marcos de regulación institucional, como por ejemplo los Acuerdos Institucionales de Convivencia(7), al momento de construir vínculos de respeto entre los diferentes actores. Como veremos en los apartados siguientes, consideramos que si no se propone una construcción colectiva sobre esta temática, la respuesta deja de ser institucional y la construcción de respeto reposa en el propio trabajo subjetivo e individual del docente. A continuación, abordaremos las tensiones que se ponen de manifiesto en las relaciones intergeneracionales y que tienen como eje central las solicitudes de respeto entre los/as diferentes actores escolares.

Primer núcleo de sentido: el respeto como desafío para el trabajo docente
El “desinterés” y la “falta de respeto” de los/as estudiantes

Como planteamos en líneas precedentes, la construcción del respeto en la escuela secundaria implica un desafío para el trabajo docente. Una de las fragilidades sobre las que se asienta este desafío guarda relación con el carácter recíproco y relacional que estructura las prácticas de respeto (Martuccelli, 2007; Sennett, 2003). En este sentido, al consultar con los/as profesores/as(8) qué desalienta su tarea, entre las respuestas aparece con fuerza la “falta de respeto” de los/as estudiantes. Aquí encontramos elementos de diverso orden, pero todos poseen como denominador común que los/as docentes consideran que el desinterés de los/as estudiantes se constituye como una “falta de respeto” a su trabajo, las horas invertidas, su formación, entre otros. Veamos algunos ejemplos:

E:- ¿Qué cosa te desalienta?

D:- La falta de respeto muchas veces. Y el desinterés. Sobre todo la falta de respeto, me enoja. Me pone de mal humor. Saca lo peor de mí.

E:- ¿A qué te referís con falta de respeto?

D:- Falta de respeto para con sus compañeros. Conmigo. Pasó un montón de veces que los tipos me insultaron porque les puse uno.

E:- ¿Los alumnos?

D:- Los alumnos, sí. Y eso me enoja, me enoja, me enoja, me enoja. Que les des una prueba y te la tiren al tacho. O vos te mataste haciendo una prueba y el tipo te la da en blanco. Bueno, eso es falta de respeto también.

E:- ¿Cuándo te entregan la hoja en blanco?

D:- La hoja en blanco, por ejemplo me pasó la clase pasada. Les expliqué un tema y les tomé el mismo tema. O sea el mismo cuadrito que había dado, lo mismo. En blanco, veinte. Listo, ya está. Si vos no estudiaste lo mismo que yo te di, y te dicté la prueba la clase anterior, el responsable no soy yo, sos vos, que ni siquiera estudiaste lo mínimo. Eso me enoja, me desalienta (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

En los relatos se observan elementos de distinta índole, pero prima este sentimiento de que el comportamiento adolescente en el aula es “hacia” o “contra” el docente. Se desprende de estas palabras lo que se conoce como el fenómeno del “malestar docente” (Cordié, 2007). En el relato de Demián, como planeábamos desde los aportes de Honneth (2010), la construcción del respeto está asociada a la solicitud de reconocimiento, en este caso, de su dedicación y trabajo para con los/as estudiantes. Surge de allí un sentimiento de enojo, bronca, frustración con la tarea profesional (Cordié, 2007). Nuevamente, aparece a tono personal, y sobre la espalda del docente, esta responsabilidad de generar el “interés” de los/as estudiantes:

El desinterés. Que a veces estás

con pibes que no quieren saber nada. Le pones la mejor de las voluntades y ves que están viendo para otro lado y no te das ni bola. No poder entrarles. En ese sentido se me complica mucho porque quizás me siento muy responsable. Estoy ahí tratando de educar, entre comillas, o estamos tratando de aprender juntos. Cómo poder yo enseñarte y vos aprender. Y eso es lo que me duele, que no haya voluntad del otro lado (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Como refiere Sennett (2003), el trato respetuoso no se consigue a través de una orden unilateral, sino que forma parte de una negociación intersubjetiva que requiere de un esfuerzo expresivo por parte del actor para que su destinatario pueda sentirlo de modo indiscutible. Hay también allí una imposibilidad de alejarse de la situación y lograr una reflexión sobre la propia práctica, entendiendo que esas proyecciones que el estudiante realiza sobre el/a docente refieren en realidad a la figura del adulto en tanto autoridad (Lorenz, 2019).

Te podés bancar el viaje, te podés bancar que te paguen poco, te podés bancar un montón de cosas, pero lo más feo es el desinterés de, para mí, de los chicos, cuando encontrás desinterés y no encontrás la vuelta para que les interese (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Observamos que se juegan aquí otros elementos, propios de la crisis que atraviesa la escuela secundaria ante el resquebrajamiento del programa institucional (Dubet, 2006), que recae muchas veces sobre la figura docente. Es allí donde los/as docentes sienten que el tan mencionado “desinterés” se identifica con

sus clases o sus maneras de ejercer el oficio, cuando en realidad podríamos analizar que el “aburrimento” de los/as estudiantes refiere a la institución escolar en sí, pero es el /a docente quien la encarna en el aula (Simons y Masschelein, 2014).

