



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

**Conflictos en la escuela secundaria pública: un estudio sobre sus formas
de abordaje en instituciones de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, del
2002 al 2020.**

Quinzani Gabriel

Tesis para obtener el grado de Magíster en Educación.

Dirección: Núñez, Pedro. IICSAL. FLACSO-CONICET/UBA

Co-Dirección: Di Piero, Emilia. IdHICS. CONICET/UNLP

La Plata, junio 2022

Resumen

El presente trabajo de investigación describe y explica cómo se interrelacionan las diferentes dimensiones de los conflictos en escuelas públicas de nivel secundario de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca, prestando atención a las miradas e intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar. Los conflictos escolares son prismas analíticos sobre las formas en que sociedades y grupos organizan sus interacciones: qué expresiones, opiniones, conductas, acciones y prácticas habilitan y legitiman, así como cuáles son ubicadas por fuera de lo tolerable, adecuado o apropiado. La tesis da cuenta de que el proceso de reconfiguración del nivel secundario argentino desde inicios del siglo XXI, de excluyente y selectivo a obligatorio e inclusivo, en sociedades con altos niveles de desigualdad, presenta lógicas híbridas y discursos heterogéneos en cada institución y situación concreta. El trabajo de campo se desarrolló durante la pandemia del coronavirus, que si bien incrementó las dificultades para desarrollar encuentros presenciales, habilitó otras instancias reflexivas sobre el quehacer cotidiano en las escuelas. La revisión documental y las entrevistas realizadas a Equipos de Orientación Escolar permiten argumentar y explicar posibles tendencias compartidas y específicas, tanto a nivel interinstitucional como al interior de cada Equipo en particular. La investigación muestra que las tensiones entre las regulaciones institucionales de los conflictos y las intervenciones de los Equipos habilitan diversas estrategias que, en mayor o menor medida, promueven el ejercicio de derechos y la participación estudiantil.

Palabras Clave: Escuelas Secundarias, Conflictos Escolares, Convivencia, Equipos de Orientación Escolar.

Summary

This research describes and explains how the different dimensions of conflicts are interrelated in public management secondary schools in the city of Bahía Blanca, especially from the points of views and interventions of the *Equipos de Orientación Escolar*. School conflicts are relevant analytical prisms on the ways that societies and groups organize their interactions: what expressions, opinions, behaviors, actions and practices enable and legitimize, as well as which are located beyond tolerable, adequate or appropriate. Additionally, the reconfiguring process of the argentinian secondary level since the beginning of 21st century, from exclusive and selective to mandatory and inclusive, in societies with high levels of inequality, presents hybrid logics and heterogeneous discourses in each institution and specific situation. The fieldwork was carried out during the coronavirus pandemic and social isolation as a public policy to face the health emergency, which, although it increased the difficulties to hold face-to-face meetings, enabled interesting reflective instances on the daily work in schools. The documentary review and the interviews carried out with *Equipos de Orientación Escolar* allow to argue and explain the shared and specific tendencies at the inter-institutional level as well as within each *Equipo* in particular. The research shows that the tensions between the institutional regulations of the conflicts and the interventions of the *Equipos* enable various strategies that, to a greater or lesser extent, promote the exercise of rights and student participation.

Keywords: Secondary Schools, School Conflicts, Coexistence, *Equipos de Orientación Escolar*.

Índice

Introducción	
• Presentación general de la investigación y los conflictos escolares	5
• Metodología	7
• Las Escuelas Secundarias, Vicisitudes De La Democratización y Ampliación De Derechos	13
- El Proceso De Conformación y Gobierno De Las Escuelas y El Sistema Educativo.....	13
- Las escuelas secundarias argentinas en perspectiva histórica.....	17
- Procesos De Masificación y Reconfiguración Del Sistema Escolar De Nivel Secundario.....	24
- Políticas Educativas en Pandemia.....	27
Capítulo I	
• Estudios sobre escuela secundaria, conflictos y juventudes	32
- Investigaciones Sobre Los Conflictos En Escuelas.....	32
- Investigaciones Sobre La Ciudadanía En Escuelas.....	49
- Investigaciones Sobre Juventudes.....	52
• Referentes Conceptuales	55
- Conflictos Escolares.....	55
- Violencias Escolares.....	62
- Formaciones Discursivas.....	64
Capítulo II	
• Presentación del contexto: Bahía Blanca y Escuelas seleccionadas	68
- La Educación Bahiense.....	71
- El Nivel Secundario Local En El Contexto Regional.....	73
- Presentación De Las Escuelas Seleccionadas.....	76
Capítulo III	
• Los Conflictos Por Escrito: Caracterización y Regulación De Los Vínculos En Los Documentos Provinciales e Institucionales	81
- Normas y Leyes Del Sistema Educativo Nacional y Provincial: Participación y Convivencia.....	82
. Participación En Escuelas Secundarias:	
Centros De Estudiantes y Otras Formas De Organización.....	83
. Sistema De Convivencia: Acuerdos y Definiciones Colectivas.....	84
- Acuerdos Institucionales De Convivencia: Nuevos Moldes y Diversos Contenidos.....	85
. Una Trama Normativa Compleja: Enfoque De Derechos y Articulaciones Incompletas.....	87
. Los AIC en las escuelas seleccionadas.....	88
. Preocupaciones Tradicionales.....	92
* Expresiones y Guardapolvos, Remeras, Escotes y Maquillajes.....	92
* Respeto y Banderas, Escudos e Himnos.....	95
* Responsabilidades y Puertas, Ventanas y Bancos.....	96
* Obligaciones y Timbres, Permanencias y Faltas.....	96
. Temáticas emergentes.....	97
* Adecuaciones y Consumos Problemáticos.....	97
* Usos y Celulares, Reproductores De Música y Redes Sociales.....	99
. Los Conflictos En Los AIC.....	100
. Los EOE y Otros Agentes En Los AIC.....	102
- Informes De Situaciones De Conflicto.....	103
- Registros EOE.....	105

Capítulo IV

• Las posiciones de los EOE ante los conflictos	107
- Los Equipos de Orientación Escolar.....	108
. Asistencialismos y garantía de derechos.....	108
. Trayectorias Intermitentes e Interdisciplinarias.....	111
. Desacoples, Alianzas y Corresponsabilidades.....	112
- Sujetos De La Conflictividad: Entre Actas, Folios y Carpetas.....	116
. Atributos Subjetivos y Conflictos Escolares.....	118
. Dimensiones Organizativas y Pedagógicas Como Clivajes Conflictivos.....	120
- Del Decir Al Hacer: Conflictos Escolares y Mediaciones Ampliatorias e Integrales.....	122
. Abordajes De La Conflictividad En Tiempos Pre Pandémicos.....	122
. Conflictos y Abordajes Durante La Pandemia y El Aislamiento.....	134
Conclusiones	140
Bibliografía	146

Introducción

Presentación general de la investigación y los conflictos escolares

Si arriesgamos una respuesta rápida sobre qué son los conflictos, posiblemente la caracterización se oriente en un sentido negativo, como una situación a evitar en favor de la armonía y el bien común. En esta tesis intentaremos analizar sociológicamente sus significados en la escuela secundaria. Los procesos políticos de socialización y subjetivación vinculados a estas instituciones inciden en las formas de entender y abordar los conflictos en el marco de ciudadanía más o menos activas o pasivas, así como democracias con distintos grados de apertura a las diversidades y los debates. Consideramos las interacciones sociales y sus producciones en procesos de larga duración que las superan y condicionan, con lo cual buscamos cuestionar visiones trascendentales o idealistas para comprender los vínculos e instituciones en términos de las vidas que las personas pueden efectivamente vivir (Sen, 2009). Es decir, indagamos cómo operan en su mutua relación las formas concretas de existencia social y el orden determinado de las prácticas: cuáles son las habilitadas, legítimas, pertinentes, correctas, y cuáles no. Para ello, ponemos en actividad las operaciones epistemológicas del enfoque sociológico que, según Lahire (2016): “[...] deja en evidencia las *lógicas* que presiden las prácticas [...] *historiza* estados de hecho que se suponen naturales [...] *desencionaliza* o *desustancializa* a los individuos [...] *compara* y *explica las transformaciones* de fenómenos considerados eternos o invariantes [...] (pág. 65) [el resaltado es nuestro].

Las escuelas como espacios de lo posible, son tensionadas por formaciones discursivas históricas que regulan sus dinámicas vinculares según las tramas de poder y cosmovisiones en disputa, en la tensión entre “lo político” y “la política” (Mouffe, 2005; Retamozo, 2009). Desde una perspectiva situada en la realidad argentina y bonaerense, analizamos cómo escuelas de gestión pública de la ciudad de Bahía Blanca definen y abordan las situaciones conflictivas: a través de la visión que presentan los Equipos de Orientación Escolar (recogida a través de entrevistas semi estructuradas) y registros objetivados en diversos documentos.

El interés personal por esta temática se nutre de las tareas desarrolladas con la convivencia escolar en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires desde el año 2014, así como de las inquietudes sobre los conflictos interculturales potenciadas durante la elaboración de la tesis de Licenciatura en Sociología (Quinzani, 2017). A su vez, la invitación a ser parte del Proyecto de Investigación en Ciencia y Tecnología PICT-2017-1155 “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior” con sede en el Área Educación de la FLACSO, resultó un espacio de intercambio, profundización de los análisis y motivación adicional.

Además, las investigaciones y políticas públicas muestran un amplio desarrollo del campo de las violencias escolares, pero una relativa vacancia de investigaciones sobre los conflictos

y las formas de abordarlos. A su vez, en distintos niveles de indagación, la mayoría analizan las regulaciones normativas y procesos de larga duración, mientras que los procesos cotidianos y de co-construcción (Rockwell, 2010) han recibido menor atención. De allí el interés de este trabajo por indagar las actividades de los Equipos de Orientación Escolar (EOE). Mencionamos en este conjunto de decisiones la selección de Bahía Blanca, en tanto la vacancia general de investigaciones sobre la temática aumenta al enfocar ciudades alejadas del Área Metropolitana de Buenos Aires, junto a que es el lugar donde nació y crecí.

En la investigación indagamos los conflictos sólo en escuelas secundarias públicas de gestión estatal por un interés político-pedagógico y un criterio práctico de factibilidad: si bien los circuitos públicos y privados se han aproximado en sus características, las primeras presentan un marco normativo e histórico común en la organización institucional y una mayor heterogeneidad en las trayectorias de sus integrantes. Para lograr una descripción lo más completa posible de estos procesos y situaciones, realizamos ocho entrevistas virtuales a EOE de Bahía Blanca y analizamos los Acuerdos Institucionales de Convivencia de seis de estas escuelas, Informes Distritales y Regionales de Conflictos y Registros de los EOE, en el marco de instrumentos normativos y políticas públicas de distintos niveles y destinos.

El tema delimitado es el estudio de las definiciones y abordajes de las situaciones conflictivas en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Bahía Blanca (PBA), desde la perspectiva disciplinar de la sociología de la educación. Una de las posibles problemáticas que presenta ese campo es que en los últimos años, a la par del incremento de las tasas de cobertura del nivel secundario, se reconfiguran elementos vinculados a las tensiones en torno a los sentidos del nivel, los vínculos intergeneracionales, las experiencias escolares y las situaciones de conflicto. Nos situamos en este campo teórico, a partir del cual buscamos comprender descripciones, clasificaciones y acciones vinculadas a las situaciones conflictivas en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Bahía Blanca, en la Provincia de Buenos Aires. El período específico responde a que en el año 2002 la Provincia de Buenos Aires comienza, en términos normativos (Resolución N° 1593), el proceso de revisión y reorganización de los vínculos escolares en favor del paradigma de la convivencia, continuado durante el trabajo de campo en 2020. Es decir, analizamos la construcción de sociabilidades y estilos vinculares en las escuelas secundarias en base a las formas de conceptualizar y trabajar los conflictos.

Las jerarquías escolares más estudiadas sociológicamente, en tanto diferencias que se configuran como desigualdades (de clase, género, geográficas, educativas, generacionales y culturales, entre otras) se entrelazan con las recientes transformaciones ocurridas en el nivel secundario argentino y bonaerense (su obligatoriedad y masificación progresiva), así como con las condiciones de existencia globales y regionales (por ejemplo, pérdida de centralidad de instituciones de la modernidad en la organización de las interacciones). Además, en el

marco de la pandemia del COVID-19, el gobierno argentino decretó el 20 de marzo del año 2020 el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio con el objetivo de contener el avance de los contagios. Esta decisión política suspendió la escolaridad presencial para desarrollar un plan de continuidad pedagógica por medios virtuales y cuadernillos impresos. En este marco, recuperamos especialmente como objeto de análisis las reflexiones, percepciones y acciones de EOE de la ciudad acerca de los conflictos escolares (durante su trayectoria laboral en general y en este tiempo excepcional), así como las descripciones y los mecanismos propuestos y/o implementados para su abordaje en diversos documentos escolares.

En este sentido, exploramos las descripciones y definiciones de conflictos mencionados en distintos documentos escolares y determinamos las interrelaciones normativas con la organización escolar de los vínculos intersubjetivos. A su vez, indagamos en las situaciones definidas como conflictivas las caracterizaciones de actores involucrados¹ y los significados sobre los conflictos escolares (mencionados explícitamente por los EOE o incluidos en las intervenciones relatadas durante las entrevistas). Por último, situamos estas revisiones en la suspensión de las actividades escolares presenciales en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado frente a la pandemia del COVID-19.

Por todos estos motivos consideramos que la investigación constituye un aporte relevante y novedoso para el campo de investigaciones y políticas públicas sobre la convivencia y dinámicas vinculares en las escuelas secundarias, así como esperamos que resulte un incentivo para profundizar los procesos de democratización institucionales y sociales en general.

Metodología

La comprensión de los significados e interpretaciones que, en sus combinaciones concretas, orientan las sociabilidades en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, requiere del establecimiento de parámetros que guíen la investigación. La interrelación de conceptos, técnicas y fuentes de información es realizada en un diseño que considera las características específicas del objeto y brinda coherencia a las sucesivas decisiones involucradas en el proceso de conocimiento. Por lo tanto, la selección del campo de estudio de las sociabilidades, especialmente aquellas que refieren a situaciones conflictivas en el nivel secundario, demanda una revisión permanente de los procesos en su configuración particular.

¹ En el marco de las transformaciones y luchas sociales en favor del avance de la igualdad entre géneros, el lenguaje es parte central de la construcción de sentidos colectivos y la delimitación de fronteras de pertenencia. Por este motivo y avalados por la Resolución N° 2086 (2017) de la FaHCE/UNLP, hemos utilizado en todos los casos posibles formas neutras de nombrar, así como la "x" para los casos en que resultó inevitable.

De este modo, consideramos las múltiples dimensiones entrelazadas en un marco relacional de estrategias etnográficas, donde el abordaje intensivo (Achilli, 2005) se torna posible en la crítica conjunta de la teoría y el objeto de investigación.² Por lo tanto, sostenemos un diseño de investigación emergente (Marradi, Archenti & Piovani, 2007), en el que los análisis son revisados y modificados a medida que se avanza en la detección de vínculos y dinámicas más profundas. La imbricación y co-determinación de diversos aspectos de las sociabilidades, relevados en espacios determinados requiere una construcción del objeto de estudio amplia y dialéctica, una “descripción densa” (Geertz, 1995).

Indagamos el material empírico en términos procesuales (Becker, 1998) y no causales, para observar el despliegue de las interacciones y decisiones situadas en marcos de sentido compartidos, sin buscar una representación estadística. Por ello, consideramos diversas fuentes de información que expresan lógicas, definiciones y texturas sobre las formas en que se abordan las situaciones conflictivas en las escuelas secundarias. Describimos a continuación las estrategias metodológicas, cuya enumeración no responde a una cronología o secuencia lineal, sino que se alternan y combinan continuamente en el proceso de trabajo.

Al definir el estudio de las problemáticas en torno a las definiciones y formas de abordaje de situaciones conflictivas, establecimos tres criterios relevantes para la indagación: el contexto donde se sitúan las escuelas, las experiencias de intervención de los EOE, así como los discursos presentes en documentos producidos por las escuelas y otros niveles del sistema educativo.

La elección de Bahía Blanca fue guiada por la vacancia de investigaciones en este tipo de localidades, que Noel y Segura (2016) definen como “ciudades ordinarias”, ya que desestabilizan varios aspectos de los estudios urbanos, especialmente los que consideran a las megalópolis como las únicas que merecen ser analizadas, frente a los territorios de menores dimensiones con dinámicas heterogéneas. A su vez, la selección de escuelas fue realizada de forma intencional, ya que establecimos previamente los criterios y no con un muestreo probabilístico. Según Marradi et al. (2007):

Frecuentemente se tienen en cuenta cuatro tipos de aspectos: la homogeneidad/heterogeneidad de la población de referencia desde el punto de vista de las cuestiones en estudio; la tipicidad/marginalidad/representatividad de los sujetos; las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel de estudios, nivel socioeconómico, etcétera) y otras cuestiones que permitan diferenciar a las personas sustantivamente en función del fenómeno de interés. (pág. 222)

² [...] una *lógica de investigación* que, *coherentemente*, se despliegue en un *proceso dialéctico* en el que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos. Una *lógica* que, a su vez, contiene una reflexividad crítica de auto objetivación del mismo proceso en sí. (Achilli, 2005: 39) (resaltado en el original)

Los parámetros fueron los siguientes: que contaran con Acuerdos Institucionales de Convivencia y EOE en actividad, junto a otras variables como la ubicación geográfica, antigüedad y tamaño de la matrícula.³

Durante el proceso de solicitud formal de ingreso a las escuelas secundarias, pudimos acceder a Informes Distritales y Regionales de Intervención en Situaciones Conflictivas del año 2018 en los que diferentes agentes del sistema educativo⁴ correspondientes al distrito de Bahía Blanca (n° 8, Región 22) describen los hechos y abordajes implementados, en términos de las sucesivas recomendaciones de cada nivel jerárquico. Estos escritos son considerados “casos” (Gayol y Kessler, 2018: 16), ya que fueron contruidos por fuera de la investigación y no se busca con ellos una explicación teleológica o determinista, sino observar cómo agentes relevantes intervienen sobre las escuelas secundarias y expresan sus acciones.⁵

Antes de contactar a las instituciones, la pandemia por el coronavirus y la política de prevención de los contagios asumida por los gobiernos nacional y provincial, produjeron la suspensión de las clases en su formato presencial. El plan original de realizar el trabajo de campo en tres instituciones frente a las nuevas condiciones sanitarias pasó a ocho para ampliar la base territorial de la investigación, mientras que los contactos fueron tres personalmente y cinco por un agente de inspección jerárquica.

En relación a las fuentes documentales, además de los Informes de Intervención en Situaciones Conflictivas, realizamos un relevamiento de los Acuerdos Institucionales de Convivencia y los registros de los EOE que nos fueron compartidos. Esta revisión permite considerar críticamente qué situaciones han sido definidas como conflictivas, la frecuencia y lugar en el que se menciona cada una, los sujetos y conductas que buscan regular, así como las formas en que son narradas o descriptas. El conjunto de documentos se compone a su vez de leyes y demás instrumentos prescriptivos de los organismos estatales, en la trama de marcos instituidos, políticas públicas y normativas elaboradas específicamente en las escuelas secundarias.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Van Dijk, 2010; Peña Vera & Pirela Morillo, 2007), define a las fuentes escritas como la materialización de tres elementos centrales: discurso, conocimiento y poder. Las dinámicas comunicativas suponen conocimientos compartidos para elaborar e interpretar los discursos, no solamente en términos lingüísticos, sino

³ Desarrollamos con amplitud las particularidades del contexto local e institucional en el Capítulo 2.

⁴ Equipos directivos institucionales, Inspecciones distritales y regionales, Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia en riesgo socioeducativo (EDIA), Equipos de Orientación Escolar, entre otros.

⁵ El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 1999: 20)

especialmente en cuanto a la información y contenido de los mensajes. Por ello, el ACD permite captar

cómo el conocimiento se expresa, se presupone, se omite, se distribuye, etc., en los textos y en el habla, por ejemplo en forma de presuposiciones, de estructuras de tema y comentario o de foco, en la diversidad de niveles y detalles de descripción, etc.” (Van Dijk, 2010: 179)

Así, el análisis documental es una actividad eminentemente interdisciplinaria, ya que la organización y representación del conocimiento en los materiales integra múltiples fuentes de información (Peña Vera & Pirela Morillo, 2007: 63). Por ello, resultan indicadores pertinentes del estado de relaciones de fuerza al interior de las instituciones escolares y del sistema educativo en general, en tanto presentan, objetivadas, la combinación de disputas, jerarquías y mecanismos instituidos.⁶ Es decir, las formas y mecanismos legítimos de expresión escrita exponen el “modo como los miembros de distintos grupos y organizaciones sociales participan a través de distintas situaciones en la expresión (o no) y en la formulación del conocimiento mediante diversas formas de discurso público” (Van Dijk, 2010: 177).⁷ La exploración y análisis crítico de las fuentes documentales se desarrolla en profundidad en el capítulo III.

La coyuntura también modificó la expectativa de realizar entrevistas con los EOE y grupos focales de estudiantes. Frente a la incertidumbre de plazos y formas en que se desarrollaría la pandemia, la decisión fue avanzar con entrevistas virtuales con los EOE de las ocho escuelas seleccionadas, para continuar la exploración en base a sus experiencias y relatos. Describimos históricamente a estos equipos en el capítulo IV.

Las entrevistas nos aproximan a los criterios que orientan las acciones de los sujetos, el acervo de conocimiento a mano (Schutz, 1964) que los y las agentes incorporan y producen colectivamente en las intervenciones. Es decir, “las prácticas, las acciones y las experiencias tal como son sentidas, vividas y significadas por los propios actores, y que operan como marcos para comprender la acción social” (Camou & Pagani, 2017: 62). Para ello nos valemos de las definiciones de Dubet & Martucelli (1998) sobre la experiencia escolar,⁸ que analiza

⁶ Rockwell (2010) propone una estrategia de aproximación analítica a las culturas escolares según las tres temporalidades que las componen: la larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana, ordenadas de mayor a menor según su grado de generalidad y duración. Los Acuerdos Institucionales de Convivencia pueden ser incluidos en la segunda temporalidad, mientras que los Registros e Informes son parte de la última. Para una definición de “culturas escolares” ver Viñao (2000).

⁷ Fernández Chavez (2002) expone cómo el análisis de contenido en los discursos puede ser aplicado a las fuentes documentales, ya que los diversos formatos son recuperados como objeto de indagación según las preguntas y objetivos de investigación.

⁸ Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. [...] Pero por otra parte, las

cómo los factores objetivos del espacio social son revisados y organizados por los sujetos con elementos y lógicas compartidas. La entrevista resulta la herramienta más adecuada para relevar las experiencias en tanto posiciona en un lugar central las agencias, las voluntades individuales y colectivas en un marco de mutuas influencias, según los objetivos de la investigación y el contexto de desarrollo de la misma. Éstas fueron semi-estructuradas e indagamos qué piensan y dicen sobre lo que hacen (Lahire, 2005), a partir de preguntas disparadoras, orientaciones y aclaraciones del entrevistador que permitieron sostener ciertos temas o ejes de discusión, en las que los EOE tenían la posibilidad de introducir aspectos de su interés.⁹

Las entrevistas fueron pautadas a través de mensajes de texto con los EOE y realizadas entre los meses de junio y noviembre de 2020, la mayoría durante la mañana y grabadas en formato audio, previa autorización de lxs participantes y cuyo anonimato preservamos. Podemos mencionar dos beneficios de las entrevistas virtuales: no hubo que trasladarse grandes distancias y permitieron la relajación de ciertos protocolos al incorporar el espacio doméstico. En cambio, a la imposibilidad de realizar observaciones de las escuelas y sus dinámicas vinculares, de las intervenciones y actividades de los EOE, se suman las problemáticas de la virtualidad en el momento de la entrevista. Conexiones de internet débiles que demandaban frenar la conversación y retomar desde el tema anterior, entrevistadxs que estaban realizando otras tareas en simultáneo, familias que interrumpían el diálogo, resultan una sumatoria de factores que refuerzan la pertinencia de realizar estos encuentros de forma presencial, tanto por su textura sensorial como por la concentración en la tarea.

En las entrevistas relevamos las experiencias de los EOE según distintas áreas temáticas, que se organizaron en un esquema previo abierto a las conexiones que surgieran. Tal como indica Vela Peón (2001), en la entrevista se enlazan los eventos en diversas secuencias temporales:

[...] en primer lugar, el tiempo del entrevistado, quien acepta “contar sus vivencias, sus intimidades”, para reconstruir sus experiencias pasadas con los ojos del presente; en segundo lugar, el tiempo del investigador, quien elabora y sistematiza la información a partir de las hipótesis e interpretaciones orientadoras del proceso del conocimiento, y de su propia percepción. Con estos dos tiempos se entrelaza el tiempo histórico, es decir, las diversas épocas en que se desenvuelven los acontecimientos,

lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. (Dubet & Martucelli, 1998: 79)

⁹ Vela Peón (2001) utiliza el término “entrevista focalizada” para aludir a este tipo de formato de relevamiento: “en la entrevista focalizada las respuestas pueden ser más libres. Sin embargo, si el entrevistado se aleja demasiado del tema apuntado, el entrevistador puede regresarlo al “foco” de atención. Para ello, es de mucha utilidad el análisis previo que el entrevistador efectúa sobre la situación a la que se enfrenta”. (pág.: 77)

cuyo reconocimiento permite contextualizar tanto a los protagonistas como sus vivencias. (Vela Peón, 2001: 68)

Las áreas definidas previamente fueron: composición del equipo y trayectoria laboral de sus integrantes, características de las instituciones en las que trabajan y las redes comunitarias y territoriales que componen, los Acuerdos Institucionales de Convivencia, las situaciones conflictivas en el espacio escolar y sus prácticas de abordaje, los efectos de la pandemia, entre otras. Estas dimensiones fueron las que orientaron los análisis e interpretaciones de las entrevistas, realizados de forma sistemática sin la utilización de programas específicos (como Atlas Ti), a partir de la vinculación dialéctica en profundidad de los conceptos teóricos con los conocimientos y experiencias de los actores.

A modo de cierre de cada entrevista, planteamos un conjunto de situaciones conflictivas elaboradas previamente a partir de los Informes de Intervención en Situaciones Conflictivas, Acuerdos Institucionales de Convivencia y problemáticas revisadas en el contexto laboral, según los puntos centrales o más interesantes para la investigación. De esta manera, luego de presentar en una frase cada escenario, consultamos qué acciones tomarían en el corto y largo plazo, con el objetivo de aproximarnos lo mejor posible a aquello que efectivamente realizan, es decir, que pusieran en acción sus experiencias, en una instancia alejada de su praxis concreta en la escuela. Las situaciones planteadas fueron las siguientes:

- Se enteran de que hay una pelea planificada a la salida con estudiantes de una escuela próxima: una problemática tradicional escolar se complejiza al involucrar a otra institución.

- Notan que un/a estudiante empieza a mostrar ausencias reiteradas, especialmente los días en que cursa una materia con un/a profesor/a que tuvieron una confrontación: en este caso se articulan las acciones de tres sujetos con roles y status escolares diferentes (estudiante-profesor-EOE), así como la problemática del ausentismo que ocupa una parte de las acciones de los EOE.

- Amigas de una estudiante revelan en confidencialidad que ésta se siente incómoda por reiterados mensajes que le envía un compañero por redes sociales: aquí se propone analizar una de las posibles aristas de las problemáticas de género como son los acosos, que en este caso sucedería en la virtualidad, así como supone el desarrollo de estrategias de aproximación sin develar la fuente de información.

- Les avisan que en el último tiempo se reiteran situaciones de discriminación de un grupo de estudiantes a un/a compañero/a: en este caso el objetivo es conversar sobre una de las configuraciones vinculares más rechazadas discursivamente por el sistema educativo.

- Un grupo de estudiantes fuma en el baño durante una hora libre: aquí se repite una cuestión tradicional escolar, localizada también en un espacio opaco para las normas institucionales como son los baños.

- Alguien esconde los símbolos patrios, sin dañarlos: el objetivo fue indagar en las interpretaciones que mencionan los EOE alrededor de los símbolos patrios, que ocupan un lugar sumamente relevante en los AIC y normas generales del sistema educativo.

Luego de haber realizado la mitad de las entrevistas, tomamos la decisión de modificar algunas de estas situaciones, ya fuera porque no correspondían a problemáticas relevantes o convocantes para los EOE, o porque las discusiones que habilitaba no representaban los objetivos centrales de la investigación. Por ello, las últimas dos fueron reemplazadas por las siguientes:

- Les notifican que un/a estudiante fuma marihuana, afuera o dentro de la institución: así se dirige la discusión hacia los consumos problemáticos, en el exterior vinculado al cuidado general de los y las estudiantes y en el interior en tanto se opone a las normas elaboradas por las escuelas.

- Un/a estudiante no respeta las pautas de vestimenta establecidas en el AIC: se complejiza con esta propuesta distintas aristas vinculadas a las preocupaciones tradicionales de las escuelas reflejadas en sus AIC, así como aquellas vinculadas a las desigualdades de género que se canalizan muchas veces en esta temática.

Las Escuelas Secundarias, Vicisitudes De La Democratización y Ampliación De Derechos

En este apartado proponemos una descripción general de algunos aspectos de las escuelas que se relacionan directamente con la sociabilidad y regulación de los vínculos. En la Argentina, las escuelas secundarias han atravesado una serie de etapas o momentos de masificación y aumento de la matrícula, en el marco de una revisión general de su formato, por lo que las prácticas de definición y abordaje de las situaciones conflictivas deben ser analizadas en esta reconfiguración. Por ello, proponemos una reconstrucción histórica del sistema educativo argentino en general y las escuelas secundarias en particular, para abordar luego las tendencias recientes y una descripción de la pandemia por el coronavirus que en Argentina inició en el año 2020, en la que focalizamos en el despliegue de políticas y dispositivos generados desde el sistema educativo para enfrentar esta situación excepcional.

El Proceso De Conformación y Gobierno De Las Escuelas y El Sistema Educativo.

Entendemos lo escolar como un conjunto delimitado de relaciones e instituciones sociales en múltiples lógicas de interacción, ya sea de complementariedad, oposición, tensión y/o competencia, entre otras. Estas instituciones persiguen un doble objetivo pedagógico intergeneracional: brindar conocimientos y técnicas para enfrentar y transformar el mundo material, así como estilos de sociabilidad, cosmovisiones sobre la sociedad y la vida en común. Como indica Dussel (2005):

[...] la educación era un ambiente social privilegiado para formar estos “hábitos del corazón” necesarios para esa vida en común. Más allá de la dirección que se le imprima a esta formación, hay acuerdo en que el espacio de la escuela constituye un campo de experiencias en el cual se aprenden ideas y prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos, y en ese sentido da indicios sobre procesos más generales que tienen lugar en la sociedad. (pág. 1109)

Dentro del campo educativo general, en relación a todas las actividades de enseñanza y aprendizaje, distinguimos lo escolar como un ámbito específico de agregación de racionalidades estatales, en sus dimensiones normativas, institucionales y áulicas.¹⁰ Es parte del sistema de pensamiento moderno occidental con una gramática particular (Tyack y Cuban, 2001): la búsqueda de eficiencia y regulación formal.¹¹ Es decir, todas las sociedades han organizado su reproducción y continuidad, a partir de la valorización diferencial de distintas prácticas más o menos estandarizadas, pero el fenómeno escolar es característico de un contexto global específico. Por ejemplo, entre los discursos que constituyen lo escolar, consideramos que se destacan los supuestos del individualismo racionalista. Tal como indicaron oportunamente los clásicos de la sociología europea del siglo XIX, en el marco del desarrollo capitalista industrial, ya no eran los círculos de la sociedad tradicional indiferenciada los que ajustaban las posibilidades y expectativas, sino que las nuevas condiciones de vida y las ideologías hegemónicas eminentemente burguesas promovieron la consolidación de los individuos como nueva unidad del conjunto social y a la escuela como espacio privilegiado de mediación.¹²

La propuesta de ubicar a las escuelas en una continuidad desde civilizaciones antiguas, consiste en un movimiento político intencional de naturalización y cierre de los cuestionamientos. Según Álvarez-Uria & Varela (1991) “esto explica que las críticas más o menos radicales a la institución escolar sean inmediatamente identificados con concepciones quiméricas que abocan al caos y al irracionalismo” (pág. 13). Lo que se define como extraño caracteriza a lo instituido y no cuestionado, que pretende dejar por fuera otras lógicas de acción, conocimiento y sensibilidad.

¹⁰ Sirvent, Toubes, Santos, Llosa & Lomagno (2006) definen a la educación formal como “la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada” (pág. 3). Proponen a su vez una caracterización menos rígida, que contempla las heterogeneidades entre instituciones, en términos de “grados de formalización” (pág. 3), según dimensiones como la sociopolítica, la institucional y el espacio de enseñanza y aprendizaje.

¹¹ Como instituciones sociales estatales, retomamos los análisis de Bourdieu (1993) y Habermas (1987), donde explican cómo los Estados modernos, en forma paralela y complementaria al sistema capitalista, instituyen una racionalidad (formas de actuar, sentir y pensar sobre el mundo) con la que avanzan y gobiernan el resto de los campos o sub-sistemas.

¹² Damos cuenta de los procesos sociológicos a partir de los cuales los individuos se integran en una sociedad, los mutuos condicionamientos y transformaciones que se generan y las características específicas según las instituciones, especialmente en relación a la mediación entre campos (Bourdieu, 1976) y el rol preponderante del campo educativo.

De esta manera, los procesos de subjetivación individualistas, si bien sostuvieron la preocupación por el orden y las jerarquías, modificaron los fundamentos de selección y distribución en los distintos ámbitos sociales. La “carrera abierta al talento” (Hobsbawm, 2009) produjo nuevas técnicas de gobierno de las conductas (Foucault, 1980), elaboradas según las características y dinámicas propias de los Estados-nación en ascenso y consolidación. Más allá de la ficción que suponen las fronteras (las comunidades comparten características culturales y territoriales que las exceden), la pertenencia a sistemas legales y políticos estatales produce una serie de experiencias compartidas que las diferencia entre sí (Grimson, 2003).

La constitución del sistema escolar como instrumento del gobierno social y regulador de las conductas ha sido estudiado en profundidad por distintos autores, en quienes se pueden reconocer influencias de la obra de Michel Foucault, especialmente “Vigilar y Castigar” (1975a). Así, investigadores como Hunter (1998) y Álvarez-Uría & Varela (1991) han explicado detalladamente cómo las instituciones escolares se posicionan como maquinarias del gobierno de la infancia, con marcadas heterogeneidades de clase.¹³

El formato escolar argentino, más allá de algunos puntos controversiales, tuvo desde su puesta en marcha objetivos y funciones delimitados, como las instrucciones y formaciones que recibirían los grupos, en grados y momentos diferentes. Así, la escuela primaria se conformó como la productora de lo común, en tanto instrumento de avance de lógicas estatales sobre otras configuraciones alternativas.¹⁴ La generalización de la enseñanza bajo la égida estatal se posicionó como una de las estrategias privilegiadas de cohesión y homogeneidad, necesaria para las lógicas mercantiles y las aspiraciones políticas de grupos de poder.

Encontramos entre los máximos representantes de la conformación del sistema estatal (especialmente la denominada “Generación del ‘37”)¹⁵ una interpretación compartida acerca

¹³ Álvarez-Uría & Varela (1991) indican la articulación de cinco características fundamentales en la producción de “la maquinaria escolar” (pág. 15): la definición de un estatuto de la infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de elaborados códigos teóricos, la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización propiamente dicha de la escuela. A su vez, Hunter (1998) refuerza esta explicación genealógica al mostrar la combinación de lógicas y dispositivos provenientes de dos ámbitos diferentes en lo escolar: la guía pastoral religiosa y la gobernación burocrática formadora de ciudadanxs.

¹⁴ La Constitución Nacional de 1853, sancionada en tiempos de la Confederación, establecía en su artículo 5° que las provincias debían asegurar la enseñanza primaria gratuita (esta característica fue eliminada luego de la reforma de 1860)

¹⁵ Este grupo compartía la ideología romántica, heredera de la Ilustración, para quienes era posible analizar racionalmente la sociedad para mejorarla, sintetizar sus contradicciones y antagonismos en base al triunfo de un polo sobre el otro.

del máximo problema del país: la extensión, el espacio “desierto” de la pampa.¹⁶ Mientras que para Sarmiento la educación lograría iluminar a la barbarie a partir de su asimilación a la sociedad moderna y civilizada, para Alberdi la mejor instrucción consistía en la inmigración anglosajona que sería imitada por las poblaciones atrasadas del territorio.¹⁷ Inés Dussel (1995; 2000; 2003a; 2003b) muestra los caminos políticos por los que las escuelas modernas latinoamericanas clasificaron a las poblaciones en el trabajo de homogeneización y control de las prácticas de enseñanza. La “empresa civilizatoria” (Southwell, 2009: 2) exigía excluir las diferencias concretas en favor de descripciones esencialistas.¹⁸

Recuperamos la definición de gobierno que propone Giovine (2012), como síntesis en un doble sentido: “de dominación burocrática a través del cual se organizan determinados andamiajes jurídico-institucionales, como en su sentido político de regulación y control sobre una población a ser gobernada y su dependencia con las formas de saber. (Giovine, 2012: 22)

Si nos posicionamos desde la perspectiva del gobierno, el proceso de conformación del sistema educativo argentino y el de la provincia de Buenos Aires expresan una centralización progresiva a fines del siglo XIX, que Giovine (2012) atribuye a “dos tipos de alianzas” (pág. 64). De una organización inspirada inicialmente en el modelo anglosajón, con una distribución de funciones políticas y administrativas entre organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil (cuya máxima expresión son los Consejos Escolares), a un modelo estatalmente centralizado (sistema de instrucción francés), que vinculará los Consejos a la estructura escolar del Estado provincial, especialmente con la sanción de la Ley de Educación Común, Gratuita y Obligatoria (1884) N° 1420.

Las instancias de subjetivación y formación moral de la infancia elaboraron una imagen del alumno ideal (y del problemático): quien internaliza racionalmente las reglas institucionales y controla sus pasiones, toma la palabra cuando corresponde, se viste y mueve con el estilo indicado, resuelve las situaciones según marca el mecanismo establecido,

¹⁶ “Pero si el desierto, si la soledad, si la falta de población es el mal que en América representa y resume todos los demás, ¿cuál es la política que conviene para concluir con el desierto?” (Alberdi, 2002: 174)

¹⁷ [...] lo que interesaba a estos pensadores y políticos, que actuaban sobre la base de un consenso general alrededor de la necesidad del cambio, era determinar el medio *más eficaz* para lograrlo. En este sentido, mientras Alberdi sostenía que la educación era un instrumento de menor eficacia comparado con la inmigración masiva, la expansión de los ferrocarriles, etc., Sarmiento concibió a la educación como el factor prioritario en el proceso de cambio y modernización. (Tedesco, 1993: 27)

¹⁸ En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles. (Dussel, 2000: 4)

entre otros.¹⁹ Adriana Puiggrós (1990) presenta una serie de estrategias de gobierno para el disciplinamiento escolar puestas en práctica entre los años 1885 y 1916: prescripciones y recomendaciones de técnicas de subordinación que deben emplear lxs educadorxs (como generar sugestión entre sus estudiantes), así como la centralidad que ocupa el control preciso y minucioso del tiempo escolar. Incluye también indicaciones sobre los diseños de los edificios escolares y el mobiliario, en relación a los efectos que cada elemento tiene sobre la sociabilidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como la existencia y disposición de baños y la separación de los espacios.

La relevancia que adquiere la organización de los vínculos para el sistema escolar se observa en la gran cantidad de publicaciones y políticas del Estado argentino (a nivel nacional y provincial) en las que se exponen y precisan los métodos para generar disposiciones compartidas en la vida común que aseguren las condiciones óptimas para los procesos de enseñanza y aprendizajes.²⁰ A su vez, la revisión genealógica muestra los desplazamientos del discurso hegemónico liberal positivista de fines del siglo XXI, en tanto “suponen la emergencia de otros sentidos del buen gobierno basado en el fortalecimiento de los sistemas educativos, de justicia, de seguridad y del control ciudadano para la regulación de los individuos” (Giovine, 2012: 183). Tal como indican Tedesco (1993) y Puiggrós (2003), la educación tuvo una marcada orientación política antes que económica, que se mantuvo a lo largo de las distintas etapas. Se produce así en la actualidad la existencia simultánea y entrelazada de definiciones sobre el sentido de lo escolar, de los vínculos que allí se despliegan y los conflictos de las sociabilidades.

Las escuelas secundarias argentinas en perspectiva histórica

El avance progresivo de la lógica y racionalidad estatal sobre ámbitos y espacios sociales, generó en el campo educativo el establecimiento de instituciones escolares sobre la base y reemplazo de prácticas alternativas que, si bien no fueron eliminadas en su totalidad, quedaron reservadas a contextos y poblaciones muy específicas. En el caso de las escuelas de nivel secundario, el Estado argentino produjo distintas modalidades que en algunos casos sustituyeron estructuras previas y en otros buscaron cubrir nuevas necesidades. Sin intenciones de analizar cada una de estas instituciones en profundidad, proponemos un breve esquema histórico, tal como realizamos con las escuelas argentinas en general, con el cual

¹⁹ Tal como muestra Galak (2019), la producción moderna de corporalidades escolares se centra en la capacidad científica de construcción racional y deja al cuerpo, lo práctico y lo material, como una dimensión a domesticar y volver dócil para asegurar el mejor desempeño intelectual.

²⁰ Ver Sastre (1862); Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1958); Ministerio de Educación y Justicia (1989); García Costoya (2004); Dirección General de Cultura y Educación (2009, 2012); Ley Nacional 26.892 (2013); Consejo Federal de Educación (2014); Ley Provincial de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social (2015) n° 14750, entre otros.

podamos considerar los elementos y tensiones que se sostienen en el actual formato de escuela secundaria.

Partir del momento de creación de los colegios nacionales es lo que mejor responde a los objetivos descriptivos de este apartado, en tanto “instituciones determinantes” (Acosta, 2012). Fundado sobre el Colegio de Ciencias Morales, el Colegio Nacional de Buenos Aires registra sus primeros ciclos lectivos en el año 1863. Como parte de la unificación del territorio nacional durante el gobierno de Mitre, la escuela secundaria se posiciona como una de las herramientas privilegiadas para expandir la homogeneidad ideológica, especialmente entre las elites y grupos de poder.²¹ La escuela secundaria se posicionaba de este modo como un engranaje fundamental en la tarea de fundar “La Nación”.²²

Con una enseñanza de estilo enciclopedista y aristocrática, la educación de nivel secundario en la Argentina recibió a unos pocos hijos de las clases altas. La “educación media” (así se la nombró históricamente), fue pensada para la instrucción previa a la inserción de los estudiantes como dirigentes políticos, trabajadores de la administración y estudiantes universitarios (Acosta, 2012). En tanto asistían quienes eran parte de los sectores propietarios vinculados al sistema productivo, la formación moral y política fue el objetivo fundamental de estas instituciones. La producción de un modelo de estudiante en el nivel secundario se realiza a partir de una “educación oligárquica” (Tedesco, 1993), con un fuerte sentido político y elitista.²³

A fines del siglo XIX se crearon las primeras Escuelas Normales cuya tarea fue formar el cuerpo de especialistas para sostener las escuelas en distintos puntos del país según los parámetros y objetivos del Estado nacional. Para esta tarea fueron consideradas fundamentalmente las mujeres, quienes se asociaban estereotipadamente al cuidado y sentimiento maternal (Alliaud, 1993).²⁴ Tal como indica Legarralde (2016): “la feminización

²¹ Durante esta etapa se fundaron colegios nacionales en la mayoría de las capitales provinciales del territorio argentino, tales como los de Catamarca, Salta, Tucumán, Mendoza y San Juan en 1864, solo un año después del de Buenos Aires.

²² Según Chiaramonte (1997) los Estados latinoamericanos muestran “que en realidad sus respectivas nacionalidades, y su figura en el respectivo imaginario, es un producto, no un fundamento, de la historia del surgimiento de los Estados nacionales. El obstáculo, paradójicamente, no era el de no poseer rasgos definidos de homogeneidad cultural sino el de compartirlos de un extremo al otro del continente” (pág. 162). Ver también Aricó (2015), quien sitúa las reflexiones de Marx sobre los Estados latinoamericanos en las características y procesos específicos de esta región, que no habrían sido considerados inicialmente por el sociólogo alemán.

