



Propuesta Educativa

ISSN: 1995-7785

[propuesta@flacso.org.ar](mailto:propuesta@flacso.org.ar)

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Argentina

Aleu, María

Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones  
para pensar la educación de jóvenes y adolescentes

Propuesta Educativa, vol. 1, núm. 51, 2019, pp. 61-72

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403061372006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes

*The Bonds of Respect as a Situated Production: Reflections to Think about the Education of Young People and Adolescents*

MARÍA ALEU\*

Universidad de Buenos Aires

## Resumen:

Este artículo tiene como propósito presentar algunas reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes que se apoyan en los resultados de una investigación que tuvo por objeto indagar los vínculos de respeto en tres organizaciones educativas creadas con el propósito de fortalecer la relación de los jóvenes y adolescentes con la escuela. Fundamentalmente procura sostener que el respeto, como forma de reconocimiento recíproco, se configura como un vínculo emocional que tiene una fuerte potencialidad para pensar las relaciones que se establecen en la enseñanza. Para ello, este trabajo parte de reconocer que las emociones se producen sólo en el marco de unas relaciones que establecemos con otros sujetos en un contexto situacional específico y, por tanto, que la comprensión de los vínculos de respeto requiere necesariamente reconstruir el entramado singular en el que se inscriben y las múltiples relaciones que de éste resultan. En el caso particular de las organizaciones que formaron parte de nuestro estudio, los vínculos de respeto parecen asentarse en unas modalidades de relación impulsadas por la horizontalidad que se configuran en un terreno atravesado por la ambigüedad.

**Palabras clave:** Respeto – Vínculos emocionales – Educación – Jóvenes y adolescentes

## Abstract:

*The purpose of this article is to present some reflections for thinking about the education of young people and adolescents. These reflections are based on the results of a research that aimed to investigate the links of respect in three educational organizations created with the purpose of strengthening the relationship of young people and adolescents with the school. Fundamentally, it seeks to maintain that respect, as a form of reciprocal recognition, is configured as an emotional bond that has a strong potential to think about the relationships established in education. In order to do this, this work begins by recognizing that emotions are produced only within the framework of relationships that we establish with other subjects in a specific situational context and, therefore, that understanding the bonds of respect necessarily requires reconstructing the singular framework in which they are inscribed and the multiple relationships that result from it. In the particular case of the organizations that formed part of our study, the bonds of respect seem to be based on horizontal relationship modalities that are configured in a terrain crossed by ambiguity.*

**Keywords:** Respect – Emotional bonds – Educations – Young people and adolescents

Cita recomendada: Aleu, M. (2019), "Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 61 a 72.

## Introducción

Cuando se habla de respeto con frecuencia suele desestimarse su cualidad de vínculo emocional. Más bien, tiende a ser pensado como una categoría estática, como una propiedad fija, una cosa que puede “tener” un sujeto, que puede ganarse, perderse o dosificarse. Frases del tipo “a tal persona le tengo mucho respeto”, “el respeto se les debe a todos por igual”, “yo te doy mi respeto si vos me respetás”, dan alguna cuenta de ello. Sin embargo, antes de ser entendido como un objeto aislado que existe por fuera de las personas, el respeto puede ser entendido como un vínculo emocional por medio del cual se expresa reconocimiento recíproco (Sennett, 2003; Honneth, 1996; Todorov, 2008; Martuccelli, 2008; Zubillaga, 2007; entre otros). De alguna manera, puede comprenderse como una de las interdependencias universales de los hombres por medio de la cual, a la vez que se expresa reconocimiento a los otros, se garantiza una forma específica de aceptación de sí por los demás que nos confirma en nuestra existencia.

Desde el nacimiento, los sujetos se inscriben en una red de relaciones con otros y necesitan ser reconocidos. Según Todorov (2008) el deseo de ser mirados por otros, de ser tomados en consideración constituye –antes que cualquier otro hecho– el umbral a partir del cual es posible hablar de existencia específicamente humana. La antropología, la filosofía, la psicología y, fundamentalmente, el psicoanálisis, nos han advertido sobre el modo en que este deseo de reconocimiento se constituye en una de las piedras fundantes de la subjetividad. En este sentido, el respeto como acto de reconocimiento recíproco devela su carácter esencial simplemente por el hecho de que cuando el respeto falla, las personas experimentan la sensación de no ser consideradas y, por tanto, el desprecio y la invisibilización aparecen como contracaras (Honneth, 2006; Sloterdijk, 2002).