Aquí es interesante mostrar algunas diferencias con la perspectiva de los/as estudiantes(9), donde la “falta de respeto” se identifica con otras prácticas. Entre las más mencionadas, por ejemplo, cuando no se dirigen con respeto hacia sus docentes y manifiestan diversas maneras de transgredir los códigos de civildad (Elias, 1987). En los relatos observamos desde situaciones que implican, “mucho confianza”, o bromas y chistes vinculados con “pasar el aburrimento” de la clase; hasta situaciones de gritos e insultos para con los/as profesores/as.

En otras situaciones, los desafíos de los/as estudiantes ponen en cuestión la palabra del adulto. En algunos casos se trata simplemente de negarse a salir del aula, por ejemplo, ante un llamado de atención. En otras situaciones el desafío llega mucho más lejos, desde insultos y burlas, hasta transgresiones desde la corporalidad. Algunos/as estudiantes, especialmente los varones, desafían al docente afirmándose en el coraje y la superioridad física.

E: Pensando en esto ¿vieron situaciones donde los alumnos le falten el respeto a los profes?

V: Siempre, todo el tiempo. Antes no, pero últimamente que no había autoridad, estaba el preceptor solo. No estaba la directora, no estaba la secretaria, no estaba la otra preceptora, nada, estaba el preceptor solo. Ni al preceptor le hacían caso. Un día un compañero le hizo frente de irse a las manos y no había nadie. Frente le hizo, o sea lo empezó a insultar.

C: Encima le decían narigón, viejo de mierda...

(Entrevista, Victoria y Carla, 3er año, Posadas)

E:- ¿Y qué cosas dicen los alumnos?

G:- Por ejemplo el profesor le dice “dale, entrá”, o “si no llamás a la directora vos, llamá a la concha de tu mamá”, le dicen así. El profesor dice “listo, está bien”, cierra la puerta, sigue con la clase. Y chau, si vos no entraste, te van amonestaciones y te pone un cero. Eso es lo que dice el de Físicoquímica por ejemplo.

E:- ¿Esa forma le funciona al profe?

G:- No. Lo sigue haciendo. Un compañero, el Chino, ese... bueno, ese va y no le hace caso al profesor.

E:- Nunca le hace caso.

G:- Pero ese le faltó el respeto de putearlo, así como yo te dije, pasó el año pasado.

(Entrevista, Guillermina, 3er año, La Plata).

Construir autoridad actualmente es una labor compleja para los/as

docentes, como hemos mencionado, las relaciones intergeneracionales se caracterizan hoy por el resquebrajamiento de la tradición como fuente normativa de las prácticas sociales (Míguez & Gallo, 2013; Martuccelli 2009). En muchas ocasiones, los/as profesores/as terminan desarrollando respuestas individuales frente a un problema colectivo, quedando depositada la construcción de la respetabilidad en los rasgos personales y de carácter de los/as docentes, como el humor, la vulgaridad, la fachada autoritaria. Dichas estrategias individuales buscan restablecer cierto orden perdido, a veces funciona y a veces no. En muchas oportunidades estas cuestiones generan desgaste, frustración y agotamiento, por ello es que creemos necesario apelar a la búsqueda de consensos y criterios comunes que favorezcan la construcción de vínculos de respeto. Destacamos nuevamente la importancia de que sea una construcción colectiva que forme parte de un proyecto institucional.

Prácticas que disgustan: el “desgano” docente y la demanda por aprender de los/as estudiantes

Entre los/as docentes también podemos observar estas tensiones intergeneracionales que mencionamos al comienzo. En el caso de los/as profesores/as principiantes (Menghini y Negrin, 2015), se observa en las entrevistas su preocupación por distanciarse de lo que categorizamos como “prácticas que disgustan”. Éstas se caracterizan por lo que ellos/as denominan una cierta “contaminación” que como principiantes sienten al entrar en contacto con docentes

experimentados/as (es decir, aquellos/as que poseen mayor antigüedad), que asocian particularmente con un cierto “desgano” por la tarea que acarrea la sobrecarga y las condiciones laborales.

Dentro de los tópicos más mencionados figuran el denominado ausentismo, el desinterés, la sobrecarga de trabajo que impide realizar a conciencia la tarea debido al desgaste físico y mental de la docencia, al igual que señalan investigaciones locales (Menghini, Migliavacca, Más Rocha, 2016). A diferencia de lo que plantean investigaciones de la región, acerca de que estos/as docentes, una vez acoplados/as a la dinámica institucional, tienden a reproducir los mecanismos consolidados por las tradiciones propias de los/as más experimentados/as (San Martín Cantero y Quilaqueo Rapimán, 2012), vemos aquí cómo los/as principiantes se distancian de actitudes de sus colegas con mayor antigüedad.