²³ Pero la función política de la enseñanza tuvo todavía un significado más: a través de ella - especialmente en los niveles medios y superior- se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una *elite*, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido. (Tedesco, 1993: 65)

²⁴ Nuestra hipótesis es que, apelando al emotivo vocación docente, el discurso pedagógico producido desde las Escuelas Normales habría colocado las piedras fundacionales de una manera apropiada de concebir el sentir magisterial. En esta línea, es posible advertir también el carácter político

del trabajo docente instaló una de las primeras tensiones en relación con la inclusión educativa en la formación docente” (pág. 308), ya que si bien las Escuelas Normales eran una posibilidad de ascenso social para mujeres de sectores populares, consolidaron su subordinación al percibir salarios menores a los varones y la exclusión generalizada de los espacios de conducción de las escuelas y sistemas educativos.

En el marco de un nuevo paradigma de intervención estatal sobre la sociedad y la economía con un horizonte soberano, en los primeros gobiernos peronistas se promueve la conformación de las “escuelas fábrica”. Con la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Vocacional (CNAOP) se desarrollaron programas e instituciones para ampliar la base estudiantil como las escuelas fábrica.²⁵ En esta etapa se creó también el Instituto de Psicología Educativa, germen de los EOE.

A partir del golpe de Estado de 1955 se inaugura una nueva etapa del sistema político argentino marcada por limitaciones en el ejercicio de los derechos y la proscripción de la orientación partidaria de una gran parte de la población. Si bien con ciertos matices, los sucesivos gobiernos sostuvieron criterios conservadores, especialmente en lo referido a la formación moral y los valores tradicionales y religiosos. Esta tendencia se expresó en la ampliación de las restricciones a la actividad política: de la inicial proscripción del peronismo se llegó a reprimir todo tipo de opinión política opuesta al régimen durante la última dictadura cívico militar de 1976. En el sistema educativo la sanción en 1958 del Reglamento para los Establecimientos de Enseñanza Media (Resolución N° 1709/58), limitó fuertemente la política estudiantil y estableció criterios disciplinarios de las jerarquías escolares desde lógicas autoritarias, vigente hasta las reformas de inicios del siglo XXI.²⁶

A su vez, con la sanción del Decreto Nacional de Transferencia de Servicios Educativos a Provincias (1978) N° 1231, el Estado nacional se desligó de alrededor de 6.000 escuelas primarias que pasaron a depender de los estados provinciales y sus finanzas. Bajo una nueva lógica neoliberal de organización social, el Estado dejó de participar activamente en la

que adquirió la vocación docente en los períodos iniciales del magisterio, pues se habría apelado a ella para producir identidad colectiva, generar adhesión y movilizar a los actores alrededor de un proyecto político pedagógico común. (Abramowski, 2015: 74)

²⁵ Funcionaban en muchos casos en forma adyacente a plantas industriales, en las que la enseñanza teórica se alternaba con instancias de prácticas, así como se generaban momentos de intercambio y sostenimiento de rutinas comunes con quienes trabajaban en esos espacios. Por lo tanto, además de promoverse ciertos contenidos y aprendizajes específicos que permitieran acceder a la Universidad Obrera Nacional o a trabajos más calificados, este circuito escolar propiciaba la adquisición de ciertas disposiciones de la vida del trabajador.

²⁶ La intención de la corporación militar, en conjunto con actores civiles de las clases económicas, fue reconfigurar la sociedad argentina tanto en un sentido institucional como respecto de los comportamientos cotidianos. En otras palabras, el Golpe vino a clausurar las vías de participación de las clases populares en las estructuras políticas nacionales. (Alonso, 2009: 125)

regulación de ciertas áreas.²⁷ Esta reconversión estatal, mal interpretada como retirada, fue posible gracias al sostenimiento y aumento de su faz represiva frente a las resistencias. En este período se priorizó el sentido moral de la educación, con técnicas de adoctrinamiento como el asesinato y desaparición de quienes expresaban oposición al gobierno militar,²⁸ así como otras más silenciosas de control panóptico y minucioso de los cuestionamientos a la autoridad.²⁹ De esta manera, tal como indica Legarralde (2020; Legarralde & Southwell, 2015), si bien en el regreso de gobiernos democráticos las escuelas secundarias se posicionaron como espacios institucionales de discusión de las memorias en circulación (antes monopolizadas por el discurso de la “guerra sucia”) el autoritarismo político y cultural de este período se mantuvo en otros conjuntos de memorias como la “teoría de los dos demonios” o “víctima inocente” (en oposición a las “militantes” de fines del siglo XX e inicios del XXI) al negar el componente político de los conflictos.

Durante los años '80, luego del retorno de un gobierno elegido democráticamente, las cuestiones disciplinarias en las escuelas secundarias fueron revisadas, pero prácticamente sin impactos en las dinámicas vinculares cotidianas. Por ejemplo, en el Congreso Pedagógico de 1984-1988 se propuso derogar artículos del Reglamento general para los establecimientos de enseñanza media (1958) que indicaba a los equipos directivos prohibir la organización estudiantil en sus establecimientos y se “resalta la necesidad de que los estudiantes ejerzan su derecho a la defensa ante un episodio de culpabilidad” (D’Auria, 2015). Más allá de estas revisiones, las jurisdicciones no modificaron sus normativas hasta fines del siglo XX y principios del XXI.

El desarrollo del modelo neoliberal se expresó con plenitud en la década del '90 con los discursos del capitalismo triunfante. En la Argentina, este modelo revistió sus particularidades, en tanto la experiencia social traumática de la “hiperinflación” de fines de los '80 habilitó una crítica al intervencionismo estatal, que permitió la privatización de una gran cantidad de empresas públicas, en la Ley de Reforma del Estado (1989) N° 23.696. Las mejoras iniciales en algunos indicadores económicos fueron a costa de la destrucción de las fuerzas productivas de valor agregado nacionales en favor de la importación y el sector agroexportador. En esos años, el estado reorienta sus actividades hacia la promoción de

²⁷ En el plano económico, la Ley de Entidades Financieras N° 21.526 (1977) desreguló el mercado en favor de los grupos de capital concentrado.

²⁸ Durante el 16 de septiembre de 1976 y días posteriores, la Policía de la Provincia de Buenos Aires secuestró a diez estudiantes que habían participado en movilizaciones a favor del boleto estudiantil, en lo que se conoce como “La noche de los lápices”. Esta fecha fue declarada “Día Nacional de los Estudiantes Secundarios” en el año 1998.

²⁹ Southwell y Vassiliades (2008) muestran cómo durante este período se recuperaron significados propios de la génesis del sistema educativo, en relación a la profesión docente como una labor trascendente, relacionada con la formación moral religiosa y nacionalista.

ciertos segmentos y mantiene el poder centralizado de control, mientras que la responsabilidad por los resultados pasa a las instituciones y los sujetos.³⁰

En el sistema educativo, este cambio de perspectiva “se inscribe en el proceso de reforma del Estado y de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales” (Feldfeber y Gluz, 2011: 341). Como hitos paradigmáticos podemos mencionar la sanción de dos leyes: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (1992) N° 24.049 y la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). La primera, tal como su nombre lo indica, transfirió las instituciones escolares de nivel secundario que quedaban bajo la órbita del Ministerio Nacional de Educación a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, sin la correspondiente partida presupuestaria. De esta forma el Ministerio nacional pasó a desarrollar exclusivamente tareas de fiscalización y capacitación, acorde a las políticas de achicamiento del Estado y las recomendaciones de los organismos internacionales.

La sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) impulsó la obligatoriedad escolar de los primeros tres años de la educación secundaria, pero bajo la lógica del nivel primario, en lo que se conoció como Escuela General Básica: tres bloques de tres años, los primeros dos correspondientes al primario y el último al secundario. Para quienes continuaran su educación secundaria, la oferta consistió en el formato “Polimodal”, de carácter optativo y en el que los y las estudiantes se repartían por distintos circuitos de formación específica.

La combinación de ambos procesos fue caracterizada por Tiramonti (2004) como “fragmentación”, en la que el sistema educativo ya no respondía a una dinámica de segmentos diferenciados –tal como había planteado años antes Braslavsky (1985), con marcadas desigualdades entre sí pero homogéneos en su interior- sino que las heterogeneidades se multiplicaron al introducirse en cada circuito. Así, los desempeños dejaron de responder a las características generales del tipo de establecimiento para mostrar grandes diferencias entre las instituciones que lograron adaptarse a las nuevas exigencias y las que no.³¹

A su vez, la reforma neoliberal en educación tuvo impacto en la misma representación de lo público, al indicar en la Ley Federal de Educación que la gestión privada es también pública³². Al modificar los fundamentos de la diferencia entre circuitos, de una cuestión

³⁰ Tal como indica Svampa (2011) la nueva matriz estatal se constituyó sobre tres dimensiones: el patrimonialismo (el vaciamiento del Estado por las privatizaciones limita su autonomía), el asistencialismo (políticas sociales focalizadas hacia las poblaciones más necesitadas sin una perspectiva comunitaria) y el reforzamiento del sistema represivo institucional (control de las poblaciones pobres y criminalización del conflicto social).

³¹ La asistencia a un “tipo” de escuela implica el despliegue de estrategias de diferenciación entre sectores sociales, incluso al interior de las “clases medias” (Núñez y Litichever, 2015: 22).

³² A su vez, la Constitución Nacional, en el Artículo 75 inc. 19, establece entre las atribuciones del congreso garantizar la gratuidad y equidad de la educación pública estatal, lo que refuerza esta distinción por tipo de gestión.

filosófica y política, a otra en términos administrativos y económicos, la expresión de distintas cosmovisiones queda reducida a una diferencia de gestión. Es un desplazamiento significativo en cuanto a la discusión de los fines y objetivos de la escolarización, que legitima la educación privada como el sostenimiento de una oferta que permite la libertad de elección.³³

El aumento sostenido de la movilización social, en la que el colectivo docente tuvo una presencia central con la famosa “Carpa Blanca” instalada desde el 2 de abril de 1997 al 30 de diciembre de 1999, marcó el agotamiento del modelo neoliberal. Las luchas inicialmente atomizadas confluyeron en las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001, cuyos reclamos integraron problemáticas sociales, económicas y de representatividad política, sintetizada en la consigna “¡Que se vayan todos!”, junto a la efervescencia participativa de distintas formas de democracia directa a lo largo y ancho del país. El 25 de mayo de 2003 asume al frente del Estado Néstor Kirchner, con más desocupadxs que votos en su favor.

Se abre así la etapa de los gobiernos kirchneristas (Néstor Kirchner 2003-2007, Cristina Fernández 2007-2015) marcada por una fuerte intervención estatal, con promoción del mercado interno y políticas de distribución de la riqueza (utilizando la situación favorable a las exportaciones argentinas en el mercado internacional) y en base a la integración regional (confluencia de gobiernos latinoamericanos que buscaban superar las consecuencias dramáticas del neoliberalismo). Así, las políticas públicas se orientaron desde un enfoque de derechos y de restablecimiento de los lazos sociales. Rinesi (2011) indica que la novedad del kirchnerismo fue la forma de recuperación de tres elementos: la política como herramienta de transformación del mundo, que los sujetos de la vida política son sujetos de derechos (no en sentido formal sino del ejercicio cierto de la ciudadanía) y por último que estos derechos no son amenazados sino garantizados por la actividad conjunta de las instituciones estatales.

En cuanto a las políticas educativas, recuperamos la clasificación propuesta por Feldfeber y Gluz (2011), que si bien no considera el segundo mandato de Cristina Fernández, resulta pertinente por sus continuidades. Durante la presidencia de Néstor Kirchner de 2003 a 2007, los avances fueron fundamentalmente en el plano legislativo, con la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (2005) N° 26.075, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006) N° 26.150 y la Ley Nacional de Educación (2006) N° 26.206³⁴. Durante los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) se pusieron en marcha dispositivos que

³³ Cristalizó los crecientes logros del sector privado que incluyen la consideración de los conceptos de justicia distributiva y eficiencia del gasto para justificar el otorgamiento de recursos al sector privado. (Feldfeber y Duhalde, 2016: 45)

³⁴ La sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) N° 26.206 estableció al nivel como obligatorio, así como la educación un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Comienzan a crearse nuevas instituciones escolares o la ampliación de las existentes, para asegurar la oferta del nivel completo en todas las localidades.

complementaron las pretensiones universalistas y tuvieron como objetivo efectivizar los postulados de inclusión social y educativa. La Asignación Universal por Hijo³⁵, el plan Conectar-Igualdad³⁶, el plan FinEs³⁷ y el PROG.RES.AR³⁸, sólo por mencionar algunos, contribuyeron al sostenimiento de las trayectorias educativas y a la terminalidad del nivel, al disminuir las desigualdades que obstaculizan la incorporación de conocimientos socialmente significativos y la obtención del título.

Por último, durante el gobierno de Macri (2015-2019) se observó el regreso de discursos y políticas de tinte neoliberal (recortes presupuestarios y cierre o reconfiguración de la mayoría de los dispositivos desarrollados durante las gestiones anteriores). Esto fue acompañado por discursos de regulación autoritaria de las dinámicas escolares, como promover las denuncias de adoctrinamiento a docentes que habilitaban la discusión sobre la desaparición de Santiago Maldonado en agosto de 2017, entre otras. Según Di Piero (2021),

“el periodo consistió en una amalgama amorfa que, si bien no logra consolidar una agenda de política educativa propia, presenta algunos componentes estables. Los principales son el ajuste y la subejecución de programas, planes e instituciones, la antipolítica como bandera de la mano de un supuesto tecnicismo ligado al desprestigio de los docentes y de sus sindicatos, cierta inercia en cuanto a la continuidad de las políticas educativas implementadas en el periodo previo acompañada de la deslegitimación de las acciones de dicho periodo, un renovado protagonismo de la evaluación y la supervisión en diversos ámbitos y un corrimiento desde la idea de la educación como derecho hacia la meritocracia, el emprendedurismo y el peso del desempeño como criterio de asignación de recursos.” (pág. 126)

La conceptualización que estableció la LFE en relación a que todas las escuelas son públicas pero se distinguen por el tipo de gestión, se mantiene en la Ley Nacional de Educación, incorporándose la gestión social y la gestión cooperativa.³⁹ Las subvenciones estatales a las instituciones de gestión privada han aumentado en términos absolutos, de

³⁵ Establecido por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (2009) N° 1602, en forma de prestación no contributiva a los sectores desempleados o con trabajos en situación irregular que no alcancen el Salario Mínimo Vital y Móvil vigente. La universalidad corresponde a que los y las empleados/as formales acceden a este beneficio de forma contributiva.

³⁶ El programa, impulsado a partir del Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (2010) N° 459, tuvo como objetivo disminuir la brecha digital entre estudiantes, a partir de la entrega de netbooks en escuelas de nivel secundario de gestión estatal, de educación especial e institutos de formación docente.

³⁷ El Plan FinES es un programa impulsado por el Ministerio Nacional de Educación (Resolución n° 917) en el año 2008 con el objetivo de que jóvenes y adultos que no terminaron su trayectoria escolar obligatoria lo puedan hacer, a partir de un formato novedoso acorde a sus necesidades y condiciones de vida, por ejemplo en relación a la organización de los tiempos y contenidos de enseñanza.

³⁸ El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Prog.Res.AR) implementado desde el año 2014 por el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 84, consiste en la transferencia monetaria mensual a estudiantes de nivel secundario o superior que no cuenten con trabajo registrado para que avancen y finalicen en sus estudios.

³⁹ Así, se reconoce como interlocutores de la política pública a los movimientos sociales y diversas organizaciones que desarrollan experiencias educativas que no se consideran encuadradas dentro de la gestión privada (Feldfeber y Duhalde, 2016: 47).

forma paralela a la expansión progresiva de este sector. Así, la Argentina destina una proporción mayor de su presupuesto educativo a las escuelas de gestión privada que la mayoría de sus países vecinos, con excepción de Chile (Feldfeber y Duhalde, 2016: 41).

Según los datos del último Anuario Estadístico (Ministerio Nacional de Educación, 2019) la matrícula de gestión estatal del nivel secundario representa un 70% del total, con diferencias entre las provincias: mientras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se dividen casi por igual entre ambas gestiones, en la Provincia de Buenos Aires las gestiones presentan una distribución similar a la nacional. A su vez, a nivel intra provincial hay heterogeneidades entre localidades y distritos, ya que en algunos de la zona norte del conurbano la matrícula de gestión privada es de alrededor del 70% y otros de la zona sur es cercana al 40%.

Como síntesis de esta recapitulación, consideramos que el formato de la escuela secundaria que describe Southwell (2011) expone las disputas políticas que se condensan en el mismo y la gran cantidad de elementos que se mantienen sin variaciones sustanciales desde hace más de ciento cincuenta años. El patrón cultural que promueven estas instituciones es hegemónico en tanto se reproduce y acepta sin cuestionamientos estructurales, ya que logra “articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos” (Southwell, 2011: 42), en un marco de relaciones de poder de larga duración. Según la autora,

la primera década del siglo XX muestra ya un formato con determinados rasgos estables que hemos venido mencionando: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un curriculum graduado [...], una secuencia fija con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación [...], el individuo como unidad de formación [...] (Southwell, 2011: 47)

En el próximo apartado mencionamos algunas discusiones y revisiones recientes de la gramática tradicional, por motivos internos al sistema educativo y la resignificación que ha afectado a una gran cantidad de instituciones y postulados de la modernidad clásica.

Procesos De Masificación y Reconfiguración Del Sistema Escolar De Nivel Secundario

Proponemos dos líneas fundamentales de transformaciones recientes en el formato tradicional de las escuelas secundarias: la masificación y el proceso transformación y democratización institucional.

Las críticas al signo excluyente del nivel secundario comenzaron a tener peso decisivo luego de la última dictadura cívico-militar (1976-1983), que incluyeron la medida del gobierno

alfonsinista de “eliminar el examen de ingreso al nivel en el año 1984 en todos los establecimientos dependientes de la esfera nacional” (Braslavsky, 1985). A su vez, las sanciones de la Ley Federal de Educación (1993) N° 24.195 y la Ley de Educación Nacional (2006) N° 26.206, aunque con lógicas distintas, contribuyeron a la ampliación de matrícula del nivel y los límites de la educación obligatoria (la primera dos años, bajo la gramática del nivel primario, mientras que la segunda hasta la finalización del nivel, recuperando la unidad de seis años, con un ciclo básico y otro orientado de tres años de duración cada uno).⁴⁰ La persistencia del formato excluyente se expresa en que “la incapacidad para modificar la gramática de la escuela media resulta un serio obstáculo para incorporar a sectores sociales que no eran la población-meta del modelo de Bachillerato clásico” (Southwell, 2011: 68). Más allá de las desigualdades interrelacionadas en las trayectorias reales, la revisión del formato resulta más representativa cuanto más alta es la participación de las personas involucradas, por lo que el aumento en la tasa de escolarización es un avance en la democratización. Coincidimos con Kessler (2014) en la existencia de “tendencias contrapuestas”: la democratización que supone un aumento de la matrícula se contrapone al sostenimiento y aumento de desigualdades en su interior.

En sintonía con el proceso de masificación, las revisiones y reconfiguraciones del formato del nivel secundario se producen en un contexto de crítica a la participación activa del Estado, que no fue eliminada, sino que cambió su lógica y desenvolvimiento, en términos de gobernanza o gubernamentalidad (Foucault, 1975b; Lascoumes & Le Galès, 2014), que da cuenta de las múltiples intervenciones de agentes en la planificación e implementación.

En el campo escolar, estas transformaciones significaron la generalización de críticas hacia el modelo tradicional, republicano o civilizatorio desde sectores anteriormente aliados. La mentada pérdida de sentido de lo escolar, como no adecuación de sus postulados a la realidad que viven quienes asisten y el mercado laboral, impulsaron una revisión estructural de sus supuestos, promesas y mecanismos. Dubet (2005) sintetizó este proceso como “declive de las instituciones”, en tanto dificultad de sostener las expectativas y valoraciones positivas sobre el progreso general de la sociedad y el sentido de las escuelas en particular.⁴¹ De este modo, las configuraciones institucionales escolares fueron puestas bajo la lupa tanto

⁴⁰ El significativo aumento de la matrícula del nivel, se expresó especialmente en las crecientes tasas netas de escolarización: en 1980 era de 42,2% y en el 2001 creció a 71,5% (DINIECE, 2007), mientras que para el 2017 alcanzó al 86,63% (SITEAL UNESCO en base a la EPH del INDEC, 2014). En términos absolutos, para el año 2016 eran un total de 11.287.588 alumnos, alumnas y estudiantes a nivel nacional (Ministerio Nacional de Educación, 2016), mientras que en la Provincia de Buenos Aires eran un total de 4.153.388 estudiantes (Dirección de Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires). En esta misma región y según los datos del Relevamiento Anual 2019, en el nivel secundario había 1.387.018 estudiantes (Dirección de Planeamiento, 2020).

⁴¹ Martínez (2014) lo define como “devenir existencial”: “Devenir significa aquí ser otro, abandonar un estado de cosas y lanzarse a uno nuevo. Existencial supone una experiencia vital sin certezas; es el “estar arrojado” en el mundo de la vida” (pág. 44).

por quienes veían con buenos ojos el avance de las lógicas empresariales como entre las miradas más pesimistas o nostálgicas.

En la Argentina y América Latina los nuevos estilos y lógicas de gestión tuvieron como efectos iniciales la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004). El proceso de desinstitucionalización a nivel regional, según Saraví (2015) amplía la diferencia entre la “escuela total” de los sectores privilegiados (por el dominio cotidiano que ejerce sobre los estudiantes) y la “escuela acotada” de los sectores populares (la institución es una actividad más entre otras y en muchos casos subordinada a otros espacios de socialización).

Las discusiones sobre el formato del nivel secundario habilitaron la elaboración de un nuevo Régimen Académico en la Provincia de Buenos Aires (2011)⁴² y diferentes programas para el sostenimiento de trayectorias escolares como los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ).⁴³ La revisión de los postulados y fundamentos de la matriz tradicional incluyen al encuentro en la escolarización, que comienza a ser fuertemente interpelado en su definición adultocéntrica y unidireccional. Así, las condiciones globales de existencia y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, potencian en las instituciones “disputas por los significados sobre las funciones de la escuela y los distintos modos de vivir la temporalidad” (Southwell, 2018a: 74). Núñez y Litichever (2015) indican que las diferencias se vinculan al aumento entre estudiantes de valoraciones positivas sobre la sociabilidad y el encuentro en la escuela antes que los aprendizajes y la formación en saberes oficiales. Otros aspectos, como los discursos tradicionales que buscan generar una asepsia política escolar se mantienen como dispositivos que obstaculizan procesos transformadores.

44

Las tensiones han planteado distintos niveles de revisión con el objetivo de disminuir la distancia intergeneracional, de “construir un diálogo con otras prácticas culturales y un colectivo de estudiantes que dejó de ser ese grupo reducido, homogéneo y predecible, para

⁴² En torno a la discusión sobre el formato, se ha profundizado específicamente en la categórica fuerza modeladora que posee el régimen académico. Este involucra aspectos determinantes y estructurales relativos a los modos en que la secundaria organiza su cotidianeidad, sus mecanismos de calificación y promoción son novedosos para las y los estudiantes ingresantes. (Southwell, 2020: 19)

⁴³ Impulsada a partir de la Resolución N° 5099 (2008) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, es una propuesta educativa destinada a que jóvenes entre 15 y 18 años que no han finalizado el Ciclo Básico del nivel secundario y no cuentan con la edad mínima para ser parte de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, lo finalicen y puedan cursar el ciclo superior.

⁴⁴ Es plausible pensar que el intento de diferenciar entre una “buena” y una “mala” política –la primera vinculada a actividades gremiales o culturales, la segunda a lo partidario– es un intento por parte de los docentes y directivos de resituar el límite entre un adentro y un afuera escolar. Se impone una figura de la ciudadanía como “ensayo”, como preparación para la vida adulta y para ejercer en espacios fuera de la escuela. (Núñez, 2017: 162). Ver también Núñez (2015); Núñez & Fridman (2015); Larrondo (2017).

conformar un grupo más amplio que tiene historias familiares, sociales, culturales y, por tanto, escolares diversas y contingentes.” (Bracchi, 2014: 9).⁴⁵

Las transformaciones en la autoridad escolar y pedagógica desplazaron su concepción tradicional como posesión de características burocráticas atribuidas al rol, hacia otra que propone una lectura contextual y de negociación colectiva permanente, que involucra atributos y actitudes personales (Dubet, 2005). La desinstitucionalización genera que

el maestro y el profesor no pueden escudarse tras un rol y la personalidad y el carácter toman un lugar central en las imágenes que unos construyen sobre otros. Se personalizan y psicologizan vínculos que la sociología consideró relaciones de roles; la motivación y –como aporte autóctono argentino– la contención se vuelven centrales; la escuela se ve así obligada a coordinar objetivos contradictorios: integrar grupos y fomentar la competencia, exigir con criterios de justicia generales pero atenuarlos para alumnos con problemas sociales, aceptar la particularidad pero resguardar la homogeneidad. (Kessler, 2002: 23)

En este sentido, la definición y abordaje de los conflictos se desarrolla en un terreno movedizo, entre factores subjetivos y procesos generales que condicionan los discursos e interpretaciones disponibles. Ahora bien, si una parte de las instituciones, en el momento en que redactaron sus AIC, definió en términos de “crisis” la situación social, ¿qué podemos esperar del contexto en el que se desarrolló el trabajo de campo de la investigación, signado por una pandemia y los múltiples impactos que la misma ha tenido en las biografías y dinámicas vinculares? La ausencia de conflictos propios de la modalidad presencial de clases, ¿modificó las formas de analizarlos? Si bien desarrollamos estos interrogantes en el capítulo IV, proponemos una breve y siempre incompleta descripción de lo que la pandemia por la COVID-19 ha significado para el mundo, la Argentina y los sistemas educativos nacional y bonaerense, durante el año 2020 y mientras desarrollamos la escritura de esta investigación en el año 2021.

Políticas Educativas en Pandemia

Lo que a fines del 2019 parecía un problema de murciélagos chinos, pronto demostró la inexistencia de regiones aisladas y la estrecha conexión global. En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró la pandemia del coronavirus, una enfermedad sumamente contagiosa y con una alta letalidad, que exige el desarrollo de una amplia serie de medidas para combatirlo.

⁴⁵ Míguez & Tisnes (2008) exponen por separado estos dos tipos de interpretaciones sobre las modificaciones institucionales y en la autoridad, que aquí consideramos mutuamente imbricadas: el declive de los marcos de la modernidad y los estilos vinculares intergeneracionales se produce junto a la crisis social y el ingreso de poblaciones al medio escolar que provienen de sectores previamente excluidos.

Frente a la rápida transmisión del virus y el colapso de los sistemas sanitarios en la mayoría de los países del capitalismo occidental, la primera propuesta global para contener la propagación fue el sostenimiento de una distancia mínima entre las personas, el cierre de espacios y actividades masivas, así como la obligación de quedarse en los respectivos hogares en la mayor medida posible. Las imágenes de lugares por lo general atestados completamente vacíos, se combinan con las desiguales condiciones habitacionales de la población en todo el mundo: mientras deportistas y artistas disfrutaban de sus mansiones, familias enteras debieron recluirse en pequeñas viviendas. Por ello, debemos considerar las heterogéneas experiencias y efectos sociales del distanciamiento y la proximidad forzada.

En la Argentina, las medidas adoptadas durante el 2020 por los gobiernos nacional y jurisdiccionales reorganizaron actividades según evolucionaba la propagación del virus, como la suspensión de las clases presenciales, ejecutada a nivel nacional a partir de la Resolución N° 108 del 15 de marzo y en la Provincia de Buenos Aires por la Resolución N° 554 del 16 de marzo. En esta última se establece que las instituciones escolares deberán permanecer abiertas más allá de la ausencia de dictado de clases, así como la necesidad de sostener las prestaciones alimentarias.⁴⁶ La continuidad escolar por medios virtuales y a distancia se promovió con la creación de portales educativos, tales como “Seguimos educando” en el plano nacional (Ministerio Nacional de Educación. Resolución N° 106) y “Continuemos estudiando” en la Provincia de Buenos Aires, que buscaron garantizar el acceso a recursos y actividades educativas para docentes y estudiantes de todos los niveles, tanto en formato virtual como a través de la entrega de cuadernillos impresos para quienes no tenían conexión a internet.⁴⁷

Luego de la sanción a nivel nacional de la emergencia sanitaria y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) (Decreto Nacional N° 297 del 20 de marzo), así como su prórroga sucesiva por períodos de dos o tres semanas, se desarrollaron políticas que buscaron sostener el tejido social en aislamiento.⁴⁸ En la Provincia de Buenos Aires se

⁴⁶ A partir de la articulación entre la Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad, ambos de la Provincia de Buenos Aires, el Servicio Alimentario Escolar adoptó la modalidad de entregas quincenales de bolsones de emergencia (Resolución Conjunta N° 573 del 17 de marzo) por parte de los equipos directivos, docentes y EOE de cada institución. Estas instancias de apertura de la institución resultaron en momentos de encuentro y vinculación pedagógica, ya que además de realizar entregas de cuadernillos de actividades impresos, los agentes escolares y las familias pusieron en común las problemáticas detectadas y las mejores estrategias colectivas para abordarlas.

⁴⁷ Además, el gobierno nacional estableció la gratuidad en la navegación de los portales o páginas web estatales y la programación de contenidos educativos especiales en los canales públicos, en los que se ofrecían desarrollos temáticos y actividades en forma de clases, diferenciados según niveles y ciclos escolares.

⁴⁸ Mencionamos entre estos el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) (Decreto Nacional N° 310) que transfirió sumas monetarias a 8,9 millones de personas (Anses, 2020) que desarrollaban sus actividades laborales en el mercado informal y vieron suspendidos sus ingresos, así como el Programa

adoptaron políticas específicas que, además de adecuarse a las directivas nacionales, generaron nuevas realidades y orientaciones. Dentro de la Dirección General de Cultura y Educación, las Direcciones de nivel y modalidad comunicaron a las instituciones recomendaciones para mantener la escolaridad.⁴⁹ Durante el 2021, en un contexto de competencia global por el desarrollo de vacunas y desigualdades geopolíticas en cuanto a su distribución, la provincia generó sus propias estrategias de continuidad pedagógica, según la situación epidemiológica de cada distrito: en aquellos con altos índices de contagiosidad se sostuvo la modalidad virtual y se implementó el programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR)⁵⁰, mientras que en aquellos en los que los índices fueran bajos comenzaron los intentos de regreso a las clases presenciales, con una gran preocupación por el cumplimiento de los protocolos sanitarios.

La Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires elaboró una serie de comunicaciones destinadas al sistema escolar y a los equipos que se encuentran bajo su coordinación.⁵¹ A su vez, en el mes de mayo, se promovió la creación de los Equipos Focales Territoriales Educativos para la Emergencia (E.F.T.E.E), como una reorganización extraordinaria de la planta de profesionales en actividad para atender las problemáticas escolares durante el ASPO, tales como el sostenimiento de los vínculos pedagógicos y la atención de situaciones conflictivas.⁵²

En estos documentos se presenta el “Programa Institucional de Intervención de las estructuras territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan” (Comunicado N° 2), una adecuación de la Guía de Intervención en Situaciones Conflictivas al contexto del ASPO (Comunicado N° 3), una descripción de los aportes que los EOE pueden realizar para la continuidad pedagógica, como fortalecer el vínculo con las familias y la coordinación de las Reuniones de Equipo Escolar Básico (Comunicado N° 5). Por último, destacamos el Comunicado N° 7 del 7 de abril, en ocasión del Día Mundial de la Salud, en el que el organismo indica el recorrido histórico y

de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP) (Decreto Nacional 332) que estableció beneficios para trabajadores y empresarios del mercado formal.

⁴⁹ Por ejemplo, encontramos el Comunicado de la Subsecretaría Educación N° 70 del 12 de mayo, el cual orienta acerca de la “Enseñanza y Evaluación”, así como la Comunicación Conjunta N° 24 del 15 de Mayo, que regula las “Comisiones Evaluadoras vía remota”.

⁵⁰ Esta política generó que docentes se dirigieran a los hogares de los y las estudiantes que habían visto interrumpida su continuidad pedagógica, ya fuera por dificultades en la conectividad virtual o por un bajo nivel de respuestas a las actividades propuestas por las escuelas.

⁵¹ Los EOE y los Equipos Interdisciplinarios Distritales: Equipos Interdisciplinarios de Infancia y Adolescencia (E.D.I.A), Centros de Orientación Familiar (C.O.F) y Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (E.I.P.R.I)

⁵² El EFTEE tendrá la responsabilidad de generar estrategias de acompañamiento para las instituciones que no cuenten con Equipo de Orientación Escolar y para las instituciones que, aun contando con uno, requieran del acompañamiento para dar mejor respuesta a una situación puntual. (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2020, Comunicado n° 3: 5)

político de las posiciones que ocupó en el sistema educativo provincial, así como las tareas que desempeñan sus equipos de trabajo y la contextualización de las mismas en el marco de la pandemia, junto a un glosario de términos habituales y reiterados durante este tiempo (epidemiología, propagación, epidemia, contagiosidad, endemia, pandemia, riesgo, población o grupo de riesgo, emergencia sanitaria, coronavirus, entre otras).

Cualquier interpretación que hagamos de cómo las personas y grupos transcurren y experimentan la pandemia, así como los impactos que la misma tiene en los procesos de escolarización y sociabilidad, tendrán un carácter contingente e indeterminado, tanto por la heterogeneidad y multiplicidad de situaciones, como por la variación permanente de las condiciones de acción y reflexión. La dislocación de los tiempos y espacios cotidianos, muestran que los cambios en las formas de vida y el avance de las tecnologías de la información y la comunicación ponen en cuestión el mandato moderno de separación entre el espacio público y el privado, así como una distorsión de los roles estáticos y preestablecidos. Las aulas sin estudiantes y docentes, los pasillos sin murmullos, no significaron ausencia de vínculo sino su continuidad por otros medios. Encontramos así Equipos Directivos de escuelas en islas o rurales que recorrieron la región para acercar a sus estudiantes los bolsones de alimentos y los cuadernillos de actividades, Centros de Estudiantes que se organizaron para colaborar en estas acciones y sostener la continuidad pedagógica, así como organizaron eventos culturales virtuales.

El regreso paulatino a la escolaridad presencial desde fines del 2020 en algunas regiones del país y la Provincia de Buenos Aires no es parte del objeto de estudio que construimos en esta investigación, pero entendemos que se presentan continuidades entre ambos momentos y el desarrollo histórico presentado en este capítulo. La escuela santuario (Dubet, 2005), impulsora del paradigma higienista y normalista, se reorganiza a partir del establecimiento de protocolos y distanciamientos sociales en su interior, para sostener la imagen de pulcritud y seguridad tradicionales. A su vez, se profundizan desigualdades históricas (como la capacidad familiar de acompañar el proceso educativo o la disponibilidad de dispositivos tecnológicos para realizar las actividades escolares), así como la revalorización de aspectos relacionados con la presencia simultánea de los cuerpos. Por todo ello, el contexto resulta un aspecto central de las indagaciones que realizamos en el trabajo de campo y desarrollamos en los próximos capítulos.

La presentación de la investigación se organiza en cuatro capítulos. El primero expone las principales investigaciones que conforman el campo de estudios de los vínculos y conflictos escolares, así como los referentes conceptuales que orientan el trabajo analítico. En un segundo momento describimos el contexto: la ciudad de Bahía Blanca y ciertas características de las escuelas secundarias en los niveles regional, nacional, provincial y local. El tercer capítulo expone la revisión crítica de la interrelación entre normativas

educativas y documentos institucionales, en términos de combinaciones y producciones originales de lógicas de regulación de la convivencia escolar. Por último, desarrollamos los significados y definiciones sobre las situaciones de conflicto y estrategias de intervención mencionados por los EOE en las entrevistas en profundidad.

Capítulo I

Estudios sobre escuela secundaria, conflictos y juventudes

En este apartado proponemos una exploración de las investigaciones que conforman el campo de conocimientos del que parte y en el que se sitúa este trabajo, en relación a los conflictos escolares (según sus dimensiones organizativas, interactivas y documentales), las violencias escolares y las juventudes. El conjunto de trabajos expresa un área en expansión en los últimos años, en la que se han incorporado sucesivas y heterogéneas dimensiones sobre las problemáticas de la convivencia y las sociabilidades escolares en el nivel secundario. En la sección siguiente describimos los principales conceptos y herramientas analíticas que guían el proceso dialéctico de producción del objeto de conocimiento.

Investigaciones Sobre Los Conflictos En Escuelas

Según las exploraciones bibliográficas realizadas, hemos detectado que los conflictos escolares han sido analizados desde distintas perspectivas y objetivos que se nutren mutuamente, pero cuyas heterogeneidades describimos en la búsqueda de precisión. Un posible criterio de clasificación de las investigaciones es el siguiente: las que puntualizan en perspectivas organizacionales, otras que los analizan como producto de las interacciones, las que abordan sus manifestaciones violentas y por último las que toman como objeto de investigación su presentación documental. Es similar a la que ofrecen García Bastán, Tomasini y Gallo (2019) en tres líneas de investigación sobre los conflictos y las violencias en las escuelas.⁵³

En el primer grupo, encontramos investigaciones que han indagado en las dinámicas vinculares en las escuelas a partir de sus aspectos organizativos. Definir la escuela como una organización supone que la configuran fundamentalmente los objetivos perseguidos, los recursos disponibles, las posiciones establecidas y las combinaciones de estos elementos que realizan los y las agentes, en lugar de un artefacto, estructura o sistema estático que se reproduce a sí mismo. Si bien para autores como Escolano Benito (2000) la escuela en su faz organizativa privilegia el control, sostenemos en cambio que sus objetivos pedagógicos no se pueden reducir a un aspecto específico, sino que la cultura empírica escolar, para usar los términos de este autor, está compuesta por múltiples procesos.

En este conjunto encontramos los trabajos de Ball (1989), Jarés (1997) y Bardisa (1997), en los que analizan las instituciones escolares en tanto organizaciones sociales, ya sea en relación a los intercambios con lo extra- institucional (nivel macropolítico), así como los

⁵³ Las que promueven un enfoque psicológico, como los clásicos trabajos de Olweus (2004) sobre el *bullying* y acoso escolar; las centradas en el clima social escolar, que recuperan visiones de los actores sobre las características del contexto, como en Debarbieux (1996) y Blaya, Debarbieux, del Rey Alamillo & Ortega Ruiz, R. (2006); por último, los enfoques de la micro-política en la escuela en tanto organizaciones sociales que presentan lógicas específicas.

procesos que se generan en lo intra-institucional (nivel micropolítico). Esta línea de investigación reconoce la existencia de conflictos, intereses contrapuestos, aspiraciones e ideologías, en el marco de desiguales condiciones y posibilidades de acción.

Por ejemplo, Ball (1989) indaga en las experiencias de intervención de directivos y docentes en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, vinculados al control del trabajo y la determinación de la política. Menciona al respecto que las escuelas sostienen diversas y contradictorias estrategias de control que son producto de los enfrentamientos y disputas de poder y no de programaciones diseñadas con anterioridad.

Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. (Ball, 1989: 35).

Así, indica que las teorías estructuralistas o sistémicas encuentran dificultades al considerar la unidad de metas en las organizaciones escolares, por el tipo de objetivos que persiguen y las particularidades de los agentes que las integran, situación que definen como patológica al no poder reconocer los conflictos.

A su vez, Jares (1997) muestra la existencia de tres ideologías, sobre el lugar del conflicto en la sociedad en general y en los centros educativos en particular: la “tecnocrática-positivista”⁵⁴, la “hermenéutico-interpretativa”⁵⁵ y la “crítica”.⁵⁶ El autor muestra cómo en procesos de transformación de las instituciones las características de las dinámicas vinculares y las interpretaciones sobre los conflictos se encuentran estrechamente relacionadas. La capacidad de transformación y desarrollo de la organización “de carácter democrático, participativo y colaborativo” (pág. 70), dependerá de las posibilidades de sus miembros de reconocer las diversas y opuestas interpretaciones presentes frente a cada disyuntiva.

Por último, Bardisa (1997) propone analizar los vínculos entre macro y micro política en las instituciones escolares a través de las actividades y tareas de los equipos de conducción. Indica la presencia de tres teorías políticas de interpretación de las organizaciones, según la forma en que consideran al poder y por lo tanto también al conflicto: el “neomaquiavelismo” (sociología del orden, identidad entre los intereses individuales y colectivos, el conflicto es potencialmente destabilizador para el sistema, administración burocrática), el “marxismo”

⁵⁴ [...] aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar (Jares, 1997: 55)

⁵⁵ El conflicto es caracterizado y analizado como un problema de percepción, independientemente de que en muchos casos así lo sea, de modo que se ignoran las condiciones sociales que a los propios sujetos y a sus percepciones afectan. (Jares, 1997: 59)

⁵⁶ [...] el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social. (Jares, 1997: 61)

(los sistemas de poder y control impuestos conservan el orden y no el consenso, la administración asegura el beneficio de unos a expensas de otros, el conflicto como fuerza de cambio eliminado en favor de las jerarquías establecidas) y el “weberianismo” (rompe con la división orden y conflicto en base a las negociaciones y luchas políticas constantes que legitiman reglas de funcionamiento). Si bien la autora abre el abanico de agentes que intervienen en el desarrollo de la organización escolar, ya que considera junto a los equipos de conducción a docentes, personal administrativo y conserjes, limita la potencialidad del análisis al dejar por fuera a estudiantes.

La integración de perspectivas políticas y organizacionales comprende a los conflictos en el marco de alianzas, jerarquías y desigual distribución de los recursos, antes que como anomalías que no se corresponden a lo indicado para cada rol. Los diferentes grupos de interés (según sus objetivos, información y recursos), deben ser considerados en las situaciones conflictivas en el espacio escolar, tal como propone con el término “gubernamentalidad”: procesos de mediación entre campos y niveles, en oposición al control absolutamente racional de un centro coherente.⁵⁷

Un segundo grupo de investigaciones aborda los conflictos en las interacciones. Si bien reconocen condicionantes como las tradiciones o estilos institucionales, consideran especialmente las producciones de sentido originales en los encuentros intersubjetivos. Por lo tanto, suponen la búsqueda de texturas y tramas de significado que los sujetos ponen en juego y elaboran conjuntamente en situaciones y actividades de la vida escolar. Se posicionan como parte de la línea de estudios abierta por la Escuela sociológica de Chicago, entre cuyos máximos exponentes encontramos a Goffman (1997) y Becker (2014). A partir de estrategias metodológicas cualitativas y etnográficas, explican los procesos sociales según la serie de situaciones que los componen, en términos de los individuos, sus objetivos y las desiguales posibilidades de incidir en la definición de los mismos.

En el plano internacional, específicamente en Francia, encontramos el ya clásico trabajo “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar” de Dubet & Martucelli (1998), que analiza la escolarización como conjunción de interacciones, donde las subjetividades se producen reflexivamente en las instituciones.⁵⁸ De esta manera, establece que el “programa

⁵⁷ Se entendermos a “regulação do sistema educativo” como um “sistema de regulações” torna-se necessário valorizar, no funcionamento desse sistema, o papel fundamental das instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) de mediação, tradução, passagem dos vários fluxos reguladores, uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre as varias regulações existentes. (Barroso, 2005: 734)

Ver también Lascoumes & Le Galès (2014).

⁵⁸ La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación. (Dubet & Martucelli, 1998: 15)

institucional” de la escuela moderna no se reemplaza automáticamente, sino que la masificación y reconfiguración del sistema escolar producen desregulaciones heterogéneas según los modelos de institución y las poblaciones que asisten a las mismas. Por ejemplo, observan que en una escuela ubicada en los suburbios, a la cual denominan “el colegio invadido”, los conflictos muestran características específicas: predomina el silencio ante la posibilidad de que los mismos se extiendan y potencien en el barrio, así como los estudiantes destacan la incompreensión por parte de directivos y docentes de sus lógicas y códigos de sociabilidad, que sólo interpretan como producto de la miseria y no como formas de convivencia y diversión.

En España, Trilla Bernet (1995) analiza las diversas actitudes docentes en la enseñanza de temas cuyas valoraciones y significaciones se encuentran especialmente cruzadas por disputas morales públicas. El autor distingue entre posturas “neutrales” y “beligerantes”: las primeras evitan involucrarse en el conflicto de valores, mientras que las segundas asumen compromisos en la disputa. Concluye que las actitudes beligerantes resultan más honestas con respecto a la intersubjetividad del conocimiento y del aprendizaje escolar activo. De todos modos, establece algunos criterios necesarios, como el grado de desarrollo cognitivo de lxs estudiantes, así como la situación general del debate público sobre la temática para evitar debates exclusivamente emotivos.

Ochoa & Peiró (2010) realizan un estudio comparativo de las intervenciones docentes ante situaciones de “disconvivencia” (problemáticas que alteran la convivencia áulica o institucional) entre España y México. Detectan que lxs docentes intervienen en solitario y sin considerar los distintos tipos de situaciones y su gravedad, como pueden ser de discriminación o hablar durante la clase.