Las vías que permiten acceder a este reconocimiento varían a lo largo del tiempo en función de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que configuran una época. De allí que resulta ineludible advertir que la comprensión de los vínculos de respeto requiere necesariamente reconstruir el entramado singular en el que se inscriben y las múltiples relaciones que de esta trama resultan.

En este marco, nos proponemos presentar algunas reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes que se apoyan en los resultados de una investigación que tuvo por objeto indagar los vínculos de respeto en tres organizaciones educativas creadas con el propósito de fortalecer la relación de los jóvenes y adolescentes con la escuela<sup>1</sup>. En estas organizaciones las modalidades de relación que se despliegan entre quienes trabajan y asisten a ellas se forjan en torno a la *horizontalidad* como cualidad central sobre la cual logran asentar vínculos de respeto mutuo. La misma toma forma a partir de tres figuras: la informalidad, la interacción dialógica y la alternancia móvil.

En este artículo profundizaremos sobre este aspecto central de los vínculos y el complejo terreno en el que se configuran para explorar la potencialidad que tiene el respeto para pensar las relaciones en la enseñanza desde una perspectiva situada.

## Los vínculos de respeto en los Clubes de Jóvenes

Los Clubes de Jóvenes son organizaciones educativas creadas en el ámbito no formal del sistema que apuntan al fortalecimiento de la escuela como lugar de pertenencia

de los jóvenes y adolescentes a partir del desarrollo de actividades de recreación, deporte y diversas expresiones artísticas y culturales como música, danzas, teatro, etc. Estas actividades están a cargo de un conjunto de profesores –que varía en cantidad según la oferta de talleres y la matrícula– y un coordinador de sede en el marco de un programa actualmente dependiente del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires<sup>2</sup>.

Gran parte de los propósitos que orientan a estas organizaciones se traducen para quienes trabajan en ella en un objetivo primordial: que los jóvenes y adolescentes logren apropiarse del espacio, que ocupen la escuela, el patio y los talleres casi en el sentido de un espacio conquistado (Grupo Doce, 2003)<sup>3</sup>. De alguna manera, los profesores y coordinadores parecen advertir la potencialidad de estas organizaciones para convertirse en un lugar que habilite diferentes relaciones con otros y ancle a los sujetos en una trama colectiva. De allí que el modo de comprender los encuentros, los vínculos y las relaciones que se producen entre profesores, jóvenes y adolescentes se vuelven centrales. Como pudimos reconstruir a lo largo de nuestra investigación, para los profesores y coordinadores la construcción de estos vínculos y las maneras de forjarlos se constituyen en la base sobre la cual asientan su trabajo cotidiano.

En los casos que formaron parte de este estudio estas modalidades de relación se configuran en torno a la horizontalidad como cualidad sobre la cual logran forjar vínculos de respeto mutuo.

Para quienes trabajan en estas organizaciones la horizontalidad se traduce en unas maneras de aproximarse y dirigirse a los jóvenes, de entablar el diálogo y circular la palabra entre profesores, jóvenes y adolescentes que favorecen la generación de vínculos que entienden como abiertos y democráticos. Estas modalidades de relación son definidas, principalmente, por su oposición a unas representaciones de los vínculos entre profesores y estudiantes habituales en la escuela, que caracterizan como impersonales y, fundamentalmente, jerárquicos.

Tal como procuramos mostrar a lo largo de la investigación esta cualidad de horizontalidad de los vínculos parece tomar forma en tres aspectos recurrentes: la informalidad, el intercambio dialógico y la alternancia móvil<sup>4</sup>.

El primero de ellos se apoya en la hipótesis sostenida por Wouters (2008) sobre la particular dirección hacia la informalización que toman en el transcurso del siglo XX los regímenes de interacción. Se trata de unas formas de relación donde los modales y las expresiones emocionales se vuelven crecientemente más relajadas y sutiles; en las que los encuentros intergeneracionales devienen menos jerárquicos y aparecen impulsados por establecer vínculos abiertos, reflexivos y alejados de toda formalidad. Esta tendencia se refleja tanto en las maneras de relacionarse como en el modo de organizar de las actividades en los Clubes. Por un lado, entre los profesores, los jóvenes y los adolescentes parecen desplegarse unos vínculos en los que prima un trato “común”, “bien”, “normal” a partir del cual resulta posible intercambiar bromas, conversar sobre cuestiones cotidianas, personales o estados de ánimo, etc., que permite conectar de otra manera con los demás. Este espectro de informalidad en las relaciones obliga, en simultáneo, a estar más atentos a los intercambios. Tal como veremos más adelante, requiere de ciertas habilidades para reconocer el límite más allá del cual algunos gestos o modos de expresión pueden comenzar a incomodar y resulta necesario volver a restituir cierta distancia.