Tienen ya una desidia, una falta de interés. Y dan básicamente lo que tienen que dar, escriben el pizarrón, se sientan y que los chicos se arreglen más o menos como puedan. Y así van a cumplir horario. Esto pasa muchísimo, todos los conocemos y los vemos (...) Bueno, no quisiera llegar a eso (...) son contrarreferentes (...) creo que son docentes perezosos, o docentes indolentes, o docentes que no les interesa dar clases (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

A mí me pasa que a la tarde soy preceptor y estoy en otro espacio, y veo otros profesores, tengo otro contacto con los profesores. Y encuentro cada cosa

que es madre de Dios (enfatisa) (...) suena el recreo y el profesor se tarda mucho, pero he visto profesores que directamente se quedan, o empiezan a deambular por el colegio tratando de esconderse. O sea, decís ¡“Flaco”! (...) ¿Cómo educás un pibe así? Porque después el pibe entiende hasta cierto punto que es una pérdida de tiempo, si la profesora nunca viene, se pone a leer el diario, mientras tira un trabajo. (...) Y eso trato de no hacerlo (...) porque respeto mi trabajo, y trato de ser lo más responsable posible (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Como observamos en los relatos, las prácticas que disgustan de los/as colegas son variadas, pero en todas ellas aparece como factor común la “falta de respeto”, que esta vez no es de docentes hacia estudiantes sino de los/as profesores/as hacia su trabajo o hacia los/as colegas. Deseamos aclarar que no desconocemos aquí la problemática de las condiciones laborales de los/as docentes, la sobre carga de trabajo, el fenómeno denominado “profesor taxi”, entre otros tantos elementos que podríamos mencionar (Menghini, Migliavacca, Más Rocha, 2016). Sin embargo, lo que observamos en los relatos de los/as entrevistados es que no se refieren sólo al respeto en tanto fenómeno intersubjetivo (vincular), sino que sus palabras remiten al respeto por el propio trabajo (Sennett, 2003). Ligado a ese “desgano” aparecen diversos comportamientos hacia los/

as estudiantes. Mostremos algunos ejemplos:

Los profesores los vi desganados, como rindiéndose con cursos problemáticos. No sé si porque muchos les quedan cinco años para jubilarse y no quieren saber más nada, o qué. Pero también había un chico joven, que tendrá veintiseis años, recibido, y también hablaba como si los pibes eran una peste. Por eso yo no vi buena predisposición de los profes (...) Si sabés que una piba lo está pasando horrible en su vida vos no la podés dejar así. No, denle un apoyo. O a los chicos que repitieron (...) “a ver, ponele uno entonces ya se va, nos lo sacamos de encima” (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Como adelantamos, hay un conjunto dentro de estas prácticas que disgustan, al igual que muestran investigaciones de la región (Rockwell, 2011), que se refieren específicamente al ausentismo. Una de las características de los/as principiantes justamente es su poca permanencia en las escuelas dada la inestabilidad que genera ser suplente. Esto también les permite vivenciar las “prácticas que disgustan” asociada a esto:

Tuve una docente que yo la reemplacé (...) Y la profesora, no sé, en el temario tenía por lo menos catorce, quince faltas, tenía todas las horas concentradas dentro de esa escuela en varias materias. Se

pidió licencia porque se fue de viaje (...) O llegaba al aula y se ponía a usar el teléfono delante de los chicos. O salía a caminar, o salía a fumar un cigarrillo afuera. Y bueno. Y después lo más loco fue cómo los evaluó. Los evaluó por orden alfabético (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años).

Vinculado al ausentismo, y específicamente cuando este fenómeno es recurrente en una escuela, aparece como causa de las situaciones de conflicto entre los/as estudiantes: “porque si los pibes los tenés ahí, empiezan a perder horas, y empiezan a quedarse ahí mucho tiempo, y empiezan a ser conflictivos. Un aula con pibes cuatro horas sin clase te querés matar. No hay pibe que resista (...) me asombra mucho. Hay días que están cuatro horas en el colegio haciendo nada (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Desde la percepción de los/as estudiantes, este fenómeno del ausentismo también aparece asociado a la “falta de respeto”. Subrayan en las entrevistas que si los profesores no explican o faltan a las clases, ellos/as no aprenden. Esta mirada predomina, sobre todo, en los/as estudiantes del ciclo básico de la escuela secundaria.

M: No me gusta cómo enseñan.

E:- ¿Por qué?

M:- (...) no te saben explicar. Porque pedís una ayuda y no te la dan. No te saben explicar.

E:- ¿Los profes?

M:- Sí. (...) El de A [se refiere a la asignatura que da el profesor] no viene nunca (...) Y los viernes no viene. Y nos pone siete, pero para mí el siete no me sirve. Porque yo

no estoy aprendiendo nada de él. Y yo quiero aprender (...) Pero mi mamá nunca tuvo la oportunidad de estudiar, y yo le prometí a mi abuela antes de fallecer que yo iba a hacer toda la secundaria, toda la escuela. Iba a hacer Maestra Jardinera (...) a mí un siete no me sirve porque yo no sé nada. Prefiero tener un cinco que me lo merezco por no saber, antes que tener un siete (...) Está regalada [la nota]. Y no me gusta. No. Yo, aunque sea un tres, (...) yo necesito una nota que yo tengo. No un siete porque me lo pusiste. (Entrevista Moli, 2do año, La Plata)

Al igual que observamos con los/as profesores/as, en los relatos de los/as estudiantes el ausentismo docente y su falta de interés hacia algunas clases se vincula íntimamente con una falta de respeto y una falta de compromiso con la tarea de educar. Señalemos aquí la solicitud de la estudiante de ser reconocida en su demanda de aprendizaje, no me “regalen” la nota. Demanda que se vincula con la denuncia a la indiferencia y que expresa uno de los ejes fundamentales sobre los que se asienta el vínculo docente/estudiante: el conocimiento.