Aravena, Ramírez & Escare (2020) describen las acciones sobre la convivencia de los Equipos Directivos y líderes escolares en Chile y logran determinar dos cuestiones relevantes. Por un lado, la existencia de cuatro significados sobre la convivencia escolar en los establecimientos: médico (“diagnosticar” y “normalizar” a lxs estudiantes), rendición de cuentas (cumplir con estándares o indicadores determinados por la política pública), disciplinario (“controlar” el cuerpo e identidad de lxs estudiantes en relación con un comportamiento ideal o esperado) y socioafectivo (se centra en el proceso formativo y el bienestar integral de distintos actores pertenecientes a la comunidad). Así, en el marco de una política pública híbrida que apoya y presiona a los Equipos Directivos, éstos desarrollan de forma personal talleres de formación, eventos y protocolos, en su mayoría por fuera del

espacio áulico, lo que genera una cierta desconexión con las situaciones pedagógicas cotidianas.⁵⁹

A nivel nacional, diversas investigaciones se han encargado de explorar las manifestaciones de los conflictos en las interacciones escolares. Por ejemplo, Kessler (2002; 2010) analiza etnográficamente cómo las transformaciones sociales impactan sobre las instituciones características del siglo XX (como escuela y familia) en las prácticas juveniles y estudiantiles.

En “La experiencia escolar fragmentada” (2002) describe los impactos de la reconfiguración discursiva y organizativa de las escuelas secundarias (segmentación y desinstitucionalización) en las experiencias educativas de estudiantes y docentes del tercer ciclo de la Escolaridad General Básica (EGB) y Polimodal de distintos sectores sociales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. Define que en las instituciones de sectores medios-altos predomina una visión de comodidad y conocimiento de las reglas de juego, en los de clase media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la democratización incompleta, en los medios-bajos del Gran Buenos Aires como el epicentro de la sensación de crisis, mientras que las escuelas en los márgenes (especialmente las instituciones más recientes en barrios de bajos recursos) se centran en la retención y la asistencia antes que en la enseñanza del *curriculum* oficial.

En “Sociología del delito amateur” (2010) aborda los intrincados vínculos entre escolarización y delito juvenil, en su interdefinibilidad (no exclusión): si bien la institución escolar no se encuentra en la génesis de las conductas delictivas, tiene incidencia en su desarrollo (obstaculiza procesos de integración, como la obtención de títulos para el trabajo). Las escuelas aparecen desorientadas frente a las situaciones conflictivas que protagonizan estos grupos, lo que conlleva dos variantes de “desenganche”: disciplinada (actitud ausente en la escuela) e indisciplinada (se suman a la actitud anterior problemas disciplinarios graves). De esta manera, “la conflictividad existente hace que el vínculo de los bardenos [indisciplinados] con la escuela sea más fuerte que el del primer grupo y posea más elementos contraculturales; hay menos silencios y más críticas y conflictos.” (Kessler, 2010: 196).

Noel, ha investigado especialmente problemáticas urbanas, en las que integra aspectos de las sociabilidades, consumos culturales y procesos escolares, entre otros. Así, en su tesis doctoral en Ciencias Sociales, “La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica” (2009), estudia los vínculos entre agentes institucionales y destinatarios del sistema escolar en tres escuelas públicas de nivel primario de barrios populares, dos pertenecientes a una localidad del interior y otra del conurbano de la Provincia

⁵⁹ Ver López (2019) para un estudio de la convivencia escolar en Chile, así como Bueno de Lima & Américo Junior (2015), Oliveira Silva, Hammes & Hammes (2018) y Possato, Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz & Pacheco e Zan (2016) para el caso de Brasil.

de Buenos Aires. Considera a los conflictos escolares como parte de las diferentes expectativas recíprocas en los encuentros intergeneracionales y el tipo de actividades que allí se desarrollan. Disputas vinculadas con la moralidad y la autoridad se sitúan en contextos históricos y espaciales en transformación, que posibilitan distintas estrategias y desiguales recursos entre posiciones institucionales (estudiantes, docentes y directivos, entre otros) para la gestión de la conflictividad. Un aspecto sumamente relevante de la investigación consiste en despegar la habitual asociación entre conflictividad barrial y escolar, ya que las peores condiciones socioeconómicas y habitacionales no se traducen linealmente, sino que inciden otros elementos, como la estabilidad de los planteles docentes y directivos y las formas de vincularse con la matrícula y sus familias, entre otras.

Paulín y Tomassini (2008) coordinaron una investigación cualitativa de aspectos vinculados a la convivencia escolar y las representaciones sobre las violencias, la disciplina y los conflictos en el cotidiano escolar, según las posiciones y funciones de los distintos agentes (directivos, docentes y estudiantes), en instituciones de nivel secundario. Cuestionaron las visiones reduccionistas del conflicto escolar (exclusivo de las conductas estudiantiles) para presentarlo como “inherente a la presencia de diversidad de intereses y posiciones que se juegan en toda práctica social” (Paulín y Tomassini, 2008: 17). Son las limitaciones estructurales de los roles directivos y docentes las que generan en gran parte las modalidades de gestión y decisión unipersonal ante las situaciones conflictivas: a nivel institucional en el caso de los equipos directivos (múltiples y simultáneas tareas, especialmente las burocrático-administrativas) y áulico en los docentes (la fragmentación laboral entre cursos e instituciones genera disposiciones individualistas y no colaborativas). A su vez, mencionaron como fuente de conflictividad que muchas de las lógicas de sociabilidad estudiantil permanecen opacas para las personas adultas, en base al análisis de tres áreas de relación con docentes y directivos: los vínculos, la enseñanza y la disciplina. Las actitudes de indisciplina áulica, como entrar tarde al aula, el continuo bullicio y movimiento, así como las resistencias a realizar las tareas exigidas, podrían ser explicadas como micro-resistencias a un discurso totalizador en el que no se reconocían como sujetos activos.⁶⁰

Como parte de este equipo de investigación, García Bastán (2016a; 2016b; 2016c; 2017; 2018; García Bastán y Tomassini, 2019) estudia los conflictos de las interacciones escolares y otras dimensiones de la sociabilidad juvenil y estudiantil.⁶¹ Lejos de asumir enfoques

⁶⁰ Ver también Paulín, Tomassini, Lemme, Rodigou Noceti, López, D’Aloisio, Martinengo, Arce, Bertarelli, Sarachu, Silva, & García Bastán (2012).

⁶¹ Últimamente, ha publicado trabajos vinculados a la producción de identidades escolares (García Bastán & Tomassini, 2020), y participado de trabajos en los que abordan las biografías juveniles y lógicas de merecimiento en sectores populares (Carreras, Paulín, García Bastán, D’Aloisio, Arce Castello, Caparelli, Sicot, Zurbrigen, Castro, Arancio & Arias, 2020), así como experiencias juveniles

criminológicos o culturalistas, que indican como fuente de los conflictos escolares motivos psicológicos o falta de adecuación a los parámetros unilaterales e indiscutibles de la escuela moderna, el investigador parte de la condición relacional de toda categoría y clasificación, por lo que la conflictividad ocupa un lugar relevante y productivo en los vínculos y dinámicas institucionales. Las disputas sobre las definiciones y características elementales de las situaciones y espacios de interacción, en aumento con las dificultades de los discursos de la modernidad para ordenar las sociedades, son recuperadas como factores explicativos de las problemáticas que enfrentan cotidianamente las escuelas de nivel secundario, en los términos de quienes participan allí.

Otro conjunto de investigaciones sobre las instituciones y los discursos escolares sobre la convivencia y sus conflictos en la Argentina se nuclea en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y estudian aspectos vinculados a la dimensión política de la ciudadanía y la regulación de las conductas en el sistema educativo argentino. Encontramos los trabajos de Dussel, en los que analiza la configuración histórica de las escuelas y sus efectos en la dinámica social (2000; 2003a; 2003b), las transformaciones recientes en la normas de regulación de las conductas (2005), así como las modalidades y efectos de la incorporación del mundo virtual a los ámbitos de enseñanza (2011; 2021).

Desde una perspectiva genealógica, comprende cómo circula el poder y se establecen las jerarquías, para evidenciar las tensiones y contradicciones políticas de lo social. En este sentido, los dispositivos y tecnologías son resultado de un campo de fuerzas de gobierno y subjetivación contrapuestas, tal como analiza en relación a los inspectores (Dussel, 1995) o los guardapolvos (Dussel, 2003a; 2003b). En los últimos años, ha estudiado especialmente la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, campo que pasó a ocupar un lugar central en el contexto de la pandemia. En un artículo reciente (Dussel, 2021), analiza los casos de Argentina y México y encuentra que las desigualdades se expanden en una topografía continua, donde los diferentes niveles de acceso y uso, fundamentalmente según el tipo de gestión institucional, condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje: mientras que en las privadas realizan más clases sincrónicas, en las públicas y rurales predominan las comunicaciones asincrónicas.

Destacamos a su vez los trabajos de Southwell, en los que analiza en profundidad las configuraciones históricas de los discursos y políticas escolares. Ha estudiado sobre el desarrollo del formato de la escuela secundaria (2011), acerca de los impactos de las transformaciones en los sentidos sobre la escolarización en los vínculos intergeneracionales y actividades docentes (2009; 2018a; 2020), así como también sobre las nociones de justicia,

en cuarentena en los barrios populares de la ciudad de Córdoba (Paulín, García Bastán, D'Aloisio, Caparelli & Pinto, 2021)

autoridad, disciplina y convivencia escolar (2018b; 2020). Si bien resalta que los roles escolares nunca fueron estáticos, las reconfiguraciones recientes en el nivel secundario argentino aumentan la centralidad de las interacciones situadas en perfiles institucionales y experiencias heterogéneas de negociación de lo escolar.

En el último tiempo, dirigió una publicación (Southwell, 2020) sobre los conocimientos generados en el proyecto de investigación “Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana”, en el que estudiaron cuatro escuelas de distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires. La revisión articulada de distintas fuentes de información (leyes, normativas, documentos institucionales, entrevistas, grupos focales y observaciones participantes) expone las “condiciones discursivas de posibilidad” (pág. 22) de tipos de escolaridad y las interacciones que las constituyen.

A su vez, otro grupo de investigadores de FLACSO (Núñez, 2007, 2015, 2017; Núñez & Litichever, 2015, 2016; Núñez, Litichever & Fridman, 2019; Litichever 2010, 2019; Fridman 2013, 2014; Núñez y Fridman, 2015) ha estudiado especialmente las sociabilidades escolares, en términos de entrelazamientos históricos de ámbitos y lógicas: dinámicas de constitución de las juventudes, trayectorias y estilos institucionales, conexión entre la participación política dentro y fuera de los espacios escolares, la convivencia inter e intra generacional y su regulación. Complementan trabajo de campo cualitativo con la realización de encuestas y revisión documental y normativa, entre otras. Los conflictos son analizados como parte de los encuentros e interacciones, en determinadas condiciones discursivas e interpretaciones subjetivas, como producciones con distintos grados de originalidad.

Núñez & Litichever (2015) resaltan la dificultad de pensar el nivel secundario argentino en términos dicotómicos y lo entienden como producto del sostenimiento de contradicciones y disputas. A partir de investigar nueve escuelas de distintas localidades (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires y Rosario) y formatos (gestión pública y privada, pre-universitarias, de antigua y reciente inauguración), abordan la construcción de los vínculos en el sistema de convivencia, las formas de participación y socialización política estudiantil y/o juvenil, y los sentidos heterogéneos sobre la escolaridad. Encuentran desplazamientos de los fundamentos de la autoridad escolar, la ciudadanía y los derechos estudiantiles, entre otros.

A su vez, los trabajos de Litichever (2010; 2019), Fridman (2013; 2014) y Núñez & Fridman (2015) resultan una fuente fundamental de criterios analíticos y etnográficos, en los que los conocimientos sobre las dinámicas de la convivencia escolar se integran en procesos de larga duración y permiten comprender las hibridaciones aparentemente incoherentes, como la persistencia de sanciones disciplinarias (amonestaciones, suspensiones y expulsiones), en el marco de políticas y normativas que se orientan por el sistema de convivencia y la democracia escolar. Por ejemplo, Núñez & Fridman (2015) investigan los vínculos intra e

intergeneracionales en escuelas secundarias de distintos modelos institucionales en la Provincia de Buenos Aires. En particular, analizan las formas de construcción de la ciudadanía y la convivencia según las formas de resolución de los conflictos y participación estudiantil. Observan una dislocación u oposición entre, por un lado, el enfoque de derechos que orienta las normativas y las tradiciones institucionales y generacionales sobre los espacios y prácticas legítimas de incidencia estudiantil en términos disciplinares.

Por último, en este grupo se han desarrollado una serie de investigaciones sobre la incorporación de los dispositivos digitales y entornos virtuales en las escuelas argentinas, así como los conflictos que esto ha generado o potenciado. Por ejemplo, vinculadas a las demandas estudiantiles de entregas de netbooks del Programa Conectar Igualdad (Piracón, Linne & Núñez, 2019, Piracón, 2020), o al uso del celular en sí (Di Nápoli & Iglesias, 2021), que en su traducción o mediatización en las tareas escolares tradicionales (búsqueda de información, procesamiento de texto), no consideran la diversidad de usos intergeneracionales (Dussel, 2011) y generan mayor dispersión áulica sin aprovechar las ventajas del trabajo presencial común (Dussel & Trujillo, 2018; Piracón, Linne & Núñez, 2019; Piracón, 2020).

En cuanto al tercer conjunto, encontramos que la gran mayoría de las investigaciones a nivel nacional e internacional, más allá de que incorporen los términos “conflictos” o “conflictividad” en sus títulos, se han ocupado de estudiar las violencias en los espacios escolares. Esto se explica por diversos motivos, entre los que destacamos: la relevancia de estas situaciones en los medios masivos de comunicación, guiados por lógicas de “pánico moral” (Míguez, 2010), así como en las políticas públicas (creación del Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas en el año 2004). A su vez, resulta más accesible estudiar los casos de violencia a partir de los testimonios o encuestas de victimización ante situaciones tipificadas de alto impacto (robos, agresiones físicas o verbales), frente al carácter difuso que presentan los conflictos.

En ese sentido, los pioneros trabajos de Debarbieux (1996) desde el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar son sumamente influyentes en la mayoría de los trabajos explorados. A partir de un enfoque socio-pedagógico (factores internos y externos a la institución escolar que inciden en el surgimiento y desarrollo de las violencias), se opone a otros discursos que han permeado en la realidad escolar: los psicológicos (explicaciones en términos de sumatoria de conductas individuales) y los criminológicos (el orden escolar como espacio de control o promoción de conductas desviadas). El enfoque y la metodología habilitan comparar sistemas educativos, tal como realizan con respecto a Francia y España en Blaya et al. (2006). Para ello, recuperan la categoría de “climas sociales escolares” (pág. 295), como agregación de experiencias subjetivas sobre las relaciones interpersonales entre quienes

forman parte de la comunidad escolar.⁶² Las distinciones entre “victimización” (percepción de ser objeto de violencia escolar con cierta frecuencia) y “multivictimización” (percepción de sufrir diferentes tipos de agresiones o malos tratos), presentan diferencias entre estudiantes de los dos países: por ejemplo, lxs franceses (69,2%) duplican a lxs españoles (37,8%) entre quienes afirmaron haber sufrido hechos de victimización (sobre todo insultos). Las investigaciones logran desarmar ciertos modelos de interpretación de las violencias escolares estandarizados y esencialistas, para distinguir entre los diversos orígenes y efectos que conforman el “sentimiento de inseguridad escolar” (Blaya et al., 2006: 301) y la distinción entre violencias (tipificadas judicialmente) e incivildades (quiebre de los códigos institucionales de conducta).

Saucedo Ramos & Guzmán Gómez (2018) presentan una revisión de los estudios en México sobre la violencia escolar entre 1992 y 2012. Tal como sucede en Argentina, algunas investigaciones se vinculan directamente con instituciones estatales y promueven la realización de encuestas y secuencias diacrónicas. A su vez, mencionan un cambio de perspectiva, ya que los estudios iniciales desde el campo de la salud dieron lugar a los propios del sector educativo, con objetivos acordes a sus preocupaciones. Entre las temáticas exploradas, indican la violencia escolar en relación a las tecnologías de la información y la comunicación, a la presencia del narcotráfico en las instituciones, así como un aumento del interés por la convivencia y las desigualdades de género.

Abramovay ha realizado estudios sobre las violencias escolares desde el Observatorio de Violencia en las Escuelas del Brasil, especialmente en base a relevamientos y encuestas de victimización, que considera relevantes en tanto permiten definir una “dimensión más real de los delitos e infracciones, pues captan episodios que no se registran en las estadísticas oficiales, pero que son relatados a los encuestadores.” (Abramovay, 2005: 837). Si bien aportan conocimientos sobre estos fenómenos al distinguir entre violencias físicas (hacia otros o hacia sí mismos) y simbólicas o institucionales, al sostener que los conflictos afectan a la estabilidad del clima institucional, obturan la posibilidad de considerar aquellos que se encuentran invisibilizados en la definición instituida de lo ético y lo justo.

Mencionamos también otras investigaciones latinoamericanas sobre esta temática, como la que presentan Valdés, López & Chaparro (2017) en la que adaptan al contexto chileno un cuestionario sobre convivencia escolar elaborado en México. Establecen que en Chile las políticas educativas buscan promover una gestión formativa de la convivencia (participación de las comunidades) pero enfrentan prácticas punitivas (ligadas al castigo y la sanción).

⁶² Si bien indican la dificultad de establecer definitivamente qué es el clima escolar, consideramos problemática la construcción de la categoría a partir de relevamientos puramente cuantitativos y generales. Las encuestas de victimización, que miden numéricamente las violencias escolares según los niveles de acuerdo o desacuerdo con distintas afirmaciones o declaraciones (Escala Likert) tienen la desventaja de que la experiencia no es lineal y comparable.

En Uruguay, Aristimuño & Noya (2015) investigaron las formas de convivencia y puntualizan en las dinámicas vinculares de hostigamiento o *bullying*, donde proponen una interesante distinción entre conflictos y violencias escolares⁶³, pero orientan la indagación hacia estas últimas. Realizan el trabajo de campo en dos escuelas secundarias de gestión estatal de Montevideo y concluyen que un promedio del 10% de los estudiantes sufre *bullying*, mientras que los principales factores que inciden en el origen y desarrollo de estas situaciones remiten a variables del contexto familiar y el clima escolar.

En Argentina, los estudios sobre las violencias en las escuelas secundarias han sostenido en general una visión de desacople entre las expectativas tradicionales de la cultura escolar y de las poblaciones que acceden al mismo. Por ejemplo, Kornblit (2008) y su equipo retoman las categorías y metodologías de investigación del clima escolar para explorar la percepción sobre las violencias en las escuelas secundarias. Es importante remarcar que los conflictos son considerados una variable explicativa únicamente en el trabajo de Kornblit, Adaszko & Di Leo (2008), en el que construyen la dimensión “nivel de conflictividad”.⁶⁴ De esta manera, explican que las escuelas de sectores socioeconómicos altos registran más conflictividad que las de sectores bajos (donde predominan mayores niveles de violencia), ya que se reconocen legitimados para exponer las críticas a sus docentes y el ordenamiento escolar. Es decir, encuentran que la seguridad de titularse y proyectar posibilidades futuras genera una mayor libertad y distanciamiento con respecto a las rutinas y jerarquías escolares, que producen más conflictos sin afectar la seguridad o integridad física y moral del resto.

En cambio, las demás producciones que conforman la publicación se centran en analizar las violencias en espacios escolares. Por ejemplo, Di Leo (2008) recupera la distinción entre tres tipos de sentidos atribuidos a las violencias escolares: de la escuela (dominación simbólica y excluyente desde los orígenes modernos de la institución), hacia la escuela (aquella dirigida hacia los agentes y la infraestructura escolar) y en la escuela (la irrupción de problemáticas propias de la vida social, entre las que mencionan las representadas por el narcotráfico). Para el investigador, las dificultades institucionales para abordar los conflictos,

⁶³ “el conflicto es parte inherente de la convivencia en una sociedad o micro-sociedad tal como en la institución educativa, que es diversa, democrática e inclusiva. [...] Otra cosa diferente es la violencia escolar. Ésta es una manifestación extrema de convivencia disfuncional donde se vulneran los derechos de los involucrados en la situación. (Aristimuño & Noya, 2015: 38)

⁶⁴ Al agregar las variables “violencia”, “pertenencia a la institución” y “relación docente-alumno”, construyen el “nivel de conflictividad”, para dar cuenta de cómo interactúan estos factores en cada institución y presentar así una explicación posible de las heterogeneidades entre las mismas. Por ejemplo, expresan que en escuelas a las que asisten predominantemente sectores de clase media o alta, lxs estudiantes tienen una visión más crítica de sus docentes, las prácticas autoritarias y los grados de autonomía permitidos que en aquellas en las que asisten estudiantes de clases bajas, lo que conlleva un “nivel de conflictividad” mayor. En cambio, la percepción sobre la violencia es mayor en las escuelas a las que asisten sobre todo estudiantes de clases bajas, a partir de haber experimentado una mayor cantidad de situaciones (o reiteración de alguna) que lxs investigadorxs definen como violentas (agresión física o verbal, robo de pertenencias, discriminación, entre otras).

que tendría como consecuencia un recrudecimiento de la violencia escolar, son producto en muchos casos de la negación de los mismos sin distinguir su naturaleza.

El investigador ha publicado y participado en la elaboración de una serie de trabajos en los que continúa con el abordaje de problemáticas centradas en las juventudes (Di Leo, Damin, Fuentes, Vázquez, Blanco & Natalucci, 2016), especialmente en las experiencias, biografías y construcciones identitarias de aquellxs que viven en contextos vulnerables y barrios populares (Di Leo, 2019a; Di Leo & Tapia, 2013; Di Leo & Camarotti, 2017; Di Leo, Güelman & Sustas, 2018; Di Leo & Arias, 2019; Di Leo & González, 2019; Arias & Di Leo, 2020). A su vez, presenta investigaciones sobre determinadas temáticas, como los vínculos juveniles con las violencias (Di Leo, 2016; Di Leo & Pinheiro, 2017) y con las escuelas y la convivencia democrática (Di Leo, 2019b; Arias, Di Leo & Galli, 2018), o en relación a distintas aristas de los consumos problemáticos de drogas (Di Leo, 2019c; Camarotti, Kornblit & Di Leo, 2013; Camarotti, Jones & Di Leo, 2017).

Kornblit, Adaszko, Mendez Diz, Di Leo & Camarotti (2008a) precisan aún más la clasificación de violencias escolares, en términos de “violencia en sentido estricto” (uso de la fuerza física para ejercer dominación: lesiones, robos), “transgresiones” (comportamientos contrarios a las reglas internas de la institución: ausentismo) e “incivildades” (infracciones de las reglas de convivencia: afectan el derecho a ser respetado).

Míguez (2008; 2010) aborda las violencias en el espacio escolar desde metodologías cuantitativas.⁶⁵ Destacamos, entre otros hallazgos, que frente a las denuncias de aumento de los casos de violencia en las escuelas, la conflictividad cotidiana leve se mantiene, lo que indica una espectacularización mediática de casos violentos aislados. De este modo, sus resultados se complementan con las explicaciones de Di Leo (2008), ya que además de distinguir tipos y niveles de violencia escolar según características institucionales y las poblaciones que las conforman, expone que las desiguales posibilidades de experimentar situaciones de este tipo se vinculan especialmente al grado de integración escolar antes que a la clase social de pertenencia.

Duschatzky (2005) analiza la experiencia escolar de jóvenes que asisten a dos escuelas secundarias del conurbano de la Provincia de Buenos Aires, en contextos sociales marcados por la pobreza material, especialmente su relación con la violencia. Expone ciertos aspectos relevantes de las violencias en espacios escolares: la faz comunicativa de los conflictos y las violencias (más allá de que su soporte sea verbal o no) y la escuela como instancia civilizadora de la modernidad en el establecimiento de parámetros colectivos. Explica que “cuando la ley y las instituciones dejan de “ordenar”, de funcionar como “contrato social” y

⁶⁵ Cuestionario para estudiantes complementario a las pruebas de calidad educativa aplicadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en los años 2000 y 2005.

fracasan en su intento comprensivo de las mayorías, la violencia se instala en su lugar” (pág. 54). Consideramos fundamental la propuesta de entender a la escuela como frontera⁶⁶ y la constatación de lazos simbólicos que unen a estudiantes, familias e instituciones.

Recuperamos además las publicaciones de Kaplan (2006; 2016; Kaplan & Di Napoli, 2017; Kaplan & Szapu, 2020) y su equipo, en las que han investigado, desde un enfoque predominantemente eliasiano, las mutuas determinaciones entre escuelas y violencias. Así, en “Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela” (Kaplan, 2006) propone que hay factores externos e internos de producción de las violencias en la escuela. Los internos se relacionan especialmente con dificultades en la socialización y bajos niveles de autoestima de quienes participan, comprendidas en cada contexto.⁶⁷ Afirma que “no hay alumnos violentos, sino una trama relacional” (Kaplan, 2016: 123) en la que las emociones se traducen escolar y socialmente en sentimientos según las formas de subjetivación disponibles.

Di Nápoli (2016; 2019; 2020a, 2020b) y Mutchinick (2013; 2017), como la mayoría de las investigaciones, recuperan la distinción planteada por Debarbieux (1996) entre violencias en sentido estricto y amplio: las primeras remiten a situaciones tipificadas en los códigos penales e implican daño directo hacia una o más personas, mientras que las segundas (también llamadas “incivildades”) refieren al no cumplimiento de una norma institucional sin vulnerar la integridad del resto.

De esta manera, Di Napoli (2016; 2019; 2020a; 2020b) se desmarca de las perspectivas criminológicas (delincuencia) y psicológicas (bullying) y sostiene una visión socioeducativa dinámica, en la que es el entramado social el que cobra relevancia, como resultado de “tensión y cooperación en diversos niveles al mismo tiempo” (Di Napoli, 2016: 341). Sus investigaciones se centran en las experiencias estudiantiles de la violencia en escuelas secundarias (fundamentalmente de gestión pública y heterogéneas en la composición de sus matrículas y ubicación socio-demográfica) en interrelación con otros espacios de socialización, tales como la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Esto le permite comprender los mutuos condicionamientos y las fronteras difusas entre lo

⁶⁶ Este término, polisémico y multidimensional (Balibar, 2005), permite comprender la porosidad e historicidad de los límites, en tanto las prácticas y sujetos que se dejan por fuera y la manera en que se esto se realiza, producen nuevas realidades e interrelaciones.

⁶⁷ Lo que hemos dicho se aplica claramente a la violencia: es una emergencia de ciertas configuraciones, bajo ciertas condiciones, y que no depende solo de rasgos personales, naturalizados, ni de “factores” de riesgo. Más bien, comprender el significado y origen de los actos de violencia implica situar la individualidad o los llamados factores dentro de un juego de interrelaciones que no son intencionales y hay que elucidar. (Castorina, 2008: 88)

Ver también Patierno (2019).

estudiantil y lo juvenil, como explica en relación a las texturas de “las miradas” según la configuración específica en la que se sitúen.⁶⁸

A su vez, ha desarrollado una línea de trabajo en la que analiza los vínculos entre escuelas y espacios virtuales de socialización, ya sea por la manifestación de los conflictos (Palumbo & Di Napoli, 2019), como por la intensificación de las articulaciones y tensiones durante la pandemia y las medidas de aislamiento social (Di Napoli, 2020c; Di Napoli, Iglesias, Silva & Levy, 2021; Di Napoli, Gogolino & Bardin, 2022).

Mutchinick (2013; 2017), en cambio, estudia los vínculos escolares que exponen conflictos y violencias en términos de “incivildades”. Le resultan de particular interés las dimensiones emocionales de las subjetividades, ubicadas en la red de sociabilidades y situaciones violentas. Así, tal como indicamos en las investigaciones anteriores, se distancia de los enfoques criminológicos y psicológicos para sostener una visión socio-pedagógica de la humillación (Mutchinick, 2013: 7). Sostiene la división entre violencia (acción ilegal que puede contener amenaza o utilización de fuerza física), transgresión (conducta que infringe las reglas propias de la institución) e incivildad (contradicen las reglas de la buena convivencia y el derecho al respeto). La centralidad de esta clasificación conceptual en el campo argentino de estudios sobre las violencias escolares es problemática, en tanto “*incivilitas*, que significa ‘no de un ciudadano’ (Mutchinick, 2013: 42) marca solapadamente una distancia cultural entre las escuelas y la mayoría de quienes asisten a ellas, discurso de reconocida trayectoria excluyente en el sistema escolar argentino.

Por último, Mayer (2012) en su tesis doctoral propone un estudio cualitativo de la conflictividad cotidiana en tres establecimientos educativos secundarios de la Ciudad de Buenos Aires. Explora una serie de estrategias y mecanismos que facilitan u obstaculizan el desarrollo de las situaciones conflictivas (reducidas a sus derivaciones violentas), tales como los criterios de autoridad o de participación estudiantil. Indica dos cuestiones relevantes: por un lado, mientras que la pérdida de sentido del tiempo escolar para estudiantes de instituciones que priorizan la contención sobre la enseñanza genera niveles mayores de conflictividad, por otro, el aumento de la participación y democratización en poblaciones que no cuentan con los recursos necesarios de autocontrol genera la tendencia opuesta hacia un mayor autoritarismo. Consideramos que al no distinguir entre las situaciones conflictivas que expresan disputas y negociación de intereses de aquellas violencias que niegan al otro, evalúa como negativa cualquier experiencia que presente consecuencias no buscadas, en vez de entenderlas como procesos que requieren una praxis sostenida.⁶⁹ La conflictividad, en

⁶⁸ La expresión del sentimiento es entonces una puesta en escena que varía en función de las audiencias y de los temas. (Le Breton, 2012: 73)

⁶⁹ La inclusión de estos jóvenes en la escuela, permitiría dar la impresión de sociedades más ordenadas al contener la conflictividad dentro de las aulas, colaborando así con la gobernabilidad del sistema político en general. La peligrosidad y la conflictividad de determinados elementos sociales

los términos que luego presentamos, resulta un aspecto sociológico positivo, en tanto muestra la apertura democrática institucional a la diversidad de interpretaciones de una situación, que precisa ser distinguida de sus posibles derivaciones violentas.

El último grupo de antecedentes de investigación se conforma con los trabajos que han tomado como objeto de indagación documentos elaborados por las escuelas para regular las dinámicas vinculares y las situaciones conflictivas.

Dussel (2005) analiza las formas y recursos institucionales de definición de las normas y reglas de conducta, a partir de la revisión de veinte reglamentos de convivencia de escuelas secundarias de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, primera jurisdicción en modificar las leyes relativas a la convivencia escolar. Expone que en la mayoría de instituciones los discursos desarrollan las responsabilidades estudiantiles (antes que derechos y obligaciones propios de los discursos de la ciudadanía) y quedan lxs adultxs por fuera de la regulación en el 80% de los documentos. Esta visión paternalista⁷⁰ de menores incapaces sobre quienes debe recaer el control, se articula con la producción de sujetos especulativxs y calculadorxs, responsables de sí mismxs, en marcos de obediencia tradicional, lo que ofrece un panorama de desigualdades reforzadas por las mismas leyes escolares (Dussel, 2008: 1118)

Litichever, Machado, Núñez, Roldán & Stagno (2008) proponen un análisis y comparación de Reglamentos de Convivencia de escuelas medias de las jurisdicciones de La Plata y Neuquén. Allí establecen dos cuestiones sobre la regulación de los vínculos en las escuelas secundarias. Por un lado, la transición desde formas disciplinarias y de autoridad burocrático-legal⁷¹, a otras más individualizadas que se expresan en acuerdos, contratos o negociaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Por otro lado, distinguen que en los Reglamentos de Convivencia relevados se articulan dos tipos de representación de conflictos: tradicionales o clásicos (vestimenta, puntualidad o higiene), frente a las “neotransgresiones” (delincuencia, drogadicción, falsificación de identidad), ausentes en regulaciones anteriores.

indeseables quedarían circunscriptas en ciertas escuelas y turnos, o al menos se limitaría su acción, al obligarlos a permanecer mayor cantidad de años y un tiempo sustantivo diario, dentro de las instituciones educativas. (Mayer, 2012: 178)

⁷⁰ Según Liebel (2018), hay paternalismo cuando “una persona adulta interviene en la vida del niño o de la niña en contra de su voluntad expresa o presumible a pesar de que el niño o la niña hubiera sido capaz de tomar una decisión propia” (pág. 57). Es preciso considerar también los sentidos de la participación, ya que si redundan en un “hacer como si”, una acción cosmética o instrumental para el beneficio del mundo adulto, se reproduce la asimetría paternalista.

⁷¹ Ordenamiento autoritario, expresado en estos estilos de reglamentos se correspondían cierto tipo de sanciones, ya que los que corresponden a fines del siglo XX y principios del siguiente, “la mayoría de ellos apeló a formas disciplinarias relacionadas con la separación de los alumnos de la escuela o el aula, su retención luego del horario de salida, la ampliación de tareas escolares, la privación del recreo o algún tipo de privilegio o recompensa, advertencias en privado o frente a los otros alumnos, aviso a las familias y la reorganización del espacio escolar.” (Litichever et al., 2008: 97)

A su vez, Núñez (2015) indaga en los documentos institucionales de convivencia de cuatro escuelas ubicadas en distintas localidades y con formatos institucionales heterogéneos. Parte de una definición central: la convivencia no es una herramienta para atenuar o eliminar los conflictos y violencias, sino una cosmovisión sobre lo común en las formas de estar en la escuela. Según el tipo de institución, las ideas de ciudadanía, ley y justicia serán diferentes, ya que reflejan visiones contrarias sobre la regulación de los vínculos, tales como controles autoritarios y disciplinares junto a gestiones individuales de la conflictividad, que se asemejan e inspiran en lógicas mercantiles. Así, logra explicar que junto con la conformación de una comunidad escolar según determinadas reglas, “las personas que la componen “ponen en juego” en la vida cotidiana sus principios de justicia, cuestión por lo general poco explicitada en los estudios sobre juventud y escuela” (Núñez, 2015: 15).

Litichever (2019) analiza las tensiones entre “dispositivos consolidados” (pág. 146) del Régimen de Disciplina con la nueva perspectiva del Sistema de Convivencia, a partir del análisis de documentos como los Acuerdos Institucionales de Convivencia y las “Notas de Cargo”, entre otros. Resultan especialmente relevantes los últimos documentos (además de asemejarse a los Registros de los EOE) en la definición de que “así como las normas que más se exigen dan una pauta de la regulación de los estudiantes, aquellas conductas más sancionadas también permiten vislumbrar qué es lo que más se exige y cómo se va configurando la regulación” (Litichever, 2019: 157).

En base a estas “Notas de Cargo”, que habilitan un espacio para que lxs estudiantes puedan ofrecer su versión de los hechos, la investigadora describe las condiciones en que se desarrolla la convivencia. Explica que a medida que aumentan los años de escolarización disminuye la cantidad de faltas, ya sea porque disminuye el control y/o porque cambian los patrones de conducta, ya que no registran ninguna en el último año. En relación a las temáticas, la mayoría refieren al no respeto de los tiempos institucionales (evadir las clases o ingresar tardíamente) y luego las que remiten a cuestiones vinculares intrageneracionales (peleas entre compañerxs o molestar en clase) o intergeneracionales (faltar el respeto a un adultx). En cambio, clasificadas según el curso, en los primeros años predominan los conflictos vinculares entre pares, mientras que en los últimos años los superan transgresiones que desafían la propuesta escolar, como mencionamos en relación a su temporalidad e infraestructura. Por último, agrega que en un 60% de las notas analizadas se utilizó la instancia de descargo, lo cual implica un diálogo y reflexión sobre los conflictos.

A su vez, López, Litichever, Valdés y Ceardi (2019) realizan una comparación entre las “Notas de Cargo” de Ciudad de Buenos Aires con el “Libro Escolar” utilizado en Chile, como dispositivos socio-técnicos de regulación de las prácticas y los vínculos. En tanto forman parte de distintos sistemas educativos y vinculares, las primeras de la convivencia y el segundo del control, expresan diferencias en aspectos centrales: resolución de conflictos, participación de

estudiantes y formación para la ciudadanía. En todas reconocen que el “Libro de clases” funciona como instrumento de control y amenaza con bajo impacto en la organización concreta de las dinámicas áulicas e institucionales, así como condiciona las trayectorias escolares y refuerza la organización jerárquica del sistema. En cambio, las “Notas de cargo” promueven las prácticas ciudadanas al generar espacios de discusión y reconstrucción colectiva de las situaciones y sus implicancias, sin etiquetar y determinar las trayectorias estudiantiles como parte del derecho a la educación.

Da Silva, Roldan & Machado (2017) analizan un dispositivo que recuperan durante su trabajo de campo en una escuela de la provincia de Neuquén, denominado “Organizador Escolar”. Elaborado por el equipo directivo de la institución, inicialmente para estudiantes de primer año y luego extendido a la totalidad de la matrícula, funciona como cuaderno de comunicaciones, pero incorpora otras regulaciones ya que se instala como requisito para retirarse antes del colegio en caso de horas libres y calendario de exámenes. Las autoras proponen tres líneas de indagación en el mismo: su función normativo-disciplinaria, la delimitación de fronteras escolares y la posición de las familias y jóvenes como estudiantes. El documento escolar es parte de una racionalidad del poder, en tanto gobierna y limita las conductas y los vínculos así como también produce subjetividades, cuerpos y nociones morales, entre otras. De esta manera, exponen cómo la escuela busca delimitar un espacio común, opuesto a las discriminaciones de lxs estudiantes en el barrio y medios de comunicación, junto a la ausencia de actualización normativa provincial sobre la convivencia escolar.⁷² A su vez, la necesidad de generar un oficio de estudiante a través de un documento expone las transformaciones del nivel secundario, ya que en la matriz selectiva las prácticas y disposiciones necesarias para sostener una trayectoria exitosa se daban por supuestas, mientras que el ingreso de nuevos sectores sociales exige una reorientación de la enseñanza y la socialización escolar.

Por último, Bracchi (2009) propone una revisión sobre el tratamiento de la violencia escolar en la revista “El Monitor de la Educación Común” donde autoridades provinciales, agentes escolares e investigadorxs brindaron análisis y orientaciones sobre distintas cuestiones pedagógicas. Presenta dos hallazgos importantes: por un lado, que los diversos artículos sobre la temática corresponden al período 1914-1959 y, por otro, que ninguno de los trabajos seleccionados aparece explícitamente el término “violencia”, sino que fueron elegidos los casos que presentaban una “perspectiva de la delincuencia” (sospecha hacia jóvenes y niñxs) o sobre el “rol del maestro” (Bracchi, 2009: 251) en relación a la disciplina.

⁷² Para el caso de la Provincia de Neuquén, ver Roldan (2012) y Moschini & Martínez (2020)

Investigaciones Sobre La Ciudadanía En Escuelas

El campo de investigaciones sobre ciudadanía y escuelas se relaciona directamente con nuestro objeto de investigación en pos de la comprensión de los lazos sociales en las unidades políticas estatales. Desde los trabajos de Marshall (2005) sobre el avance histórico de los derechos civiles, políticos y sociales y su vinculación y tensión con el sistema capitalista, o la investigación desarrollada por Baudelot y Leclercq (2008) en términos de los efectos escolares en la ciudadanía, igualdad y riqueza social, como transmisora de capital cultural, se ha puesto en evidencia la íntima vinculación entre escuela y ciudadanía.

Además de polisémica y compleja, la ciudadanía es definida de maneras opuestas. Tal como indica Walzer (2001), hay más de una ciudadanía antigua (la griega, más restringida y activa, frente a la romana imperial, más amplia y pasiva) y más de una ciudadanía moderna (la jacobina más activa, mientras que en los Estados actuales tiende a ser más pasiva), así como clivajes entre aquellas más “liberales” o “comunitarias”.⁷³

La formación de la ciudadanía se encuentra entre los objetivos principales de las escuelas modernas en general y las argentinas en particular. El avance del proceso de secularización modificó las formas de explicar y transmitir los conocimientos del mundo, por ende también las reflexiones sobre la realidad social y las disposiciones acordes al tipo de configuración buscada. Dussel (2000; 2003b) expone la interrelación, especialmente en los orígenes del sistema educación argentino, entre ciudadanía y nacionalidad, ya que la inclusión social se determinó como aceptación de las leyes e identificación con los patrones culturales hegemónicos de la sociedad rioplatense.

Clasificamos las investigaciones sobre la ciudadanía escolar según dos criterios: las que puntualizan en la dimensión curricular (explícita) vinculada a determinadas materias o disciplinas y aquellas que indagan en la construcción intersubjetiva (implícita) de la misma. Con respecto al primer grupo, más allá de diferencias sutiles entre autores, podemos establecer que parten de una definición del *currículum* como dispositivo escolar, síntesis de un campo de relaciones de fuerza (Tadeu da Silva, 1998) en el que se representan las cosmovisiones y formas de socialización legítimas.⁷⁴

En este sentido, Terigi (2012) distingue dos maneras de enfocar los problemas del nivel secundario: la primera propone que son cuestiones de larga duración, como el academicismo

⁷³ Por ejemplo, Habermas (1998) explica cómo la división entre perspectivas liberales y comunitaristas recorre los debates sobre el fundamento último de las sociedades estatales. Mientras que las primeras, próximas al liberalismo clásico, sostienen que son las voluntades individuales las que conforman el cuerpo colectivo, las segundas suponen que hay elementos identitarios y culturales compartidos previamente que habilitan y condicionan la vida en común.

⁷⁴ En su faz explícita (Eisner, 1987) ordena los contenidos y prescripciones agrupados en materias que delimitan como objetos diversas dimensiones del orden social: moral, ética, valores y justicia, entre otros.

y enciclopedismo del *curriculum*⁷⁵, mientras que para la segunda se deben a factores novedosos, entre los que menciona la pérdida de sentido del dispositivo escolar en tanto transmisor de conocimiento. La investigadora reúne ambas perspectivas en el trípode compuesto por un *curriculum* estructurado, el reclutamiento disciplinar de docentes y los puestos de trabajo que reflejan la división en horas de clase, como la matriz del nivel secundario que obstaculiza su modificación. En este sentido, Fischman & Haas (2015) explican que en las escuelas y universidades de Estados Unidos, los discursos que componen los programas de educación para la ciudadanía son sumamente abstractos y guiados por dos supuestos: la exclusiva pertenencia nacional sin tener en cuenta los actuales cambios geopolíticos y la racionalidad cartesiana como único modelo de sujeto.

Por otro lado, Siede (2016) en su tesis doctoral encuentra que la relevancia de la educación ciudadana resalta en la gran cantidad de veces que se modificaron sus nombres, planes de estudio y *curricula* (las mismas denominaciones expresan fundamentos socio-políticos divergentes). Por ejemplo: “Estudios sobre la Realidad Social Argentina” del segundo peronismo (1973-1976), luego se cambió por “Formación Moral y Cívica” durante la dictadura cívico-militar posterior (1976-1983), para ser convertida en “Educación Cívica” por el gobierno radical de Alfonsín (1983-1989).

Con respecto al segundo grupo, en el que incorporamos investigaciones que abordan la co-construcción ciudadana escolar cotidiana, mencionamos la investigación de Kriger & Daiban (2015) sobre los vínculos entre juventud, ciudadanía y política en la Argentina contemporánea. Elaboran tres modelos de ciudadanía ideal estudiantil: individual, social y político (la diferencia entre las dos últimas figuras corresponde al tipo de relación social que suponen, armónica o confrontativa) y contraponen esta tipología con una ciudadanía en-situación (en base a las estrategias más valoradas por lxs estudiantes como solución a la inseguridad). Del artículo se desprenden dos aportes relevantes: por un lado, que las formas de ciudadanía ideal orientan las formas de reconocimiento de la problemática (en la visión individual, la seguridad se plantea como una relación descontextualizada entre dos personas mientras que en la política se cuestiona el marco social general) y las estrategias de abordaje (en el formato individual se priorizan los posicionamientos punitivistas y en los políticos las soluciones colectivas).

Núñez, Chmiel & Otero (2017) proponen “figuras de ciudadanía” en base a las transformaciones escolares en dos momentos históricos y estilos de participación política: primero la apertura democrática luego del gobierno dictatorial de 1976-1983 (las demandas principales remitían a la organización de los Centros de Estudiantes, asuntos académicos

⁷⁵ [...] el exceso de contenido informativo de los programas: durante muchas décadas la calidad de la educación secundaria ha sido equivalente a un extenso contenido informativo de los programas que hoy se encuentra en cuestión. (Terigi, 2012: 56)

relacionados con las escuelas y reclamos económicos como becas o el boleto estudiantil) y en segundo lugar el período de alta conflictividad estudiantil entre los años 2010 y 2013 (signado por la ocupación del edificio escolar por parte de los y las estudiantes, especialmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para visibilizar problemáticas como el bajo porcentaje del presupuesto destinado a educación). Si los repertorios de organización son similares, cambian las exigencias o los objetivos: en el primer momento buscaban reivindicar el gobierno y la organización democrática con la primacía de representación en los Centros de Estudiantes y en el segundo exigen mejoras edilicias mediante la realización de asambleas que rebasan el espacio escolar para reconfigurar el espacio público. Por ello, proponen seis figuras de ciudadanía presentes en las escuelas secundarias actuales⁷⁶ y tres posibles factores explicativos de cómo se construye la ciudadanía en las escuelas secundarias: primero, la relevancia del contexto y el tipo de institución; segundo, una importante continuidad en las demandas (como las relacionadas a los derechos humanos) y repertorios de acción; tercero, la continuidad de ciertas tradiciones políticas entre períodos, marcada por la presencia mayoritaria en las movilizaciones de instituciones con una sostenida participación estudiantil.