Asimismo, este impulso hacia la informalización se ve reflejado en la utilización de los tiempos, la planificación y la distribución de tareas en los que parece privilegiarse la flexibilidad de los intercambios antes que poner el acento en su rigidez. Un ejemplo de ello puede hallarse en el modo de organizar los espacios de trabajo en instancias que ofrecen una actividad específica a cargo de un profesor –como es el caso de los talleres– y la oferta de espacios de menor nivel de estructuración, donde los jóvenes y adolescentes pueden incorporarse libremente a juegos y actividades propuestas.

El intercambio dialógico y la alternancia móvil, por su parte, se encuentran estrechamente ligados con pensar los Clubes de Jóvenes como organizaciones educativas y, por tanto, al modo en que allí se configuran los vínculos que se traman en la enseñanza. Ambos aspectos aluden a cuestiones diferentes. Mientras el primero podría considerarse una modalidad de trabajo por parte de los profesores que reconoce a los adolescentes y a los jóvenes como protagonistas del proceso que se desarrolla en los clubes, el segundo se refiere a una modalidad de funcionamiento posible al interior de estas organizaciones donde las posiciones de quienes enseñan y gestionan algunos espacios resultan intercambiables. Estas dos características parecen contraponerse en forma directa a las representaciones que se construyen en los clubes en torno a los vínculos entre profesores y estudiantes en la educación formal a la que aludíamos hace un momento. De este modo, a la jerarquía del profesor, la definición de su rol en torno a la posesión del saber y de los alumnos en la de no saber entendida como siempre fija y estable, estas organizaciones oponen una modalidad de relación que parece esforzarse por reconocer a los destinatarios sujetos activos en el proceso educativo y con responsabilidad en el funcionamiento del club.

El intercambio dialógico entre profesores, jóvenes y adolescentes se produce en algunos momentos específicos y sobre ciertos aspectos ligados a la tarea como, por ejemplo, las salidas o el establecimiento de reglas para el desarrollo de algunas actividades. En muchas ocasiones no solo se decide colectivamente a qué jugar o qué deporte practicar, sino que se establecen de forma conjunta las regulaciones para esta actividad, entendiendo que la tarea de delimitar cuáles serán las reglas de juego colabora en fomentar la responsabilidad y la autonomía de los jóvenes a partir de la administración y autogestión del puntaje o las faltas.

Los coordinadores y profesores consideran que el diálogo y las negociaciones, la búsqueda de consensos y de acuerdos abre la posibilidad de conocer los intereses y motivaciones de los jóvenes, de hacer e intercambiar propuestas, aportar argumentos que las fundamenten, cuestionen o acepten la actividad sugerida. Se trata de unos vínculos donde el diálogo y la palabra ayudan, desde su perspectiva, a estrechar un poco la distancia entre las aspiraciones de los jóvenes y adolescentes y la propuesta del club. En palabras de un profesor: *“el tema de achicar un poco y decir: ‘bueno, ¿cómo te gustaría, o por dónde te gustaría arrancar...?’ Y llegar por ahí a lo que uno tiene pensado hacer”*.

Lo que llamamos alternancia móvil, nos permitió delimitar aquellas ocasiones en las que los jóvenes y adolescentes asumen de manera autónoma y por un tiempo determinado y móvil, la gestión de algunos de los espacios que se generan en los clubes. Lo interesante de esta modalidad de funcionamiento en relación con los vínculos educativos, se encuentra no tanto en la idea de alternar la posición de quien enseña y quien aprende, sino en la movilidad que se produce en relación con quienes gestionan el desarrollo de la actividad. Un ejemplo que se ajusta a lo que venimos diciendo es el

caso del espacio de hip hop de una de las organizaciones. La gestión de este espacio está a cargo de profesores y jóvenes alternadamente sin que esto esté determinado por algunas de las características que resultan habituales en los vínculos de enseñanza como puede ser la destreza del que baila mejor, la experiencia de los años acumulados o la posición en términos de relaciones de poder. En la cotidianeidad del club se configura ese espacio con posiciones que no son fijas sin que esto disuelva o desdibuje la diferencia entre profesores y destinatarios en términos de sus funciones y responsabilidades en estas organizaciones.