Asimismo, como señala claramente el relato de Moli, en contextos de desigualdad, esta falta de compromiso con la tarea docente profundiza aún más la brecha, y termina negando el derecho a la educación secundaria. En este sentido, podríamos concluir que el no explicar, faltar frecuentemente,

evaluar sin criterios aparentes, son todos elementos que los/as estudiantes también asocian a prácticas de sus docentes que los/as disgustan. Como veremos en el siguiente apartado los/as jóvenes valoran positivamente a todos/as los/as docentes que realizan su trabajo con compromiso, garantizando el derecho a la educación secundaria.

Segundo núcleo de sentido: la mirada de los/as estudiantes sobre las disposiciones que favorecen la respetabilidad en el trabajo docente

El respeto y la gestión satisfactoria de la clase: escuchar y ser paciente

Veamos ahora cómo definen los/as estudiantes a sus docentes respetables. En los relatos de los/as jóvenes emergió de modo recurrente que un/a docente respetable es quien puede generar un encuadre claro y organizar la clase. Es decir, el aula aparece como un espacio donde es el/a docente quien organiza y dirige la dinámica grupal.

E: ustedes, ¿qué estilo de profe prefieren?

Eli: O sea a mí me gustaría con la profe Elena, digamos.

L: Sí, porque con ella, ella viene se callan todos, y te explican bien, y vos entendés lo que te está explicando. Porque viene la otra [se refiere a otra profesora] y hablan todos y se te mezcla y ahí no entendés nada.

E: No entendés nada, claro.

L: Sí, y terminás reprobando la materia, así de fácil.

L: Además cómo te explica y ahí si todos atienden, aprenden. (Entrevista Eli y Liz, 3cer

año, Posadas).

Como podemos observar, se destaca la importancia que las jóvenes entrevistadas le otorgan a una gestión satisfactoria de la clase (Martuccelli, 2009). Una buena explicación depende en este caso de la posibilidad de generar condiciones de escucha. Allí donde no hay escucha o un buen clima de trabajo, se asocia directamente a la dificultad en el aprendizaje y esto repercute en la evaluación y la aprobación de la materia.

En íntima relación con lo anterior, los/as estudiantes vinculan las prácticas de respeto de sus docentes con la paciencia. Para los/as jóvenes resulta de suma importancia que el/a docente desarrolle la paciencia necesaria para explicar cuando no comprenden algún contenido escolar.

E: ¿Hay algún profe que vos respetes especialmente?

L: El de B.

E: ¿Y por qué con él? ¿Cómo es?

L: Es bueno. A él lo tenía en la otra escuela, en 2º. Y me cambié para acá y lo tuve este año otra vez. Es bueno, sí. (...). Explica miles de veces, porque yo soy muy de no entender. Lo explica muchas veces. Y por eso, creo que es bueno. Porque los otros profesores son como medios duros. Te explican una vez y ya no te explican más.

E: ¿Y eso hace que vos le respetes a él?

L: Sí. [Por] como da la clase (...) La da con ganas, no como los demás que dicen: "Delen que yo vengo a trabajar, no a boludear", o "ya me quiero ir", así. Él no dice nada de eso. Los demás sí. (...) No se queja. (Entrevista Lucía, 3er año, Escuela La Plata).

La disposición a explicar y estar atento/a a lo que el/a estudiante pueda o no comprender es un aspecto valorado como signo de reconocimiento y por tanto de respetabilidad hacia la figura de los/as docentes. Asimismo, como observamos en el apartado anterior, desde el relato de los/as profesores/as entrevistados/as, también encontramos aquí un respeto y un compromiso con la labor docente, en contraste con las prácticas que disgustan de los/as colegas, al decir de Lucía, quienes se quejan o manifiestan que se quieren ir de la clase y no la da con "ganas".

Hacerse respetar: entre la exigencia y las sanciones

Por otra parte, hemos observado que tanto la exigencia, como el miedo emergen como estrategias válidas de los/as docentes al momento de construir relaciones de respeto. A este respecto, una estudiante menciona lo siguiente:

E: ¿Y por qué pensás que el profe marcaba todas esas cuestiones?

L: Porque cuando llegaba ese profe, era la hora del profe. No se sentía una mosca dentro del salón por cómo era él. Y capaz que lo confundíamos nosotros el miedo por el respeto y es eso. Capaz que mis compañeros le tenían miedo a él por cómo era y, no, era un tema de respeto.