Por último, podemos vincular los modelos de ciudadanía escolar con las formaciones discursivas que presentamos en el próximo apartado. En este sentido, la disciplinar-autoritaria vincula la integración ciudadana a la identificación con “la Nación” (identidad entre pueblo y territorio), un *status* antes que una posición variable.⁷⁷ La formación neoliberal-mercantil produce “ciudadanías restringidas” (Svampa, 2011): individuos atomizados que participan según sus recursos disponibles en base a lógicas de ganancia y acumulación, los derechos y obligaciones se fragmentan y jerarquizan en niveles de merecimiento. El conflicto se presenta de forma ahistórica y mediante la competencia las posiciones responden al mérito. Comparte algunas características con la democrático-deliberativa (la ciudadanía se despega de “la Nación”), pero mientras la neoliberal-mercantil supone identidades estáticas, la otra parte de las desiguales condiciones de participación de las diversas identidades para disputar en las lógicas de distribución del poder. La formación democrático-deliberativa parte del proceso socio-cultural de “ciudadanización” (Kriger & Daiban, 2015) y no como un *status* alcanzado una vez y definitivamente. Por este motivo, los conflictos cumplen un rol democrático en la organización social y la ciudadanía siempre “está siendo” construida, tanto

⁷⁶ “Militante ideológico, militancia instrumental, participación periférica, estudiantes distanciados/as de los procesos políticos, otra de componentes afectivos y los/as activistas” (Núñez, Chmiel & Otero, 2017: 19)

⁷⁷ [...] el aspecto igualitario inclusivo de la ciudadanía es entendido como el derecho potencialmente igualitario que todo ciudadano tiene a participar, mientras que la desigualdad se entiende como “natural” porque no todos los ciudadanos tienen las mismas capacidades o desarrolla de igual manera las habilidades que posee. (Fischman & Haas, 2015: 52)

por los mecanismos de participación como por la revisión permanente y progresiva de lo instituido.

Investigaciones sobre Juventudes

La presente investigación se vincula también con el campo de estudios de juventudes, por ser la población que asiste mayoritariamente al nivel secundario. Proponemos un breve recorrido por aquellas investigaciones vinculadas directamente a la articulación entre juventudes, estudiantes, convivencia y participación.

La definición de las juventudes como franja etaria, de características homogéneas y con fronteras definibles, ha sido cuestionada especialmente por investigaciones que buscan explicar las múltiples maneras de ser y transitar la juventud, entre ellas la escolarización secundaria. En términos abstractos y estadísticos, se puede definir, tal como propone la Organización de Naciones Unidas (ONU), como el conjunto de personas entre 15 y 24 años⁷⁸, o la Encuesta Provincial de Juventud (2016) para aquellas entre 15 y 29 años. Las definiciones formales ocultan heterogeneidades en las experiencias y trayectorias escolares concretas. Por ello, recuperamos la definición de “condición juvenil” (Reguillo Cruz, 2007, 2013; Chaves, 2005; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Southwell, 2018b, 2020), como una etapa transitoria de límites variables cuya característica fundamental es estar en crecimiento y cuyos contenidos específicos se construyen culturalmente (Diker & Frigerio, 2008). El interés por conocer las realidades y expresiones juveniles se ha visto reforzado en los últimos años por el aumento de la diversidad de trayectorias y la reconfiguración de las instituciones modernas. Las formas heterogéneas en que las juventudes se vinculan con las lógicas materiales, simbólicas e institucionales generan múltiples maneras de ser y estar en los espacios por los que transitan, por lo que resulta adecuado pensar en “juventudes en plural” (Bracchi & Gabbai, 2013).

La investigación que presentan Chaves, Fuentes & Vecino (2016) da cuenta, a partir de enfoques predominantemente etnográficos, de la multiplicidad de experiencias juveniles, relacionadas fundamentalmente con la desigualdad. Así, las fronteras sociales disponen marcas colectivas, procesadas e internalizadas subjetivamente, condicionan las experiencias juveniles de construcción biográfica y orientan identificaciones y jerarquías de merecimiento, especialmente en relación a las trayectorias escolares reales y laborales.⁷⁹ De esta manera describen el predominio de ciertos discursos sobre las juventudes en distintos momentos de

⁷⁸ <https://www.un.org/es/global-issues/youth>

⁷⁹ La clave parecería estar en que merecer estar en la escuela se encuentra íntimamente ligado a la aceptación/adaptación a la lógica institucional no siempre explicitada, con la que se vivencian tensiones, negociaciones, malos entendidos, que van colocando a los sujetos en posiciones diferenciadas que les facilita u obstaculiza la continuación de la escolarización presente y futura. (Chaves, Fuentes & Vecino, 2016: 33)

la historia argentina del siglo XX: los años '70 como participación, los '80 como sospecha, los '90 como apatía y desinterés, mientras que en los comienzos del siglo XXI se instala la movilización nuevamente.

En el plano normativo, Beloff (2009) analiza los impactos de la sanción de la Convención Internacional por los Derechos del Niño (1989) en los sistemas latinoamericanos. Demuestra la presencia simultánea y en transición de dos paradigmas o discursos sobre las infancias y juventudes: el “tutelar” o de “minoridad”⁸⁰, frente al “de derechos” o “centrado en la persona”. La primera configuración sostiene jerarquías paternalistas, justificadas en términos religiosos y trascendentales, mientras que la segunda, por el contrario, parte de la pertenencia plena a la sociedad desde el nacimiento y reconoce y valora las diversas prácticas culturales y participativas de las infancias y juventudes. A su vez, Cozachcow (2016) identifica también dos tipos de leyes sobre juventud: las abarcadoras o ambiciosas (delimitar a la juventud, sus derechos y obligaciones) y las acotadas (crean instituciones que sostienen las políticas de juventud).⁸¹

Esta tensión se refleja en la participación política juvenil y escolar. Tal como propone Vommaro (2014a, 2014b, 2015), las formas de involucramiento se han modificado en los últimos años, en gran parte por el aumento de la representación e intervención protagónicas de los sectores juveniles, que no son interpelados por los estilos tradicionales (lógicas verticales y oposición a los organismos estatales). En cambio, sus propuestas avanzan en cuatro dimensiones: politización de los espacios cotidianos, territorialización de la política, estetización de la política y disputas por lo público en tanto común (ni mercantil, ni estatal). En el ámbito escolar, el aumento de la participación estudiantil supone ampliar los marcos preestablecidos para revisar las relaciones de poder en sus espacios.

Núñez (2017) analizó la disputa de sentidos en los “repertorios de participación política juvenil”⁸² (centros de estudiantes y otras formas de organización) según las diferentes características y posiciones que ocupan los sujetos, así como en base al tipo de instituciones escolares a las que asisten. Sostiene que en muchas ocasiones la promoción adultocéntrica de la participación exclusivamente en términos del Centro de Estudiantes, suele obstaculizar otras formas de organización valoradas por los jóvenes. A su vez, distingue tipos de demandas (y conflictos) de acuerdo a los perfiles institucionales: los reclamos económicos, de infraestructura escolar y mediación entre pares predominan en escuelas con una población mayoritariamente de sectores populares, mientras que en escuelas pre-universitarias,

⁸⁰ Distingue entre los casos que las instituciones clásicas como la familia o la escuela pueden contener y quienes quedan por fuera, que serán incorporados a las instituciones penales y judiciales, es decir, en un “sistema institucional diferenciado” (Diker & Frigerio, 2008: 20)

⁸¹ Ver también Stagno (2008). En relación a juventudes y pobreza, ver Guevara (2013).

⁸² En relación al concepto de “repertorios de acción colectiva” en Tilly (2000)

compuestas sobre todo por clases medias, puntualizan más en la defensa de los derechos juveniles.

En una línea de estudios similar, Cozachcow (2016) analiza las formas en que se ha interpelado a las juventudes como sujetos políticos desde el Estado y los partidos políticos durante el período democrático actual (1983-2015). A diferencia del investigador anterior, remarca un cambio importante en las políticas y leyes: de carencias y problemáticas, a las juventudes como “cuestión de política pública, desde una perspectiva que enfatizaría más bien en los derechos de los jóvenes que en realizar una construcción adultocéntrica de las juventudes que define sus problemas” (Cozachcow, 2016: 207).

A su vez, Manzano (2011) y Larrondo (2013; 2018) proponen investigaciones sobre la socialización política juvenil y estudiantil en términos históricos. Mientras que la primera analiza las diversas demandas e intervenciones públicas estudiantiles durante la segunda mitad del siglo XX, la segunda puntualiza en la militancia estudiantil durante el último gobierno de Cristina Kirchner (2011-2015) y los primeros años del gobierno de la Alianza Cambiemos. Ambas autoras detectan relaciones cambiantes entre las organizaciones juveniles y los organismos estatales, cuya característica actual sería una proximidad entre ambas esferas (fuertemente impulsado por el Estado en general y el sistema educativo en particular), a diferencia de lo que sucede en otros países de la región.

En último lugar, presentamos el trabajo de Mendy (2016), que en su tesis de Maestría en Educación investiga cualitativamente las prácticas de participación y acción política de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata. Propone estudiar los marcos de significado que orientan el involucramiento en la transformación de la realidad social de estudiantes secundarios, desde las trayectorias de participación. Si bien se posiciona como un estudio de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata, la muestra de escuelas y estudiantes resulta un tanto acotada, ya que las dos son escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de La Plata. De todos modos, explica cómo los recursos y herramientas conceptuales disponibles social e históricamente condicionan y habilitan las acciones políticas individuales.⁸³

Como vemos, el campo de estudios sobre los conflictos y violencias escolares, en relación con las dimensiones de ciudadanía y juventud, se encuentra en expansión durante los últimos años, a partir de los interrogantes actuales sobre la masificación y reconfiguración del nivel secundario, especialmente vinculados a las experiencias subjetivas. La nutrida variedad de diseños y estrategias de investigación son una fuente compleja e interrelacionada de herramientas conceptuales que permiten comprender con profundidad los vínculos y

⁸³ Para otras investigaciones de tesis sobre esta temática en la UNLP ver también Errobidart (2014) y García Torres (2017)

sociabilidades en las escuelas secundarias. A continuación, exponemos la serie de coordenadas teóricas de esta investigación, en consonancia y discusión con los conocimientos disponibles.

Referentes Conceptuales

En este apartado definimos las ideas principales que fundamentan la investigación como parte de un campo de estudios, entre los que encontramos: conflictos, violencias y formaciones discursivas.

Conflictos Escolares

Los conflictos y sus características, como toda dinámica social, son relacionales, históricos, políticos y contextuales. Para su comprensión debemos considerar la topografía conceptual disponible y las distintas fuerzas, intereses y lógicas que disputan su interpretación, en las relaciones interpersonales cotidianas, el diseño de políticas públicas o el conocimiento científico, entre otros. Las definiciones enciclopédicas, como la que presenta la Real Academia Española, los asocian a “combate, lucha, pelea” y en lo psicológico a “coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos”.⁸⁴ Predomina el tinte negativo en estas definiciones, ya que, en su dimensión vincular no implican necesariamente un choque violento de voluntades, mientras que en lo individual, antes que trastornos, habilitan la “disonancia cognitiva” (Festinger, 1975), como tensión axiológica que produce la búsqueda de nuevas posibilidades. Por ejemplo, la “conflictología” o ciencia de los conflictos, tal como la define Vinyamata Camp (2015), es la preocupación por estudiarlos con el objetivo de su resolución, pero cuando se analizan casos específicos (producción y comercio de armas) no se interpretan sus fundamentos sino exclusivamente las derivaciones ilegales. Así, la calificación negativa de los conflictos pierde potencialidad explicativa al reducir el espectro de factores y procesos posibles de ser estudiados.

La distancia entre las definiciones anteriores y la interpretación sociológica, que considera a los conflictos como inherentes a las relaciones sociales, es la fuente principal de dificultades para delimitar una zona relativamente coherente de situaciones comprendidas por el término.⁸⁵ Esto se observa al momento de establecer términos antónimos, ya que “armonía”

⁸⁴ <https://dle.rae.es/conflicto>

⁸⁵ Toda forma de socialización en la que los individuos, con sus intereses concretos, puedan constituir una unidad dentro de la cual interactúan se convertirá en objeto de la ciencia social. Este es el caso del conflicto (*Kampf*), la lucha, la competición, la cooperación, etc. [...] pudiendo presentar aquél consecuencias en una doble dirección: frente a la estructura del grupo en el que se desencadena un proceso conflictivo y frente a la estructuración interna de las partes en conflicto. (Tejerina Montaña, 1991: 54)

o “equilibrio” suponen que los conflictos son anómalos, mientras que “paz” indica lo opuesto a su desenvolvimiento violento. Por lo tanto, precisamos de otros recursos conceptuales para construir una definición que incorpore a los conflictos como parte de todo espacio social, expresión de lo indeterminado en las disputas políticas por lo real, de las grietas y suturas imperfectas que presentan los discursos hegemónicos y que lo problemático es su invisibilización y no reconocimiento.

Sostenemos junto con Simmel (2010; 2014) una definición sociológica del conflicto, como una de las formas posibles que asumen las relaciones sociales, expresión simultánea de las proximidades y distancias entre grupos y personas, enfrentamiento y discusión. El sociólogo describe y explica las diferencias entre los conflictos según las características del grupo o relación, así como los grados de cohesión y proximidad entre las personas. En una unidad particularmente homogénea, la situación conflictiva puede generar un nivel de tensión superior a otras, ya que hasta la pequeña diferencia se percibe como amenazante para la totalidad, mientras que hay sociedades donde el conflicto ocupa un rol central en la organización (sistema de castas de la India).⁸⁶

En este sentido, aún la agresión (caso extremo de conflicto) presupone el reconocimiento de otrx, produce un vínculo, el juicio de valor negativo enlaza (Todorov, 2008). Los conflictos incluyen a lo político como disputa por los fines y valores que ordenan a las sociedades, por las formas de interpretar el mundo en base a relaciones de poder agonistas (Mouffe, 2005).⁸⁷

También es un elemento central en ciertas corrientes filosóficas, por ejemplo en la lógica dialéctica, tal como Hegel la presenta en su *Fenomenología del Espíritu* (1966): a partir del conflicto y la competencia los sujetos entran en relación, transforman la naturaleza y crean la cultura. Marx y Engels (1974) retoman esta concepción en términos del materialismo histórico, donde las desigualdades expresan el desarrollo de un conflicto central a la humanidad: la lucha de clases por el dominio de los medios de producción, mientras que la humanidad se transforma en el enfrentamiento con la naturaleza a través del trabajo, en la no aceptación de lo existente.

⁸⁶ [...] existe una relación entre la estructura de un círculo social y la cantidad de enemistades que puede tolerar entre sus elementos. [...] no es completamente exacto lo que se ha dicho de que la ley penal podría considerarse como el mínimo ético. Pues un Estado se disolvería si, aun evitando todo lo prohibido por la ley penal, se realizasen en él los atentados, daños y hostilidades que son aún compatibles con dicha ley. La ley penal tiene ya en cuenta el hecho de que la mayoría de estas energías destructoras quedan impedidas de desarrollarse, merced a coacciones en las que la ley no interviene. (Simmel, 2014: 304)

⁸⁷ La autora recupera la teoría del “antagonismo” de Schmitt (1998), en la que las relaciones sociales son interpretadas como de competencia hasta las últimas consecuencias, ya que si el “nosotrxs” se ve amenazado, no habrá normas consensuadas que limiten el enfrentamiento con quien se defina como “otrx”. Frente a este tipo ideal de conflicto político (Weber, 2002), la politóloga belga esgrime la existencia y necesidad de normas democráticas que sostengan la lucha por el dominio de la realidad, lo político, sin llegar a una situación de eliminación física o simbólica del adversario, es decir, relaciones “agonistas”.

La polisemia del lenguaje moviliza cosmovisiones en un estado de conflictividad permanente, tal como expresa Habermas (1987) en relación a la racionalidad comunicativa. Ésta disputa con otras racionalidades que buscan delimitar y restringir la potencia y textura del lenguaje, tales como la formal-legal (sistema estatal), o la económica (sistema mercantil). El sociólogo propone como solución a la burocratización y pérdida de sentido de la existencia evitar la colonización del “mundo de la vida”, espacio de disputa en el que los significados contrincantes producen interpretaciones y marcos de sentido que permiten el sostenimiento de los lazos sociales y la construcción de relatos colectivos e individuales.

La obra de Foucault (1970; 1975a; 1975b; 1981; 1988) es una referencia central en la indagación de las instituciones como síntesis histórica de múltiples conflictos y luchas de poder.⁸⁸ Como establece en “El sujeto y el poder” (1988), las relaciones de poder se diferencian de las violentas en que actúan sobre las acciones de los otros, presentes o futuras, y no sobre sus cuerpos o cosas. Esta definición se ajusta a lo que proponemos como conflictos, en tanto comparten los dos elementos indispensables que propone el filósofo francés: “que “el otro” [...] sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones” (Foucault, 1988: 14).

Por su parte, Pierre Bourdieu (1976), a partir de la teoría de los “campos sociales”, sostiene que las relaciones sociales adoptan un cariz de cooperación y competencia. Interpreta el espacio social como configuración de capitales en disputa y los agentes en competencia se distribuyen principalmente según “dos principios de diferenciación [...] el capital económico y el capital cultural” (Bourdieu, 1994: 18).⁸⁹

A su vez, el enfoque configuracional de Elias (1989), analiza las transformaciones en las dinámicas intersubjetivas a partir del avance civilizatorio, al que define como la construcción y transmisión colectiva de límites y mecanismos legítimos de autocontrol de las emociones que permiten convivir en las nuevas condiciones globales de existencia: la división del trabajo capitalista y la concentración urbana. Esta perspectiva es recuperada especialmente en las actuales investigaciones que puntualizan en los conflictos vinculados a las desigualdades de género, en tanto indican un corrimiento de los umbrales de tolerancia social hacia ciertas expresiones o situaciones anteriormente incuestionadas (González del Cerro, 2017; Palumbo & Di Napoli, 2019)

⁸⁸ He aquí el problema y al mismo tiempo nuestra primera teoría: tratar de ser historicistas, tratar de analizar la relación perpetua y no eliminable entre la guerra relatada por la historia y la historia atravesada por la guerra que ella relata. (Foucault, 1975b: 144)

⁸⁹ En una investigación que desarrollan con Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, 1964), exponen cómo las escuelas logran transformar las jerarquías sociales en diferencias y logros individuales (junto a la legitimación del mecanismo: la competencia, una forma posible de conflicto). Ver también Bourdieu & Saint-Martin (1975) y Kaplan (2016).

El interés por investigar los conflictos como aspecto relevante de las interacciones, los considera formas de expresión y canalización de las tensiones que se generan entre las pertenencias sociales y las subjetividades. Proponemos comprender los conflictos en situación, entendida como un “complejo de elementos y circunstancias individuales, sociales, culturales e históricas” (Fronzoni, 1972), que en términos de la antigua Grecia, se compone de un tiempo regular (*cronos*) y excepcional (*kairos*). Así, nos proponemos analizar los conflictos que Entelman (2005) define como colisión de intereses permitidos, que no pueden ser resueltos por los medios judiciales clásicos en los que las partes buscan triunfar en su posición sobre las del resto a través del uso o la amenaza de la fuerza física.

En los estudios de interacciones, las disputas y controversias sobre la “situación” (Goffman, 1997) incluyen conflictos intencionales o que se originan en desajustes entre las expectativas y confianzas mutuas de quienes interactúan.⁹⁰ Por ejemplo, explicar las caracterizaciones de acciones o individuos como “desviados” de la norma (Becker, 2014), requiere incorporar a los conflictos en las múltiples negociaciones y tensiones de cada proceso de etiquetamiento.

Las interacciones suceden en el marco de configuraciones culturales en las que las personas han sido socializadas, que disponen y jerarquizan una serie de interpretaciones posibles y legítimas, con diversos grados de libertad y negociación. Los vínculos estrechos entre culturas y conflictos se observan en la propuesta de García Canclini (2004) de entender a las primeras como una eufemización de los segundos. En base a la teoría de Bourdieu, indica que la cultura es la instancia catártica de representación tolerable de la situación, que generaría rechazo o disolución de los lazos intersubjetivos si sus componentes fueran presentados explícitamente.⁹¹ En este caso, hablamos de eufemismos para comprender de qué manera o con qué términos se mencionan y describen los conflictos.⁹² En las escuelas secundarias, las tensiones entre la matriz selectiva del nivel secundario y el enfoque de derechos se observan en que las amonestaciones, suspensiones y expulsiones no tienen lugar en las normas de convivencia, pero se sostienen en las prácticas institucionales bajo nuevos ropajes (créditos y jornadas de reflexión en el hogar, entre otros). Así, las escuelas

⁹⁰ [...] el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos. (Jares, 1997: 54)

⁹¹ Para Fanon (2007), las danzas tribales son estrategias de liberación de energías contenidas que si fueran dirigidas al objetivo que las genera, producirían consecuencias negativas para esa población, como en el caso de los colonizados.

⁹² La eufemización (Gallud Jardiel, 2005) hace referencia al “decir bien”, a las formas aceptadas de denominación que son utilizadas en general políticamente para ocultar los efectos negativos de las acciones gubernamentales, tales como “marea” para hablar de procesos migratorios, o “lluvia” para hablar de financiamiento internacional. Tal como indica Van Dijk (2010): “Los mecanismos retóricos, tales como las hipérbolas o los eufemismos, no tienen su propio contenido cognitivo, pero sirven para dar o restar énfasis a las estructuras de conocimiento en el discurso” (pág. 183)

secundarias, como instituciones estatales, canalizan los conflictos y las violencias al monopolizar el ejercicio de la violencia legítima.

A su vez, consideramos necesario discutir la asimilación entre los conflictos de las sociabilidades del “Conflicto Social”. Tal como sucede con la “cuestión social” (Merklen, 2005; Tenti Fanfani, 2007), entendemos el “Conflicto Social” como la disputa central que permite explicar otra serie de conflictos. Esta aclaración permite despejar posibles confusiones o búsquedas infructuosas de explicaciones totalizantes, ya que no suponemos la existencia de un único factor determinante. Dubet (2005) expone cómo durante los años '70 las investigaciones atribuían a la dominación de clase la causa única del conjunto de problemáticas escolares, cuyos fundamentos se vieron luego cuestionados por otras formas de construcción de conocimiento científico y por las modificaciones en el sistema de producción internacional.

Así, para comprender los conflictos es preciso abordarlos en las expresiones particulares de cada configuración histórica. En la actualidad, las formas de producción globalizadas y el predominio del capital financiero del modelo neoliberal (Forcinito, 2009: 13), han establecido una profundización de las desigualdades y la reformulación de las condiciones de existencia, especialmente de las mayorías precarizadas del capitalismo. Las relaciones de producción, distribución y consumo, reorganizadas a partir de los años '70 del siglo XX en el “fin de la sociedad salarial” (Castel, 1999), dejan de asegurar discursivamente una integración social estable y predecible, para exaltar los beneficios de la incertidumbre y la fluidez, con impactos en las características de los conflictos.

Estas nuevas lógicas de organización productiva proponen correr el eje de conflictividad clásica entre el capital y el trabajo, al reproducir los mecanismos de gobierno en otras esferas sociales y diluir las fronteras de control.⁹³ Filósofos como Deleuze (2006) y Han (2014) indican el paso de las sociedades del control, propias del sistema disciplinar de fijación de los sujetos y sus cuerpos, a otra que sitúa el poder en un plano pre-reflexivo y emotivo, que resulta más coactivo en tanto instala silenciosamente en los sujetos la exigente responsabilidad de la construcción permanente. Por otro lado, Sennet (2000) describe los impactos de esta nueva organización en términos de “corrosión del carácter”, como pérdida de certezas y proyecciones en el largo plazo y debilitamiento del lazo social que promueve la formación de identidades políticas colectivas.

⁹³ La fábrica, el lugar de trabajo, dejan entonces de ser el terreno principal del conflicto central. El frente se va a encontrar en todos los lugares donde la información, el lenguaje, el modo de vida, los gustos, las modas sean producidos y configurados por las fuerzas del capital, del comercio, del Estado, de los medios masivos de comunicación; en todos los lugares, dicho de otra manera, donde la subjetividad, “la identidad” de los individuos, sus valores, sus imágenes de sí mismos y del mundo son perpetuamente estructurados, fabricados, formados. (Gorz, 1998: 52)

Como inherentes a las relaciones sociales, los conflictos se ven afectados también por estas transformaciones en su origen y desenvolvimiento, en tanto los modelos de sociabilidad promueven su gestión individual y cortoplacista. Desde una perspectiva liberal, Dahrendorf (2005) valora positivamente la individualización del conflicto, en tanto el fin del capitalismo industrial del siglo XX aleja los modelos de organización y negociación colectiva y aumenta la oferta de posibilidades de solución que cada quien elija. De todos modos, tal como establece Cadarso (2001) no debemos confundir las condiciones del conflicto con sus motivos o causas directas, por lo cual es preciso considerar cómo esta configuración general se expresa en las instituciones escolares de nivel secundario en tanto organizaciones sociales específicas.

Las posiciones subjetivas y recursos disponibles, junto con los capitales en disputa, condicionan los movimientos posibles en los campos sociales (Bourdieu, 1976). Las organizaciones ofrecen recursos diferenciales que no dependen exclusivamente de las jerarquías formales, sino especialmente de las alianzas que allí se generan, en un marco de entendimiento común. Por ejemplo, la matriz escolar disciplinar define a los conflictos como una anomalía que debe ser censurada a fin de restablecer la dinámica normal de los acontecimientos, por lo que las disputas se desarrollan por vías alternativas a las proyectadas.⁹⁴

Las relaciones entre sujetos, prácticas culturales y configuraciones organizativas promueven estrategias de gestión de la conflictividad, que superan y constriñen las decisiones y estrategias de sus integrantes. Según Crozier y Friedberg (1990) las características estructurales “delimitan el campo de ejercicio de las relaciones de poder entre los miembros de una organización y definen las condiciones en las que éstos pueden negociar entre sí. Son las restricciones que se imponen a todos los participantes” (pág. 65). Por estos motivos, consideramos relevante analizar las posiciones de los EOE en las instituciones, sus normas y tramas vinculares, “en el margen de libertad de que disponga cada uno de los participantes comprometidos en una relación de poder, esto es, en su mayor o menor posibilidad de rehusar lo que el otro le pida” (Crozier y Friedberg, 1990: 58).

La mediación pedagógica promueve relaciones de convencimiento entre diferentes, antes que de negación entre antagonistas, debido entre otros motivos a las condiciones de expresión promovidas por las figuras normativas y de autoridad (Freire, Gadotti, Guimaraes y Hernandez, 1987). El fin del santuario (Dubet, 2005) producido por la masificación escolar del nivel secundario, habilitó el ingreso de nuevos perfiles juveniles y sus problemáticas, que

⁹⁴ Esta tendencia a la negativización del otro definido como violento se complementa con el *habitus* de los agentes escolares hacia la *negación del conflicto*, buscando silenciarlo y anularlo, cualesquiera que sean sus manifestaciones. De esta manera, no se da lugar a visiones diversas y a la construcción de espacios que propicien la escucha y el respeto del otro como portador de una voz. (Di Leo, 2008: 35)

junto al aumento de la cantidad de títulos y diplomas, han generado tensiones vinculadas a la competencia y devaluación de los certificados (Bourdieu, 1998), con la consecuente sensación de desprotección y crisis generalizada entre agentes escolares.

En este sentido, las mutaciones en la participación y ciudadanía escolares instalan escenas de conflictividad que no encuadran en el formato clásico de la escuela secundaria y cuestionan el sentido de la educación. Tal como muestra Hernández (2019), la difusión de formas participativas estudiantiles de acción directa, como las tomas de escuelas en distintas ciudades argentinas en los últimos años, es interpretada por los y las estudiantes como espacios de aprendizaje relevantes.

Para comprender los conflictos escolares en sus aspectos generales e institucionales, indagamos en los procesos de co-construcción (Rockwell, 2010) de múltiples definiciones, elaboraciones e intervenciones que generan quienes forman parte las escuelas secundarias. Los términos “indisciplinas” o “prácticas de desobediencia” (Chaves et al., 2016), son adecuados para describir las situaciones conflictivas no violentas, en tanto “se visualizan como ruptura de las reglas, pero no como disrupción del orden establecido” (pág. 27). De esta manera, la “serie de formas leves de conflictividad cotidiana” (Míguez y Tisnes, 2008: 60) son parte del devenir de las instituciones escolares y su dinámica vincular, antes que un quiebre del supuesto desarrollo normal.

En relación a los motivos de conflictos estudiantiles, recuperamos la distinción que ofrecen Núñez y Litichever (2015) entre aquellas vinculadas a “diferencias de pertenencia de distinta índole [...] y las causadas a partir del encuentro con otro [...] de las relaciones interpersonales” (pág. 54).⁹⁵ Los conflictos escolares interpersonales más habituales, lejos de ser situaciones de violencia extrema o abuso, son aquellos que se producen en el encuentro cotidiano y ponen en tensión los órdenes institucionales y áulicos.

En este sentido, el enfoque de la convivencia escolar, en oposición a la disciplina, supone un orden social intersubjetivo, en el que los conflictos se reconocen como efecto de las diversidades y el derecho colectivo a tomar parte en la construcción de lo común. A su vez, la convivencia democrática posiciona al disenso en términos agonistas (Foucault, 1988; Mouffe, 2005), y no antagonistas (Schmitt, 1998), reconoce la validez en los argumentos contrarios y limita su eliminación física o simbólica. De esta manera, instala la persuasión como estrategia de consentimiento y autoridad a través de una *parrhesía* (Foucault, 2009), del decir veraz de quienes no sólo tienen voz, sino la capacidad y el coraje de conducir las voluntades.

⁹⁵ Encuentran una mayor cantidad de situaciones originadas en las últimas (40,8%) frente a las motivadas por diferencias con otros (5,6%).

Mencionamos en último lugar que los contenidos y actividades de enseñanza áulica, como las efemérides en la educación argentina, suelen “reducir los actores sociales a personajes sobresalientes (desgajados de los sectores e intereses que representaban) y desconocer los conflictos internos en la formación de la nacionalidad para enfatizar un único conflicto con la metrópoli” (Siede, 2007: 222). Consideramos adecuada la propuesta de Siede (2013) de orientar la enseñanza de la ética y la política hacia el modelo de “problematización-acción”, ya que es la que mejor representa los mecanismos de “construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y las relaciones de poder” (Siede, 2013: 229). La pregunta que surge, en marco de esta investigación, es cómo se construyen esos criterios de intervención (sobre las situaciones conflictivas), es decir, qué mecanismos, más o menos democráticos, son aplicados en las prácticas concretas.

Violencias Escolares

En la investigación analizamos los conflictos escolares a través de la mirada de los EOE y los documentos institucionales, a partir de una definición amplia que incluye las violencias pero que no se reduce a ellas. Una gran cantidad de estudios que expresan estudiar la conflictividad, delimitan *a priori* situaciones que aquí definimos como violentas, lo que presenta un intenso campo de investigaciones sobre éstas y una relativa vacancia en cuanto al desarrollo de los conflictos. Según la Organización Mundial de la Salud (2003), violencia es:

“El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (pág. 5)

Como vemos, la violencia supone en todos los casos daños o vulneración de derechos. Tal como establece Elias (1989), el proceso de la civilización promueve el autocontrol de las emociones y las disposiciones subjetivas⁹⁶, posibilitado por la reconfiguración del ejercicio del poder en la monopolización de la violencia legítima por las instituciones estatales (Weber, 2002; Kelsen, 1988). Así, uno de los intereses prioritarios de comprender las dinámicas vinculares violentas consiste en asegurar el orden y las jerarquías: las relaciones en las que

⁹⁶ El paso de una sociedad belicosa, en la que las relaciones de producción, intercambio y consumo eran a través de lazos de proximidad, a una organización en la que la división del trabajo se profundiza y las personas dependen cada vez más de las acciones del resto, implica un cambio en las actitudes y autocontrol de las emociones. Ver también Elias (1990)

ambas partes se reconocen como interactuantes iguales del espacio público no resultan violentas, ya que son todas posicionadas como fines y no como medios.⁹⁷

Estudios escolares como los de Debarbieux (1996), Blaya et al. (2006), Míguez (2008; 2010) y Abramovay (2005), entre otros, se basan en encuestas de victimización para relevar sentimientos de inseguridad y/o miedo, frecuencias de hechos delictivos o microviolencias, pero tal como demuestran Kornblit et al. (2008b), lo que mayor impacto negativo tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las trayectorias escolares son los sentimientos de aislamiento y falta de contención, antes que los hechos de violencia. Por este motivo ampliamos el marco de referencia, para considerar la invisibilización y exclusión como componentes de las tramas vinculares que requieren una definición precisa, ya que en muchas oportunidades habilitan la desresponsabilización adulta e institucional.

La diversa clasificación de formas de violencia busca distinguir entre las situaciones tipificadas en los órdenes jurídicos comunes a toda la población, las que refieren al quiebre de la normativa institucional y las que dificultan la convivencia cotidiana. Estas últimas han recibido distintas nominaciones, tales como incivildades y micro-violencias (Debarbieux, 1996; Blaya et al., 2006; Mutchinick, 2013) o indisciplinas (Saucedo Ramos & Guzmán Gómez, 2018). Más allá de ciertos matices, estos términos agrupan las situaciones que no afectan directamente a la integridad física o psicológica de lxs demás, pero que en la sumatoria y reiteración cotidiana generan malestar y sensación de pérdida del tiempo escolar.

El más generalizado y polémico de estos conceptos es el de incivildad, al que las investigaciones buscan despegar de interpretaciones esencialistas, pero el “conflicto de civilidades” (Mutchinick, 2017: 6) se asemeja al “choque de civilizaciones” (Huntington, 1997) cuestionado por su visión ahistórica, evolucionista y discriminadora de las diversidades. Posiblemente el término resulte apropiado para el contexto europeo, pero en Latinoamérica y especialmente en la Argentina tiene un significado político negativo, asociado a la exclusión e invisibilización en la clásica dicotomía del repertorio político “civilización y barbarie” (Svampa, 2011). Por este motivo, tal como plantean García Bastán (2016a; García Bastán et al., 2019) y Saucedo Ramos & Guzmán Gómez (2018), en general el término expresa una distancia o brecha cultural y temporal entre estudiantes de clases populares y sus escuelas.⁹⁸

⁹⁷ La violencia, por el contrario, sería un medio instrumental para conseguir ciertos fines específicos y, por lo tanto, siempre requiere de una justificación externa. En este sentido, no se ubicaría en el espacio público, no podría hablarse de ‘violencia política’ so pena de contradicción. (Retamozo, 2009: 74)

⁹⁸ Esta forma de caracterizar los conflictos escolares se puede observar en Mayer (2012): “se relaciona con el encuentro de socializaciones y temporalidades diferentes debido a los disímiles grados en que el proceso de civilización ha atravesado a los actores en contacto” (pág. 22) así como en Ochoa & Peiró (2010): “qué ocasiona los problemas de violencia [...]: deficiencia en los valores de las sociedades donde el sujeto se socializa primariamente, falta de legitimación de los valores escolares, que están en disintonía con los de la sociedad donde se desenvuelve el educando, socializaciones primarias defectuosas” (pág. 115)

Ponemos atención epistemológica sobre las manifestaciones de las violencias escolares en los relatos de entrevistas y documentos institucionales, en base a dos tipos de clasificaciones, la primera según su relación con los marcos legales y la segunda en base a las formas en que se expresan en el espacio escolar.

La primera distingue entre violencias en sentido restringido (infracciones tipificadas por la ley nacional o provincial) y en sentido amplio, que vulneran las reglas propias del orden normativo institucional o directamente no especificadas, pero que afectan física o psicológicamente a las demás personas o grupos.

La segunda propuesta de clasificación es la que puntualiza en las formas de manifestación de las violencias que retomamos de García Costoya (2004), la cual indica tres posibles perspectivas: la socio-política (irrupción de la violencia social en la escuela) vinculada al uso de la fuerza para doblegar a otros y las dificultades de anclar la legalidad compartida; la institucional (la violencia que engendra la dinámica de funcionamiento escolar); por último, la perspectiva interpersonal (la violencia en la escuela) que delimita su indagación a las situaciones de interacción y la reproducción de tendencias generales o construcciones originales que allí se generan.

Formaciones Discursivas

Los conflictos escolares se comprenden en formaciones discursivas, que con mayor o menor grado de coherencia, contradicción y enfrentamiento, coexisten y organizan de forma sostenida y efectiva las interacciones.⁹⁹ En tanto tramas de significado históricas, establecen esquemas o patrones de explicación del mundo social que excluyen aquello que podría cuestionarlas (Foucault, 1970). En la búsqueda sostenida de producir cosmovisiones totalitarias y evidentes, las formaciones discursivas se enfrentan a la permanencia de lo inalcanzable, de la textura inasible que deja abierta la posibilidad de que todo sea de otra manera. Especialmente en el caso de los sujetos, las posiciones disponibles y su distribución condicionan los recursos y esquemas de interpretación y acción incorporados, que logran evitar una dispersión absoluta de las prácticas.

Tal como proponen los Estudios Críticos del Discurso (Van Dijk, 2010; Peña Vera & Pirela Morillo, 2007), precisamos detectar cómo circulan y se entrelazan formaciones discursivas, conocimientos y poderes. Las formaciones discursivas, como construcción intersubjetiva son “configuraciones sociales” (Elias, 1989), mediaciones entre los individuos y las sociedades (Bourdieu, 1994; Bourdieu & Wacquant, 2005) donde los motivos esgrimidos por los agentes resultan una información primordial, que debe ser analizada en base a la reiteración de

⁹⁹ [...] los conceptos o rasgos que articulan toda una cosmovisión y le dan sentido a sus componentes relacionales. Permiten detectar cómo un grupo o sociedad organiza su vida y sus experiencias, cómo jerarquiza sus diferencias y cómo se orientan las prácticas. (Chaves, 2005: 13)

conceptos, adjetivos, ideas y sus conexiones, en el marco de tramas intersubjetivas.¹⁰⁰ En las instituciones escolares, como “configuraciones culturales” (Grimson, 2011) los marcos interpretativos se desarrollan en interacción con las características y lógicas específicas de la organización escolar (Masschelein & Simmons, 2014). A su vez, en un nivel más concreto y tomando como base la fragmentación del sistema educativo, detectamos que el *estilo institucional* (Litichever, 2010; 2019) es un factor explicativo de la heterogeneidad de prácticas.¹⁰¹

Los discursos y posiciones de sujeto, siempre incompletos, variables e híbridos, son producidos en base a la información desigualmente distribuida, por lo que la tarea de las investigaciones es rastrear los distintos campos de producción de sentidos. De esta manera, buscamos entender cómo los EOE definen y abordan las situaciones conflictivas en base a los términos que utilizan y las conexiones que establecen, como parte de formaciones discursivas. A partir de la exploración bibliográfica hemos detectado en el sistema educativo argentino, a grandes rasgos, la coexistencia de tres formaciones discursivas acerca de las formas válidas de vincularse y el abordaje de situaciones conflictivas, que sintetizan el conocimiento disponible: la disciplinar-autoritaria, la neoliberal-mercantil y la democrático-deliberativa.

La formación discursiva disciplinar-autoritaria se encuentra presente, con más o menos modificaciones, desde la conformación del sistema educativo, en su mandato civilizador y de construcción de la nación (Dussel, 2003b), que si bien logró igualar a las poblaciones en ciertos aspectos vitales, fue en base a la negación de las heterogeneidades (especialmente las culturales e identitarias). El orden disciplinar escolar (así como el carcelario y hospitalario) se posiciona como un dispositivo de “gobierno de las conductas” (Foucault, 1975a), donde las subjetividades concretas son el resultado del encuentro entre mecanismos normalizadores, los individuos, sus cuerpos y resistencias.¹⁰² Esta formación discursiva supone al conflicto como una anomalía que debe ser eliminada en base a la dirección unilateral de la autoridad escolar (institucional y/o áulica) que determina lo aceptable y lo prohibido.

¹⁰⁰ Como propone Bourdieu (1994) en relación al *habitus*, en tanto sistemas de disposiciones, esquemas de percepción, comprensión y valoración que permiten comprender acciones y respuestas inicialmente emotivas o automáticas. Al ser transmitidas y validadas socialmente registran configuraciones similares entre agentes que participan y disputan en las mismas actividades o campos, así como en su variabilidad histórica. En la misma línea encontramos la “economía de emociones” (Elias, 1989) y el “modelo mental” (Van Dijk, 2010)

¹⁰¹ Ver también Di Piero (2012); Lemme & Paulín (2008); Paulín et al. (2012).

¹⁰² Ubica a los individuos en un *continuum* jerárquico que representa las posiciones correspondientes a cada quien, sin justificar racional y dialógicamente el orden y la autoridad, sino que disciplinariamente se exige aceptación acrítica de lo establecido (Brunner, 1980). En relación a las resistencias, ver Foucault (1981), así como Rancière (1996), en términos de la disputa política constante de los sin parte, en la búsqueda de una nueva cuenta y lógica de interacción social.

Las otras formaciones discursivas reconocen la posición activa de lxs agentes en el mundo: la neoliberal parte del individuo aislado como fuente de la vida social, en la democrática-deliberativa lo social posibilita la individualidad. En la primera, el conflicto es una disputa momentánea entre trayectorias individuales, que demanda la eliminación de límites institucionales a la competencia para permitir la organización jerárquica de los individuos según sus talentos (Dubet, 2011; Feldfeber & Duhalde, 2016), establece un sentido punitivo a las normas y excluye el disenso. La lógica gerencial de mercado y el “ciudadano-consumidor” (Kessler, 2002: 96) como sujeto de derechos, exigen el autocontrol de las emociones y los sentimientos, una gestión subjetiva y auto-responsabilización de los conflictos (Tadeu da Silva, 1998; Dussel, 2005; Núñez, 2015; Núñez y Litichever, 2016).

La democrático-deliberativa, reconoce el conflicto y trabaja sobre el mismo, pone en común y objetiva las diferencias para establecer límites que habiliten el conocimiento socialmente compartido y participativo. En tanto reconoce que cada definición y categoría es relacional, además del análisis individual, la discusión pública permite superar la racionalidad limitada de los mecanismos solitarios (Gargarella, 2017) y disfrutar de los beneficios de la “imparcialidad abierta” (Sen, 2009: 153).¹⁰³

Estas formas de gestionar los conflictos, en el marco de formaciones discursivas, promueven a su vez diferentes interpretaciones sobre conceptos como justicia y sociabilidad, ya sea por lógicas estatales o privadas de gestión del delito vinculadas a la primera (Garland, 1990; Simon, 2007), o por la preeminencia de lo individual o lo colectivo en relación a la segunda. En esta investigación, partimos de la condición social de las personas, de su sociabilidad, donde la persona sólo es en tanto que es con otros (Todorov, 2008).¹⁰⁴ Definimos a las sociabilidades como las formas históricas y concretas a través de las cuales las personas y grupos entran en contacto entre sí, de duración variable y cuyas características expresan las condiciones de existencia (materiales y simbólicas) de una sociedad. Tal como plantean Núñez y Fridman (2015), las sociabilidades instalan la apariencia de igualdad y reconocimiento que habilitan el sostenimiento de los vínculos, especialmente cuando las mismas son conflictivas. Las instancias de subjetivación, como formación de un relato biográfico y delimitación de una imagen de sí, se tensionan especialmente en los conflictos de la sociabilidad, donde las interpretaciones de la situación entran en disputa por la hegemonía.

¹⁰³ Mientras que este mecanismo instala la imagen del observador externo o árbitro como producción de objetividad, la “imparcialidad cerrada del contrato originario” (Rawls, 2002) supone, como ejercicio analítico, que todas lxs involucradxs suspendan sus cargas emotivas para adoptar un lugar neutral.