Los coordinadores y profesores coinciden en sostener que probablemente el aspecto más importante del establecimiento de esos vínculos en los que prima la horizontalidad radica en que, por medio de ellos, consiguen movilizar ciertas expresiones de reconocimiento recíproco hacia los jóvenes.

Llegados a este punto, resulta necesario advertir que, en el terreno de las relaciones pedagógicas, el hecho de que se trate de unas modalidades de relación impulsadas por la horizontalidad no debería llevarnos a desconocer que el reconocimiento se sostiene sobre la base de una relación asimétrica que da lugar a la reciprocidad. Si, tal como dijimos en la introducción de este artículo, el reconocimiento se vuelve decisivo en la constitución de la subjetividad, la posición de quien otorga reconocimiento y la de quien lo recibe no resultan intercambiables aun cuando ambos reciban los beneficios de un acto esencialmente recíproco.

En una línea similar, es posible advertir en la horizontalidad una forma particular de traducir la reciprocidad que encierra el respeto como forma de reconocimiento. De alguna manera, la informalidad, el intercambio dialógico y la alternancia móvil promueven unas modalidades de relación que, en la medida en que se presentan abiertos a las consideraciones de los demás, se entienden como más igualitarias.

## La reciprocidad del respeto mutuo

La idea de igualdad que desplegó la modernidad configuró una interpretación cualitativamente diferente de las relaciones entre los hombres y sus encuentros con otros que transformó la naturaleza misma del lazo social (Rosanvallon, 2012, Martuccelli, 2008). De alguna manera, sobre la base de este principio universal, se configuró un modo de comprender la igualdad que terminó por inscribirse en lo más profundo de nuestros intercambios cotidianos y ha informado los sentidos y representaciones que se despliegan en las demandas de respeto. De la necesidad de reconocimiento en la igualdad se desplegó una idea de “respeto igualitario” en la cual el respeto que le corresponde a todas las personas devino derecho y demanda de una equivalencia en el intercambio propio de un contrato entre sujetos libres e iguales.

Desde Durkheim, Malinowski y Mauss, la reciprocidad ha estado asociada a un modo particular de comprender los intercambios que tiene la potencialidad de forjar vínculos entre los sujetos. En su *Ensayo sobre los dones. Forma y razón del cambio en las sociedades primitivas*, Mauss sostenía:

*“La circulación de los bienes sigue la circulación de los hombres, mujeres y niños de las fiestas, ritos, ceremonias y danzas, incluso la de bromas o injurias. En el fondo es la misma. Si se da una cosa y ésta se devuelve, es porque uno se da y se devuelve «respe-*

*to», nosotros decimos todavía cortesías, pero es también que uno se da, dando y si uno se da es que uno se «debe» –personas y bienes– a los demás” (Mauss, 1971: 21).*

La idea de reciprocidad concebida por Mauss refiere a una forma de intercambio donde los dones que circulan y se brindan en devolución nunca resultan equivalentes<sup>5</sup>. Calliè (2008), uno de los principales estudiosos del pensamiento de Mauss, sostiene que los símbolos que se intercambian adquieren fuerza emocional para estrechar relaciones entre las personas justamente porque aquello que se intercambia no puede ser traducido en valores equivalentes.