E: ¿Cuál sería para vos una diferencia entre miedo y el respeto?

L: No, tutearlo es un respeto porque tampoco somos quien para decirle “eh” o “vos”. Está bien. Después, no sé, todo respeto era. Yo ya lo confundía con miedo. No era miedo, después me di cuenta. Primero decía: “le tengo un miedo a este profe” (se ríe). Después me fui dando confianza porque el profe sabía con quién sí y con quién no. Y cuando se propasaban los chicos con él, le decía: “no, paren, porque yo les estoy dando confianza hasta tal punto (...)” qué sé yo. Y con las chicas también, re respetuoso el profe. (Entrevista, Luisa 5to año, La Plata).

La estudiante destaca aquellas estrategias que el docente efectuaba para organizar la clase, entre ellas lo que identificaba primero como producir “miedo”, y que luego resignifica como respeto y exigencia. Aquí la institución escolar y el vínculo de asimetría entre adulto y joven favorecen la producción de sentimientos de miedo hacia la figura docente. El diferencial de poder a favor de los/as docentes, ya que son quienes tienen la posibilidad de sancionar y evaluar, puede ser utilizado para generar miedo y respeto en los/as estudiantes. Sin embargo, como puede observarse en el relato de Luisa, este temor inicial que le generaba la figura de ese docente, fue comprendido como una estrategia de éste para poder construir un clima de orden en el aula “el profe sabía con quién sí y con quién no”, a quién dar confianza para que los/as estudiantes no se extralimiten.

Precisamente, Sennett (1982) esgrime que la seguridad, el buen juicio, la capacidad de imponer disciplina y de inspirar temor son las cualidades de la autoridad. En el siguiente fragmento de entrevista, por ejemplo, las estudiantes identifican la exigencia y el miedo que genera la docente con el respeto a su figura.

E: ¿Y a qué profe respetan más, digamos?

Y: A Elena.

E: ¿Por qué?

C: Porque es muy exigente y cualquier cosa que vos haces te... te manda a la mierda (se ríe).

E: ¿Es diferente llevarse bien con un profe que respetarle?

C: Sí. Porque cuando vos le respetás, vos tenés miedo a preguntarle algo. Tenés miedo a hablarle. Cuando vos te llevás bien, no, vos vas le preguntás y listo. (...) A Elena no.

E: Esto que me decían del miedo ¿Cómo es? ¿Hay que tenerle miedo al profe como para respetarle un poco? ¿Cómo es la cosa?

Y: Yo le tengo miedo a la profesora Elena.

E: ¿Por qué? ¿Qué te va a hacer?

C: No hay margen de error con esa profesora, ella cualquier cosita, te pone un uno o amonestación.(...) Porque ella entró y dijo que aunque caiga granizo, truenos, llueva, que ella nunca iba a faltar que “hierba mala nunca muere, dijo” y ahí a todos les agarró un miedo. (Entrevista, Yamila y Carina, 3er año, Escuela Posadas).

En el relato de las jóvenes, las concepciones referidas al respeto se vinculan también

al miedo. De las observaciones participantes realizadas en las clases de Elena pudimos apreciar que esta profesora buscaba a través de ciertas actitudes, como la ironía y la rigidez, generar un buen clima de trabajo en el aula. A pesar de ciertas disposiciones de la docente, como los retos o las sanciones que podrían interpretarse como “autoritarias” para los/as estudiantes, entendemos que no logran por sí solas inspirar respeto. Estas actitudes están acompañadas de un desempeño profesoral que hace hincapié en el aprendizaje y la comprensión de los contenidos curriculares. Y es allí donde radica su mayor valor para los/as estudiantes.

E: Y si tuvieras que elegir un estilo de profesor

A: A Elenea. Porque es como que yo me siento más... porque si yo tengo una profesora que es más buenita conmigo, yo ya no quiero hacer nada. Y cuando es estricto ya te viene y te dice “hace esto” y hacía.

E: ¿Cómo que no le hacés caso si es más buenito?

A: No, como que no me siento con obligación de hacer una cosa. Con Elena no. Yo me siento re obligada a hacer una cosa sino ni importancia le doy. (Entrevista Anabel, 3er año: Posadas)

Nótese cómo la estudiante precisa aquellas disposiciones de la docente que la “obligan” a trabajar en clase. Si la docente es exigente y estricta promueve que la alumna se movilice

en realización a la tarea. Por el contrario, si una profesora es “buenita” la estudiante no agiliza su labor en la clase. En el vínculo entre docentes y estudiantes, el respeto es la vía de reconocimiento de los/as adultos/as como figuras de autoridad. El respeto cualifica el conjunto de las características que los/as estudiantes reconocen en las personas con autoridad (Aleu, 2009).