¹⁰⁴ En efecto, la socialización consiste, precisamente, en aprender a vivir con otros, es decir a convivir. Aprender a vivir con otros implica “saber” vivir con otros, y este saber es enseñado por aquellos que tienen el poder (originario o derivado) de regular socialmente la convivencia. (Cullen, 1997: 209)

A lo largo del capítulo hemos presentado el campo de estudios sobre los vínculos escolares y sus manifestaciones conflictivas y violentas. En términos generales, la serie de investigaciones exhibe una trayectoria en la que los análisis generales, en base a conceptos provenientes de áreas como la criminología y con predominio de enfoques individualistas, son reemplazados por estudios contextuales y socialmente situados, en los que se elaboran teorías e interpretaciones que consideran la especificidad de las instituciones escolares.

En el próximo capítulo, proponemos una caracterización de Bahía Blanca y de las instituciones seleccionadas como objeto de indagación, con el objetivo de lograr una comprensión cada vez más completa de los conflictos escolares y las formas de abordaje que promueven los EOE.

Capítulo II

Presentación Del Contexto: Bahía Blanca y Escuelas Seleccionadas

La ciudad de Bahía Blanca, cabecera del partido homónimo, se ubica en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, a una distancia aproximada de 700 kilómetros de la ciudad de La Plata y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con un desarrollo histórico de casi doscientos años desde su fundación en 1828, según el último Censo nacional (2010), la población era de 301.572 habitantes, que la ubica en el noveno lugar entre las ciudades más pobladas del país. La tasa de desempleo para el conglomerado Bahía Blanca-Cerri, según los datos del Centro Regional de Estudios Económicos de Bahía Blanca Argentina (CREEBBA), que recupera los producidos por la Encuesta Permanente de Hogares Continua (EPHC), fue del 9,7% para el cuarto trimestre de 2020 (un incremento de 1,2 puntos porcentuales con respecto al mismo trimestre del 2019), menor que la tasa nacional (11%).

Pertenece a la región pampeana seca y constituye un importante punto de comunicación, oferta de servicios (agropecuarios y comerciales) y productivo (fundamentalmente debido al Polo Petroquímico que desarrolla allí sus actividades).

Los pueblos indígenas que habitaban estos territorios, mayoritariamente mapuches, previo al avance militar y económico de las fuerzas políticas que se unirían en el Estado argentino, llamaban a esta región como *Huecuvú Mapú*, que significa “tierra del diablo” o “del demonio”. Algunas versiones vinculan esta caracterización con la hostilidad climática que representan los fuertes vientos y variaciones abruptas de temperatura a lo largo del año, mientras que otras lo atribuyen a los vapores de que ascienden desde la tierra, a través de las grietas que conectan la superficie con el acuífero de aguas calientes que subyace en gran parte de la región. Por otro lado, entre las historias que relatan los procesos de enfrentamientos y negociaciones del avance del modelo capitalista y oligárquico sobre las tierras indígenas, se puede encontrar una maldición arrojada sobre la ciudad luego de la represión del último malón (realizado por las fuerzas del cacique Calfucurá el 19 de mayo de 1859). Una vez finalizada la batalla, el jefe de la Fortaleza ordenó que se quemaran los cuerpos de los vencidos en una pira emplazada en la plaza central de la ciudad, motivo por el cual la localidad fue condenada a sufrir mil años de tormentos, sin que hasta el momento se muestren indicios de cerrar la herida.¹⁰⁵

Junto con estas marcas genéticas, a lo largo de los años se ha consolidado una imagen de la ciudad de Bahía Blanca como una población conservadora que sobrevive a los embates climáticos. Los motivos de esta calificación son varios, entre los que podemos mencionar en

¹⁰⁵ Por ejemplo, arterias principales de la ciudad llevan de nombre esta fecha (19 de mayo) y otra Avenida Colón, como símbolos del avance del hombre blanco.

primer lugar la paradoja o engaño que contiene su nombre¹⁰⁶, así como el crecimiento de la ciudad como anexo de la Fortaleza Protectora Argentina, fundada el 11 de abril de 1828 por el Coronel Ramón Estomba. Esta inspiración militar se profundiza con el establecimiento posterior de la Base Naval Puerto Belgrano en 1896 (específicamente ubicada en la localidad de Punta Alta), a 20km del centro de Bahía Blanca y parte del conglomerado urbano, así como la construcción del Quinto Cuerpo del Ejército en el año 1960.

La ciudad constituye una urbe productiva y socialmente pujante, rica en historias y texturas, por lo que a continuación abordamos algunos aspectos que esperamos aporten a la comprensión del objeto de investigación, guiados por un espíritu crítico y analítico, sin recurrir a estereotipos que ocultan más de lo que muestran.

Fittipaldi, Espasa, Mastrandrea y Michalijos (2018) analizan la geografía de Bahía Blanca en términos de “unidades funcionales”¹⁰⁷, que representan la sucesión e integración de modelos productivos nacionales e internacionales. La más relevante de la región es el Puerto de Bahía Blanca, que en el año 1885 se funda oficialmente y comienza a ocupar un lugar central en el sistema productivo y comercial nacional. Tal como proponen las autoras, el impulso decisivo para el desarrollo del puerto, en conexión con el tendido ferroviario, fue durante la consolidación del modelo agroexportador en el Estado argentino. Actualmente es el puerto con mayor calado de la Argentina, con una profundidad de 45 pies, que lo posiciona como el último punto de carga previo a alta mar. Los barcos ingresan por un canal que debe ser dragado regularmente con el objetivo de mantener su profundidad necesaria, con alto impacto en el ecosistema del estuario, habitado por una gran diversidad de flora y fauna.¹⁰⁸ El sistema portuario fue establecido con una importante participación de capitales británicos y personas vinculadas más o menos directamente a sus intereses. En 1992, en el marco del proceso privatizador y de achicamiento del Estado, se “autorizó la transferencia de los puertos nacionales a las provincias y, un año más tarde, se creó el Consorcio de Gestión del Puerto de Ingeniero White, que se transformó en el primer puerto autónomo del país” (Fittipaldi et al., 2018: 33). Además del denominado barrio inglés, en la localidad de Ingeniero White se destaca el museo-taller Ferrowhite, donde la interrelación de los momentos históricos y contextos se encuentra en cada pieza, máquina y personaje de sus instalaciones.¹⁰⁹

¹⁰⁶ La bahía en la que se ubica no es lo pintoresca o atractiva que se asocia clásicamente con estos espacios, sino que técnicamente es un estuario en el que predomina la arcilla de color marrón y donde el blanco proviene de la sal depositada por las aguas en la orilla (o en las aspiraciones raciales de los conquistadores)

¹⁰⁷ Este concepto se refiere a aquellos elementos en torno a los cuales se organiza el espacio urbano. Las centralidades son intrínsecas a las ciudades y las estructuran en un proceso de cambio que está sujeto a posteriores transformaciones. (Fittipaldi et al., 2018: 18)

¹⁰⁸ Recomendamos la producción audiovisual del Canal Encuentro “Atlántico Sur: Estuario Bahía Blanca”, disponible en Youtube, con el siguiente link de acceso: <https://www.youtube.com/watch?v=8x6xNKlvXHE>

¹⁰⁹ <http://ferrowhite.bahiablanca.gov.ar/>

La unidad funcional del Puerto de Bahía Blanca se desarrolló en interrelación con el sistema ferroviario, en tanto las vías de la región formaron un abanico en dirección al primero, con el objetivo de facilitar la exportación de productos agrícolas. Las vías marcaron el crecimiento de la ciudad y los límites socio-espaciales: en la zona norte, que conecta la ciudad con el puerto, hay una gran cantidad de galpones que funcionaron como unidades de acopio y distribución de granos, en los que actualmente se realizan otro tipo de actividades (culturales o reciclado de residuos urbanos, entre otras). Esta centralidad, al igual que en otros puntos del país, permitió a lxs trabajadorxs ocupar una posición de poder para alcanzar objetivos o mejoras laborales, como sucedió en la huelga de 1958 (oposición a medidas tomadas por el gobierno de Frondizi), donde las movilizaciones del sector generaron la intervención militar en el sostenimiento de la actividad y la represión, que incluyó detenciones masivas en los mismos galpones y lugares de trabajo.

Encontramos a su vez unidades funcionales que responden a otras lógicas (producción de manufacturas y servicios industriales), tales como la Central Termoeléctrica Luis Piedra Buena, el Parque Industrial de Bahía Blanca y el Polo Petroquímico, desarrolladas durante distintas etapas del siglo XX. Nos detendremos solamente en el último.

Al igual que el Puerto y el sistema ferroviario, la elección del lugar estuvo guiada por la posición privilegiada de conexión con las rutas marítimas del mercado internacional y la confluencia de gasoductos y oleoductos provenientes del sur y oeste del país. Es el principal fabricante nacional de productos petroquímicos, utilizados como insumos en diversas industrias, como la automotriz y el agro. “En 1973 se conformó Petroquímica Bahía Blanca con el 51% de empresas estatales [...] y el resto en manos privadas. Con el paso del tiempo, la estructura societaria del complejo cambió pasando en su totalidad a propietarios privados.” (Fittipaldi et al., 2018: 27). Entre 1981 y 1986 se instalaron empresas que brindan servicios a la Petroquímica, conformándose así el Polo Petroquímico. A los efectos altamente nocivos para la salud por las actividades cotidianas de las distintas empresas, se suman los “escapes”, como cuando en el año 2000 una nube de cloro de la planta Solvay-Indupa pudo haber generado una catástrofe ambiental, “evitada” gracias al viento que la llevó hacia el mar. Los argumentos en defensa de estas empresas sostienen que la economía de la ciudad depende en gran medida de los movimientos económicos que generan, pero tal como demuestran Constantini & Heredia Chaz (2018), el porcentaje de personas que para el año 2002 trabajaban en estas compañías o prestaban servicios tercerizados, sobre el total de las empleadas en la ciudad, era del 2,6%. A su vez, en términos de la distribución de la riqueza, los autores mencionan que, para el mismo año:

Mientras los dueños de las empresas se llevaron el 90,7% del total (\$1103 millones), en la ciudad solo permaneció lo que recibieron los trabajadores locales en concepto de salarios (\$58 millones) y la Municipalidad de Bahía Blanca por el cobro de las tasas municipales (\$3,4 millones). De modo que el impacto directo sobre la

economía urbana resultó tan solo del 5,1% del total de la ganancia producida en el complejo. (Constantini & Heredia Chaz, 2018: 198)

La Educación Bahiense

El sistema educativo en Bahía Blanca muestra vínculos estrechos con el devenir general de la ciudad, en tanto los procesos políticos y modelos productivos impactaron en la fundación y configuración de escuelas e instituciones educativas. Recuperamos para este apartado el trabajo genealógico de Santos La Rosa (2018).¹¹⁰ En el marco del proceso común al territorio bonaerense, las primeras escuelas bahienses, hasta la sanción de la Ley de Educación Común n° 1420 (1884), fueron instituciones atomizadas y privadas que respondían a la voluntad de distintas organizaciones (sindicatos y órdenes religiosas) o de personas que organizaban la enseñanza en casas particulares. Las dos primeras escuelas se fundan en la década de 1850 y corresponden a escuelas de primeras letras, una para varones y otra para mujeres. A nivel provincial, la sanción de la Ley Provincial de Educación Común N° 988 (1875) impuso los principios de gratuidad y obligatoriedad para la educación primaria. En el marco de esta ley y el modelo anglosajón de gobierno del sistema educativo, se establece en 1876 el Consejo Escolar de Bahía Blanca, cuyas amplias funciones autónomas de control y administración de las actividades escolares se fueron limitando sucesivamente frente a los paradigmas centralizadores.

Las escuelas secundarias quedaron bajo el impulso del gobierno nacional, ya que la Constitución Nacional de 1853 dejaba a las provincias la conformación del sistema escolar primario. Los gobiernos nacionales sostuvieron el control de la formación de las clases dirigentes entre quienes pertenecían a las clases altas, posibilitado por el trabajo complementario de los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales. En Bahía Blanca, el Colegio Nacional fue inaugurado en 1906.

“Inicialmente solo tenía habilitado hasta cuarto año, por lo que sus alumnos debían inscribirse en el curso superior del Colegio Nacional de La Plata si deseaban completar sus estudios. Finalmente esto no fue necesario ya que pudo gestionarse el cursado completo y los primeros bachilleres pudieron graduarse a fines de 1910.” (Santos La Rosa, 2018: 322)

Un dato llamativo es que luego de varios cambios de ubicación y problemas vinculados con la infraestructura, la Asociación Cooperadora de la institución compra el edificio en 1963 y se encarga de financiar las sucesivas reformas.

¹¹⁰ Entre algunas de las personalidades destacadas, podemos mencionar a Julio César Avanza, quien fuera ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires durante la gestión de Domingo Mercante (1949-1952), así como César Milstein, científico nacido y formado en su educación básica en el Colegio Nacional de la ciudad, ganador del Premio Nobel de medicina en 1984.

A estas instituciones paradigmáticas se suman las escuelas técnicas e industriales, surgidas al calor del modelo de industrialización por sustitución de importaciones luego de la crisis del capitalismo internacional en los años '30 del siglo XX (la primera fue la que actualmente se denomina Escuela Técnica N° 2, en el año 1937). En 1947, durante el gobierno peronista, se crea la primera escuela fábrica de Bahía Blanca donde se dictaban, por ejemplo, cursos relacionados con la carpintería y electricidad, en lo que hoy en día es la Escuela Técnica N° 4.

La Universidad Nacional del Sur (UNS) resulta también una unidad funcional determinante en la impronta de la ciudad, referencia en la formación superior, especialmente para quienes habitan en las tierras australes argentinas. A partir de la experiencia inicial del Instituto Tecnológico del Sur del año 1946 durante la gobernación de Domingo Mercante, en 1956 fue creada la Universidad, con un sistema de ocho departamentos: Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Humanidades, Ingeniería, Matemática y Química. En el marco de una orientación tecnológica y vinculada fuertemente a las denominadas ciencias exactas, la casa de estudios se convirtió rápidamente en un espacio de reunión y discusión, en el que las distintas fuerzas políticas con presencia nacional se disputaban la conducción del movimiento estudiantil bahiense.

En el marco de la participación popular y de masas que caracterizó a los años '60 y '70 del siglo XX en la Argentina, la ciudad se constituyó en uno de los puntos de articulación entre sectores estudiantiles y trabajadores bajo propuestas principalmente democráticas y anti dictatoriales. Tal como indican Romero Wimer & Becher (2011), en Bahía Blanca la movilización estudiantil se expresó a través de la ocupación de calles y enfrentamientos con las Fuerzas Armadas y policiales.¹¹¹ Las principales demandas se vincularon, durante 1972, al aumento del presupuesto universitario, la eliminación del examen de ingreso, el congelamiento del precio del menú en el comedor universitario y la habilitación de dos nuevas residencias estudiantiles (Romero Wimer & Becher, 2011: 237). Tal como indican Romero Wimer & Becher (2011) y Dominella (2017), la fuerte presencia de sectores juveniles del “catolicismo liberacionista”, además de las peronistas y otras orientaciones de izquierda, evidencia la multiplicidad de corrientes políticas que le otorgaron al movimiento un carácter transversal.

La constitución del movimiento estudiantil bahiense se expresa también en los mecanismos de participación, entre los que podemos mencionar las asambleas, comunicación escrita (volanteadas, petitorios, denuncias a medios periodísticos locales,

¹¹¹ La mencionada centralidad que ocupan las Fuerzas Armadas en Bahía Blanca se observa en estos mecanismos represivos, que contaron con participación del ejército en las calles y un helicóptero de la Base Aeronaval Comandante Espora (Romero Wimer & Becher, 2011)

periódicos y revistas estudiantiles)¹¹² y acciones de intervención directa sobre el espacio público (ollas populares, pintadas en paredes y barricadas que incluían enfrentamientos con bombas molotov y piedras).

La UNS cuenta con la repudiable distinción de haber sido la única con un estudiante asesinado (David “Watu” Cilleruelo) en su interior por las fuerzas de la Alianza Anticomunista Argentina (AAA), más específicamente, por un miembro de la guardia personal del rector interventor Remus Tetu en 1975. A su vez, en la última dictadura cívico-militar, uno de los sectores más reprimidos fue el estudiantado universitario. Tal como indica López (2019): “en sociedades donde la violencia política y los regímenes autoritarios a nivel de la macropolítica son parte de la historia reciente, el autoritarismo es una forma de relación social socialmente legitimada.” (pág. 111).

El profundo proceso de desestructuración del sistema educativo nacional durante los gobiernos menemistas, fundamentalmente a través de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049 (1992), generó que colegios nacionales y técnicos pasaran a jurisdicción provincial. Si bien esta lógica buscó ser revertida durante los gobiernos kirchneristas con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), encontramos continuidades en las demandas del movimiento estudiantil bahiense (defensa de la educación pública, implementación del boleto de transporte escolar, inversión en infraestructura), así como en el repertorio de intervenciones (toma de escuelas, movilizaciones y cortes de tránsito). El accionar de los medios de comunicación y las fuerzas de seguridad también muestran lógicas persistentes, ya que la modificación de información y deslegitimación de los reclamos fue acompañada por represiones violentas, detenciones arbitrarias y malos tratos en las comisarías.¹¹³

El Nivel Secundario Local En El Contexto Regional

En este apartado indicamos algunas características de las escuelas bahienses en el marco de un proceso regional de expansión de los sistemas educativos y aumento de los años obligatorios de escolarización. Por ello, primero comparamos indicadores educativos de la Argentina con otros países de la región, junto con algunas marcas de la desigualdad en las trayectorias del nivel secundario argentino, para luego presentar datos específicos de la ciudad.

¹¹² Giménez (2010) propone un análisis de cómo la revista mensual Graphos, publicada entre 1970 y 1973 por integrantes del Club Universitario de Bahía Blanca, fue transformándose en vinculación con la situación de los presos políticos durante estos años. En los 18 números que salieron a la luz, la autora encuentra que los postulados iniciales de objetividad y carácter meramente estudiantil fueron desplazados paulatinamente a medida que aumentaba la politización social general y nuevos sectores se sumaban a su elaboración, tales como abogados defensores de presos políticos.

¹¹³ Para más información ver: <https://www.agenciapacourondo.com.ar/relampagos/bahia-blanca-y-la-lucha-por-el-boleto-estudiantil-por-lourdes-lopez>

En relación a la tasa neta de asistencia escolar secundaria¹¹⁴, según el nivel de ingresos, vemos que la Argentina, en comparación con Brasil, Chile y Uruguay, es la que relativamente mejor registro presentaba en 2017. Mientras asistía un 85,9% del tercio inferior en la escala de ingresos, en Brasil lo hacía un 82,4%, Chile un 81% y Uruguay 79,3%. Si observamos en conjunto a los sectores de ingresos medios y altos, llama la atención que la Argentina cuenta con una mayor tasa de asistencia en el sector medio que en el alto (94% contra 92,9%), mientras que en los demás países el nivel de asistencia aumenta de forma conjunta a los ingresos.

Tasa neta ajustada de asistencia escolar secundaria según nivel de ingresos, para Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, 2017

	ARG	BRA	CHI	URU
30% inf	85,9	82,4	81,0	79,3
30% med	94,0	89,0	84,5	88,7
40% sup	92,9	92,4	87,3	93,4

Fuente: SITEAL (2017)

En cuanto a la tasa de finalización de la educación secundaria¹¹⁵, como indicador de la “eficiencia interna” o “de proceso”¹¹⁶, también según el nivel de ingresos para el 2017, vemos que algunas de las tendencias se modifican. En primer lugar, Chile muestra los mejores indicadores y Uruguay los peores para todos los niveles de ingreso. Por otro lado, en el caso de la Argentina, el aumento de los ingresos es acompañado por un crecimiento en los porcentajes de finalización de la escolaridad obligatoria.

¹¹⁴ La “tasa de escolarización” corresponde al cociente entre quienes tienen la edad teórica de asistir al nivel secundario (12 a 17 años) y efectivamente lo hacen, sobre toda la población que está en la situación teórica de realizarlo.

¹¹⁵ Es el cociente entre el número total de graduados de la educación secundaria, entre quienes tienen edad de 3 a 5 años superior a la edad teórica para el ingreso al último año de ese nivel, y la población total en ese grupo de edad.

¹¹⁶ [...] aquellos que ponen en consideración las variables de la educación que describen las trayectorias de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Fridman, Otero y Salti, 2020: 77)

Tasa de finalización de la educación secundaria según nivel de ingresos, para Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, 2017

	ARG	BRA	CHI	URU
30% inf	52,4	51,8	82,5	22,6
30% med	73,1	72,5	87,3	44,7
40% sup	84,2	86,6	93,6	63,5

Fuente: SITEAL (2017)

Para el caso argentino, este mismo dato (diferencia entre quienes han finalizado el nivel según su posición socioeconómica) expone la desigualdad en las trayectorias escolares de nivel secundario. El informe Evaluación de la Educación Secundaria en Argentina (2019) del Ministerio Nacional de Educación, muestra que la diferencia entre los porcentajes de población con nivel secundario completo, según quintiles de ingreso per cápita familiar, era de más de 40 puntos porcentuales entre el quintil 1 (menores ingresos) y el quintil 5 (mayores ingresos): 43,4% para el primero y 90,6% para el quinto.

En términos de finalización del nivel según grupo etario, todos los instrumentos de relevamiento contemplan la existencia de un desfasaje entre las trayectorias teóricas (tiempo preestablecido de realización del nivel) y las trayectorias reales (Terigi, 2009), ya sea por situaciones de repitencia y/o abandono momentáneo de la escolaridad. Por ello, a nivel nacional para el 2019 la población de 18 a 19 años con secundario completo era de 46,2%, mientras que para la de 20 a 24 años era de 69,1% (Ministerio Nacional de Educación, Evaluación de la Educación Secundaria, 2019).

Las desigualdades también se presentan entre jurisdicciones, como en la tasa de finalización del nivel secundario y la tasa de promoción efectiva, como se observa en el cuadro siguiente:

: a nivel nacional para el año 2014 un 46% de los y las jóvenes habían finalizado la educación obligatoria (INDEC, Encuesta Nacional de Juventud, 2015), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ascendía a 61,5% (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Encuesta Joven, 2014) y en la Provincia de Buenos Aires, para el año 2016 un 50,2% había logrado obtener el título (Dirección Provincial de Estadística, Encuesta Provincial de Juventud, 2016).

En estos términos, podemos ubicar también la “tasa de promoción efectiva”¹¹⁷, ya que según los Indicadores Educativos Interanuales 2018-2019 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019), para las escuelas secundarias comunes, técnicas, agrarias y artísticas, a nivel provincial este porcentaje era de 85,73%, mientras que para el distrito de Bahía Blanca ascendía a 85,94%. Lo mismo encontramos en otros indicadores, tales como el “abandono interanual”¹¹⁸ (3,17% provincia, 2,77% distrito), “tasa de repitencia”¹¹⁹ (9,97% provincia, 10,61% distrito) y “tasa de sobreedad” (27,86% provincia, 26,85% distrito). En cambio, es importante la diferencia que existe entre los indicadores según el tipo de gestión, ya que el sector privado registra mejores desempeños en todos los indicadores y especialmente en la “tasa de sobreedad” a nivel distrital, donde el sector estatal alcanza el 34,43%, mientras que el privado es de 7,50%.

Por último, según el Relevamiento Anual de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019) en el distrito de Bahía Blanca (Región XXII, Distrito VIII) había 22.680 estudiantes (15.887 en la gestión estatal y 6.793 en la privada).

Presentación De Las Escuelas Seleccionadas

Las escuelas seleccionadas muestran características diversas en su ubicación, composición de la matrícula y trayectoria institucional, entre otras. La elección de escuelas públicas de gestión estatal tuvo como objetivo profundizar en el conocimiento de un sector delimitado del universo de instituciones, por su relevancia en el sistema provincial y el criterio político de revisar sus lógicas e hibridaciones en el proceso de garantizar el derecho a la educación en poblaciones heterogéneas.

La denominación no sigue un parámetro establecido ni una jerarquía entre instituciones, sino que fue elaborada con el objetivo de asegurar el anonimato. La información utilizada para la caracterización de las instituciones proviene de distintas fuentes, limitadas por el aislamiento que bloqueó la realización de observaciones participantes. Por ello, nos nutrimos de las descripciones brindadas durante las entrevistas e información disponible en internet. A partir de estos datos, proponemos clasificarlas según los siguientes criterios, que sintetizamos en un cuadro al final del capítulo: ubicación (Periferia [P], Macro Centro [MC], Centro [C]) y época de fundación (Antigua creación [AC] desde inicios del siglo XX hasta

¹¹⁷ La tasa de promoción efectiva es el porcentaje de estudiantes matriculados/as en un año de estudio determinado, que se matriculan en el año lectivo siguiente como estudiantes nuevos/as en el año de estudio subsiguiente del nivel.

¹¹⁸ La tasa de abandono interanual es el porcentaje de estudiantes matriculados/as en un año de estudio, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como estudiante nuevo/a, repitente o reinscripto.

¹¹⁹ La tasa de repitencia es el porcentaje de estudiantes matriculados/as en un año de estudio dado, que se matriculan en el año lectivo siguiente como estudiantes repitentes en el mismo año de estudio.

mitad de siglo XX, Intermedia Creación [IC] entre mediados del siglo XX hasta fin de siglo y Reciente Creación [RC] en el Siglo XXI).

Las escuelas seleccionadas ubicadas en la periferia de la ciudad son de reciente creación, mientras que en términos generales las escuelas comparten matrículas diversas en sus condiciones de vida, de clase y habitacionales, ya que tanto las céntricas como periféricas mencionan que sus estudiantes provienen de distintos barrios de la ciudad, con desiguales accesos a servicios y materiales de las viviendas. Esto se observa, por ejemplo, en que más allá de los sectores sociales que predominan en cada institución, todos los EOE entrevistados realizaron entregas del Servicio Alimentario Escolar durante la pandemia. A su vez, en la casi totalidad de entrevistas se hizo alusión al aumento sostenido del reclamo de las familias por estos bolsones de emergencia, lo que indica un proceso de complejización de las condiciones de vida de lxs estudiantes y sus familias.

La Escuela 1 (P; RC[A]) se ubica en una zona urbana periférica de la ciudad, cuya población aumentó en los últimos tiempos. Tiene una matrícula aproximada de 300 estudiantes, en general de clase media/baja, provenientes de barrios próximos a la escuela y otros más lejanos, que se trasladan a la misma fundamentalmente en colectivo. En la entrevista, el EOE mencionó como problemático el alto ausentismo, ya que algunxs estudiantes trabajan y/o ayudan en sus casas, fundamentalmente en tareas de cuidado de hermanxs menores. Se conformó de Escuela Secundaria Básica (sólo el Ciclo Básico) en Escuela Secundaria (Ciclo Básico y Ciclo Superior/Orientado) en el año 2016, por lo cual su primera promoción de egresados fue en el 2019. Cuenta con tres turnos (mañana, tarde y vespertino) y su orientación es en Comunicación. Comparten edificio y espacios de ingreso con una Escuela Primaria, con la que organizan la utilización diferenciada de los espacios comunes, como en los recreos.

La Escuela 2 (MC, AC) está ubicada en una zona urbana, dentro de un barrio obrero e inmigrante tradicional, cuyo desarrollo corresponde a los inicios del siglo XX y la matrícula proviene especialmente de sectores de clase media/alta. Es la única institución seleccionada que corresponde a la modalidad técnica, cuenta con doble jornada y una gran cantidad de orientaciones y materias específicas. Sus estudiantes, luego de aprobar el Ciclo Básico, pueden desarrollar las siguientes orientaciones: Construcciones, Electrónica, Informática, Automotores, Electromecánica y Aeronáutica. Fundada en 1937, en su página web menciona que su misión es brindar formación técnica de excelencia, definida como la mejor opción vocacional para las juventudes y la base para un país competitivo.

La Escuela 3 (P, RC [B]) pertenece a una zona urbana periférica, de reciente expansión y desarrollo, en la misma área que la Escuela 1 (P, RC [A]) aunque más lejos del centro. Se forma inicialmente como Escuela Secundaria Básica y en el año 2010 comienza el proceso de solicitud de conformación en Escuela Secundaria (Ciclo Básico y Orientado en la misma

unidad educativa), que concluye en el año 2013 y adquiere su actual nominación. A su vez, esta transformación promovió el cambio de edificio, ya que antes compartían con una escuela primaria y desde el 2018 funciona en una construcción nueva. Desde su conformación y hasta que finalizó la obra del nuevo espacio, los 4tos, 5to y 6tos años funcionaron en el espacio de la biblioteca de la Sociedad de Fomento del barrio. La escuela cuenta con orientación en Ciencias Naturales. La matrícula, de aproximadamente 300 estudiantes, se compone fundamentalmente de jóvenes que provienen de la misma comunidad que habita en el barrio de la escuela (articulan el tránsito de nivel con una escuela primaria), y en menor medida de otros barrios (en las entrevistas afirman que “no son un crisol de matrícula”, en comparación con otras instituciones). El momento de mayor ingreso de estudiantes provenientes de otras escuelas se genera en 4to año, en muchos casos debido a expulsiones de escuelas privadas.

La Escuela 4 (C, AC) se ubica en el centro de la ciudad, próxima a la plaza principal y es una de las instituciones educativas tradicionales de la ciudad, fundada a inicios del siglo XX. En las entrevistas mencionan varias veces que se mantiene en el imaginario de la ciudad su origen elitista, más allá de las problemáticas que enfrentan como parte del sistema educativo provincial desde 1996, especialmente en términos de infraestructura. Cuenta con orientación en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Arte en los turnos mañana y tarde, mientras que en el vespertino ofrece formación en Economía y Administración. La matrícula, de aproximadamente 1200 estudiantes, se compone de jóvenes y adultxs que provienen de distintos puntos de la ciudad, en oposición a la representación de que concurren quienes habitan en el centro. Esta contradicción se refleja, por ejemplo, en la diferencia entre alta demanda de bolsones alimentarios durante la pandemia y la cantidad que era ofrecida a la institución por parte de las autoridades distritales, por debajo de las necesarias.

La Escuela 5 (P, RC [C]) se ubica en un área urbana periférica, próxima a rutas de acceso y egreso de la ciudad, transitadas especialmente por camiones de carga y transporte y en la que predominan viviendas construidas con materiales de baja calidad. En el 2010 se conforma como Escuela Secundaria, a partir de la ampliación de una Escuela Media. Cuenta con las orientaciones de Economía y Administración, Ciencias Sociales y Artes Visuales. La matrícula, de aproximadamente 400 estudiantes, son jóvenes en su mayoría de barrios cercanos a la institución, que concentran una gran cantidad de dificultades, ya sea en cuanto a la situación habitacional como en términos de acceso a determinados derechos y servicios (salud y conexión a internet). En las entrevistas surge que pocas familias tienen todas sus necesidades resueltas y en muchos casos sus integrantes realizan trabajos inestables en situación irregular, en gran parte estudiantes de 5to o 6to que tienen más de 18 años.

La Escuela 6 (MC, IC), fundada en 1996 y conformada como Escuela Secundaria en 2010, se encuentra sobre una avenida próxima al centro de la ciudad, en un barrio tradicional de clase alta con gran cantidad de espacios verdes y fácil acceso a servicios y comercios. En

tanto cuentan con dos divisiones por año en el turno matutino y una en el turno tarde, a la mañana el Ciclo Básico funciona como anexo de una Escuela Primaria a tres cuadras de distancia (con la que articulan la matrícula en el cambio de nivel, a partir del establecimiento de un ingreso prioritario) y a la tarde ambos ciclos asisten al edificio propio de la institución. Cuenta con orientación en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguas Extranjeras (italiano y portugués). La matrícula, de aproximadamente 600 estudiantes, se compone mayoritariamente de jóvenes de clase media y alta y una menor proporción de clase baja. En las entrevistas se menciona que una de las marcadas diferencias entre estas poblaciones consiste en el acceso a obra social, que implica un mayor acompañamiento del EOE en el caso de quienes no cuentan con ella.

La Escuela 7 (MC, RC) se ubica en el macrocentro de la ciudad, cercana a barrios obreros tradicionales y con fácil acceso a servicios y comercios. Se conforma como Escuela Secundaria en el año 2014, a partir de la ampliación de una Escuela Secundaria Básica, y cuenta con los ciclos completos en los turnos mañana y tarde, con seis secciones en cada uno. El Ciclo Orientado se especializa en Arte y Danzas y articulan con tres escuelas primarias (una se ubica en el edificio adyacente). La matrícula, de aproximadamente 300 estudiantes, proviene de distintas zonas de la ciudad y en algunos casos utilizan dos colectivos para llegar. De las entrevistas surgen dos características relevantes: por un lado, al ser una orientación novedosa y específica, la mayoría de lxs estudiantes se inscriben por propio interés, y por otro lado cuentan con una gran cantidad de estudiantes integradxs (28), en comparación con otras escuelas secundarias, justificado en que al ser una escuela chica el acompañamiento es mejor.

Por último, la Escuela 8 (C, IC) se encuentra en el centro de la ciudad, próxima a la plaza principal y sobre una avenida neurálgica, por la que transitan una gran cantidad de colectivos. Fundada en 1996, se conforma como Escuela Secundaria en el 2010, a partir de la unificación de una Escuela Media y una Escuela Secundaria Básica. La institución funciona en uno de los edificios más antiguos de la ciudad, el cual comparte con una Escuela Primaria y dos institutos de Educación Superior con orientación en formación docente. Cuentan con turno mañana, tarde y vespertino, en los que se desarrollan las orientaciones de Ciencias Sociales y Economía y Administración. La matrícula, de aproximadamente 700 estudiantes, proviene de distintas zonas de la ciudad y en su mayoría se acercan en colectivo. La diversidad surge de la gran cantidad de estudiantes que trabajan y/o son mamás y papás, o que han repetido de año varias veces, así como quienes viven en hogares de abrigo. Al estar ubicada en una zona céntrica, interactúan de forma permanente con otras instituciones que se encargan de la asistencia y sostenimiento de diversas actividades que aportan al mejor desarrollo posible de la escolarización.

Cuadro de clasificación de escuelas

Escuela	Ubicación	Época de fundación
Escuela 1	P	RC (A)
Escuela 2	MC	AC
Escuela 3	P	RC (B)
Escuela 4	C	AC
Escuela 5	P	RC (C)
Escuela 6	MC	IC
Escuela 7	MC	RC
Escuela 8	C	IC

Fuente: producción propia

Capítulo III

Los Conflictos Por Escrito: Caracterización y Regulación De Los Vínculos En Los Documentos Provinciales e Institucionales

La sociología desde sus inicios se ha interrogado por las normas sociales, desde concepciones natural-positivistas, constructivistas o combinaciones teóricas diversas. En esta investigación cualitativa y que indaga en las relaciones de poder que conforman lo social, nos interesa abordar la dimensión jurídica en tanto ordenamiento de acciones humanas, es decir, en su faz prescriptiva y productiva de lo real.

Si analizamos las normas en su complejidad, se componen de mecanismos de creación, institución y aplicación con distintos grados de formalidad y validez, elementos contextuales e históricos que regulan aspectos compartidos en distintos ámbitos de interacción. Por ejemplo, en lo que respecta a la organización de los Estados modernos capitalistas, la recuperación del derecho romano profundizó el proceso de secularización y distinción de los individuos frente a los poderes religiosos y las monarquías. Ciertas cosmovisiones que logran posicionarse como marcos de orientación hegemónica, producen lo que Retamozo (2009) define como “olvido de la contingencia originaria” (pág. 81), es decir, el proceso político de ocultamiento de las visiones en disputa y la presentación de la triunfante como la única posible. En este sentido, en las normas y reglas escolares reconocemos articulaciones políticas de descripción de las situaciones escolares y la organización de conductas, sociabilidades, conocimientos y sentimientos.

Antes de avanzar con la presentación de los instrumentos normativos específicos del sistema educativo, presentamos dos características generales. Por un lado, la distancia entre lo que dicta la ley y la práctica efectiva de la ley (O'Donnell, 2002), como el “arte del intervalo” (De Certeau, 1980: 36) que considera las resistencias subjetivas (Foucault, 1981: 253). En virtud de esta cualidad del Derecho, más allá de la codificación legal progresiva de la vida, encontramos situaciones que escapan a su lógica, controversias internas y polisemia del lenguaje. En definitiva, entendemos a los distintos tipos de normas en términos de configuraciones discursivas o “constructos culturales”¹²⁰, síntesis inestable y parcial de las múltiples disputas por el significado de lo social.

Por otro lado, recuperamos de Foucault (1980) la identificación de una tendencia hacia el gobierno de las conductas en términos de auto-regulación de los sujetos, donde los mecanismos de poder se encuentran dispersos y ocultos entre las técnicas de subjetivación,

¹²⁰ Resulta necesario comprender que las normas son un constructo cultural. *La normativa como producto cultural* pone en evidencia sus dos posibles versiones. A veces está por delante de la propia cultura, de las prácticas sociales dominantes, y las tracciona. Otras veces, la normativa va por detrás de las prácticas sociales, llega tarde a ellas; y son estas prácticas, las luchas, los pequeños actos cotidianos y los gestos políticos, los que pujan por modificar las leyes para que estén a su altura. (Alegre & Lejarraga, 2017: 91)

en oposición a las demostraciones explícitas que caracterizaban a regímenes anteriores. La construcción de un marco común de pertenencia e identificación se vuelve cada vez más complejo en un sistema global que promete acceso, a través del mercado y la competencia individual, a bienes y servicios específicos para cada consumidor.

A continuación, describimos las leyes más relevantes del sistema escolar argentino, para abordar luego las específicas al ordenamiento de los vínculos institucionales.

Normas y Leyes Del Sistema Educativo Nacional y Provincial: Participación y Convivencia

En el ámbito educativo, las normas pueden distinguirse por su nivel de amplitud, generalidad e historicidad, así como según su sanción interna o externa al sistema educativo. En el nivel más general, el sistema escolar argentino se encuentra regulado por la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) y las prescripciones sobre distintos aspectos del derecho a la educación en los tratados internacionales de Derechos Humanos ratificados por el país.¹²¹ A su vez, otras normas del mismo rango inciden en su configuración, tales como la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (2005), la Ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006), así como la Ley Nacional de Migraciones N° 25.871 (2003) (contempla el derecho a la educación de cualquier persona más allá de la situación administrativa en la que se encuentre su ciudadanía).

Esta serie de normas se integran en un enfoque regional que posiciona al Estado como agente interventor y proactivo en el abordaje de las instancias en las que se define el ejercicio de la ciudadanía y la ampliación de derechos, en tanto reconocimiento de las diversidades, redistribución de los capitales y profundización de la participación que aseguran la justicia social (Fraser, 2008). Las juventudes en particular han sido protagonistas de este proceso, a través de demandas colectivas movilizadas por distintas organizaciones (entre las que se destacan las estudiantiles), así como también han sido objeto pasivo de regulaciones. Por ejemplo, la sanción de la Ley de Voto Joven N° 26.774 (2012) modificó el marco formal de la ciudadanía en lo que respecta a la opción de emitir el voto para quienes cuentan con 16 o 17

¹²¹ Esquemáticamente, mencionamos el Art. N° 13 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) (ratificado por la Ley Nacional N° 23.313 del año 1986), el Art. N° 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) (ratificada por la Ley Nacional N° 23.054 del año 1984), el Art. N° 10 de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (1979) (ratificada por la Ley Nacional N° 23.179 del año 1985), la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) (ratificada por la Ley Nacional N° 23.849 del año 1990), así como el Art. N° 24 de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (ratificada por la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008). La Constitución Nacional Argentina establece, en su Artículo 75 inciso 22, que los tratados internacionales de Derechos Humanos, luego de su aprobación por dos tercios del total de miembros del Congreso nacional, tienen jerarquía superior a las leyes y pasan a formar parte del bloque de constitucionalidad.

años en el día de las elecciones y permitió que un 20% de lxs que se encontraban en esta franja ejercieran su derecho en 2013¹²², cifra que ascendió al 63% en el año 2019.¹²³

A su vez, al ser el Estado argentino una organización federal, las provincias tienen la potestad de sancionar sus propias normativas y políticas en los ámbitos que definan como prioritarios. En la Provincia de Buenos Aires encontramos la Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007), la Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños N° 13.298 (2005) y la Ley Provincial de Educación Sexual Integral N° 14.744 (2015), entre otras.

En tanto nuestro objetivo es analizar las prácticas de abordaje de las situaciones conflictivas en el espacio escolar, ponemos especial atención en las normativas que buscan organizar dos conjuntos de interacciones relacionadas: la configuración de vínculos democráticos de convivencia y la participación estudiantil en las instituciones.¹²⁴ La Ley Nacional de Centros de Estudiantes N° 26.877 (2013) y la Ley Nacional para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas N° 26.892 (2013) prescriben su construcción contextualizada, por lo que en la Provincia de Buenos Aires encontramos la Ley Provincial de Centros de Estudiantes N° 14.581 (2013), la Ley Provincial de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social N° 14.750 (2015) y la Resolución de Acuerdos Institucionales de Convivencia N° 1709 (2009).

Participación En Escuelas Secundarias: Centros De Estudiantes y Otras Formas De Organización. En relación a la participación estudiantil, tal como indican Otero (2016) y Fridman, Otero y Salti (2020), las leyes y políticas públicas nacionales de la última década que buscaron consolidar las juventudes como sujetos de derecho se produjeron en la tensión de dos lógicas: promoción desde las esferas gubernamentales y reconocimiento de los reclamos del movimiento estudiantil, en un contexto de gran actividad política. Más Rocha (2016) compara cuatro proyectos que confluyeron en la sanción de la Ley Nacional de Centros de Estudiantes N° 26.877 (2013), según los antecedentes que consideran, las referencias históricas al movimiento estudiantil y las funciones que les otorgan a estos órganos. Núñez (2017) en base a la normativa sobre centros de estudiantes y experiencias de politización estudiantil, presenta una doble paradoja más allá del avance en términos de garantía de derechos estudiantiles: la Ley Nacional de Centros de Estudiantes N° 26.877 (2013) no fue producto de una demanda “del movimiento estudiantil sino de una propuesta del gobierno

¹²² Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). <https://www.cippec.org/publicacion/espíritu-adolescente-el-voto-joven-en-argentina/>

¹²³ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/voto_joven_6.7.pdf

¹²⁴ En relación a otras dimensiones tales como la gradualidad, las condiciones de asistencia y regularidad, así como las formas de evaluación y acreditación, entre otras, podemos mencionar el Régimen Académico para el nivel secundario N° 587 (2011).

nacional erigido como garante de la expansión de derechos para las y los jóvenes” (Núñez, 2017: 156)¹²⁵ y los estilos organizativos que propone no se ajustan a las prácticas políticas juveniles (legítima exclusivamente al espacio formal y tradicional del Centro de Estudiantes).¹²⁶

Sistema De Convivencia: Acuerdos y Definiciones Colectivas. Tal como indicamos, en el desarrollo del sistema educativo se pueden encontrar una gran cantidad de normas sobre la regulación de los vínculos. Focalizamos en las transformaciones ocurridas desde los años '80 del siglo XX, con el retorno de gobiernos elegidos democráticamente.

Durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989) se derogó el reglamento De La Torre de 1934 a nivel nacional y a nivel provincial el Reglamento General de Escuelas Públicas N° 6013 (1958)¹²⁷. En una etapa posterior, a fines del siglo XX y comienzos del XXI, inicialmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y luego en la Provincia de Buenos Aires, se impulsó el sistema de convivencia, que propone definiciones colectivas del orden vincular institucional. En la Provincia de Buenos Aires, los Acuerdos Institucionales de Convivencia, establecidos inicialmente por la Resolución N° 1593 (2002) implementaron dinámicas democráticas y participativas en el marco del formato Polimodal, establecido por la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Por ello, más allá de que la Resolución N° 1593 (2002) tiene similitudes con la Resolución N° 1709 (2009) en tanto proponen generar espacios de participación y de apropiación de la normativa, la primera define a la educación como un servicio y legitima formas excluyentes de abordaje de la conflictividad. D'Auria (2015) expone el proceso de consulta a las instituciones escolares durante el año 2001 para analizar la normativa vigente sobre la disciplina y la sanción de la Resolución N° 1593 (2002). No coincidimos con la autora en que los nuevos reglamentos instalen un quiebre absoluto en los enfoques, ya que lo que se manifiesta es una serie de modificaciones e hibridaciones, en las que la mayoría de los conflictos se abordan “entre las paredes de la institución” (D'Auria, 2015: 3) pero siguen vigentes los cambios de escuela, el recurso a agentes extra escolares así como las suspensiones eufemizadas.

El proceso de transformación de la escuela secundaria elitista en obligatoria, implicó detectar y modificar las fronteras tajantes entre quienes merecían ser parte de las instituciones y quienes no. La disciplina y sus códigos estrictos de ordenamiento vincular fueron instrumentos centrales del espíritu selectivo, en tanto desautorizaban cualquier tipo de disenso en su interior. Tal como indican Dussel (2005), Núñez (2015) y Litichever (2010;

¹²⁵ Ver también Otero (2016).

¹²⁶ La Provincia de Buenos Aires, en la Resolución N° 4288 (2011), reconoce válidas las diversas modalidades y formas de organización estudiantil, tales como asambleas y cuerpos de delegados/as.