Según Sennett (2003), en el caso de los vínculos de respeto, la reciprocidad a la que alude lo mutuo del “respeto mutuo” nunca puede significar “igual”, si esto significa, a su vez, “igualmente distribuido”. La reciprocidad implica el comportamiento activo del sujeto de quien se espera una respuesta proporcionada no tanto en términos cuantitativos sino, sobre todo, en términos cualitativos. De alguna manera, lo que este autor destaca de Mauss es su esfuerzo por romper la asociación de la reciprocidad con el intercambio aritméticamente simétrico. Si el movimiento de dar, recibir y retribuir que se produce en los rituales no puede pensarse como un círculo cerrado de intercambio equivalente, la reciprocidad que vehicula el respeto guarda una relación más bien de extrañeza con aquello que se produce en el intercambio. El acto de volverse hacia afuera implica una condición de entendimiento respecto de los otros y de las relaciones que estrechamos con ellos que puede anclarse en el simple hecho de sostener la curiosidad y la incertidumbre que surge de reconocerlos en la alteridad. Esta actitud exploratoria en los intercambios con otras personas habilita a tomar una mayor conciencia de los demás. Esta cuestión es central a la hora de pensar los vínculos de respeto porque permite problematizar algunas de las concepciones que encierra la fórmula “yo te respeto si vos me respetás” o “el respeto se debe de igual a igual” a la que aludíamos al comienzo.

En el caso de los Clubes de Jóvenes, a lo largo de nuestro trabajo observamos que el respeto mutuo se construye a partir de “la manera en la que te dirigís a los demás” (Coordinador organización “C”, comunicación personal, 15 de noviembre de 2014), “la forma en la que transmitís ciertas cosas” (Profesora organización “A”, comunicación personal, 22 de junio de 2013), “en las que mirás y escuchas” (Profesor organización “B”, 17 de mayo de 2014). De alguna manera, a través de estas modalidades de relación los profesores y coordinadores logran manifestar su disposición a saber sobre la vida de estos jóvenes y adolescentes, a interesarse por sus experiencias, sus intereses y motivaciones, que confirman a cada uno de ellos en su singularidad. Con diferentes matices entre unas organizaciones y otras, los coordinadores lo enuncian con elocuencia:

*“Cuando decimos “lo vincular”, ¿qué decimos? Estar con el pibe: Che, ¿cómo te fue? ¿cómo estás? Ese laburito del uno a uno: ¿Por qué no viniste el sábado? Esas cositas que al otro le hagan ver que no sos uno más, que yo te sigo, estoy. Esas son cosas que nosotros tenemos que tener incorporadas, como educadores. La base fundamental: reconocer al otro, al pibe, reconocerlo. Lo voy a poner como ejemplo. Cuando uno le dice a un pibe... Che, ¿cómo te fue el sábado? Y el pibe... por ahí se acordó que te contó que se iba el sábado a jugar al fútbol... Y cuando te mira, dice: ¿Este se acordó...? Entonces, eso que uno deposita en el pibe. O sea, ese vínculo que uno va armando, ese “me importás”, “No sos uno más, sos vos”. Yo soy yo, pero vos me importás como me importa el de al lado” (Coordinador organización “C”, comunicación personal, 15 de noviembre de 2014).*

El respeto es fundamentalmente un comportamiento expresivo que requiere de una actitud exploradora hacia los demás que pone en escena la reciprocidad.

*“Esto quiere decir que tratar a los demás con respeto no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no solo sentirlo, sino sentirlo con convicción”* (Sennett, 2003: 213).

Como vimos, en los vínculos de respeto los sujetos movilizan un repertorio de gestos, miradas, posturas, formas de hablar que se presentan en forma de ciertos hábitos o rutinas más o menos explícitos, ensayados o aprendidos. Estas formas de expresión de respeto que ponemos en práctica en los encuentros con otros requieren ser interpretadas.

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

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

Cuando “interpretamos” estos textos rituales, lejos de centrarnos en nosotros mismos necesitamos volcarnos hacia afuera, se requiere de un tipo de sensibilidad hacia los demás que permita traducir esa partitura en sonido o ese ritual en respeto mutuo. En este sentido, uno de los coordinadores destacaba:

*“–Realmente hacen esfuerzos para bancarse unos a otros...”*

*–Y en qué radican esos esfuerzos para vos?*

*–Y... yo entiendo que a partir de esto que te decía del “yo formo parte” y de muchas horas de charlas que apuntan a decir bueno, el otro también está y de poner también la pelota del otro lado y decir bueno, y vos ¿qué proponés? Entonces, cuando se encuentran proponiendo cosas que son todas a favor propio y se les marca, vuelven para atrás y recogen el espinel y dicen no, no, así no ¿y entonces? Y bueno... entonces yo bajo la música, el otro baja un poquito y está...”* (Coordinador de organización “A”, comunicación personal, 19 de marzo de 2013).