Es interesante aquí, señalar algunos contrastes con los relatos de los/as docentes principiantes. Justamente cuando no se logra la construcción de vínculos de respeto en el aula, y donde la respuesta institucional es escasa o nula (allí donde no hay Acuerdos Institucionales de Convivencia), dicha construcción reposa en el propio trabajo subjetivo del docente. Es allí donde aparece la tan temida “sanción”. Este es un elemento que los/as principiantes mencionan frecuentemente como otra de las causas de su desaliento en la profesión. Les desagrada y no se identifican con la sanción, sin embargo reconocen que es parte de su práctica áulica, en algunos casos, como única salida incluso, frente a esa falta de respuesta institucional.

Yo no me formé para sancionar, yo no me formé para gritar. Aunque los chicos me lo piden también, “sancionalo, sancionalo”. Yo no me formé para ir al aula y estar teniendo que sacar chicos del aula. Mi idea era otra. Mi idea era poder darle lo que preparé para ese día. Poder hablarlo, terminarlo, igual que ellos disfruten de lo que tengan que trabajar. Que disfruten de la literatura en el caso particular mío de lo que doy (...) Pero a veces digo, esto es como un poco de ficción también, ¿no? La idea de la docencia era otra cosa, era como más romántica (Entrevista

Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

Gritarles. Sancionarlos. Durante tres semanas decía “miren que si no los sanciono”, y nunca los sancionaba. Porque detesto sancionarlos, me parece una cosa al divino botón. Pero no te queda otra que hacerlo. Y lo detestaba. Les digo “¿por qué tengo que llegar al límite de sancionarlos? Una vez que tienen una profesora que trata de no sancionarlos, que es buena onda”. Y ellos te dicen “necesitamos el sargento”. Como que ellos lo necesitan, viste, son hijos del rigor. Pero eso lo detestaba (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Como observamos, la sanción aparece en los relatos como un elemento disruptivo que desilusiona a los/as principiantes y desdibuja esa idea “romántica” con la que llegaron a la profesión. Se observa también allí, en la palabra de los/as estudiantes, un pedido explícito de la sanción como elemento normalizador dentro del aula. De nuevo aquí encontramos el sentimiento de miedo, pero en este caso a partir del disgusto de docentes que no se sienten cómodos/as utilizando esta estrategia para impartir respecto y administrar el clima del aula.

Reconocer y alojar a los/as estudiantes: entre la empatía y la confianza

Por último, los/as estudiantes rescatan poder “confiar” en el/a

docente y sentirse acompañados/as. Resulta importante para los/as jóvenes ser escuchados/as, reconocidos/as y alojados/as por los/as adultos/as. Resaltan además que el momento de la clase resulte llevadero para todos/as, “llevarse bien” con los/as docentes, también forma parte de respetarse. En síntesis, emerge frecuentemente en los relatos la importancia de la dimensión afectiva del rol docente:

Acá tenemos un apoyo diferente de los profesores, por ahí un profesor te va a dar otro tipo de oportunidad, te va a dar más oportunidades solo por el hecho de escucharte y te entiende como persona, porque se te sienta hablar y te dice qué te pasa o por qué y por ahí vos le planteás el problema que tenés que no podés venir porque te pasa tal cosa... y ahí te dan más oportunidades, quizás otro tipo de examen y te dan otro trabajo práctico tienen eso también acá que es muy bueno eso sí tienen un apoyo... los profesores cumplen otro tipo de papel aparte de profesores cumplen un apoyo bastante psicológico digamos y está genial. (Malena 4to año, La Plata).

Podríamos decir que la estudiante reconoce aquí a los/as docentes que ejercen otra función, vinculada al hecho de ser comprendida y entendida como persona, más allá de su lugar como estudiante. Según Martuccelli (2009), la comunicación en sí misma es uno de los elementos más apreciados por las/as jóvenes. La autoridad se ejerce cada vez más en un espacio de reciprocidad, una buena relación pedagógica supone una cuota creciente de respeto entre las generaciones. La mayoría de los/as estudiantes solicitan un trato más equilibrado. En consonancia con este planteo, el rol

docente como referente ante algún problema de índole personal de los/as estudiantes también genera respeto. Un estudiante lo resume de la siguiente manera:

E: ¿Y... digamos de todos los estilos de profesor que me comentaste, cuál es el que vos respetás más?

D: El que sabe separar la amistad del trabajo, ese porque si mezclás las dos cosas, no vas a poder trabajar ni enseñar a los alumnos y tenés el riesgo de perder tu trabajo también. Están los profesores que vienen hablan con los chicos así se ríen, hacen chistes todo, y después dicen “bueno se terminó”, empiezan a dar la clase. Ese es el profesor que a mí más me gusta. (Damián- 4to año Escuela Posadas).

En síntesis, los/as estudiantes respetan a aquellos/as docentes que guardan cierto equilibrio entre la exigencia y la confianza, quienes pueden sostener un trato empático, pero que al mismo tiempo afirman su posición como transmisores/as de conocimiento administrando un buen clima de clase y, de este modo, garantizando el derecho a la educación secundaria.