¹²⁷ Reemplazado por el Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires del año 2012.

2019), en relación a la implementación de los Acuerdos de Convivencia en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las características de los documentos se comprenden en su íntima relación con el contexto y los formatos escolares.

En la Provincia de Buenos Aires, la Resolución sobre Acuerdos de Convivencia N° 1709 (2009), elaborada de forma conjunta entre las Direcciones de Educación Secundaria, Técnico Profesional, de Gestión Privada y la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, incorpora las múltiples dimensiones del derecho a la educación. Se posiciona, en términos normativos, como una bisagra entre el paradigma de la disciplina y el de la convivencia.¹²⁸ Analizamos a continuación con mayor profundidad este instrumento legal y algunas de sus características.

Acuerdos Institucionales De Convivencia: Nuevos Moldes y Diversos Contenidos

La Resolución de Acuerdos Institucionales de Convivencia N° 1709 (2009) puede ser definida como una “legislación derivada”:

Una legislación muy prolifera, de difícil recopilación y sistematización, pero cuya significatividad radica en que, además de reglamentar las leyes, en muchas ocasiones avanza sobre las más generales, llena algunos espacios vacíos característicos de la incompletud del Derecho o anticipa modificaciones que luego se plasmarán en las reformas legislativas posteriores. (Giovine, 2012: 166)

En su Anexo 1, establece la estructura de los AIC: presentación del equipo directivo, breve reseña institucional, fundamentos de lo establecido, descripción del proceso de elaboración y luego el cuerpo del documento. Este último se dividirá a su vez en la sección 1 correspondiente a las normas, sección 2 medidas a aplicarse en caso de transgresión, sección 3 relativa al Consejo Institucional de Convivencia (CIC) y sección 4 instancias de revisión. El Anexo 2 aborda características del CIC: órgano colegiado de participación democrática para la organización de la sociabilidad escolar, con tareas de asesoramiento, preventivo y propositivo al equipo directivo, así como su composición (director/a, representantes de docentes y de alumnxs, personal del EOE en las escuelas que hubiere y familias).

La norma posiciona a la escuela en el conjunto de instituciones que cumplen un “papel primordial en el proceso de inserción social que deben realizar los adolescentes” (Anexo 1), es decir, de constitución de la subjetividad, en la que la legalidad y la mediación intergeneracional son elementos centrales. Podemos observar aquí su faceta prescriptiva, ya que si bien describe la situación actual como en crisis, en términos de “lo público en jaque y

¹²⁸ La Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) indica, por ejemplo, que las instituciones deben: b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar; i) Definir su código de convivencia; j) Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.

la autoridad cuestionada” (Res. 1709/09, Anexo 1), la escuela no sería afectada. En sus considerandos muestra la preocupación por conformar un espacio público común en el que predomine el respeto como principio general y un sentido pedagógico y reflexivo de las normas, entre otros aspectos.

El sentido pedagógico de la norma se posiciona en el documento como la mediación intergeneracional propia de la convivencia institucional en las escuelas secundarias, registrada en términos de las obligaciones de los adultos con respecto al estudiantado, en su lugar de cuidado y amparo. Con el objetivo de garantizar el derecho a la educación, establece que las sanciones frente a las transgresiones de las normas no pueden obstaculizar o interrumpir la trayectoria escolar, sino que deben tener un sentido reparador, pedagógico y no punitivo. Esta propuesta teórica, si bien habilita el desarrollo de vínculos más igualitarios que los discursos disciplinar-autoritarios de épocas anteriores, encuentra dos limitaciones que se replican en los documentos elaborados en cada establecimiento.

Por un lado, el espíritu contractualista decimonónico que recorre la Resolución¹²⁹, en el marco de una estructura marcadamente jerárquica y desigual del sistema educativo nacional y provincial, habilita el sostenimiento de las desigualdades en lógicas paternalistas de demarcación unilateral de los espacios y asuntos donde es posible negociar y aquellos en los que no. Por ejemplo, como veremos más adelante, en los AIC analizados se inscriben preocupaciones preferentemente adultas y tradicionales del sistema educativo, tales como la vestimenta y los símbolos patrios.

Por otro lado, se mantiene una concepción homogénea de la adolescencia en términos de una etapa de la vida caracterizada por el cuestionamiento permanente del mundo adulto, ya que propone que “sin brecha generacional, sin confrontación, no hay adolescencia posible” (Res. 1709, 2009: 10). Esta definición, en el contexto de crisis que la misma resolución indica, obstaculiza las múltiples formas de ser y estar en la escuela, en tanto las expectativas recíprocas de modelos generacionales estáticos no se presentan en las dinámicas concretas.

Estos límites se vinculan directamente con la definición y abordaje de las situaciones conflictivas, en tanto la Resolución establece que los conflictos son una parte central de la convivencia institucional cotidiana entre personas con roles y tareas diferentes, pero reproduce la confusión con las interacciones violentas indicada en el Capítulo 1. Más allá de que propone distinguir estas últimas de la indisciplina, supone que es exclusivamente la presencia adulta, predispuesta y entrenada para soportar el choque de oposición “natural” juvenil, la que puede contener el surgimiento o desarrollo de violencias. Aquí la normativa resulta más explícita en su orientación adultocéntrica, su clausura frente al interés estudiantil

¹²⁹ [...] el modo como está planteada la construcción normativa en la reglamentación vigente supone que los acuerdos de convivencia se presentan como pactos racionales entre individuos libres y autónomos que eligen cómo conforman el orden escolar. (Southwell, 2018b: 81)

de involucrarse en las dinámicas vinculares institucionales. Aunque establece que se deben inscribir las violencias en contextos específicos y no como características juveniles, éstos no son interpelados, más allá de algunos espacios delimitados, en la construcción colectiva de las normas institucionales que eviten las consecuencias negativas de los conflictos.

De todos modos, resulta un punto importante de inflexión, con respecto a discursos anteriores sobre los modelos vinculares, en tanto reconoce que la organización democrática no remite al consenso absoluto de los postulados adultos, sino que incorpora desacuerdos en relación a lo establecido.¹³⁰

Una Trama Normativa Compleja: Enfoque De Derechos y Articulaciones Incompletas.

Antes de analizar los AIC relevados, caracterizamos dos herramientas normativas que inciden en el ordenamiento de la sociabilidad escolar: la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas N° 26.895 (2013) y la Comunicación Conjunta N° 1 “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Ámbito Escolar” (2012).

La primera (regulada a nivel provincial por la Ley N° 14.750 del año 2015), promueve herramientas y estrategias para colaborar con las instituciones educativas en el desarrollo de una convivencia pacífica. De forma similar a la Resolución N° 1709 (2009), tiene como principios el respeto de las diferencias y la eliminación de toda forma de discriminación, hostigamiento y violencia, la preocupación por asegurar el derecho a la educación en sus múltiples facetas (Art. 7) entre las que menciona la participación el diálogo para resolver situaciones de convivencia, mientras que resulta novedosa la incorporación de los entornos virtuales. Consideramos que la Ley contiene dos elementos problemáticos: desde el mismo título y a lo largo del texto, sostiene la confusión mencionada en el Capítulo I entre el trabajo sobre los conflictos de la sociabilidad y la conflictividad social, mientras que en el inc. C del Art. 6, que refiere a las sanciones, propone que para su formulación sean considerados los antecedentes previos de quien comete la falta, lo que refuerza un discurso criminológico.

En segundo lugar, la Comunicación Conjunta N° 1 “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Ámbito Escolar” (2012) es un eje central de la convivencia y la construcción de relaciones democráticas e igualitarias en las instituciones escolares.¹³¹ El objetivo central de este documento son los EOE y sus intervenciones, antes

¹³⁰ Si la generación de conflictos es propia de las convivencias humanas, entonces el grado de funcionamiento democrático y plural de una institución no está dado necesariamente por la ausencia de conflictos, sino por las formas de abordaje de los mismos, manifestada en los modos de prevención, y reconocimiento, en cómo se los transita, en cuáles son las formas y criterios de resolución. (Res. 1709/09, Anexo 1)

¹³¹ En el año 2014 se publica la Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, con el objetivo de dar cumplimiento a la Ley Nacional para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las

que los AIC. Además de su posicionamiento teórico y conceptual, el aporte más significativo consiste en la tipificación de situaciones más o menos habituales y cotidianas que los agentes institucionales enfrentan, así como las herramientas que se promueven para su resolución. Por ejemplo, refiere a las violencias en el espacio escolar (entre estudiantes, adultxs o entre sí), la presencia de un arma, junto a otras problemáticas que ocurren por fuera de los muros institucionales: maltrato infanto-juvenil en el contexto familiar, niñxs en situación de calle e intentos de suicidio, entre otras. En todos los casos se promueven garantías en el ejercicio de derechos a partir del cuidado comunitario, el predominio del interés superior del joven, de su integridad y en la obligación de ser escuchado. Si bien define al conflicto como parte de las relaciones sociales, en su desarrollo aborda exclusivamente lo tipificado penalmente (violencia en sentido restringido), mientras que no reflexiona, a pesar de mencionarlas, sobre las violencias en sentido amplio, tales como los conflictos generados por las mismas instituciones escolares (competencias, exclusiones) o por los mismos abordajes de situaciones de violencia (criminalización, estigmatizaciones).

Los AIC En Las Escuelas Seleccionadas. Analizamos críticamente los AIC relevados, primero según características generales y luego en base a dimensiones específicas, predefinidas por los objetivos de la investigación o que resaltan de lo elaborado por las escuelas. En lo que refiere al acceso a los documentos, la mayoría de las instituciones los compartieron a pesar del aislamiento, ya que no todas tenían disponible una versión digitalizada (en un caso se comunicaron con el dueño de la fotocopidora próxima a la institución que cuenta con copia del AIC) mientras que sólo dos escuelas no respondieron a la solicitud (una compartió el resumen que entregan a principio de año a lxs estudiantes ingresantes, en el que se registran exclusivamente sus obligaciones, por medio del cual no pueden conocer cómo fue elaborado). Consideramos dimensiones generales, como los procesos de elaboración, la frecuencia de actualización, el lenguaje inclusivo, los órganos de participación y la caracterización de la sociedad y escuelas secundarias actuales.

En cuanto al proceso de elaboración, sección que la Resolución N° 1709 (2009) establece como obligatoria, no se encuentra detallada en la totalidad de los AIC indagados y en los que sí, mencionan diversos mecanismos más o menos democráticos para lograr su legitimidad y representatividad. Las que se ubican en zonas periféricas de la ciudad y de reciente creación son las que más recurren a la idea de consensos, posiblemente por la necesidad de generar vínculos estables y parámetros indiscutibles sobre lo que se permite o no en ellas (por medio de delegadxs de curso o encuestas a las familias. Uno de estos AIC expone las dificultades

Instituciones Educativas N° 26.892 (2013), cuyo formato replica en gran parte lo propuesto por la Guía producida por el estado provincial bonaerense.

para encontrar espacios institucionales que permitan generar un proceso significativo, problemática recurrente debido a la gran cantidad de escuelas en las que se desempeñan los docentes de nivel secundario y el relativo poco tiempo que permanecen en cada una.

Una de las instituciones ubicadas en el centro de la ciudad y con una larga trayectoria es la que más espacio le dedica a esta instancia: como comparte edificio con una escuela primaria, los acuerdos iniciales son entre los Equipos Directivos de ambas instituciones, luego realizan reuniones entre el Equipo Directivo y las jefas de departamentos curriculares cada 15 días, en las que posteriormente incorporan a la referente de Educación Física y al EOE. A partir de estos encuentros, organizan jornadas de reflexión en las aulas con estudiantes de los tres turnos, el EOE y docentes, en las cuales trabajan especialmente sobre las situaciones de violencia y analizan sus posibles causas y soluciones. Las familias de estudiantes ingresantes fueron convocadas de manera presencial, mientras que las de otros años a través de una encuesta. Finalmente, el Equipo Directivo y Jefes de Departamento se ocuparon de redactar el AIC. Como vemos, la disponibilidad de cargos y personas habilita una mayor cantidad de instancias de encuentro y discusión para elaborar normas escolares más democráticas y participativas.

A su vez, los AIC comparten la falta de actualización: aún en casos de traslado de edificio o la conversión de Escuelas Secundarias Básicas a Escuelas Secundarias completas, los documentos se mantienen intactos, más allá de algunos comentarios agregados en lápiz. Por ejemplo, una de las escuelas ubicadas en la periferia resalta la flexibilidad de toda normativa, pero el escrito tiene como fecha de elaboración el 2010. Ambas características (escasa actualización y heterogéneas formas de elaborarlos) se pueden vincular con las definiciones que surgieron en las entrevistas acerca de su lugar en las dinámicas vinculares. Todos los EOE los ubicaron en una posición externa a los estudiantes, lo que indica que más allá de los distintos grados de participación en su elaboración, no parecen ser apropiados, internalizados y discutidos: “todos los años y va pegada al Cuaderno de Comunicados, no tienen excusa de no leerla” (EOE, Escuela 1, P, RC [A]), “a principio de año se entrega [...] y lo tienen que firmar en la inscripción [...] pero después está como implícito y si hay una situación obviamente [...] “acuérdense”, porque se olvidan” (EOE, Escuela 2, MC, AC). A su vez, la mayoría menciona que puntualizan la difusión en los primeros años y en el comienzo del ciclo lectivo, ya que según su experiencia, durante el proceso de escolarización se produce una progresiva internalización.

En esta línea, los documentos reiteran al Cuaderno de Comunicaciones como un dispositivo central en la regulación vincular, como mediación entre la institución y las familias y registro de diversas situaciones (inasistencias o ingresos fuera de término, transgresiones o faltas cometidas). De esta forma, tal como sucede con otros dispositivos escolares (López

et al., 2019; Da Silva, Roldán & Machado, 2017), si bien no se ocupa de la convivencia de forma directa como en el caso de los AIC, incide en su ordenamiento.

Resulta llamativo que ninguno de los AIC utiliza lenguaje que incluya las diversidades de género, ya sea utilizando la “e”, la “x” o los pronombres “los y las”. Más allá de algunas modificaciones en favor de eliminar desigualdades por motivos de identidades de género u orientaciones sexuales (no exentas de contradicciones, como veremos en el caso de la normativización de la vestimenta), la centralidad de estas demandas en el mundo juvenil y estudiantil (González del Cerro, 2017; Palumbo & Di Napoli, 2019; Núñez, Otero & Quinzani, 2021) no parece haber sido recuperada. Posiblemente la falta de actualización (que en varios casos supera una década de antigüedad) y los límites en la participación, resultan obstáculos para la incorporación de estas problemáticas y los modos de enunciación juvenil en la regulación de los vínculos escolares.

Los espacios de participación estudiantil, como el CIC y el Centro de Estudiantes, presentan posiciones diferentes en los AIC. El primero, en vez de tareas propositivas y preventivas, es convocado exclusivamente para resolver faltas graves o muy graves, especialmente en las escuelas de reciente creación. Con respecto al segundo, en ninguno de los AIC se incluye al Centro de Estudiantes (acorde a las normas, ya que la organización política estudiantil no se reduce a la participación en la convivencia), al punto que ni se lo menciona como agente institucional, por ejemplo en la regulación de su espacio o la organización de actividades escolares.

Uno de los clivajes que distingue entre sí a los AIC es la forma en que describen y evalúan, generalmente en los apartados iniciales, a la sociedad argentina y las escuelas secundarias. Las Escuelas 5 y 6, ubicadas en distintos puntos de la ciudad y con desiguales trayectorias institucionales, definen a la actualidad en crisis y transformación: “La Escuela, como tal, no puede permanecer aislada de los vertiginosos cambios que la sociedad plantea” (AIC, Escuela 5, P, RC [C]), “crisis funcional que se refleja en las instituciones educativas” (AIC, Escuela 6, MC, IC). Si bien son pocos los documentos que presentan esta caracterización, es similar a la propuesta por la Resolución n° 1709 (2009) de la escolarización como una actividad opuesta a las fuerzas disolventes del tejido social.

En este sentido, los AIC describen a la autoridad y las normas escolares como en reposicionamiento, frente al cuestionamiento de lógicas instituidas y la búsqueda de nuevos sentidos organizadores, el paso de un discurso de jerarquías indiscutidas a otro de disenso y diálogo. Por ejemplo, encontramos expresiones como: “Legitimar normas desde el diálogo y la argumentación [...] Extralimitación. Es deseable que toda persona que forma parte de la institución ejerza su rol sin incurrir en ningún tipo de abuso derivado de la autoridad que tiene sobre otros” (AIC, Escuela 2, MC, AC), “Fomentar la comunicación inter e intrageneracional revalorizando estos vínculos por el consenso y disenso constructivo.” (AIC, Escuela 3, P, RC

[B]), "procesos negociadores, que permitan dar una visión positiva de un conflicto para que este pueda ser resuelto mediante la comunicación y el diálogo constructivo" (AIC, Escuela 8, C, IC).

Reflexionamos en términos de "reposicionamiento" (Southwell, 2018a), ya que en los mismos documentos se pueden encontrar discursos adultocéntricos dirigidos a este sector poblacional, tales como: "[Personal Directivo, Docente y Administrativo] Complimentar presencia, puntualidad y disponibilidad durante el horario de clase permaneciendo siempre frente a nuestros alumnos. Somos sus ejemplos" (AIC, Escuela 3, P, RC [B]), "debe haber un adulto acompañándolo, no desde el lugar de par o de "compinche de sus andanzas adolescentes", sino desde el lugar del que otorga seguridad, del que acuerda y no impone, del que protege" (AIC, Escuela 8, C, IC). Estos discursos se engarzan con la escasa mención de los derechos y obligaciones adultas, que cuando son explicitadas es de forma menos específica que para estudiantes, con un carácter general y filosófico vinculado a los tipos de vínculos intergeneracionales. El único caso diferente es el de la Escuela 2 (MC, AC), que tipifica con precisión la tarea correspondiente a cada agente (Director, Vicedirector, Secretario, Prosecretario, Jefes de Área, Jefes de Departamento de Integración Curricular, Jefes de Preceptores, Sub Jefes de Preceptores, Bibliotecarios, Preceptores, Profesores, Estudiantes), integración que demanda la heterogeneidad de espacios y actividades de la modalidad técnica.

Por último, encontramos modelos de subjetivación estudiantil centrados en la formación de autonomía o libertad responsable (puntualizan en los aspectos éticos como principios de orientación de las acciones), fundamentalmente en las escuelas de reciente creación y otros que remarcan en los aspectos colectivos (conformación de lazos comunitarios o respeto).¹³² Del primer conjunto destacamos el siguiente fragmento: "Estos acuerdos serán viables en tanto cada uno pueda, desde sus posibilidades, aprehenderlos, hacerlos propios asumiendo una actitud autónoma y responsable, único modo posible en que los referentes normativos adquieran carácter instituyente" (AIC, Escuela 5, P, RC [C]). En cambio, el segundo conjunto se compone de afirmaciones como: "La convivencia tiene que ver con el hombre en su condición de ser social y las interrelaciones que se generan con sus semejantes e ineludiblemente no se encuentra ajena a situaciones problemáticas" (AIC, Escuela 6, MC, IC) y "Respetar a todos los integrantes de la comunidad educativa" (Escuela 5, P, RC [C]).

Más allá de estas cuestiones en los procesos de elaboración, órganos de representación, posicionamientos en relación a las desigualdades de género y caracterización de la sociedad

¹³² Tal como indican Núñez (2007) y Southwell (2020), la polisemia del término expresa tanto significados de sostenimiento de las jerarquías como de igualdad entre quienes participan de la interacción, en distintas formas de despliegue: "por la comprensión, por el temor, por la argumentación y por la admiración" (Núñez, 2007: 81).

y las escuelas secundarias actuales, los AIC presentan dimensiones particulares que hemos definido como “preocupaciones tradicionales” frente a “problemáticas emergentes”, que conllevan estilos y modalidades heterogéneas de definición, intervención y abordaje de los conflictos, las cuales presentamos a continuación.

Preocupaciones Tradicionales. La revisión de los AIC muestra el sostenimiento de lo que podríamos denominar “preocupaciones tradicionales” del sistema educativo, relacionadas fundamentalmente con los discursos disciplinar-autoritarios. El objetivo político de igualdad y formación ciudadana homogéneas permanece en la gramática escolar a través de cuestiones relacionadas más con el mundo adulto que el juvenil. Ya sea que se fundamenten en objetivos disciplinarios o de cuidado, su reiteración en la mayoría de los documentos evidencia un núcleo duro que no se refleja en las situaciones conflictivas habituales. Como expresa Southwell (2018b): “tanto lo que se regula como quiénes son los sujetos de regulación estructuran un campo de aquello que es posible en el espacio escolar” (pág. 82). Analizamos en orden descendente según su reiteración las siguientes: indumentaria, símbolos patrios, mobiliario o edificio escolar y horarios.

Expresiones y Guardapolvos, Remeras, Escotes y Maquillajes. En todos los AIC explorados, se desarrollan parámetros sobre la presentación personal, delimitación política y predominantemente adultocéntrica de lo posible (apartados exclusivos para la vestimenta de estudiantes impensado para los agentes institucionales adultos. La regulación de la vestimenta, además de fundamentarse discursivamente en la preparación para el mundo laboral (Núñez y Litichever, 2015), se inscribe en un campo más amplio de jerarquías entre circuitos, instituciones y poblaciones. Por estos motivos, revisamos algunos puntos críticos en los AIC.

Dussel (2003a) expone cómo el discurso de la modernidad generalizó el uso de guardapolvos para asegurar la uniformidad que borraría las diferencias de origen e instalar una apariencia de igualdad. Estas prendas colaboraron en la organización de los cuerpos escolares que indicaba pertenencia común y suspensión de las particularidades, aunque las expresiones de la desigualdad se escabullían en los calzados, útiles y prácticas culturales. Si bien lograron representar la pertenencia a un ciclo de movilidad social ascendente, pronto se observaron los límites igualitarios y sus aportes en la legitimación de jerarquías sociales.¹³³

¹³³ [...] sumada su blancura a la persistencia del énfasis en la prolijidad y la higiene, el guardapolvo parece ser más bien una superficie que permite ejercer un control inmediato, económico y efectivo sobre los cuerpos infantiles, y también sobre los cuerpos docentes, valga recordar. (Dussel, 2003a: 29)

En una de las escuelas pertenecientes al macro centro, ubicada en un barrio tradicional de clase alta, el AIC regula la vestimenta de forma similar a otros documentos, pero su EOE nos comentó que el Centro de Estudiantes tenía intenciones de impulsar el uso de uniforme, vinculado a lo que proponen Litichever et al. (2008) en términos de estrategia de distinción e identidad frente a la masificación del nivel secundario.

A su vez, estas lógicas institucionales de delimitación de las vestimentas y presentaciones corporales apropiadas, escolarizan pautas sociales vinculadas a las coordenadas sexo-genéricas. Dussel (2003a) muestra que Pablo Pizzurno, reconocido educador e inspector de los inicios del sistema educativo, propuso la creación de una vestimenta oficial escolar a partir de su oposición a los vestidos lujosos con los que asistían las mujeres, “porque se centraba en la frivolidad y porque el amor a los vestidos caros potencialmente podía llevar a oficios *non sanctos* (v.g., la prostitución)” (Pág. 15). Estas distinciones y estereotipos se sostienen actualmente en la gramática escolar del nivel secundario y en los AIC analizados, por ejemplo, al establecer la continuidad o interrupción del uso de guardapolvo para las mujeres: “A pedido del alumnado femenino y compartido por el CIC tanto varones como mujeres no usarán guardapolvo.” (AIC, Escuela 3, P, RC [B]), “Las mujeres podrán concurrir sin guardapolvo” (AIC, Escuela 1, P, RC [A]). “Asistir con indumentaria adecuada (alumnas con guardapolvo) prolijidad y pulcritud acorde a un establecimiento educativo” (AIC, Escuela 5, P, RC [C]). Como vimos anteriormente, la falta de actualización de los AIC en relación a la ausencia de lenguaje inclusivo y otras problemáticas juveniles vinculadas a las desigualdades de género, como la vestimenta, expone la persistencia de ciertos esquemas tradicionales del nivel secundario que constriñen las subjetividades juveniles y estudiantiles habilitadas.

Son generales los estereotipos de género, aún en el AIC de la Escuela 3 (P, RC [B]), en el que la no utilización del guardapolvo es presentado como una mayor igualdad y democracia entre géneros: “Los varones concurrirán con pantalones largos: no podrán asistir con pantalones cortos (tipo short, pescadores o bermudas) o con jeans con agujeros [...] Las alumnas asistirán a clase sin maquillaje” (AIC, Escuela 1, P, RC [A]), “Las mujeres en caso de traer pollera, podrá usarlas si estas tienen un largo no menor por debajo de las rodillas.” (AIC, Escuela 3, P, RC [B]). Tal como indican Núñez & Baez (2013), posiblemente la eliminación del guardapolvo como indumentaria obligatoria haya aumentado la exigencia sobre la ropa y accesorios que utilizan las mujeres. En este sentido, González del Cerro (2017) investigó un proceso de participación política estudiantil en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el que la comisión de género demandó y logró modificar el

código de convivencia en lo referido a la vestimenta, como experiencia de ampliación de las prácticas ciudadanas escolares.¹³⁴

A su vez, en los documentos se reproduce la preocupación higienista escolar que acompañó la consolidación del discurso médico científico de la modernidad, en la producción de una serie de parámetros sanitarios que los y las estudiantes y sus familias y comunidades deben respetar (Puiggrós, 1990). En los AIC se presentan como: “La presentación adecuada y el cuidado de los objetos personales fomentan conductas responsables; por ello es necesario: cuidar el aseo y la higiene personal” (AIC, Escuela 8, C, IC), “[...] es voluntad de nuestra comunidad educativa que sus integrantes asistan a la escuela bien presentados contemplando la higiene, la prolijidad y la moderación” (AIC, Escuela 2, MC, AC)

Además de prescripciones dualistas de géneros y discursos higienistas, es posible indicar el sostenimiento de la “asepsia política” escolar. La caracterización de “escuela santuario” (Dubet, 2005), como un espacio libre de tensiones y controversias, se expresa actualmente en la inquietud por dejar fuera de los muros escolares la política partidaria y sindical, así como las identificaciones y prácticas culturales juveniles. Encontramos las siguientes expresiones en los AIC explorados: “Tampoco se permitirán remeras sin mangas o musculosas, con logos deportivos o que hagan alusión a ciertos grupos.” (AIC, Escuela 1, P, RC [A]), “No se permiten camisetas de ninguna disciplina deportiva (de equipo alguno, ni nacional)” (AIC, Escuela 2, MC, AC), “Remeras o chombas discretas que no dejen descubierto abdomen o espalda. Sin escudos o inscripciones alegóricas.” (AIC, Escuela 3, P, RC [B]), “[...] buzos sin inscripciones o identificaciones de clubes, bandas musicales, etc.” (AIC, Escuela 6, MC, IC), “Excluir el uso de atuendos o accesorios que promuevan conductas discriminatorias (cruces svásticas, imágenes u objetos de sectas religiosas, propaganda política, etc.” (AIC, Escuela 8, C, IC)

El último punto que destacamos remite a accesorios como las gorras, viseras y capuchas. Las opiniones desfavorables suelen justificarse que dificultan el contacto visual, elemento clave en la regulación intersubjetiva de los vínculos, sobre todo para los agentes institucionales adultxs, que según Núñez & Baez (2013) presentan dinámicas de masculinidades desafiantes a las argumentaciones e incomodidades docentes. En forma estereotipada, el estilo de presentación en el que la gorra, visera y capucha son identitarias, es atribuido negativamente a las juventudes de las clases bajas y/o que habitan en los barrios

¹³⁴ Si bien encontramos a lo largo de la historia micro y grandes resistencias a las pretensiones del sistema educativo de disciplinar los cuerpos y sus presentaciones, se observa el incremento de las problemáticas de género como eje de activismo estudiantil. De los “melenazos” que llevaron adelante los estudiantes varones en los años '70, “mediante los cuales se negaban a cortarse el pelo y entraban en masa a la escuela para evitar expulsiones” (Manzano, 2011: 45) a los actuales “pollerazos”, en los que los y las estudiantes ingresan a las escuelas con esta prenda para visibilizar su oposición al código de vestimenta y los estereotipos que reproduce.

periféricos de las ciudades, con el efecto de profundización de las exclusiones y discriminaciones.

Respeto y Banderas, Escudos e Himnos. Ubicamos esta temática dentro de las preocupaciones tradicionales del sistema educativo ya que la “cruzada patriótica” (Dussel, 2003b: 8) se sostuvo en la producción y sostenimiento de símbolos y rituales para reforzar el sentimiento nacional en una sociedad crecientemente cosmopolita, en el marco de la reorientación general del sistema a partir del Congreso Pedagógico Internacional de 1882 (Bertoni, 2001). Por ejemplo, la decisión de Pizzurno de organizar un acto escolar el 24 de mayo de 1887 con motivo de las fiestas mayas, marcó el comienzo del traslado de la espontaneidad de la calle al interior del colegio, como mediación institucional, protocolar y burocrática.¹³⁵ La gramática tradicional se pronuncia también en cómo son regulados los símbolos patrios en los AIC y otros documentos normativos, en comparación con las situaciones conflictivas concretas. Por ejemplo, el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires describe con sumo detalle, durante nueve artículos (197 al 205), cómo deben desarrollarse los actos escolares y qué lugares deben ocupar los símbolos patrios en las instituciones. En los AIC relevados, se asocian a actitudes de respeto, que suponen pasividad, sumisión y no involucramiento (en general los símbolos se ubican en posiciones superiores al observador). Los conceptos y definiciones que se utilizan en los documentos, en su reiteración o centralidad reproducen discursos provenientes de distintos tiempos y lugares, más o menos sedimentados en el sistema escolar.

Todas las escuelas que nos compartieron sus AIC mencionan en algún momento a los símbolos patrios, en los siguientes términos: “Respetar y hacer respetar los símbolos patrios” (AIC, Escuela 9), “Símbolos patrios. Nuestra escuela desea que sus estudiantes respeten y valoren los símbolos patrios, himnos y banderas que nos representan como Nación. Entonando las estrofas de los himnos que nos representan con respeto.”(AIC, Escuela 2, MC, AC), “Asumir una correcta actitud de respeto en el izado y arriado de las banderas, en actos escolares y en toda ocasión que estén presentes nuestros símbolos patrios.”(AIC, Escuela 6, MC, IC). Como vemos, el respeto se define principalmente como aceptación de las jerarquías y lo instituido, ya que no se contempla la posibilidad de que asistan estudiantes migrantes o de pueblos originarios con otras prácticas culturales o simbólicas, así como tampoco se menciona el cuidado de los símbolos institucionales o elaborados por los estudiantes, entre otros.

¹³⁵ Es decir que cuando se apagaba la fiesta popular en las calles, comenzaba a encenderse el fervor patriótico escolar. (Siede, 2007: 215)

Responsabilidades y Puertas, Ventanas y Bancos. Distinguimos en los AIC relevados dos tipos de propuestas: aquellas que involucran al estudiantado en el mantenimiento de los edificios y espacios compartidos, frente a otras que sostienen una mirada preventiva de la violencia hacia la escuela. Las primeras incentivan a participar activamente en las problemáticas de infraestructura, a veces con responsabilidades excesivas frente al deterioro y desfinanciamiento acumulado. Por ejemplo: "Cuidado de las instalaciones. [...] Su preservación y cuidado redundan en la oportunidad de que cada uno pueda hacer efectivo su derecho a la educación"(AIC, Escuela 2, MC, AC)

La "violencia hacia la escuela" (Castorina & Kaplan, 2009; Di Leo, 2008) incorpora en un mismo plano actitudes que expresan significados diferentes, como las respuestas políticas a las "violencias de la escuela" (graffitis en los bancos o roturas de elementos constitutivos del orden escolar, como las puertas de entrada a las aulas), con los daños colaterales de las interacciones o juegos físicos entre estudiantes, junto a situaciones de expresión subjetiva de tensiones canalizada a través de la acción sobre objetos. Por lo tanto, vemos en la reiteración de estas prescripciones intenciones de control, ya que no se distinguen las formas de cuidado y reparación según los tipos de daño. Como ejemplo, recuperamos el siguiente fragmento: "[...] es necesario: cuidar sus instalaciones, bienes y mobiliario, no permitiendo la rotura de cerramientos, vidrios, aberturas, cortinas, griferías, calefactores, ventiladores de techo, enchufes; ni las rayaduras, escrituras o "graffitis" en sus paredes, escaleras, bancos, puertas o ventanas. (AIC, Escuela 8, C, IC) Especialmente en esta última institución, el preciso detalle se enmarca en una preocupación material por momentos más fuerte que por las personas que lo habitan, en tanto consiste en un edificio centenario que identifica a las instituciones que allí funcionan.

Obligaciones y Timbres, Permanencias y Faltas. Por último, encontramos normas que refieren a las regulaciones sobre los horarios de entrada y salida de los edificios escolares, parte de la gramática escolar tradicional (en su dimensión material como las campanas y timbres, en su aspecto ritual de inicio de una jornada compartida minuciosamente regulada y en lo relativo a la responsabilidad legal de la escuela sobre los estudiantes durante un cierto plazo temporal). Es uno de los aspectos más reiterados en los AIC y democrático en términos intergeneracionales, ya que son exigencias también para docentes. A su vez, las escuelas que hacen más hincapié en el cumplimiento de los horarios preestablecidos son las que comparten la puerta de ingreso con otras instituciones.

Los tiempos escolares marcan la organización familiar y comunitaria (que el aislamiento trastocó) observable en la gran cantidad de automóviles durante los ingresos, fundamentalmente en las escuelas céntricas. Por este motivo, llama la atención que en ninguno de los AIC se incorpore a las familias para coordinarlos en tanto generan tensiones

entre quienes comparten ese espacio, vinculados o no a la institución. Otro aspecto a destacar, es que no presentan modalidades alternativas para los casos de estudiantes que asisten con hermanxs menores, por ejemplo en la disposición de un espacio de recibimiento hasta el horario de ingreso del otro nivel.

A su vez, en muchos AIC estas normas son las primeras que se indican como deberes de lxs estudiantes, mientras que el retiro anticipado sin el permiso correspondiente, sobre todo en escuelas de reciente creación, es fuertemente sancionado: “Cumplir y respetar con puntualidad los horarios de ingreso y egreso de la jornada diaria” (AIC, Escuela 6, MC, IC), “Se consignarán las llegadas tarde en el cuaderno de comunicados para que los responsables adultos se notifiquen. La acumulación de las mismas será motivo de citación a los padres para conocer el motivo de los retrasos y para advertir sobre la necesidad de modificar hábitos inapropiados (AIC, Escuela 1, P, RC [A]).

Por último, encontramos en algunos AIC precisión en las fracciones de falta que corresponde a los ingresos tardíos y la ausencia a clases de educación física cuando son en contraturno: “Llegar tarde al establecimiento $\frac{1}{4}$ falta; no asistir a gimnasia $\frac{1}{2}$ falta; llegar tarde hasta 15 minutos $\frac{1}{4}$ de falta, más de ese período $\frac{1}{2}$ falta” (AIC, Escuela 6, MC, IC), “Si cumple más de la mitad de la jornada le corresponderá media inasistencia; Si cumple menos de la mitad de la jornada le corresponderá una inasistencia; Al toque de timbre se cerrarán las puertas del establecimiento y pasados los quince minutos se le consignará media inasistencia” (AIC, Escuela 3, P, RC [B]).

El conjunto de normas sobre lo que hemos denominado preocupaciones tradicionales muestra una continuidad de la gramática escolar del nivel secundario, ya que más allá de las transformaciones recientes en la obligatoriedad y el reconocimiento de prácticas juveniles, son formuladas bajo lógicas adultas. Si bien puede tener como fundamento una lógica de rendición de cuentas con la jerarquía del sistema escolar, son también elementos considerados necesarios para el orden escolar, más allá de las demandas específicas de los distintos sectores.

Temáticas emergentes

Adecuaciones y Consumos Problemáticos. Esta dimensión de los conflictos escolares expone nuevas preocupaciones para las escuelas secundarias en general y para los EOE en particular. El desarrollo de políticas de estudio y control de las poblaciones vinculadas a ciertos consumos puede ser ubicada a finales del siglo XIX (Touzé, 2010) y son determinadas drogas psicoactivas las perseguidas intensamente. Últimamente, nuevas perspectivas centradas en la prevención han ampliado la mirada para orientar las discusiones hacia otras

situaciones de consumos problemáticos en la interacción de tres elementos: sustancias, sujetos y contextos.¹³⁶

En los AIC relevados, el consumo problemático de sustancias se propone dentro de las prohibiciones y no en términos de cuidado mutuo (protocolos o a quién recurrir. Expresan las prohibiciones de las siguientes maneras: “No se permitirá el consumo de tabaco, de alcohol, ni de otras sustancias nocivas para la salud en el ámbito escolar, tanto para alumnos como para docentes y demás miembros institucionales” (AIC; Escuela 1, P, RC [A]) “Del cumplimiento de los docentes. [...] Dar ejemplo para evitar adicciones, no fumando en el aula, laboratorios, talleres y/o pasillos ni en ningún otro lugar o espacio físico del establecimiento” (AIC, Escuela 2, MC, AC), “Consumir bebidas alcohólicas, cigarrillos, drogas o cualquier tipo de sustancia nociva para la salud, en todo el ámbito de la escuela” (AIC, Escuela 3, P, RC [B]). En general, las regulaciones incluyen a todos los actores y definiciones amplias de las sustancias que pueden ser problemáticas, pero la ausencia de mecanismos explícitos para abordarlas y su reducción a conductas posibles de ser sancionadas, muestran una hibridación particular entre las formaciones discursivas predominantes. En este sentido, las investigaciones destacan las tensiones entre paradigmas, en un continuo de enfoques democráticos y de derechos¹³⁷ y otros vinculados al control y la moral.¹³⁸ Como podemos observar, las tensiones se vinculan directamente con las propuestas en relación a los conflictos: una matriz de negación y control frente a un enfoque de derechos que promueve la agencia individual y colectiva en el marco de condiciones históricas. En este sentido, mientras que los AIC se orientan por lógicas prohibicionistas, en el próximo capítulo veremos que los EOE implementan abordajes corresponsables y de cuidado con otras instituciones, aunque en ciertos casos refuerza la tendencia a externalizar la problemática y no responsabilizar a la escuela, tanto en su génesis como en la detección y abordaje posterior.

¹³⁶ Ley Nacional de Salud Mental N° 26657, art. 4: Las adicciones deben ser abordadas como parte integrante de las políticas de salud mental. Las personas con uso problemático de drogas, legales e ilegales, tienen todos los derechos y garantías que se establecen en la presente ley en su relación con los servicios de salud.

¹³⁷ Las investigaciones destacan el democrático de reducción de daños (Touzé, 2010), el democrático (Di Leo, 2009) y el reflexivo-multidimensional (Camarotti, Kornblit & Di Leo, 2013), que en términos generales proponen una visión dialéctica entre las condiciones socioestructurales y las experiencias personales, al habilitar la participación activa en las definiciones y proyectos, especialmente cuando refieren a las juventudes y al lugar de la escuela como encuentro intergeneracional de cuidado.

¹³⁸ Mencionamos el reduccionista de control (Touzé, 2010), el moralista (Di Leo, 2009) y el negativizante-unidimensional (Camarotti, Kornblit & Di Leo, 2013), en tanto proponen una concepción esencializada de las drogas y sus usuarios, que interpreta en términos individualistas al consumo y las soluciones, en las que la escuela juega un rol relevante como transmisión de mandatos vinculados a la salud.

Usos y Celulares, Reproductores De Música y Redes Sociales. La relación entre escuela y tecnologías ha sido en general compleja, en tanto las cosas han sido objeto de polémicas entre posiciones divergentes (Brailovsky, 2012), ya sean las tradicionales (pizarrones, pupitres, lápices y papeles), o los actuales (reproductores de música portátiles, computadoras y celulares). En este sentido, ciertos conflictos escolares por el uso de objetos inadecuados para la gramática escolar responden a lo analógico (mates, mazos de cartas) y otros refieren a lo digital (celulares y computadoras). Los postulados de pérdida del sentido de lo escolar a partir de las facilidades de acceso a la información y el corrimiento del docente como centro del saber (Dussel & Trujillo, 2018; Piracón, Linne & Núñez, 2019; Piracón, 2020), no se han expresado así en las situaciones concretas, sino que las escuelas encuentran “posibilidades en conflicto” (Dussel & Trujillo, 2018: 145). Además, los medios digitales han generado problemáticas novedosas para las escuelas en tanto ponen en tensión aspectos nodales como la delimitación entre el adentro y afuera institucional (di Napoli & Iglesias, 2021) y las temporalidades y formas de autoridad, relativas a las relaciones intergeneracionales (Núñez & Litichever, 2015).

El ingreso masivo de computadoras portátiles en las aulas argentinas a partir del Programa Conectar Igualdad¹³⁹ generó una serie de preocupaciones que fueron rápidamente desplazadas por la generalización del uso de teléfonos celulares (Piracón, Linne & Núñez, 2019; Dussel y Trujillo, 2018). En este sentido, los AIC relevados no mencionan regulaciones específicas para el uso de las computadoras, pero sí vinculados a otros dispositivos como los celulares o reproductores de música portátiles. Consideramos dos factores explicativos: la poca actualización de los documentos genera reiteradas menciones de reproductores de audio (mp3, mp4) obsoletos a partir de los teléfonos celulares inteligentes, así como posiblemente las computadoras hayan sido escolarizadas, adaptadas a los repertorios y tareas tradicionales como la búsqueda de información y elaboración de textos, por lo que no serían objetos conflictivos.

En cambio, los AIC de reciente actualización incorporan normas relativas al uso de los celulares, orientadas hacia la convivencia en redes sociales y la utilización de los dispositivos en el marco de proyectos pedagógicos de cada docente. Por ejemplo, la Escuela 6 (MC, IC) no permite a sus estudiantes “ejercer violencia física, psicológica, amenazar o realizar algún tipo de intimidación o discriminación, ya sea personal o a través de las redes sociales” (AIC, Escuela 6, MC, IC). La enumeración de prohibiciones sin indicar las formas de intervención y

¹³⁹ Política pública nacional, impulsada en el año 2010 (Poder Ejecutivo Nacional, Decreto 459) que busca reducir las desigualdades y brechas digitales a través de la entrega a estudiantes y docentes de todos los niveles y modalidades de una computadora personal para realizar actividades escolares y todas las que se proponga.

cuidado intra e intergeneracional, deriva su regulación en la disposición de cada docente para gestionar sus usos (Piracón, Linne & Núñez, 2019)

Los Conflictos En Los AIC. Los conflictos ocupan posiciones complejas en la trama normativa escolar, tanto en la Resolución n° 1709 (2009) como en los AIC relevados, en las definiciones y las formas de abordaje propuestas, en términos de los distintos agentes institucionales convocados y las medidas de respuesta al incumplimiento de la norma. Los AIC de la Escuela 6 (MC, IC) y la Escuela 8 (C, IC), ambas ubicadas en centro o macro centro de la ciudad y con larga trayectoria institucional, explicitan los conflictos como parte de la sociabilidad, a diferencia de aquellos que proponen una clasificación de infracciones, en los que predominan las referencias a situaciones violentas: “Evitar las peleas y agresiones para no generar conflictos” (AIC, Escuela 1, P, RC [A]). Los primeros se refieren a los conflictos en los siguientes términos: “La convivencia tiene que ver con el hombre en su condición de ser social [...] no se encuentra ajena a situaciones problemáticas pero si cada uno respeta lo acordado se podrán prevenir y superar los conflictos” (AIC, Escuela 6, MC, IC) y “Pensamos nuestra institución como constructora de vínculos democráticos en su estilo de funcionamiento y en su modo de resolver los conflictos, donde la democracia implica persistir en la tolerancia, aprender a convivir con el disenso, dar lectura a la realidad” (AIC, Escuela 8, C, IC). En cambio, dos escuelas no sólo penalizan la violencia, sino que incluyen actitudes que podrían favorecerla, como “organizar festejos con connotación de violencia” (AIC, Escuela 2, MC, AC) y “realizar actos de violencia (golpes, amenazas, peleas, etc.) y cualquier tipo de manifestación apolítica” (AIC, Escuela 3, P, RC [B]).

Los tipos de interacción problemáticos y los términos con que se describen reflejan preocupaciones adultocéntricas y vinculadas con el gobierno escolar, ya que la reiteración de prohibiciones sin una evaluación de las conflictividades reiteradas o fundamentales para cada contexto e institución, expone la reproducción de una imagen de escuela deseada y perseguida. Esta característica puede ser uno de los motivos de la poca actualización, ya que si la posición actual se mantiene lejana al ideal, las discusiones y evaluaciones colectivas de situaciones concretas serán intrascendentes.