Desde aquí, es posible sostener que las modalidades de intercambio que se producen al interior de los clubes ponen en juego una habilidad que obliga a profesores, jóvenes y adolescentes a estar más activos en relación con los otros, con sus gestos, argumentos, silencios y vuelve los intercambios más cooperativos.

Estas formas de relación impulsadas por la horizontalidad les permite tener mayor conciencia de los demás y, como vimos, forjar vínculos de respeto mutuo. Sin embargo, la horizontalidad no puede considerarse como una condición que de por sí garantiza la reciprocidad bajo el supuesto que permitiría dar cuenta de un trato igualitario en términos de intercambios aritméticamente equivalentes. Por el contrario, en los casos que hemos analizado, lo que parece estar sosteniendo la posibilidad de estrechar estos vínculos de respeto es que por medio de estas modalidades de relación los profesores y los coordinadores logran, no sin dificultades, movilizar expresiones de reconocimiento hacia sus destinatarios.

### Los vínculos de respeto en situación

Como advertíamos en la introducción de este artículo, los vínculos emocionales de respeto entendidos como forma de reconocimiento entre los sujetos, resultan indisolubles del entramado particular que se produce entre determinadas condiciones históricas, sociales y subjetivas que configuran una época. Como vimos, en este entramado el principio de la igualdad universal de los hombres asume un lugar central para pensar el respeto, en la medida en que traduce un conjunto de representaciones que actúan como telón de fondo de las relaciones que establecemos con otros.

Desde nuestra perspectiva las articulaciones recíprocas que se producen entre instituciones, organizaciones y sujetos pueden pensarse como una manera de dar cuenta de ese entramado. En este sentido, entendemos que la comprensión situada de los vínculos de respeto implica inscribirlos en el contexto singular de cada organización. Pensar los Clubes de Jóvenes como organizaciones educativas requiere advertir la relación irreductible entre unas instituciones entendidas como principios y valores universales y las formas organizacionales que las mediatizan y concretan (Enríquez, 2002; Loreau, 1985; Nicastro, 2017). En estos múltiples atravesamientos se configuran modalidades singulares de funcionamiento que sólo resultan posibles porque, en tanto espacio concreto de desarrollo y acción, estas organizaciones traducen lo que se instituye en términos políticos, inconscientes y sociales como formas de relación, de pensamiento y de producción propios de una época.

En el marco de este desarrollo se entiende que cada uno de los Clubes de Jóvenes se organiza en función de unos componentes y definiciones organizacionales que, al mismo tiempo que les posibilitan llevar a cabo sus finalidades, actúan como condición para la producción de unos sentidos y significados sobre cómo se entiende allí lo educativo, las relaciones entre profesores y destinatarios, la horizontalidad y la jerarquía, la igualdad y la diferencia, etc. Estas producciones –lejos de resultar fijas y acabadas– sufren modificaciones, articulan visiones, estilos profesionales y organizacionales que son dinámicos y que, aun cuando mantienen cierta estabilidad, varían en el tiempo. En esta línea, las relaciones dinámicas que se producen entre estos componentes dan lugar a unas modalidades regulares de comprender sus propósitos y finalidades, así como también de llevar a cabo el trabajo al interior de estas organizaciones educativas.

En el caso particular de los Clubes, este entramado se configura alrededor de una tensión particular entre los propósitos, la estructura organizacional que opera a partir del ordenamiento de roles y funciones (jerárquica) y la modalidad de trabajo de coordinadores y profesores que, como vimos, se encuentra impulsada por la horizontalidad.

Quienes trabajan en estas organizaciones sostienen que la construcción de los vínculos con los jóvenes y adolescentes presenta la complejidad de delimitar en un mismo movimiento un rol de profesor que se aleje del modelo jerárquico que imprime la matriz escolar y, en simultáneo, que le permita estrechar las distancias, conectándose emocionalmente con ellos. Como vimos, esta modalidad de relación impulsada por la horizontalidad, al tiempo que les permite expresar reconocimiento hacia los jóvenes y adolescentes que asisten a los Clubes, también vuelve más inestables los intercambios.

Esta tensión produce un terreno complejo en el que tanto profesores como jóvenes ponen en juego sus habilidades para interpretar el momento en que una palabra de más, un gesto, una situación cargada de sobrentendidos puede malograr los vínculos de respeto que se traman cotidianamente en los Clubes.