Conclusiones

Tal como muestran los resultados de las investigaciones que retomamos en este trabajo, los/as jóvenes manifiestan en sus testimonios que cuando la escuela puede erigirse

como un espacio de aprendizaje de los contenidos escolares los/as estudiantes de sectores populares se sienten dignificados. Consideramos que esta es una línea fructífera de discusión, ya que la cuestión de la autoridad y el respeto entre generaciones en la escuela (Southwell, 2018), ha sido mayormente abordada en términos de las transformaciones históricas y culturales que modificaron y pusieron en crisis la relación entre las generaciones en los últimos tiempos (Gallo, Agostini, y Míguez, 2015; Martuccelli, 2009). Sin negar estas dificultades que atraviesa la escuela secundaria hoy, aquí, en cambio, proponemos tender puentes entre estas generaciones a partir de la construcción de los vínculos de respeto y convivencia.

El recorrido realizado muestra, por un lado, que los/as docentes principiantes asocian la falta de respeto a distintas “prácticas que disgustan” de sus colegas con más experiencia y antigüedad, primando el ausentismo y la falta de compromiso con la tarea. Alejándonos de la perspectiva nostálgica sobre la profesión docente (Tenti Fanfani, 2007), y atendiendo a la compleja problemática de las condiciones laborales docentes, entendemos que los/as principiantes valoran el acompañamiento de muchos/as de sus colegas con más antigüedad, y se distancian de aquellos/as que tienen actitudes que denotan una falta de respeto hacia su trabajo. Al mismo tiempo, estos/as docentes identifican actitudes de sus estudiantes, ligadas al “desinterés” por sus clases, como un componente de la falta de respeto hacia ellos/as y su trabajo. Consideramos que este fenómeno se encuentra en íntima relación con el

desprestigio que sufre la profesión y la falta de reconocimiento social de la función de los/as docentes (Alliaud, 2014), en el marco de la denominada crisis del programa institucional (Dubet, 2010).

Por otro lado, observamos que los/as jóvenes de sectores populares demandan a sus docentes ser reconocidos/as como sujetos de aprendizaje. En muchas oportunidades, los/as estudiantes vinculan la exigencia académica a un símbolo de respeto. Asimismo, al igual que los/as profesores/as principiantes, varios/as estudiantes entrevistados/as asocian la falta de respeto al ausentismo docente, la poca disponibilidad del profesor/a para explicar en clase. Por el contrario, valoran positivamente la paciencia, la empatía y la confianza como elementos que favorecen vínculos de respeto en tanto implican una posición que los reconoce subjetivamente. Cabe destacar que los/as jóvenes no son indiferentes al deseo y a las “ganas” que perciben en el trabajo cotidiano de sus docentes.

Como investigadoras del área, pero también como formadoras y docentes del nivel, consideramos que sería

necesario en futuras líneas de investigación profundizar el análisis en aquellos aspectos de la dimensión institucional que permitan pensar en la construcción colectiva de la respetabilidad, así como también en la centralidad que adquiere la escuela como espacio de aprendizaje para los sectores populares. Retomando la idea de la escuela como ámbito que distribuye reconocimiento (Southwell, 2018), el presente artículo señala el protagonismo que adquiere el aprendizaje como vía fructífera de reconocimiento y respetabilidad para los/as estudiantes de sectores populares. Intentamos a partir de los aportes de este trabajo, complejizar la mirada y evitar juicios individualizantes que responsabilizan a los/as docente, o que desprestigian la carrera y su labor cotidiana en nuestras instituciones, desde una mirada nostálgica sobre la función social de la escuela y de la vocación docente (Tenti Fanfani, 2007). También entendemos que generar puentes entre las producciones de la investigación educativa, la escuela secundaria y las instituciones formadoras es el camino más enriquecedor, y a la vez, el más esperanzador, para desarrollar políticas que tiendan a desandar las desigualdades, mejorar las condiciones laborales de los/as docentes, y construir una escuela más justa para todos y todas

Notas:

(1) Doctora en Ciencias Sociales, Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada y Profesora de Historia (Universidad de Buenos Aires). Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE, UBA). Ayudante Cátedra Didáctica de Nivel Medio (UBA). Formadora en ISFD y profesora de escuela secundaria. andreaiglesias.tics@gmail.com

(2) Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Licenciada

en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como Profesora en la Universidad Nacional de General Sarmiento y como formadora en el ISPEI Sara C. de Eccleston (CABA). veronica.silva087@gmail.com

(3) El presente artículo retoma la ponencia titulada “Los desafíos de construir el respeto en contextos de desigualdad. Los vínculos entre docentes y estudiantes de las escuelas secundarias estatales” presentada por las autoras en el III Coloquio de Investigación Educativa: “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la Investigación”. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires 13 y 14 de junio de 2019. Buenos Aires, Argentina.

(4) Este artículo fue elaborado en el marco del Proyecto FILO:CyT (Código: FC-190148) “Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación”. Director Dr. Pablo di Napoli, Co-directora Dra. Andrea Iglesias. Radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA).

(5) Tesis doctoral “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Directora: Myriam Southwell). Financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), bajo la dirección de Alejandra Birgin y la co-dirección de Myriam Southwell. Se desarrolló en el marco de dos Proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y 20020100100642BA) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE, FFyL, UBA).