En los abordajes que se proponen frente a las conductas contrarias a la norma encontramos dos perspectivas en tensión: mientras que por un lado se extiende el derecho al debido proceso, por el otro se instalan criterios criminológicos, como el agravante de la reiteración y la acumulación de antecedentes. El avance del reconocimiento de derechos y la obligatoriedad del nivel promueven que los conflictos sean gestionados al interior de las instituciones escolares, sin recurrir a los mecanismos expulsivos, pero se sostienen lógicas no pedagógicas sino punitivas. Nos referimos a expresiones como las siguientes: “Falta muy grave: premeditación, falta de moral y responsabilidad. Reiteración de hechos ya

sancionados.” (AIC, Escuela 3, P, RC [B]), “Faltas graves: [...] Fumar y/o beber dentro del establecimiento, Sustracciones, Roturas intencionadas del mobiliario, Agresión Verbal y/o Psíquica [...] Faltas muy graves: Abuso, discriminación y hechos de extrema gravedad que pongan en peligro la vida de los integrantes de la comunidad educativa tales como: agresión con arma, intento de incendios y faltas graves reiteradas. (AIC, Escuela 5, P, RC [C]).

Resulta problemática la utilización de tácticas como el diálogo, la mediación y la evaluación colectiva de problemáticas, frente a la permanencia de herramientas como las amonestaciones, suspensiones y expulsiones, más o menos explícitos o eufemizados. Estas lógicas coexisten en un mismo documento sin la apariencia de grandes contradicciones: “Utilización del diálogo para la identificación y resolución de los problemas de convivencia o conflictos entre pares o entre alumnos y adultos. [Sanciones] permanencia del alumno en su casa, [...] cambio de división y/o turno, [...] cambio de establecimiento educativo” (AIC, Escuela 1, P, RC [A]), “En los casos posibles se recurrirá a estrategias metodológicas propias de la mediación escolar y la resolución pacífica de conflictos. [Sanciones] cambio de división y/o turno, cambio de establecimiento” (AIC, Escuela 2, MC, AC).

Los dos AIC destacados anteriormente (Escuela 6, MC, IC y Escuela 8, C, IC), por su mención explícita de los conflictos como componentes de la sociabilidad, son a su vez los que más se aproximan al enfoque de derechos, ya que mantienen las suspensiones pero no proponen el cambio de establecimiento: “creemos en el diálogo como el primer recurso para abordar los conflictos en un marco de respeto y de renovar el compromiso con aquello que hemos acordado. [Sanciones] diálogo reflexivo con el alumno y la familia, sanción reparadora o suspensión, según la gravedad de lo acontecido.” (AIC, Escuela 6, MC, IC), “intervención educativa, que centre su objetivo en lo preventivo; a partir del diálogo como recurso indispensable para la resolución de los conflictos. [Sanciones] Solicitar entrevista con los padres y establecer actas de compromiso / Suspensiones de 1 (uno) a 5 (cinco) días; considerando las ausencias dentro del límite establecido por la normativa vigente. / Evaluar la situación a través del Consejo Institucional de Convivencia y aplicar la sanción que el mismo considere.” (AIC, Escuela 8, C, IC). Ésta última cuenta con una amplia dotación de agentes institucionales, que permite procesos de elaboración y propuestas de abordaje integrales y participativas que no vulneren derechos, mientras que la Escuela 6 (MC, IC), posiblemente por su matrícula heterogénea y las experiencias negativas con algunas familias, opta por no incluir este tipo de sanciones en su AIC.

La definición amplia y positiva de los conflictos nos permite observar el equilibrio inestable de formaciones discursivas sintetizadas en los AIC, en las que el reconocimiento de los mismos como parte de toda sociabilidad se encuentra en escuelas con experiencias acumuladas a lo largo de los años, mientras que su asimilación a situaciones violentas o enfoques criminológicos se presentan principalmente en escuelas de reciente creación.

Los EOE y Otros Agentes En Los AIC. Resulta relevante recuperar cómo son mencionados y qué posición ocupan los Equipos de Orientación Escolar en los AIC explorados, así como su vinculación con otros dos agentes institucionales, cuyas acciones se entrelazan en la dinámica vincular: lxs docentes (especialmente de Construcción de la Ciudadanía) y lxs preceptorxs.

Los EOE son ubicados en un lugar de asesoramiento al equipo directivo, especialmente en los conflictos que las escuelas califican como más graves. Se legitiman así sus saberes sobre lo emergente, ya que sólo un AIC (Escuela 8, C, IC) los incorpora en el proceso de elaboración, mientras que en el resto son solicitados ante las problemáticas: "Dar intervención al E.O.E. de la institución, para analizar los casos de alumnos y/o adultos que no se ajusten a los Acuerdos de Convivencia de la Institución." (AIC, Escuela 1, P, RC [A]) y "Una sanción puede ser solicitada por cualquier persona que pertenezca a la comunidad educativa y la aplicación de la misma quedará reservada a la Dirección, quien para ello podrá consultar, cuando la situación por su complejidad lo requiera, al Equipo de Orientación Escolar" (AIC, Escuela 2, MC, AC).

En el proceso de elaboración del AIC de la Escuela 8 (C, IC) se destaca la utilización de una herramienta de debate democrático, liderada por el EOE, en la que se abordan colectiva y críticamente problemáticas puntuales con el objetivo de favorecer un crecimiento general. El documento expresa que:

Teniendo en cuenta que los conflictos son muy buenos analizadores de las relaciones sociales -en particular- en ámbitos educativos, se realizaron jornadas de reflexión en el aula, de la que participaron los alumnos de los tres turnos, EOE y docentes.

Las jornadas en torno a "La violencia en la sociedad y su influencia en el ámbito educativo" se organizaron en base a distintas problemáticas propuestas por el EOE para su lectura y análisis en pequeños grupos de alumnos, coordinados por los docentes responsables de cada curso. El análisis consistió en: centrar el problema, señalar posibles causales y proponer soluciones apropiadas a las situaciones seleccionadas.

Las conclusiones se volcaron en un informe que fue socializado y constituyeron un aporte significativo en la elaboración de un código de convivencia "más real", como proponen los alumnos." (AIC, Escuela 8, C, IC)

En estrecha vinculación con los EOE, en los AIC se regula la actividad de lxs docentes, especialmente del espacio curricular Construcción de la Ciudadanía, como en la Escuela 1 (P, RC [A]) que fueron quienes elaboraron las pautas, reglas y faltas para lxs estudiantes. Los espacios áulicos son definidos como gobernados en primera instancia por lxs docentes, ante lo cual se promueve la generación de acuerdos áulicos, en contrapunto con el alcance a toda la institución que corresponde a los equipos directivos.

A su vez, en los AIC, preceptoras y preceptores son considerados agentes claves en la convivencia institucional, por ejemplo: “Es un participante activo en la gestión escolar; un adulto más para la confrontación generacional y una figura central en la prevención y resolución de los conflictos” (AIC, Escuela 8, C, IC). Encontramos indicios de la persistencia de discursos disciplinarios de vigilancia, por ejemplo en el siguiente fragmento:

“Se procurará que durante los recreos no se generen situaciones de conflicto o conductas peligrosas, ya que deben cumplir con su función de esparcimiento y socialización con pares u otros integrantes de la institución, siendo imprescindible la atenta supervisión de las preceptoras.” (AIC, Escuela 1, P, RC [A])

Por último, en los AIC se reitera el lugar prioritario de las familias en la formación subjetiva y moral de los estudiantes, posiblemente por influencia de tradiciones escolares y religiosas, así como por adecuación normativa a la Ley Nacional de Educación n° 26.206 (2006).¹⁴⁰ Las menciones registradas de las familias (a veces “los padres”) son: “Ser reconocidos como los principales formadores morales e intelectuales de los alumnos” (AIC, Escuela 5, P, RC [C]), “Padres, educadores, adultos en general, deben garantizar este rol de cuidado; así como la función que les compete como principales formadores de la personalidad de los más jóvenes”(AIC, Escuela 8, C, IC).

Como hemos visto, en los AIC se propone la inclusión de distintos agentes institucionales, con distintos grados de incidencia y posibilidad de participación. Las familias quedan por fuera de las medidas frente a la transgresión, ya que solamente son informadas de la resolución tomada por la escuela, así como las posibles problemáticas relacionadas con el espacio institucional son ubicados en la sección de estudiantes, mientras que el resto de los agentes institucionales quedarían por fuera de la posibilidad de dañar, romper o mejorar los lugares.

Informes De Situaciones De Conflicto

Estos documentos constituyen una herramienta de gobierno del sistema escolar provincial para informar y organizar las acciones e intervenciones de los agentes intra y extra institucionales en relación a las situaciones de conflicto. Es una herramienta elaborada por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, que en su estructura solicita: descripción del conflicto (qué, cuándo y quienes participaron); intervenciones institucionales (Equipo Directivo, Equipos de Distrito, Inspector Jefe Distrital, Inspector Jefe Regional, Otros Organismos); sección específica para el Inspector Jefe Regional; Actualización del Conflicto y Resolución. En estas disposiciones formales se observa su orientación hacia las jerarquías

¹⁴⁰ Artículo 6° - El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario. (Ley Nacional de Educación n° 26.206)

del sistema educativo, ya que no se ofrece una sección para las acciones de familias, estudiantes o docentes, sino “Otros Organismos”, mientras que la máxima autoridad cuenta con dos espacios.

Como anticipamos en la sección relativa a las estrategias metodológicas, accedimos a aquellos informes que fueron remitidos a la Dirección Provincial de Educación Secundaria por parte del distrito de Bahía Blanca durante el año 2018, que aparentan ser la totalidad, ya que además de la relativa baja cantidad encontrada, la mayoría son situaciones que trascienden el espacio institucional. La exploración superó las escuelas seleccionadas para ampliar la información sobre los abordajes de las situaciones conflictivas escolares en la ciudad. Quedan por fuera las que ocurrieron en escuelas secundarias de gestión privada y en otras modalidades de educación secundaria (Técnicas, Artísticas y Agrarias). De esta manera, recuperamos 12 situaciones:

Período del año	3 en marzo-abril
	9 en junio-octubre
Ubicación del conflicto	5 en la calle
	5 en la escuela
	2 en hogares de estudiantes
Formas de notificación institucional	7 suceden en espacios públicos
	4 denuncias individuales de involucrados
	1 aviso de tercero no involucrado
Tipo de conflicto	1 desaparición de Niña, Niño o Adolescente
	1 fallecimiento de estudiante
	1 suicidio
	1 estudiantes involucrados en hecho delictivo
	1 sanciones a estudiantes por vestimenta
	4 por infraestructura
	1 conductores de colectivo de un viaje de estudios

Fuente: producción propia

Predominan las situaciones que impactan en las dinámicas vinculares por su exposición pública, que en gran parte tienen consecuencias judiciales (5), mientras que todos los documentos se refieren a lxs estudiantes involucrados como “menores” y utilizan un lenguaje predominantemente criminológico, judicial y médico, que subordina las preocupaciones pedagógicas y muestra una clara orientación hacia el registro y control de las jerarquías del sistema educativo. A excepción de los conflictos por motivos de infraestructura o la sucedida durante un viaje de estudios por problemas con los conductores del colectivo, las situaciones se encuadran en los distintos tipos de violencias que se encuentran tipificadas en la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el espacio escolar N° 1 (2012) y en uno solo se indica el trabajo en base a los AIC.

Registros EOE

Presentamos en último lugar siete documentos elaborados por un EOE a modo de registro de sus intervenciones y acuerdos establecidos, brindados en un encuentro presencial realizado antes de la pandemia. Encontramos entrevistas con estudiantes y/o familias por problemáticas académicas y vinculares, solicitudes de intervención al EOE, informes y actas.

Las actas, de forma similar a las “notas de cargo” (Litichever, 2019; López, Litichever, Valdés y Ceardi, 2019), habilitan a que lxs participantes asienten su opinión sobre la situación, aunque no hay una sección específica para esto, sino que se incluye en el “desarrollo”. Los EOE encuadran su intervención en términos de fechas, espacios y personas involucradas y describen la situación de conflicto (evolución e interpretaciones de lxs involucradxs). Por ejemplo, en los casos de consumo problemático de sustancias, lxs estudiantes que participan de espacios u organismos de contención y cuidado de la salud suelen ofrecer apreciaciones o evaluaciones sobre los mismos y su asistencia. En cambio, en una situación de robo violento, las incriminaciones aumentan con las sospechas de consumo problemático de sustancias por parte del estudiante, puesto en lugar de posible criminal por la policía y otros organismos, más allá de que lo niegue y el Equipo Directivo asuma que son todos supuestos. A su vez, son llamativas las situaciones de autolesión que describen las Actas, en las que los EOE articulan acciones con organismos de salud mental municipales o provinciales.

En las entrevistas participan mayormente estudiantes y familias, para abordar temas académicos o alguna situación conflictiva que no implica vulneración de derechos. Los EOE primero informan lo sucedido al adulto y luego mencionan dialogar con lxs estudiantes en el marco de las normas o acuerdos de convivencia (autocuidado frente a riesgos y exposiciones), mientras que los conflictos vinculares puntualizan en las formas dialógicas y no violentas de resolución. Finalizan con las firmas del EOE, director y familiar en conformidad con lo resuelto, pero no son firmadas por lxs estudiantes involucradxs, excepto cuando se convocan dos o más estudiantes.

Los informes son redactados en exclusividad por los EOE, donde registran las acciones realizadas y las articulaciones con otros organismos en el abordaje de situaciones problemáticas de estudiantes, como el reiterado ausentismo y el consumo problemático de sustancias. Estos documentos son los que más incorporan las indicaciones de la “Guía de Orientación”, como en el caso de una pelea entre estudiantes durante el recreo en el interior de un aula, en la que se relata el trabajo grupal posterior, que implica el reconocimiento de espacios a los que recurrir, la necesidad de poder ser observados por adultxs, así como la participación colectiva en el hecho más allá del mayor o menor involucramiento. Finalmente, resuelven que este curso en particular no podrá permanecer dentro del aula durante los recreos.

En las solicitudes de intervención se registran situaciones de estudiantes remitidas al EOE por distintos agentes (familias, preceptorxs, docentes) para proyectar un abordaje coordinado. La estructura formal de estos documentos indica: desarrollar motivos o problemática por la que se solicita intervención, describir el modo en que se vincula con docentes y pares, situación pedagógica del estudiante y acciones previas a la presentación. Estos documentos intrainstitucionales muestran aspectos de las formas de trabajo sobre los conflictos, ya que por ejemplo un estudiante que se retira del colegio en horario no permitido es suspendido dos días, más allá de las menciones sobre sus ojos vidriosos, dificultades para comunicarse y que duerme en clase (da a entender un consumo problemático de sustancias). A su vez, en una solicitud de un padre por la trayectoria académica de su hijx, al enterarse que adulteró las notas del boletín anuncia castigos sin escuchar las recomendaciones del EOE.

A modo de síntesis del capítulo, podemos mencionar la multiplicidad de interpretaciones y definiciones sobre los conflictos en los distintos tipos de documentos e instituciones. Mientras que los AIC representan la imagen que la escuela busca mostrar de sí misma hacia la comunidad u otras instancias del gobierno del sistema escolar, los Informes y Registros exponen en un nivel más concreto las formas de abordaje de las distintas problemáticas en los que se involucran otros objetivos, agentes e instituciones. La participación y ejercicio de los derechos de ciudadanía se desarrollan a la par de discursos e interpretaciones adultocéntricas, de control y autoritarias, que reducen las posibilidades pedagógicas de las intervenciones. Como veremos en el próximo capítulo, en las entrevistas con los EOE encontramos nuevas lógicas que refuerzan o cuestionan los mecanismos establecidos en los documentos, ya sea de forma voluntaria o por las condiciones institucionales y sociales en las que suceden.

Capítulo IV.

Las Posiciones De Los EOE Ante Los Conflictos

La definición amplia de los conflictos como inherentes a las relaciones y organizaciones sociales, detecta formaciones discursivas en pugna, hibridaciones y construcciones originales en los marcos normativos, investigaciones y el “acervo de conocimiento a mano” (Schutz, 1964) recuperado por los EOE en las entrevistas. En este sentido, las expresiones de los EOE se comprenden en su “posición docente” (Southwell, 2018a, 2020; Southwell & Vassiliades, 2014) como combinación del lugar que ocupan los EOE en la organización escolar, sus definiciones de los conflictos y abordajes propuestos. La inconmensurabilidad de lo real y la reflexividad de los sujetos, habilitan diferentes orientaciones en las acciones, en el marco de cosmovisiones y significados disponibles sobre la escolarización, lo social, los sujetos de la conflictividad, la sensibilidad (Southwell, 2018a) y afectividad vinculadas a la disciplina, la enseñanza y los aprendizajes (Abramowski, 2018).

En general, los EOE interpretan los conflictos como expresiones individuales y violentas, mientras que sus abordajes principales son a través de diálogos y cuidados, por lo que nos preguntamos: ¿qué tipo de trabajo sobre las sociabilidades y las emociones promueven? La búsqueda de mecanismos de comunicación, de una parrhesía o decir veraz (Foucault, 2009), promueve formas de gobierno vinculadas al autocontrol como prerrequisito para ejercer la ciudadanía, que tensiona dos pares de orientaciones o estrategias simbólicas (Reygadas, 2008): reciprocidad-compasión y autonomía-contención, que cumplen una función analítica y no reducen la multiplicidad de combinaciones.

Las transformaciones en los vínculos intergeneracionales, el sentido de la educación y la autoridad escolar, despliegan también nuevos sentidos sobre el respeto (Núñez, 2007; Southwell, 2020) y una mayor demanda estudiantil de reciprocidad (Dubet & Martucelli, 1998; Núñez & Litichever, 2015; Fridman & Litichever, 2019; García Bastán, 2016, 2016b, 2016c).¹⁴¹ Así, “la paciencia” y el “hablar de cosas”, valoradas por lxs estudiantes, pueden ser utilizadas estratégicamente por lxs docentes para establecer límites y control de las clases, construcción de autoridad en el intercambio de afecto por respeto. Durante la investigación, hallamos que uno de los tipos de orientación más presentes en las posiciones de los EOE se organiza en torno al par reciprocidad-compasión: consideran fundamental su aporte en la promoción de instancias escucha, diálogo e inclusión de lxs estudiantes en las intervenciones, en ciertos casos desde un enfoque de derechos (reconoce la igualdad de las personas) y en otros de compasión por el jerárquicamente inferior (reproducido principalmente por la configuración escolar tradicional). Como veremos, las intervenciones sobre conflictos por motivos de

¹⁴¹ Coincidimos con Abramowski (2015) en que los postulados del Iluminismo de igualdad entre los sujetos incluyeron indicios de reciprocidad, pero al igual que las mujeres destacadas por la investigadora, las infancias y juventudes fueron excluidas del reparto de los derechos.

vestimenta o consumos problemáticos fueron presentadas en términos de beneficios para lxs estudiantes, “por su propio bien” (Miller, 1980), ya sea con fundamentos utilitarios (formación para el trabajo) o éticos (necesarios para vivir en sociedad). En los EOE se depositan expectativas de cuidado cuya concreción, recíproca o compasiva, está interrelacionada con sus definiciones y abordajes de los conflictos, el lugar en la organización institucional y sus trayectorias laborales.

El segundo par de orientaciones (autonomía y contención) presenta características similares, en tanto traduce cosmovisiones sobre la actividad educativa de los EOE. Se diferencian en que mientras el primer dualismo refiere a la visión que tienen de sí, el segundo describe cómo miran al resto (en especial lxs estudiantes), las estrategias de aproximación o ascendencia y el objetivo de sus intervenciones. La promoción de autonomía, en algunos casos genera responsabilidades excesivas (cuando recuerdan la firma de un AIC en cuya producción no participaron o un acta de compromiso sin efectos legales) y en otros construye criterios de acción (trabajo intelectual sobre la información para la elección de las mejores opciones axiológicamente posibles). En cambio, la contención (mencionada durante algunas entrevistas como una tarea fundamental), supone una mayor imposición de los parámetros institucionales y una menor vinculación con el saber (Chaves et al., 2016: 26), en tanto privilegia la afectividad acrítica por fuera del abordaje integral de los conflictos y la ampliación del ejercicio de derechos.

Si analizamos cómo estos pares analíticos se entrecruzan en las prácticas concretas, podemos observar que la reciprocidad y la autonomía reconocen derechos y desarrollan dinámicas horizontales y democráticas, mientras que la compasión y la contención sostienen jerarquías de autoridad verticales. Con respecto a los conflictos, mientras que las primeras buscan modificar los marcos de la conflictividad, las segundas persiguen la transformación de los sujetos que permitan el consenso.

En este capítulo presentamos la posición de los EOE a partir de la interrelación de tres ejes: su lugar en las organizaciones escolares y las trayectorias laborales, la caracterización de los sujetos de la conflictividad, y las definiciones de los conflictos y los abordajes propuestos.

Los Equipos De Orientación Escolar

Asistencialismos y Garantía De Derechos. En este apartado caracterizamos a los EOE: primero su historia en el sistema educativo nacional y provincial, luego su lugar actual en la organización institucional y por último las trayectorias laborales de las personas que los integran.

En el año 1948 se creó, dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, el Instituto de Orientación Profesional para revisar la relación educación-trabajo, como parte de

un proyecto nacional que promovía el mercado interno y la industrialización. A este organismo se sumó en 1949 el Instituto de Psicología Educativa con un Departamento de Orientación Profesional y en 1953 se incorporaron las figuras del médico y asistente social, como parte del paradigma de servicio social que proponía un abordaje aislado y asistencial de casos problemáticos, fundamentalmente en el nivel primario. Desde una concepción moderna del progreso escolar, los “gabinetes” se centraron en evaluar los obstáculos individuales y familiares para el desarrollo.

Las revisiones comenzaron especialmente en los años '80 con análisis integrales y amplios sobre los procesos escolares, que en la provincia de Buenos Aires se expresan en el cambio de nombre: Dirección de Psicología y Asistencia Escolar a Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, que recupera prácticas sociocomunitarias.¹⁴² Si bien esta ruptura promueve “una línea de trabajo educativo general, sistémica y relacional” (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Comunicación n° 7, 2020: 3), el modelo preventivo sanitario y médico se mantiene en tensión con lo pedagógico y escolar. Como sintetiza Pezzenati (2021): “se fue generando un abordaje de tipo clínico individual, sin atender las consideraciones y la participación de quienes intervenían en la enseñanza de los alumnos. De este modo, se asociaba y focalizaba la intervención en aquellos sujetos con dificultades” (pág. 58). Igualmente, en esta etapa se exploran nuevas estrategias y dispositivos escolares para la democratización y ampliación de la participación sociocomunitaria, como los Consejos de Escuela y la promoción de la salud desde las instituciones.

Los EOE fueron parte del avance del saber técnico en el gobierno del sistema educativo durante los años '90 del siglo XX (Giovine, 2012), cuyos capitales (simbólicos y culturales) les permitieron posicionarse como generadores de conocimientos sobre estudiantes y docentes para modificar los obstáculos a las políticas gubernamentales.¹⁴³

Luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) (y su correlato provincial Ley n° 13.688 del año 2007)¹⁴⁴, el enfoque de derechos impulsado por la normativa y la definición del nivel secundario como obligatorio redefinen el encuadre del trabajo de los equipos (así como la nueva denominación de Equipo de Orientación Escolar), en oposición a

¹⁴² En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la Resolución N° 547 (2004) se denominan Departamento de Orientación Escolar (DOE), legitimando un lugar que hasta el momento no tenía definición formal” (pág. 19), con un enfoque interdisciplinario y la tarea de apoyar las trayectorias educativas.

¹⁴³ Según Himm (2013), el estilo de abordaje médico indica conocer las formas de vida de estudiantes problemáticos (deserción escolar, ausentismo, aspectos conductuales y de aprendizaje) y sus familias, cuyas intervenciones (“visita domiciliaria”) buscan la inserción social desde la carencia, control, focalización y asistencialismo.

¹⁴⁴ En su artículo 43 inc. f, define que los EOE son los encargados de “prevenir y acompañar desde lo psicopedagógico social, las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar”.

la selectividad, el asistencialismo y la focalización, para promover la inclusión educativa universal, que según indica Himm (2014) se relaciona “con la autonomía de los sujetos, con el respeto por las culturas familiares, con el análisis multicausal de las problemáticas y con el abordaje en grupos y redes sociales” (pág. 106).

En la Provincia se desempeñan bajo la órbita de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, parte de la Sub-Secretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación. Si bien en términos legales cada institución educativa debe contar con al menos un EOE, la Resolución Conjunta N° 1736 (2018) propuso una dimensión distrital para los mismos y en el año 2021 el gobierno provincial impulsó la creación de 3.625 cargos para cubrir la totalidad de escuelas.¹⁴⁵

En el marco de la Ley Nacional de Educación, las sucesivas normativas regularon las dinámicas internas de los Equipos según sus roles y la relación con lxs agentes institucionales. Así, la Disposición N° 76 (Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2008) estableció que la interdisciplinariedad de los EOE no es la yuxtaposición, sino la intersección de saberes, con el objetivo de cumplir las tareas de atención y acompañamiento para la inclusión educativa y social a través del aprendizaje (art. 2), la defensa y promoción de los derechos respectivos de quienes habitan las escuelas (art. 3) y mejora de las trayectorias escolares (art. 5). También indicó como responsabilidad de los EOE participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), propiciar Reuniones del Equipo Escolar Básico (REEB), así como proponer proyectos pedagógicos y sociales con instituciones de la comunidad, entre otros. Por último, definió lo que corresponde a cada rol: Orientador Educacional (OE) (art. 8), Orientador Social (OS) (art. 9), Maestro/a Recuperador/r (MR u OA) (art. 10), Fonoaudiólogo/a (FO u OF) (art. 11) y Médico/a (DO) (art. 12).

A su vez, el Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (2012), incorporó a los EOE dentro del Art. 82 de “cargos técnicos docentes de base”, bajo las modalidades de Orientador Social y Orientador Educacional. Es decir, los EOE son reconocidos en su calidad de educadorxs y se les solicita un título o capacitación docente para desempeñarse como titulares.

En el caso del distrito de Bahía Blanca, para el 2020 contaba con 26 EOE en el Nivel secundario (57% de cobertura) y 5 EOE en Escuelas Secundarias Técnicas (100% de cobertura), integrados por 1 Orientador Social (OS) y 1 Orientador Educacional (OE), mientras que en una de las escuelas secundarias se desempeñaba el Médico Orientador. Encontramos

¹⁴⁵<http://abc.gob.ar/la-provincia-incorpora-3625-profesionales-para-que-todas-las-escuelas-primarias-y-secundarias>

además tres Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID), que intervienen en situaciones de alta complejidad en las comunidades escolares.¹⁴⁶

Trayectorias Intermitentes e Interdisciplinarias. Los EOE de las escuelas seleccionadas presentan diversas composiciones en cuanto a formación profesional, trayectoria laboral y antigüedad en el cargo de sus integrantes. En relación a las profesiones encontramos un predominio de psicólogos y trabajadorxs sociales entre OS (son a su vez quienes más tiempo se han desempeñado en la escuela actual, entre tres y quince años) y de psicopedagogxs para el caso de OE (en algunos casos comenzaron a trabajar allí durante la pandemia). A su vez, las trayectorias son heterogéneas: todxs se desempeñaron en otras instituciones (la mayoría en diferentes niveles educativos) y buscaron trabajar en escuelas secundarias. En un caso, antes de ingresar al sistema educativo realizó tareas vinculadas a la salud mental y con adultxs mayores, mientras que otro fue parte de un organismo municipal de abordaje de violencias de género, que dejó debido a la inestabilidad del contrato. Esta trayectoria le permite sostener una mirada crítica hacia ciertos mecanismos o prácticas instituidas, reflexiones que no se presentaron en las demás entrevistas:

Haces menos. Una trabajadora social en educación hace menos. [...] en el municipio en la oficina en la que yo estaba el abanico de intervención era el sujeto mismo. Todo lo que el sujeto tuviera en cuanto a demanda se abordaba todo, salud, educación, habitacional, todo, más allá de lo que trabajás puntualmente es la cuestión de violencia. Y en educación cuando fui es como que todo se deriva. (OS, Escuela 2, MC, AC)

Así, según su experiencia el abordaje escolar limita la responsabilidad directa y la “derivación” no resulta un trabajo coordinado con otras instituciones y organismos sino una distancia con la problemática. Esta posición se contrapone a la que expresan quienes han transitado exclusivamente por el sistema educativo:

[...] es como todo el tiempo poner el cuerpo, porque estás con los chicos todo el tiempo, en las aulas todo el tiempo, y es un poco frustrante porque los logros o los avances que ves por momentos en esa escuela eran muy poquititos, entonces la satisfacción de estar tanto tiempo invirtiendo era desgastante. (OE, Escuela 4, C, AC)

En la misma escuela, la OS con una trayectoria de 30 años como EOE y fue parte del Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA), comparó entre gestiones de gobierno (provincial y local) y las problemáticas en las que debieron intervenir, análisis diacrónicos que

¹⁴⁶ Dentro de estos equipos hay: un Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA) integrado por 1 OE, 2 OS y 1 DO (médico), un Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI) integrado por 3 OE y 3 OS y un Centro de Orientación Familiar (COF) integrado por 2 OE y 2 OS.

no se presentaron en otras entrevistas, así como también una mayor definición sobre lo que corresponde a los EOE:¹⁴⁷

[...] no hubo una política de salud que nos ayude a sostener esto, porque yo puedo estar horas hablando con un adolescente con ideación suicida, pero no soy médico, no le puedo dar ni recetar una medicación, ni soy psiquiatra ni psicóloga, porque además el psicólogo en el ámbito de educación no hace tratamiento, hace una orientación. (OS, Escuela 4, C, AC)

La OS de la Escuela 5 (P, RC [C]) hace 22 años que trabaja como EOE (comenzó en el nivel primario y durante un tiempo en el partido vecino de Villarino) y actualmente alterna entre nivel inicial y secundario. Mencionó varias veces que más allá de estos movimientos siempre trabajó en escuelas de las periferias, como una suerte de marca o distinción de mayor responsabilidad y dedicación.

Tengo 22 años de antigüedad, he trabajado en la zona, en Villarino, unos cuantos años y después acá en Bahía en general en escuelas de periferia. Trabajé muchos años en primaria, ahora estoy en trabajando en jardín además del cargo en secundaria. Pero en general siempre fue periferia, algún que otro año he trabajado en alguna escuela del centro pero no es la experiencia mayor que tengo sino en las escuelas periféricas. (OS, Escuela 5, P, RC [C])

Como observamos en los ejemplos, los EOE se componen de trayectorias diversas e intermitentes, características relevantes al momento de comprender su lugar en las instituciones y las dificultades que encuentran para proyectar acciones institucionales integrales, tanto por el tipo de tareas que desarrollan como por el tiempo transcurrido en cada una de ellas.

A continuación, reflexionamos sobre la posición que ocupan los EOE en la configuración institucional y las redes que generan con otras instituciones y organismos para el abordaje de las situaciones problemáticas, con el objetivo de avanzar en la comprensión de sus prácticas.

Desacoples, Alianzas y Corresponsabilidades. Las prácticas de los EOE se enmarcan en procesos generales de construcción histórica del rol, en las características de cada institución y las trayectorias de sus integrantes. Las investigaciones remarcan las dificultades para integrarse progresivamente en el trabajo institucional, ya que su condición de expertxs en la organización escolar¹⁴⁸ proviene fundamentalmente de los capitales que disponen para

¹⁴⁷ [...] aquellos O.S. con más experiencia, presentan menor atención a la demanda institucional relacionada con las problemáticas de ausentismo y deserción, identificando, que por su trayectoria, van posicionándose mejor respecto del rol esperado por los demás educadores y las expectativas que cada profesional posee acerca de la profesión y su desempeño. (Himm, 2013: 84)

¹⁴⁸ [...] especialización funcional difícilmente reemplazable. El experto es el único que sabe cómo hacer las cosas, que dispone de los conocimientos y de la experiencia del contexto, lo cual le permite

intervenir en situaciones de acompañamiento individual: tiempos diferentes de aprendizaje, derechos vulnerados y/o necesidades extraescolares no cubiertas. El desacople de los EOE con la agenda de la gramática tradicional escolar se observa en sus dificultades para establecer canales de comunicación y espacios de encuentro intrainstitucionales, indicado por las investigaciones¹⁴⁹ y registrado durante el trabajo de campo. Por ejemplo, antes que intervenciones colectivas y sostenidas con docentes, fue más destacado que el espacio físico sea referencia entre estudiantes para compartir sus problemáticas, ya que en el nivel secundario lo hacen voluntariamente.

- OS: Porque lo que pasa en secundario, que por ahí es distinto que en la primaria, es que los chicos, al menos lo que nos pasa a nosotras, van mucho al espacio nuestro. Ellos van, van a hablar.

- OE: Uno cuando por ahí les brinda la escucha, a veces es eso, es como sentir que es un espacio donde sienten que pueden hablar, decir lo que ellos quieren, lo que les está pasando. (Escuela 3, P, RC [B])

El lugar de los EOE en el entramado institucional puede ser definido entonces a partir de su proximidad con preceptorxs y equipos directivos (generan alianzas y trabajos colaborativos) y sus dificultades para coordinar y trabajar en conjunto con lxs docentes (en tanto pares, es tarea de los equipos directivos trabajar con sus problemáticas y su dispersión horaria en diversas escuelas es un obstáculo para la interacción fluida, las intervenciones conjuntas y el involucramiento). Esta tensión en la gramática tradicional escolar promueve la práctica de “derivación”, como en el caso de la Escuela 3 (P, RC [B]):

- OE: Sí, el Equipo, "chicas esto...el Equipo". Todo es así, derivado al Equipo [...] por ahí tratar de hacerse cargo ellos también, los profesores ver qué pasa y a veces es como todo, surgen situaciones adentro del aula que ellos también podrían hacerse cargo en ese momento de algo y es como que bueno, directamente lo derivan rápidamente.

- OS: Es un posicionamiento, es lo que uno observa mucho, es muy fácil no hacerse cargo. [...] porque no hay un quiebre entre el Equipo y directivos y profesores. Entonces se convoca siempre, bueno lo vamos a trabajar con el Equipo, lo vamos a trabajar, no se lo vamos a derivar. (Escuela 3, P, RC [B])

En cambio, los EOE puntualizan que sus intervenciones adquieren especial relevancia en las articulaciones que establecen con otros niveles y sectores del sistema educativo provincial, organismos estatales municipales y entidades comunitarias no estatales, así como el conocimiento del contexto institucional y la gestión de sus incertidumbres (Crozier y Friedberg, 1990), en el marco de corresponsabilidad que establecen la Ley Nacional de

resolver algunos problemas cruciales para la organización. Su posición es, pues, mejor en la negociación y en la organización que frente a sus colegas. (Crozier & Friedberg, 1990: 70)

¹⁴⁹ Las investigaciones explican esta situación en términos de “atrapamiento de los sujetos” en la trama de poder de la institución (Noriega, 2017), “desconexión con la vida institucional” (Himm, 2014), así como dependencia de las decisiones de los equipos directivos en el caso de Chile (Aravena, Ramírez & Escare, 2020).

Promoción y Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005) n° 26.061 y su correlato provincial n° 13.298 (2005). Tal como menciona el OS de la Escuela 7 (MC, RC):

El Equipo tiene que tener conocimiento de todas las instituciones con las que trabaja [...] desde una sociedad de fomento, un club de fútbol, una biblioteca del barrio. El Equipo tiene que tener conocimiento de todo, porque en cada situación que pueda pasar a alguno, uno tiene que guiar a la familia o si la familia no está recorrer uno personalmente esos lugares. (OS, Escuela 7, MC, RC)

Durante las entrevistas las primeras referencias de estos “efectores” (así se nombran en la normativa y también durante las entrevistas), especialmente en las escuelas céntricas y para integrantes con una larga trayectoria como EOE, son los dispositivos propios de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social¹⁵⁰, posiblemente por su conformación interdisciplinar, lógicas de trabajo y pertenencia institucional compartidas. También dentro del sistema educativo, dos EOE de escuelas céntricas indicaron articulaciones con otras instituciones: la Escuela 4 (C, AC) y la Escuela 7 (MC, RC) con escuelas de la modalidad de educación especial en problemáticas de sus estudiantes en situación de discapacidad, mientras que el EOE de la segunda mencionó a las escuelas de danzas y teatro por su orientación (Arte y Danzas).

En cuanto a los organismos que no pertenecen al sistema educativo provincial, fueron mencionados mayoritariamente los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos de Niños/as y Adolescentes (Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, Ministerio de Desarrollo de la Comunidad) con gestión descentralizada en las municipalidades y composición interdisciplinaria. En la ciudad de Bahía Blanca existen alrededor de veinte unidades de Servicio Local que atienden problemáticas de las poblaciones próximas a su área de influencia.

A su vez, los EOE de escuelas situadas en zonas periféricas de la ciudad mencionaron a los Núcleos de Inclusión y Desarrollo de Oportunidades (NIDO) (Subsecretaría Nacional de Hábitat e Inclusión), que realizan actividades de asesoramiento en cuestiones legales y beneficios de seguridad social, talleres culturales, deportivos y oficios, desde una lógica de participación y formación ciudadana para quienes habitan en zonas vulnerables. Los dos espacios NIDO de Bahía Blanca (Secretaría municipal de Políticas Sociales), fueron mencionados como agentes relevantes de acompañamiento y soporte de las trayectorias educativas. En este sentido, el EOE de la Escuela 1 (P, RC [A]) remarca que las dos instituciones comparten población, lo que permite un abordaje integral de las problemáticas:

¹⁵⁰ Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA), Centro de Orientación Familiar (COF) y Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI).

- OE: Ahora en esta época de pandemia hacen apoyo escolar vía Whatstapp para secundaria, que encima no hay para secundaria por ningún lado, así que es buenísimo también. Y después todo lo que tiene que ver con lo legal, con ANSES.

- OS: [...] nos habilitan a eso, a que aprendan, a que estén contenidos, a que se socialicen, que compartan con otros chicos de su misma edad. Y bueno después con los profesionales, a veces necesitás un asesoramiento legal, una mamá viene y te plantea una situación que nosotros no tenemos los recursos, articulamos y tratamos de articular con la familia y el profesional. Y después sociales que yo en este momento también estoy mucho en contacto [...] trabajamos en conjunto, porque son familias que van a nuestra escuela, van al espacio NIDO, que van a la Unidad Sanitaria. (Escuela 1, P, RC [A])

Las Unidades Sanitarias fueron mencionadas por distintos EOE, junto con los Centros Provinciales de Atención de Adicciones (CPA), como organismos descentralizados e interdisciplinarios del sistema de salud provincial con los cuales trabajan mancomunadamente, especialmente con sus psicólogos, ya que en algunos casos trabajan en el barrio y la zona desde antes que los EOE:

- Son nuestros referentes porque la psicóloga que está ahí en el barrio hace muchos años que trabaja, creo que más de 20 años, así que cuando necesitamos tener algún conocimiento sobre alguna familia la verdad que es un referente clave. (OS, Escuela 6, MC, IC)

En algún momento articulamos con el CPA también cuando tuvimos algunas situaciones...depende cómo se va dando la realidad, tuvimos algunos consumos importantes dentro de la escuela, entonces a partir de eso estuvimos trabajando con el CPA, vinieron a dar charlas (OS, Escuela 7, MC, RC)

Por último, fueron mencionadas en muy pocos casos entidades no gubernamentales: los Centros Integradores Comunitarios o Sociedades de Fomento (durante el cambio de edificio, una de las escuelas utilizó como aulas la biblioteca perteneciente al de su barrio) o la Red Caritas de la Iglesia Católica (por donación de alimentos durante la pandemia en la Escuela 6, MC, IC).

Como se puede observar, el complejo entramado de trabajo territorial que construyen los EOE junto a otros organismos y agentes del sistema educativo, de salud y hábitat, así como no estatales, tiende al abordaje integral de las problemáticas. De todos modos, los relatos exponen poca elaboración e implementación de proyectos colectivos sostenidos y hay una cierta desconexión o superposición entre sí frente a situaciones específicas. Esta articulación interinstitucional, como capital propio de los EOE, en ciertas circunstancias se torna contraproducente. Su participación en las situaciones de conflicto registradas en los Informes distritales evidencia el rol estratégico en la organización escolar, pero la excesiva derivación y dimensionamiento de sus herramientas por parte de los demás agentes institucionales genera sobrecarga en los EOE:

- OE: [...] una tiene que ser consciente de las limitaciones, porque hay veces que hay Equipos que es como que les parece que esa omnipotencia de que todo lo podés

lograr, y a veces bueno, está bueno tener la mirada de otra persona. [...] no es que...superpoderosas nada. (Escuela 3, P, RC [B])

- OS: Muchas veces creen que el Equipo tiene la varita mágica y podríamos solucionar todo lo que nos plantean, que no es así. (Escuela 5, P, RC [C])

- OS: Los directivos lo que buscan es separarnos, para cubrir todos los espacios, lo dicen todos, pero no es la finalidad del Equipo, es trabajar en conjunto, porque hay muchas intervenciones que necesitás hacerlas de a dos, solo es mucho peso y mucha carga. (Escuela 6, MC, IC)

Un posible motivo es que las intervenciones que realizan los EOE en la convivencia escolar son de cuidados, que si bien es una categoría en resignificación¹⁵¹, su interpretación tradicional dificulta la incidencia en las dinámicas áulicas y genera una alta demanda de participación en problemáticas que precisan una cierta disposición afectiva, atribuida estereotipadamente a características femeninas (en los 8 EOE entrevistados, hubo sólo un integrante varón). Tal como indican Dussel & Southwell (2005), estas tareas fueron tradicionalmente separadas de la instrucción en dinámicas asimétricas entre quienes cuidan y son cuidadxs, así como una continuidad natural de cuidados entre el hogar y la escuela (Alliaud, 1993; Morgade, 2007). En conexión con las discusiones sobre la vocación docente, ciertos atributos se continúan exigiendo más allá de la profesionalización de la enseñanza.

Sujetos De La Conflictividad: Entre Actas, Folios y Carpetas

En este apartado analizamos las dimensiones que los EOE ponen en juego al clasificar y caracterizar a quienes participan habitualmente de los conflictos escolares. En las entrevistas, realizamos preguntas sobre los sujetos involucrados y ofrecimos algunas orientaciones de los clivajes posibles: género, año que cursan, turno y desempeño académico. En los intercambios, los EOE también sumaron aspectos vinculados a la adolescencia como factor central en la conflictividad.

Desde el campo de la sociología de la educación se han realizado investigaciones sobre los mecanismos y lógicas escolares de delimitación de fronteras entre justo/injusto, correcto/incorrecto, estudiante ideal/conflictivo, cuya construcción genera poblaciones, prácticas y conductas “otras”. Las tipologías y jerarquías, en tanto producciones políticas,

¹⁵¹ Las críticas a la división sexual y patriarcal del trabajo puntualizan en una doble desigualdad: menor salario que reciben las mujeres en el mercado de trabajo formal e invisibilización de los trabajos que se desarrollan en el mercado de trabajo informal o doméstico (D'Alessandro, 2016). En este sentido, la división sexual del trabajo explica gran parte de las inequidades de género en el campo del trabajo, productivo y reproductivo (Rodríguez Enríquez, 2007). La Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género (Ministerio Nacional de Economía) publicó un informe en septiembre de 2020 titulado “Los cuidados, un sector económico estratégico”, en el que indica que las tareas de cuidado representan el 15,9% del PBI. Las estadísticas muestran que el tiempo promedio dedicado al trabajo de cuidado no remunerado en las juventudes es muy desigual entre hombres y mujeres: mientras en 2013 éstas les dedicaban 5,7 horas por día, aquellos sólo 2 (INDEC, 2014). La Encuesta Provincial de Juventud (2016) presenta similitudes en la Provincia de Buenos Aires: del 11,7% de jóvenes que realizaban tareas de cuidado sin recibir pago, las mujeres (19,3%) casi quintuplican a los varones (4,2%).

disponen indicadores materiales y simbólicos de organización escolar de los sujetos, que no pueden ser reducidos a parámetros únicos (como clase, género y etnia) sino que deben ser estudiados interrelacionados y en situaciones específicas (Reygadas, 2004).¹⁵² En los “colegas” (Willis, 1998), los “indígenas silenciosos” (Foley, 2004) y los “barderros” (Kessler, 2010), por mencionar algunas caracterizaciones, los autores reconocen prácticas e identificaciones contraculturales que permiten sobrellevar las exclusiones que enfrentan en sus trayectorias escolares, con efectos a largo plazo como la profundización de desigualdades al clausurar posibilidades educativas y laborales futuras.

En este sentido, el EOE de la Escuela 5 (P, RC [C]) utiliza un mecanismo de registro en el que ante una situación de conflicto estudiantil aislada, asientan por escrito lo sucedido y si el/la estudiante acumula conflictos pasa a tener su folio y si continúa llega a contar con una carpeta propia. Más allá de este ejemplo todas las escuelas, de una u otra manera producen clasificaciones que tienen efectos en las personas que habitan las instituciones.