En este contexto, las relaciones entre los profesores y sus destinatarios parecen sometidas a desplazamientos constantes y las expresiones de reconocimiento se inscriben en un terreno complejo atravesado por la ambigüedad.

Nos detendremos en una situación que procura dar cuenta de estas ambigüedades en torno a los vínculos de respeto. Naturalmente, lejos de ser comprendida de manera estática, esta situación intenta mostrar algunas de las tensiones que atraviesan la cotidianeidad de los clubes y que pueden llegar a poner en riesgo las expresiones de reconocimiento de quienes asisten a ellas.

*Habitualmente los Clubes organizan un encuentro para realizar el cierre del año en el que se cierra la jornada con la muestra del trabajo realizado en el marco de los talleres, de coreografía, hip hop y música, por nombrar algunos. Uno de los coordinadores de los clubes oficia de maestro de ceremonia y va presentando a los diferentes números. Cuando llega el turno de las bandas de rock, el coordinador le pregunta a uno de los chicos de un club, Alejo, cuántas bandas tocarán. Este chico responde que son tres bandas y ante la respuesta el coordinador le dice que solo tocarán dos. Alejo insiste en que son tres bandas y pide que por lo menos puedan tocar un tema cada una. Empieza a tocar la primera banda y antes que terminen de tocar, el presentador corta el tema diciendo algo así como “un aplauso fuerte mientras se prepara la última banda de la tarde”. Mientras la segunda banda se apronta para tocar, algunos clubes comienzan a retirarse en función del horario de los trasportes que ya estaba organizado. La segunda banda inicia y sin que termine aun el tema, el presentador corta pidiendo nuevamente un aplauso. Alejo se enoja. El coordinador se acerca y les dice que los cortó porque no estaban tocando para nadie, que ya van a aprender cuando sean más grandes. (Registro de campo).*

El relato apenas logra captar la complejidad de la escena. Incluso, podríamos vernos tentados a identificar rápidamente quién ha iniciado el intercambio que termina por despertar la sensación en estos jóvenes y adolescentes de no ser reconocidos. Se trata de una muestra a la que fueron convocados para mostrar su trabajo, en el marco de unas organizaciones que promueven la participación de los jóvenes pero que a la hora

de hacerlo se ven interrumpidos, se realizan cortes inesperados y cierres abruptos. De alguna manera, lo que la situación relatada pone en evidencia es que la muestra malogra su propósito.

El respeto como forma de reconocimiento se encuentra necesariamente mediado, requiere de mediatizaciones y los Clubes de Jóvenes, en tanto organizaciones, logran producirlas con mayor o menor habilidad. Tal como sostuvimos en la introducción, el respeto como acto de reconocimiento revela su carácter esencial para las personas, simplemente, por el hecho de que su supresión produce –como contracara– desprecio, indiferencia e invisibilización. Cuando el respeto falla, las personas experimentan la sensación de no tener valor por sí mismas. Sin embargo, aun cuando los vínculos emocionales tienen efectos directos sobre los sujetos, esta escena pone de manifiesto que las fallas en las expresiones de reconocimiento no pueden ser pensadas como si se tratara solo de una relación intersubjetiva, sino que se producen en un entramado de relaciones situadas en el contexto específico de estas organizaciones.

En el cierre de este trabajo quisiéramos advertir sobre la potencialidad que tienen los vínculos de respeto a la hora de pensar las relaciones que se traman en la educación de jóvenes y adolescentes desde una perspectiva situacional. Por un lado, porque entendemos que la perspectiva situacional permite, al visibilizar el entramado organizacional sobre el cual se sostienen y configuran estos vínculos, interrumpir ciertos modos de entender el respeto y sobre todo sus fallas, como estados internos al sujeto o como efecto de relaciones intersubjetivas descontextualizadas. Pero, principalmente, porque permite dar cuenta de la complejidad de movilizar expresiones de reconocimiento recíproco en el marco de unas relaciones en las que la asimetría necesaria para forjar la relación pedagógica parece estar intensamente atravesada por una jerarquía que se entiende como cada vez más ilegítima.