(6) Tesis doctoral “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Directora: Myriam Southwell). Financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), bajo la dirección de Alejandra Birgin y la co-dirección de Myriam Southwell. Se desarrolló en el marco de dos Proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y 20020100100642BA) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE, FFyL, UBA).

(7) Estos acuerdos tienen como objetivo la elaboración de normas de convivencia con la participación de toda la comunidad educativa. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 se establece la resolución 1709/09 que dispone una normativa común en todas las instituciones escolares del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. Para el caso de la CABA, nos referimos a la Ley N° 223 que regula el Sistema Escolar de Convivencia desde 1999, con su implementación (Decreto N° 998/08) en el Nivel Secundario y en correlación con la Resolución 93/2009 del Consejo Federal de Educación (CFE).

(8) Para preservar la confidencialidad de los/as docentes entrevistados/as, los fragmentos serán referenciados del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U)–, estudiante (E) o graduado (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P) – antigüedad en la docencia (años/meses).

(9) En virtud del resguardo de la identidad de los/as participantes de la investigación, todos

los nombres han sido modificados. Los fragmentos se indicarán con el alias de estudiantes y docentes, el año escolar al que asisten y la Ciudad de la institución escolar que corresponda.

Referencias Bibliográficas

ALEU, M. (2009). ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de autoridad? En: *El monitor de Educación*, (20), 33-36. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf

ALLIAUD, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. En: *Itinerarios Educativos*, 6(1), 197-214. Buenos Aires: Ediciones UNL. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.42>

CORDIÉ, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BIRGIN, A. Y CHAROVSKY, M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. En: *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410>

BRACCHI, C., Y GABBAI, I. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las Trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En: C. V. (Dir.) Kaplan (Ed.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 55-80). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

DI NAPOLI, P. (2019) La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. En: *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 28(2), 27 - 50. Zulia: Universidad del Zulia. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/29573>

DUBET, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. En: *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso1010230015a/21582_

ELIAS, N. (1987). *El proceso de la Civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. ELIAS, N. (1998). La civilización de los padres. En: V. Weiler (Comp.). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

GALLO, P., AGOSTINI, B., Y MÍGUEZ, D. (2015). Transformaciones estructurales y Nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En: Míguez, D. Gallo, P. y Tomasini, M. (Eds.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 11-54.). Buenos Aires: Miño y Dávila.

HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.

KAPLAN, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

KAPLAN, C. V., & SILVA, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación sociopsíquica

- de las emociones. En: *PRAXIS educativa*, 20(1), 28-36. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: <http://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200103>
- KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LORENZ, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós: Buenos Aires.
- 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. En: *DIVERSIA*, 3(1), 99-128. Valparaíso: CIDPA Ed. Recuperado de: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>
- MENGHINI, R. A. Y NEGRIN, M. (Comps.) (2016). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- MENGHINI, R. A., MIGLIAVACCA, A. G. Y MÁS ROCHA, S. M (2016). Enseñar en la escuela secundaria: condiciones de trabajo en la Argentina de comienzos del siglo XXI. En: *Poiésis – Revista do programa de pós-graduação em educação*, 10(17), 29-53. Santa Catarina: UNISUL. Recuperado de: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/387>
- MÍGUEZ, D., Y GALLO, P. (2013). Conflictividad escolar y modelos de autoridad: tensiones desde los años 60. En: *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 199-223). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- MONTES, N. Y ZIEGLER, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En: Southwell, M. (Comp.). *Entre generaciones* (pp. 161-182). Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- NUÑEZ, P. (2011). El Respeto Como Eje Organizador de la Convivencia. En: *Pedagógica*, (1), 3-32. Montevideo: Universidad de la República Uruguay.
- ROCKWELL, E. (noviembre, 2011). El trabajo docente. Nuevas huellas, bardas y veredas. En: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 7 a 11 de noviembre. México.
- ORCE, V. (2009). Nuevas configuraciones socio-familiares y escuelas. Consideraciones A partir de un trabajo de investigación. En: C. V. Kaplan & V. Orce (Eds.), *Poder prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Ellias* (pp. 129-136). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- PAULÍN, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología. (MIMEO).
- San Martín Cantero, D. y Quilaqueo Rapimán, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. En: *Perfiles Educativos*, 34(136), 63-78. México DF.: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2012-136-habitus-profesional-y-relaciones-intersubjetivas-entre-profesores-principiantes-y-experimentados.pdf>
- SENNETT, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.
- SENNETT, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- SIMONS. M Y MASSCHELEIN J. (2014) *Defensa de la Escuela*. Buenos Aires: Miño Y Dávila.

SOUTHWELL, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens.

SOUTHWELL, M. (2018). ¿Qué es una buena escuela? Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. En: Krichesky, M. (Comp.) *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (p. 77-88). Buenos Aires: Unipe.

SOUTHWELL, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. En: *Education Policy Analysis Archives*, 28(39), 1-22. Arizona State University. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146>

TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2007). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

VISCARDI, N., & Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: A. Pública Nacional, Ed.