## Bibliografía

- Abduca, R. G. (2007), "La reciprocidad y el don no son la misma cosa", *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 26, pp. 107–124.
- Calliè, A. (2008), "Reconhecimento e sociologia", en *Revista brasileira de ciências sociais*, vol. 23, núm. 66, pp. 151-210.
- Cornu, L. (2008), "Lugares y formas de lo común", en Frigerio G. y Diker G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante.
- Elias, N. (2009), *Los Alemanes*, Buenos Aires, Nueva Trilce.
- Enríquez, E. (2002), "La institución y las organizaciones en la educación y la formación", Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Goffman, E. (1970), *Rituales de interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

- Grupo Doce (2003), *Del fragmento a la situación. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Grupo Viernes (2008), "Una propuesta de cambio en el formato de la escuela media: Las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires", en *Propuesta Educativa*, núm. 30.
- Honneth, A. (1996), *Reconocimiento y obligaciones morales*, RIFP/8, pp. 5-17.
- Honneth, A. (2006), *El reconocimiento como ideología*, ISEGORÍA, núm. 35, pp. 129-150.
- Le Breton, D. (2009), *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lewkowitz, I. y Cantarelli, M. (2003), *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Altamira.
- Loreau, R. (1985), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Martuccelli, D. (2008), *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires, Losada.
- Nicastro, S. (2017), *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Rosanvallon, P. (2012), *La sociedad de iguales*, Buenos Aires, Manantial.
- Sennett, R. (2003), *El respeto*, Barcelona, Anagrama.
- Sennett, R. (2012), *Juntos*, Barcelona, Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2002), *El desprecio de las masas*, Valencia, Pre-Textos.
- Todorov, T. (2008), *La vida en común*, Barcelona, Taurus.
- Wouters, C. (2008), "La civilización de las emociones: formalización e informalización", en Kaplan, C. (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Zubillaga, V. (2007), "Los varones y sus clamores: los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas", en *Espacio Abierto*, vol. 16, núm. 3, pp. 577-608.

## Notas

- <sup>1</sup> El trabajo de campo se desarrolló en tres organizaciones del Programa Club de Jóvenes y de Chicos dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ubicadas en la zona sur de la Ciudad. El mismo se desarrolló a partir de estancias prolongadas de observación participante en terreno –de aproximadamente entre seis y ocho meses de duración en cada Club– en las que se participó cotidianamente en las actividades desarrolladas en cada una de estas organizaciones y de aquellas otras que resultan relevantes en el marco de la investigación. Estos períodos de observación participante se combinaron con instancias subsiguientes de entrevistas semi-estructuradas, individuales y grupales a coordinadores, profesores, jóvenes y adolescentes que trabajan y asisten a estas organizaciones.
- <sup>2</sup> Los Clubes de Jóvenes se crearon en el año 2004 como parte de un programa denominado *Deserción Cero* que tuvo por objeto lograr que los jóvenes y adolescentes que no asistían a la escuela volvieran y concluyeran sus estudios en el marco del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por medio de la Ley 892 en el año 2002.
- <sup>3</sup> Entre otros, Lewkowitz y Cantarelli (2003) se han referido con esta expresión a una de las formas de la construcción de una subjetividad situacional que apunta a ligar, afirmar y sostener a los sujetos en una época que caracterizan a partir del agotamiento del Estado nación como metainstitución. En este marco, entienden que "habitar" –en tiempos donde la reclusión ya no se configura como una forma de organización de la subjetividad– implica determinar y construir situacionalmente un tiempo y un espa-

cio que exige una tarea permanente de “colonización de ese espacio conquistado por habitar” (2003: 112), y esa colonización no indica otra cosa más que la tarea subjetiva de sostener permanentemente lo fundado en tiempos de fragmentación. Para la profundización de esta hipótesis, remito a su libro *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*.

- <sup>4</sup> Estos tres aspectos que logramos delinear se apoyan teóricamente en las hipótesis de diferentes autores, particularmente en los aportes de Elías (2009), Wouters (2008), Goffman (1970), Le Breton (2009) y Sennett (2012).
- <sup>5</sup> Sobre las diferencias entre los conceptos de reciprocidad, don e intercambio remitimos a Abduca (2007).



María Aleu es doctora en Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Especialista y Magíster en Educación, Universidad de San Andrés. Docente e investigadora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y miembro de la cátedra “Aspectos organizacionales y administrativos de la educación argentina”, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Miembro del Núcleo de estudios sociales sobre la intimidad, los afectos y las emociones, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. E-mail: maria.aleu@gmail.com