Las carpetas, legajos, expedientes, actas y demás dispositivos escolares comprenden diferentes escalas espaciales y temporales, como las prácticas de derivación que engloban intervenciones que podrían ser consideradas corresponsables, pero según significados particulares. En el ámbito intrainstitucional, lxs estudiantes derivadxs a los EOE son quienes presentan dificultades de aprendizaje o han participado en conflictos vinculares, por lo que docentes y/o equipos directivos solicitan sus intervenciones, propias de los enfoques asistenciales que actúan sobre casos problemáticos.

Comienzan con las entrevistas con los chicos supuestamente derivados, no sé si hubo una situación o de malentendidos o de amenazas o de no sé, agresión verbal, así inicia la intervención. [...] A veces te digo que se arma un vínculo, porque vos intentás empatizar, sobre todo cuando el chico viene etiquetado, si uno está en la escuela sabe que hay chicos que están muy marcados por, ya sea por los docentes o los preceptores, y uno intenta siempre correrlo de ese lugar. (OS, Escuela 2, MC, AC)

A su vez, estas prácticas presentan una faz interinstitucional: abordajes en conjunto con organismos estatales, entidades de la comunidad u otras escuelas en los casos de estudiantes expulsadxs. Los registros y actas acompañan las trayectorias escolares en forma de legajos y prontuarios que producen posiciones subjetivas.

Nosotros todos esto lo registramos, los chicos tienen...tenemos actas...hay chicos que ya vienen con su trayectoria escolar y vienen con sus actas acompañando desde todos los niveles y después las actas que tenemos, que hay chicos que, o sea podemos intervenir con chicos que no tienen legajos y ese acta queda también es todo confidencial, lo que se habla dentro del EOE no trasciende. (OS, Escuela 1, P, RC [A])

¹⁵² Las clasificaciones simbólicas no son condición suficiente para la producción de desigualdades materiales, culturales y políticas, mas casi siempre son condición necesaria para su existencia al combinarse con jerarquías, instituciones y relaciones de poder específicas. (Reygadas, 2008: 17)

Y lo que nos llama la atención es que recibimos muchos chicos de privadas de la zona que fueron expulsados, claramente. [...] cuando recibimos estos de afuera o sea con los que articulamos, somos muy cuidadosos de transmitir, al principio, un poco, el prontuario de los chicos. Bueno acá es otra realidad, vamos a ver cómo responden. [...] (OS, Escuela 3, P, RC [B])

A continuación, presentamos las dimensiones más relevantes que para los EOE distribuyen a los sujetos de la conflictividad: fueron propuestas las de género, curso y turno, mientras que en los encuentros se mencionaron características relativas a la adolescencia y al desempeño académico. Organizamos la presentación en dos grupos: por un lado las que remiten a atributos subjetivos (adolescencia y género) y por otro las que se vinculan con las dimensiones organizativas y pedagógicas de lo escolar (curso, turno y desempeño académico).

Atributos Subjetivos y Conflictos Escolares. En relación a la adolescencia, los EOE marcaron algunas características que inciden en el surgimiento y desarrollo de conflictos escolares. De forma similar a la Resolución de AIC n° 1709 (2009), esta definición política y cultural de una etapa biológica fue presentada adultocéntrica y estereotipadamente (se le atribuyen cualidades innatas de confrontación, rebeldía, transición y susceptibilidad). Tal como proponen Alvarez-Uria & Varela (1991) la categoría de expansión moderna es la de adolescencia (se desgaja de la juventud), propia de las formas de vida burguesas y con modalidades heterogéneas según la clase social de pertenencia. La definición hegemónica establece que es un período de formación bio-psicológica, de socialización y construcción de un “yo” habilitada por la contención familiar, que excluye a quienes acceden tempranamente al mercado laboral o tienen a su cargo personas menores, mayores o que por distintos motivos requieren cuidados especiales.

Las caracterizaciones mencionadas en las entrevistas muestran miradas construidas en base a discursos que identifican al sujeto estudiantil con la adolescencia, cuya baja problematización puede derivar en intervenciones adultocéntricas y esencialistas, en tanto generan las conductas y trayectorias anticipadas (Bourdieu & Saint Martin, 1998; Kaplan, 2008). En este sentido, a través de la categoría adolescencia se movilizan nociones sobre la juventud detectadas por Chaves (2005) como ser inseguro de sí mismo, en transición, incompleto, rebelde y desviado, entre otras, que habilitan la intervención sobre sus biografías más allá de sus intereses y opiniones.

Los chicos a veces, nosotras trabajamos con adolescentes, es una edad complicada, se ponen rebeldes, se rebelan a lo que el padre dice. (OE, Escuela 1, P, RC [A])

- OS: El conflicto surge del adolescente vaya al lugar que vaya. Eso no distingue ni ámbito económico, ni social, ni cultural, el adolescente es adolescente, porque adolece, está en transición. (Escuela 4, C, AC)

Vos pensá que es una edad, un período de crecimiento y donde los chicos son muy susceptibles, hay mucha susceptibilidad, se están formando y demás. (OE, Escuela 7, MC, RC)

El género, en cuanto a las diferencias en la participación de mujeres y varones en situaciones conflictivas, fue consultado específicamente durante las entrevistas, en tanto la imagen habitual y esquemática de los conflictos escolares en términos de violencias suele estar compuesta por varones que disputan activa, directa y físicamente en el espacio público, mientras que las mujeres en cambio asumen actitudes pasivas, indirectas y verbalizadas en lo privado.

Durante los encuentros esta dimensión no se presentó como un enfoque integral, sino que los EOE destacaron, muchas veces entre risas, que las mujeres participan en mayor cantidad de conflictos, en general a partir de caracterizaciones binarias. Así, describieron que las mujeres suelen involucrarse en conflictos vinculares, bajo lógicas indirectas o “enroscadas” y dentro de los establecimientos escolares, en oposición a los varones que dirimen sus diferencias directa y físicamente, sobre todo por fuera de los muros del edificio. En esta clasificación, se movilizan masculinidades y feminidades hegemónicas, formas aceptadas y reprimidas de ser y estar en el mundo según géneros, observables en la legitimidad implícita de aquello que no requiere ser fundamentado.¹⁵³ Es decir, si bien los EOE reconocen una cierta igualación, no es suficiente para conmovir las disposiciones y esquemas interpretativos, sino que estas situaciones son ubicadas en lo excepcional, extraño o llamativo, indicado por las risas o preocupaciones transmitidas ante la mayor frecuencia de protagonismo de las mujeres. Por ello, entendemos que los criterios interpretativos sostienen diferencias esencialistas, antes que problematizaciones sobre las similitudes y heterogeneidades al interior y entre cada agrupamiento.

La inadecuación de la clasificación binaria, que privilegia la identificación de los conflictos con las situaciones protagonizadas por los varones en lógicas particulares, en comparación con las problemáticas y sociabilidades concretas, ha sido explicada también en investigaciones desarrolladas en otras latitudes, como en España (Domínguez-Alonso, López-Castedo & Nieto-Campos, 2019) y México (Olarde Ramos, 2019). Así, se ponen en cuestión las construcciones sexo-genéricas binarias, especialmente las que reducen los conflictos a las situaciones violentas como expresión de la masculinidad, en tanto se observa una equiparación entre géneros en la cantidad y tipos de situaciones conflictivas en las que participan.

¹⁵³ En culturas androcentristas como la nuestra, se socializa a los niños para ser agresivos y competitivos mientras se enseña a las niñas a no ser violentas y a veces a aceptar pasivamente la violencia masculina. Así, la violencia es a menudo percibida como fuente de poder, fuerza y racionalidad. (Mendez Díz & Di Leo, 2009: 10)

- OS: Las chicas son bastante conflictivas y de enroscarse mucho. El chico también, cuando hay un conflicto, pero bueno, una piña se terminó y listo.

- OE: Claro, el varón es más directo. El varón va más al grano, va al hecho. Las chicas no, que hablan con una, con la otra, que vienen al Equipo, que van a la Dirección, que vuelven de nuevo al curso, que van al patio, son más enroscadas y eso genera todo un...terrible con ellas. (Escuela 1, P, RC [A])

- OS: Lo que creo yo es que no hay un porcentaje mayor de varones que de mujeres, en este momento son iguales casi te diría. Es más, las cuestiones que tienen que ver con soy amiga de esta más que de aquella, te miro o no te miro, tiene que ver más con las chicas que con los varones. [...] Los varones por ahí es más, cuando hay conflicto, o se van a las manos, o hay una amenaza, y tenés que estar interviniendo para que afuera no vuelvan a pasar cosas más graves, porque por ahí recurren a otra instancia. (Escuela 5, P, RC [C])

- OE: Me parece que dentro de la escuela con las mujeres y hemos tenido conflictos por ahí que se suceden fuera de la escuela con los varones. (Escuela 8, C, IC)

Dimensiones Organizativas y Pedagógicas Como Clivajes Conflictivos. Incorporamos el clivaje vinculado al curso o año donde más se presentan las situaciones problemáticas ya que en las entrevistas, los EOE marcaron que la mayoría se dan en el Ciclo Básico (en el primer año en particular), mientras que el punto de inflexión es el cuarto año (inicio del Ciclo Superior Orientado). Es decir, a medida que avanza la escolarización y aumenta la edad de lxs estudiantes los conflictos son menos y, debido a la construcción progresiva del oficio de estudiante, dejan de remitirse fundamentalmente a situaciones vinculares y de quiebre de las normas institucionales para representar problemáticas que se expresan como padecimientos individuales juveniles antes que estudiantiles.¹⁵⁴

De esta manera, las trayectorias de vida y educativas se entrecruzan en las dinámicas conflictivas, ya que en general las problemáticas vinculares predominan en etapas iniciales de construcción de la propia identidad juvenil y estudiantil secundario (los demás sujetos son sumamente relevantes), mientras que las presentan en términos individuales incluyen otros factores igualmente complejos, pero que pueden ser anticipo de trayectorias intermitentes, como el cuidado de otrxs o el acceso al mundo laboral, entre otras, que colisionan con la estructura organizativa tradicional del sistema educativo.

- OE: En los primeros años es donde más tuvimos que trabajar en su momento. De hecho pensamos un proyecto también para fortalecer la convivencia y lo primero que aplicamos es en primer año. [...] creo que a nivel general, en los tres turnos, siempre son los primeros años.

- OS: Siempre, porque aparte son los chicos que están en proceso de adaptación a la escuela, a lo instituido, a las reglas, a las normas, son muchos profesores. [...] Yo

¹⁵⁴ Las respuestas concuerdan con lo que describen las investigaciones precedentes al respecto: Kornblit et al. (2008) y Mutchinick (2013) mencionan que los hostigamientos descienden a medida que avanza la edad, mientras que Litichever (2019) y López et al. (2019) marcan la misma tendencia en los conflictos en general. Estas investigaciones se diferencian en cuanto a la explicación que ofrecen, ya que mientras las primeras lo relacionan a cambios en los perfiles de la población por el desgranamiento del nivel secundario, las segundas atribuyen el descenso al proceso de escolarización, ya que no encuentran un cambio significativo en la matrícula.

creo que mayormente tiene que ver con el proceso de adaptación. (Escuela 1, P, RC [A])

Primero aclaro que creo que los conflictos mayores se suceden en los 1eros años. Como te dije, que a partir de 4to y elegir modalidad y estar en otra, que también tiene que ver con el crecimiento y muchos factores, los conflictos mayores, no se si mayores pero más frecuentes, se dan en los primeros años. (OE, Escuela 8, C, IC)

El turno escolar fue consultado durante las entrevistas, a partir de la hipótesis de que el avance de la jornada, entre mañana, tarde y vespertino, muestra configuraciones heterogéneas y niveles o modalidades de conflictividad específicas. Este presupuesto se funda en que una de las estrategias de selección del formato escolar tradicional del nivel secundario es que quienes presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación al orden instituido continúen sus trayectorias en el turno tarde o vespertino, mientras que el turno de la mañana suele quedar reservado para lxs estudiantes con mejores desempeños académicos. A su vez, el turno vespertino presenta características específicas en tanto suele ser elegido por estudiantes que trabajan o tienen otras responsabilidades, por lo que el promedio de edad es en general mayor que en los otros momentos de la jornada.

Según los EOE, la mayor conflictividad se presenta en el turno tarde y la menor durante el vespertino, en concordancia con lo que han indicado otras investigaciones, como Paulín (2013) en su tesis de doctorado. El autor explica cómo ciertos mecanismos institucionales (la inscripción escalonada en diciembre y febrero prioriza a quienes pasan de año según los tiempos teóricos) y el interés diferencial de las familias se engarzan con valoraciones negativas sobre el turno tarde y refuerzan su caracterización y posición problemática. Por ejemplo, el EOE de la Escuela 6 (MC, IC) indica que la tarde es más demandante que la mañana, ya que la articulación con escuelas primarias del barrio genera que este último turno sea completado por estudiantes que ya se conocen e imprime una cierta homogeneidad en el perfil de la matrícula. En cambio, con respecto al turno vespertino encontramos dos aspectos distintos que remarcan los EOE de las Escuelas 1 y 6: mientras el primero menciona que los grupos son menores y de mayor edad, por lo que puede esperarse una menor conflictividad y mayor entendimiento, el segundo presupone que ciertos conflictos se presentan generalmente en este turno, como en el caso de los consumos problemáticos.

En el turno vespertino son los grupos más chicos y no está primaria, porque compartimos la institución con primaria, entonces hay hasta menos distracciones, porque hay menos gente en la escuela y está todo más tranquilo en diferentes turnos. [...] El vespertino siempre están un poco más desfasados de edad, son chicos más grandes, que uno esperaría de un chico que está en 1er año, que ya tiene 14 o 15 años, por ahí no actúe de la misma manera que uno de 12, pero bueno los conflictos son otros. (OS, Escuela 1, P, RC [A])

- GQ: Se enteran que fuman marihuana en la escuela, ¿qué se hace en un caso así?

- OE: A la mañana y a la tarde no ha pasado. Yo en el vespertino no estoy, que es donde más puede llegar a darse la situación. Obviamente que no se puede. (Escuela 8, C, IC)

La última dimensión que presentamos refiere al desempeño académico, vinculado a lo establecido en relación al turno. En este sentido, las investigaciones lo posicionan como un factor central en la explicación de las violencias y hostigamientos escolares, tanto para las víctimas como lxs victimarixs (Blaya et al., 2006; Kornblit et al., 2008b; Mutchinick, 2013).

Los EOE mencionaron que la repitencia aumenta las posibilidades de ser parte de situaciones conflictivas, aunque no especificaron, para utilizar los términos de las investigaciones anteriores, si es en el lugar de víctimas o victimarios.

Después, si tenés uno más conflictivo que el otro, porque está atravesando una situación complicada, porque tiene problemas de autoestima, porque es recursante varias veces entonces no se haya con el grupo, por muchas variables. (OS, Escuela 1, P, RC [A])

Este año la idea era trabajar por ejemplo con las aulas de aceleración, que son chicos que vienen con reiteradas repitencias o abandonos y que tienen la posibilidad de hacer dos años para después pasar a 4to en la escuela, que son grupos que vienen de muchas escuelas diferentes, en general son grupos conflictivos. (OS, Escuela 5, P, RC [C])

Como vimos, los criterios de clasificación y regulación de las conductas escolares se producen en las definiciones de los conflictos y en la delimitación de quiénes se encuentran involucradxs, según la frecuencia o el tipo de situación que protagonizan los distintos perfiles. Así, los EOE indicaron que la conflictividad es propia de la adolescencia, a la que se le atribuyen características universales, mientras que las mujeres suelen protagonizar mayor cantidad de situaciones al interior de las escuelas y los varones en el exterior. En relación a los factores originados en el formato escolar, la mayor cantidad de conflictos vinculares se presentan en los primeros años que conforman el Ciclo Básico, mientras que en el Ciclo Superior Orientado predominan otras problemáticas que se expresan individualmente. A su vez, el turno tarde se representa como el más conflictivo y el vespertino el menos, el primero porque nuclea a estudiantes repetidorxs o que provienen de escuelas con las que no hay articulación interinstitucional, mientras que el segundo se explica por la mayor edad de sus estudiantes y los recursos con los que cuentan para resolver los desafíos con autonomía.

En el próximo apartado analizamos cómo se integran las definiciones de los conflictos, de los sujetos que participan en los mismos y la posición que desempeñan los EOE en las distintas formas en que intervienen en la convivencia institucional.

Del Decir Al Hacer: Conflictos Escolares y Mediaciones Ampliatorias e Integrales
Abordajes De La Conflictividad En Tiempos Pre Pandémicos. Como mencionamos anteriormente, al analizar las entrevistas encontramos que mientras las definiciones que los EOE ofrecían de los conflictos en general reducían su complejidad a las derivaciones

violentas e individuales, los abordajes en cambio movilizaban propuestas más integrales y contextualizadas, relativamente discrecionales y bajo lógicas de cuidado.

Al igual que en los registros, la fuente de regulación normativa más mencionada fue la “Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas en el ámbito escolar” (2012) (en adelante “la Guía”) presentada en el Capítulo 3. La misma expone una tensión entre formaciones discursivas: ubica los conflictos en un plano negativo o de disolución del lazo social, ya que más allá de caracterizarlos como parte de las relaciones sociales, las tipificaciones que desarrolla suponen en la gran mayoría el quiebre de marcos normativos o la vulneración de derechos.

En los encuentros consultamos qué conflictos escolares eran los más habituales y en cuáles intervenían mayoritariamente, ante lo cual las respuestas indicaron su ubicuidad social, pero puntualizaron en las derivaciones violentas, sin distinguir entre violencias en sentido estricto (tipificadas legalmente) y amplio (quiebre de reglas institucionales), presentes en la Guía y otras normativas. A su vez, fueron presentados como encuentros entre sujetos sin condicionantes institucionales, contextuales o sociales, como el caso de los EOE que interpretan estas situaciones como violencias “en” las escuelas, con origen extrainstitucional (Kaplan, 2006; Di Leo, 2008).

- OS: En realidad, los conflictos que se trasladan adentro de la escuela, que en realidad son los conflictos de afuera de la escuela... (Escuela 5, P, RC [C])
- OE: Por lo general lo que hemos tenido en vínculos entre pares.
- OS: No, es siempre lo vincular, o al ser de diferentes barrios eso hace a lo vincular y a la situación de cada barrio. Alguna circunstancia que se vivió afuera pero no en la escuela. Generalmente las situaciones que hemos tenido ha sido lo vincular externo. (Escuela 7, MC, RC)

El EOE de la Escuela 4 (C, AC) es el que propone una visión amplia de los conflictos escolares en tanto incorpora, además de factores externos, dimensiones propias de la convivencia y con consecuencias positivas o negativas según el trabajo que se realice sobre ellos.

- OE: Lo que mi experiencia me ha hecho aprender respecto a los conflictos es que se dan en la convivencia y que hay una variedad de situaciones que generan esos conflictos que es bastante amplia y creo que también va variando según la escuela y la matrícula que tenga.
- OS: Tuvimos serios conflictos con una psicopedagoga que estuvo mucho tiempo en la gestión [...] Que hablaba de violencia cero y de violencia escolar. Primero, decir violencia cero es como decir bacteria cero, utopía total. La violencia es inherente al ser humano y hablar de violencia escolar también es un error [...] hay una definición que a mí me encanta que dice que la escuela es el espacio de lo posible. Allí manifiestan las conductas propias, que ya las traen. [...] no podemos decir violencia escolar, la violencia es violencia, la escuela tendrá que ser un lugar donde todo esto se pueda pensar o tramitar de una manera distinta para evitar los conflictos. El conflicto llega, porque también es inherente al humano, no siempre el conflicto tiene que ser algo negativo, sino que tiene que ser un potenciador de un cambio, siempre

que se pueda atajar y buscarle la vuelta para que eso que genera conflicto no vaya en detrimento de las relaciones. (Escuela 4, C, AC)

A su vez, encontramos reiterados dos elementos explicativos de las situaciones conflictivas en general: los espacios abiertos (plazas y calles) y las miradas. Con respecto los primeros, entendemos su caracterización en tanto espacios otros o heterotópicos (Foucault, 1967), ya que los EOE, antes que lugares de esparcimiento y socialización, depositan allí las desviaciones respecto de las lógicas escolares que escapan a su control y luego impactan en las mismas. De esta forma, se presenta la flexibilidad de los límites espaciales escolares y su interrelación con el territorio más o menos próximo, así como la imposibilidad de definirlos como instituciones de encierro (potenciada por la difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación). Por ejemplo, dos escuelas ubicadas próximamente entre sí, entre las más tradicionales de la ciudad, identificaron la plaza cercana como origen de algunas problemáticas y peligros:

Nos pasó el año pasado, el conflicto no se puede destrabar adentro de la institución y geográficamente nos juega muy en contra la plaza, terminan encontrándose en la plaza. Que a veces los chicos nos avisan previamente, pero el año pasado no pudimos llegar y en el horario de salida se encontraron (OS, Escuela 4, C, AC)

Han surgido situaciones raras con estos lugares, estos puntos. [...] muchas veces hemos descubierto que estos chicos se reúnen en la plaza, con tal objetivo. O que en ese lugar hay gente que capta estas cosas. Yo no lo he visto, pero lo hemos escuchado en la escuela, y hemos tenido problemas. (OE, Escuela 8, C, IC)

Por otro lado, las miradas son formas de interpretar el mundo y mecanismos de comunicación polisémicos. Su relevancia en la convivencia escolar ha sido demostrada por distintas investigaciones (Paulín & Tomassini, 2008; Mendez Diz & Di Leo, 2009; Núñez & Litichever, 2015; Di Napoli, 2016; Kaplan & Szapu, 2020), en tanto herramienta gestual regulada de formas heterogéneas y contradictorias según los espacios y participantes. Mendez Diz & Di Leo (2009) encuentran que las juventudes que protagonizan situaciones violentas en sus salidas nocturnas refieren a las miradas como causa y fundamento de los enfrentamientos. A su vez, Di Napoli (2016) describe cómo el contexto escolar brinda mayor seguridad y previsibilidad que otros (espacios abiertos o de ocio nocturno), por lo que el juego de miradas genera más situaciones de confrontación entre estudiantes. Los EOE mencionaron a las mismas como factores de conflictividad en términos de reacciones emotivas relativamente incomprendidas, que expone la relevancia de la “definición de la situación” (Goffman, 1997) en las interacciones, no sólo para quienes son parte directa de las mismas, sino también para quienes buscan analizarlas e intervenir en ellas.

"¿Qué es lo que te molesta de la otra persona? ¿Te hizo algo, pasó algo, se conocen de la primaria?". No, no hay nada, no existe nada. O sea solamente es porque me miró mal y entonces no me gustó su cara, pero en realidad no hay nada personal con la otra persona y a veces tiene que ver con la baja autoestima. [...] Y cuando

trabajamos con grupos muy vulnerables, esto hay que trabajarlo mucho. (OS, Escuela 1, P, RC [A])

Sí, eso te iba a decir, la mirada. Todo es "me miró", "me mira", "me busca". Por eso se pelean. (OE, Escuela 5, P, RC [C])

O "me miraste mal", entonces entre un grupito de un aula y de otra, o del mismo curso, se empiezan a pelear. (OE, Escuela 8, C, IC)

En cambio, los abordajes presentan enfoques situados en cuanto a la evaluación amplia de los elementos que reúnen los conflictos escolares. Por ejemplo, la expresión del EOE de la Escuela 1 (P, RC [A]) que en poblaciones en contextos vulnerables hay que trabajar con la autoestima, toma en cuenta que la persistencia de exclusiones y desigualdades estructurales y escolares produce una devaluación en las identidades (Goffman, 1986; Reygadas, 2004). Si bien no pudimos observar qué hacen los EOE, en las entrevistas nos aproximamos a ello con preguntas relativas al hacer antes que al decir: a modo de recomendaciones a otros EOE sobre qué estrategias de abordaje son las convenientes o según las situaciones hipotéticas sugeridas.

Las normativas que regulan el trabajo de los EOE engloban sus acciones bajo el término intervención (modificación voluntaria socialmente satisfactoria de una situación problemática), aunque más allá de "La Guía"¹⁵⁵, fue baja la apelación a las mismas como fuente de legitimidad. En cambio, recuperamos tres elementos de las intervenciones aludidos por los EOE: las prácticas de cuidado, la corresponsabilidad y las lecturas situadas.

Con respecto a las primeras, al describir sus aportes en el sostenimiento de las trayectorias educativas, los EOE utilizaron términos y adjetivos de lógicas de cuidados. En las definiciones tradicionales, lo político y conflictivo de la vida social se subordina a la contención y armonía bajo la apariencia de la igualdad, que oculta las exclusiones y jerarquías como resultado de procesos hegemónicos.¹⁵⁶ Las intervenciones expuestas por los EOE contienen fuertes reminiscencias de esta interpretación de los conflictos en su rol de cuidado en la institución.

Ese alumno pasa a ser parte del Equipo. Es como si fuera hijo del Equipo, esa es una realidad. Que yo creo que la lucha es esto, que yo creo que se ha avanzado mucho, devolverlo a la comunidad, a la institución, al adentro de la institución. (OS, Escuela 3, P, RC [B])

La función del Equipo es contener, nosotras no estamos para retar, sino que estamos para poder intervenir, mediar, llamamos al alumno o los alumnos en cuestión. (OE, Escuela 8, C, IC)

¹⁵⁵ La Guía indica que las estrategias serán exitosas en tanto generen, desde un enfoque integral, una nueva configuración superadora de la anterior, en términos de restitución de "los derechos vulnerados mediante políticas de cuidado para los sujetos, además de las funciones de sostén de la institución" (Dirección General de Cultura y Educación, 2012).

¹⁵⁶ Según Freire (2010), denominar "tía" a las maestras ("señorita" en el caso argentino) expresa una concepción políticamente aséptica de la profesión docente, niega sus conflictos y supone una continuidad entre los hogares y las escuelas.

En línea con las definiciones de conflictos, el EOE de la Escuela 4 (C, AC) presentó una caracterización amplia de las intervenciones en términos teórico-políticos al denominar su tarea como “prácticas humanizantes”, en las que “el gran desafío de un docente es revertir una situación de conflicto en aprendizaje” (OS, Escuela 4, C, AC). De esta manera, la mediación los posiciona como docentes que promueven la autonomía progresiva. Sin embargo, otros EOE implementan medidas que sobre-responsabilizan a sus estudiantes: por ejemplo, utilizar las firmas de los participantes en los registros como compromisos vinculantes, más allá de que no tienen efectos legales.

Sí, eso es importante, dejar registro de todas las acciones, de lo que se habla con los alumnos. En general, cuando el conflicto no es muy grave, lo que hemos hecho es algún acta con lo que se charla con los alumnos, con ambos si son dos alumnos, y como que se hace un acta de compromiso, donde ellos se comprometen a ahora en más...se lo hacemos firmar, en realidad el acta no tiene mucho...pero ellos no lo saben. (OS, Escuela 5, P, RC [C])

La corresponsabilidad es otro de los elementos que los EOE recuperan en el abordaje de las situaciones conflictivas. Seguramente por su lugar al interior de las instituciones, no se hicieron referencias a acciones o proyectos coordinados con otros agentes, mientras que destacaron el trabajo conjunto con agentes extrainstitucionales: EOE de otras escuelas en caso de conflictos que involucren a estudiantes de distintos colegios, equipos interdisciplinarios distritales y organismos públicos pertenecientes a otros campos.

Sí, ese es el primer paso. Pero nos ha pasado, y varias veces, y nuestra directora se ha comunicado con el directivo de la otra escuela y también poner en alarma a la otra escuela, o si tienen Equipo también al otro Equipo. (OS, Escuela 1, P, RC [A])

- OS: Se llama el Equipo de la otra escuela. Obviamente si sabemos quiénes son los chicos que están en la pelea no se van a las casas solos, los tienen que venir a buscar los padres.

- OE: Claro, hablar con el Equipo...

- OS: Y siempre el contacto lo hacemos de Equipo a Equipo. (Escuela 8, C, IC)

Por último, explicitaron que uno de sus aportes relevantes en la dinámica vincular es la lectura situada de las problemáticas, antes que un modelo preestablecido de acción. Los EOE compartieron esta metodología en base a miradas integrales de las biografías y condiciones de vida de quienes participan en los conflictos.

Tratamos de analizar toda la situación de una manera más amplia, no nos quedamos con ese chico que es el chico problema, o que tiene esta situación en particular, sino en el contexto, en el aula, en la familia, en la comunidad. (OS, Escuela 1, P, RC [A])

Al clasificar las situaciones narradas, observamos que de forma similar a lo expresado por Núñez & Litichever (2015), predominan las originadas por factores vinculares antes que

identitarios.¹⁵⁷ A su vez, la vinculación entre tipos de conflictos y formas de abordaje no es exclusiva, en tanto ciertas estrategias se reiteran en ambos conjuntos y permite elaborar un esquema tentativo del trabajo de los EOE en la convivencia escolar.

En este sentido, las problemáticas más referenciadas fueron las de violencia física o verbal entre estudiantes, que también fueron propuestas en las situaciones hipotéticas. Consideran atípicos los enfrentamientos grupales y que han descendido los conflictos en general al interior de los edificios, cada vez más protagonizados por mujeres. Así también, la confrontación entre docente y estudiante/curso fue planteada hipotéticamente y hallamos que la dimensión colectiva le otorga legitimidad, ya que si no suele ser interpretado como malentendido y consideran que no les corresponde intervenir. El EOE de la Escuela 3 (P, RC [B]), con integrantes de una larga trayectoria de trabajo en escuelas, expone que estos conflictos suceden cuando lxs docentes no aceptan que sus estudiantes no son el modelo ideal que esperaban y se mantienen en sus prácticas tradicionales.

- OS: [...] uno dice una buena escuela es la que logra, aún con los chicos con muchas dificultades, hacer algo. Porque sino es fácil que sea una buena escuela, si tenés todos los chicos obedientes, entre comillas. Y ahí es cuando, justamente, el chico convoca a otra cosa, a los profesores por ahí les cuesta mucho armar algo distinto, se enganchan mal.

- OE: Se enganchan. (Escuela 3, P, RC [B])

Junto a estas situaciones, en la mayoría de las entrevistas se mencionaron a las familias más como una fuente de dificultades (los conflictos entre estudiantes se generan por las formas de interacción familiar) que como posibles aliadas en las intervenciones. De todos modos, el EOE de la Escuela 6 (MC, IC) (cuya matrícula se compone de estudiantes de clase alta y baja) fue el único que mencionó explícitamente un conflicto con las familias.

- OE: Pasa que ellos en general maman este tipo de vínculos, este tipo de relacionarse, de arreglar las cosas a las piñas, si se quiere. Ya lo maman desde la casa, no la palabra o el diálogo. (Escuela 5, P, RC [C])

- OS: Tenemos chicos de un contexto y de otro, y en la escuela se juntan todos, entonces hemos tenido que trabajar con respecto a la discriminación, con las familias y los chicos. Donde a veces son los mismos padres los que...el año pasado hicimos una fuerte intervención con un grupo de padres porque se notaba que los chicos traían, de 1er año, traían muchas cosas de las casas. [...] las mismas familias venían a reclamar que se lo sacara al chico de la escuela, que se lo echara, te encontrás de todo. (Escuela 6, MC, IC)

¹⁵⁷ Podemos distinguir las posibles causas de conflictos entre estudiantes en dos grandes grupos: las causadas a partir de diferencias de pertenencia de distinta índole –equipo de fútbol, banda, barrio, gusto de música, ideas políticas– y las causadas a partir del encuentro con otro, es decir, las que se producen a partir de las relaciones interpersonales –cargadas, miradas mal, buchoneos, peleas, insultos, discriminaciones, críticas a los afectos (familiares o amigos). (Núñez & Litichever, 2015: 54)

La reconfiguración del sentido de los EOE se expresa por ejemplo en que en la Escuela 1 (P, RC [A]) recurren en última instancia a las visitas domiciliarias y cuando cuentan con margen de autonomía priorizan las intervenciones sin las familias (especialmente en los casos en que su reacción puede ser contraproducente), más allá de que en ciertos casos perciben que las mismas buscan incidir en las lógicas institucionales y las tareas de los EOE, escenario impensado en otros marcos de la autoridad escolar.

El último conjunto de conflictos que presentamos como fundamentalmente vinculares, nuclea a aquellos que se originan y/o nutren de los entornos virtuales como las redes sociales, ya que los relativos a la incorporación de los dispositivos no fueron mencionados durante las entrevistas. Los EOE de escuelas ubicadas en zonas distintas de la ciudad y con historias institucionales heterogéneas, exponen cómo los conflictos escolares se desarrollan entre los espacios físicos y virtuales: mientras la gramática escolar los define como mutuamente excluyentes, las jóvenes generaciones transitan por ambas esferas en un continuo interrelacionado (Di Napoli, 2016; Southwell, 2020). Por ejemplo, en reiteradas oportunidades mencionaron situaciones de violencia entre estudiantes que son grabadas y compartidas en internet por sus pares, lo que aumenta su publicidad e impacto en la vida institucional.¹⁵⁸

Yo que estoy en la escuela desde hace unos años, situaciones que se producen en el aula y se agarran por ejemplo grupitos que empiezan con palabras, o que tienen que ver con intervenciones que se producen desde antes con redes sociales. Subió una foto al Instagram y después, en lenguaje de ellos, se bardean. (OE, Escuela 8, C, IC)

Las formas de intervención que los EOE mencionaron implementar para este tipo de conflictos, no de forma exclusiva pero sí predominante, se sostienen en lógicas y recursos comunicativos, ya sea a través de la coordinación de diálogo entre las partes, la mediación entre estudiantes o el trabajo grupal por curso. Así, sitúan a los sujetos en un marco de intervención y debate compartido, contra los enfoques individualistas que atribuyen la conflictividad a la estructura o esquema mental de los sujetos.

En las instancias de diálogo, intervienen primero de modo individual y luego, a partir de un análisis situado para determinar si el tipo y gravedad del conflicto lo permite, generan instancias de puesta en común y acuerdos compartidos. Así, elaboran un modelo contextual (Van Dijk, 2010) de conocimientos y herramientas adecuadas a la problemática, en el que la

¹⁵⁸ Piracón, Linne & Núñez (2020) exponen que un alto porcentaje de las situaciones conflictivas vinculadas con las nuevas tecnologías de la comunicación e información remiten a la falta de legislación de acciones catalogadas como *cyberbullying* o ciberhostigamiento, entre las que se encuentran la difusión de imágenes grabadas y difundidas sin el consentimiento de los y las protagonistas, o la persecución en redes sociales.

comunicación se juega entre lógicas de contención orientadas al éxito (consenso) y reciprocidad a través del entendimiento (la disputa es necesariamente una posibilidad).¹⁵⁹

Lo que ofrecemos es la atención, la orientación, el acompañamiento y en el Equipo un espacio de diálogo para poder aclarar la situación. O sea qué es lo que pasó, convocamos a uno, a otro. Después, en la mayoría de los casos, los confrontamos en el buen sentido para que se pueda aclarar, porque siempre hay malos entendidos. (OS, Escuela 1, P, RC [A])

Cuando hacemos hablar a los alumnos individualmente y después los podemos juntar con todos los involucrados, generalmente llegamos a buenos acuerdos. (OS, Escuela 7, MC, RC)

A mí siempre me da buenos resultados, excelente, la comunicación con el alumno, la comunicación frontal, con contención y no con reto, no con autoritarismo, sino con esa cosa de que vos podés ofrecer tu ser para que el alumno se apoye en vos y no porque vos después lo vayás a desparramar, sino con la necesidad y la predisposición de poder ayudarlo. (OE, Escuela 8, C, IC)

Por otro lado, en la mediación entre pares o negociación (García Costoya, 2004: 26; Possato et al., 2016), cada parte ofrece y solicita lo que considera necesario para la resolución justa del conflicto ante un tercero neutral (sin poder de decisión) que a través de un proceso comunicacional promueve la generación de acuerdos.¹⁶⁰ Esta estrategia de abordaje profundiza el enfoque de derechos, el ejercicio de la ciudadanía y reconoce el conflicto, aunque ciertos requisitos, como la igualdad entre las partes o la utilización de códigos comunicativos compartidos, pueden resultar obstáculos para su difusión en sociedades altamente desiguales y diversas. En las entrevistas esta cuestión se mencionó en dos oportunidades con diferentes grados de formalidad: mientras que el EOE de la Escuela 7 (MC, RC) la define como una disposición innata de estudiantes, el de la Escuela 4 (C, AC) la recupera del ámbito judicial y narra una experiencia de mediación interinstitucional.

- OS: Son situaciones que se dan naturalmente, entonces surge alguno que ya por su forma de ser, por sus características personales interviene en calidad de mediador. Hay muchos chicos que tratan, naturalmente les sale, tratan de intervenir de esa manera. (Escuela 7, MC, RC)

Nosotros tomamos una técnica que es utilizada mucho en el ámbito judicial que es la técnica de la mediación. [...] Uno de los conflictos que salió en los medios nacionales, a nuestros alumnos los estaban esperando con palos alumnos de otra escuela. Acá logramos, eran alumnos de tres escuelas diferentes, logramos en otro secundario, con el aval de las inspectoras, los tres Equipos de Orientación, con los tres alumnos que habían sido actores de esa pelea, hacer una mediación entre ellos. Y como era un horario especial los habían llevado a los padres. Se reconciliaron los padres afuera, se pidieron perdón los alumnos, fue algo inédito porque fue una mediación interinstitucional. (OS, Escuela 4, C, AC)

¹⁵⁹ En articulación con los condicionantes propios de racionalidades mercantiles o formales inscriptas en el formato tradicional de las escuelas secundarias y que se oponen a la racionalidad comunicativa del mundo de la vida (Habermas, 1987).

¹⁶⁰ Un punto interesante de la experiencia argentina es que se propone la mediación entre estudiantes, ya que en el caso de Brasil, tal como describen Possato et al. (2016), es realizada por docentes.

La instancia de trabajo grupal es implementada por los EOE generalmente en los conflictos donde intervienen varixs participantes, donde se proponen proyectos colectivos y talleres áulicos con recursos multimediales. Predominan también las lógicas comunicativas y permiten convocar a más agentes institucionales como equipo directivo, preceptorxs y docentes, así como alguien externo para trabajar sobre conflictos en la virtualidad en la Escuela 7 (MC, RC).

Y muchas veces lo que hacemos es dar como un cierre, como una intervención más grupal. Nos acercamos al curso una vez que trascendió, y poner en palabras esto pero a nivel de todo el curso en general. Con el preceptor y el docente presente. (OS, Escuela 1, P, RC [A])

- OE: Y en esos casos, el grupo a veces se pueden llegar a hacer asambleas áulicas, para indagar un poco cuál es la causa del conflicto, y también se trabaja con algunos profesores. A veces algunas materias se prestan de alguna manera, te digo Construcción de la Ciudadanía, se prestan para que el profesor, todas las materias se prestan, obviamente que trabajan esto en clase, pero algunas se prestan para que los chicos tengan más espacio para poder intercambiar sus ideas. (Escuela 7, MC, RC)

La clasificación entre conflictos según sus componentes principales entre vinculares e identitarios, no busca ser exhaustiva en tanto todos son parte del mundo social interrelacionado, pero resulta relevante como instrumento analítico. Por ello, incluimos entre las situaciones originadas por motivos identitarios aquellas que refieren a discriminación en general y de género en particular, a la vestimenta o por consumo problemático de sustancias psicoactivas.

Los EOE indicaron en las entrevistas que, si bien la discriminación en sus escuelas es poco frecuente, expone crisis de valores y dificultades para aceptar las diferencias (los motivos mencionados fueron el color de pelo o piel, la vestimenta o si llega solx o acompañadx a la institución). La mezcla de factores expone la baja incidencia de estas situaciones en la dinámica escolar para los EOE, ya que son interpretados como juegos estudiantiles que serán discriminación una vez que superen cierto nivel de agresión o duración.

En cambio, las situaciones vinculadas a cuestiones de género fueron mencionadas por algunos EOE al analizar las características generales de los conflictos e incorporamos una situación hipotética relacionada.¹⁶¹ El EOE de la Escuela 4 (C, AC) orientó la consulta sobre los conflictos más habituales hacia las problemáticas de género, el reconocimiento institucional de las diversidades y el involucramiento del Centro de Estudiantes en la temática. En esta respuesta se detecta la tensión entre formaciones discursivas: la inclusión de las diversidades igualmente encasilla a lo “no binario” como categoría cerrada y delimitada:

¹⁶¹ Propusimos que el EOE se enteraba de una situación de acoso de forma indirecta a través de amigas de una estudiante, lo que resultó contraproducente ya que las respuestas se centraron en cómo intervenir cuando se notifican por terceros, antes que en la problemática de género.

Somos la primera escuela en Bahía Blanca que tiene el baño no binario. Tenemos muchos alumnos que han cambiado de género o están transitando ese proceso. Entonces también es una escuela elegida por esa franja de alumnos. [...] Inclusive tenemos chicos que no cambiaron de género, pero van maquillados o con un atuendo muy femenino, digo porque sobre todo van varones con uñas esmaltadas, maquillados. Y son uno más. Si la postura del adulto no es discriminativa, es abierta, es inclusiva, termina siendo natural la inclusión. Nosotros tenemos baños de mujeres, de hombres y no binarios. [...] (OS, Escuela 4, C, AC)

En cambio, el EOE de la Escuela 2 (MC, AC) recuperó estos conflictos ante la consulta por situaciones de discriminación y en tanto modalidad técnica, expone que los espacios de taller son los más complejos para abordar estas situaciones, de forma similar a lo que indica Núñez (2015).

No discriminación no, estuvimos ahí al filo porque el año pasado hubo una nena que estaba en búsqueda de su identidad sexual y el laburo en realidad siempre es con los adultos, les generaba ruido a los adultos porque no sabían si era nena o nene [...] Los compañeros súper socializados, desenvueltos, normal [...] generaba mucho ruido en los adultos, sobre todo en los de orientación técnica de taller. Uno preguntaba "y esta chica, chiquita, a qué baño va a entrar", "al que quiera". Entrá y te sentás. Pero bueno hay que deconstruir la cabeza del adulto (OS, Escuela 2, MC, AC)

La vestimenta es una forma de expresión identitaria que se enmarca en la regulación institucional de los cuerpos. En las entrevistas predominan las justificaciones sobre los límites necesarios en conexión con el mundo laboral, pero se observan también lecturas históricas sobre el ingreso al cotidiano escolar de prácticas juveniles como en el uso de pantalones rotos o jornadas en las asisten con un atuendo determinado.

- OS: no es que se les está pidiendo que vengan con un uniforme, pero sí por ahí...porque yo siempre digo, lo de los pantalones rotos, en una época hubiera dicho "no, los chicos no pueden venir con pantalones rotos a la escuela". Hoy la verdad que los pantalones rotos se usan, entonces tampoco le podés decir que no venga con un pantalón porque es lo que se compran para todos los días. Pero bueno sí les podés decir si trae una remera muy escotada. [...]

- OE: Escotes, bermudas en los varones, y bueno alguna vez les tuvimos que decir. No les podés decir que se vaya de la escuela porque vino en bermuda o porque vino escotada, pero bueno que se ponga una campera. (Escuela 5, P, RC [C])

[...] una vez tenían que ir con los pijamas y fueron, yo veo que comparado con mi época, que no soy tan vieja tampoco, yo creo que le decíamos al director que íbamos a ir con un pijama y nos mandaba...en algunas cosas por ahí se ha flexibilizado y mientras sea dentro de lo adecuado para ir a la escuela. (OS, Escuela 6, MC, IC)

El análisis crítico revela ciertos clivajes de estos conflictos: géneros, estilos institucionales y trayectorias laborales. Por ejemplo, la centralidad del escote frente a otras prendas (el uso de gorras se cuestiona dentro de las aulas y no en el cotidiano escolar). Los estilos institucionales heterogéneos se traducen en que mientras el EOE de la Escuela 7 (MC, RC) (orientación en artes y danzas) promueve la diversidad de expresiones y presentación de los

cuerpos, el de la Escuela 6 (MC, IC) (ubicada en un barrio tradicional de clase alta), se posiciona a favor del uso de uniforme a través del proyecto del Centro de Estudiantes.

Ahora estaban diciendo los chicos del Centro de Estudiantes de armar un uniforme, me imagino que será una remera, estaban pensando algo de eso, me comentaron. [...] Qué se yo, no está mal si se puede hacer y eso unifica un poco, pero bueno hay definido, no se puede ir con malla y eso. (OS, Escuela 6, MC, IC)

Lo que se busca es que desarrollen su expresión en todo sentido, por eso hay cuestiones en las que no es tan exigente, en eso. El pelo teñido, esas cosas, que tienen que ver con ese desarrollo que se aspira. En otras escuelas si tienen aritos por ahí no se los permiten, obviamente que cada escuela tiene su estructura, su orden, su normativa, cada director va marcando también el encuadre de cada institución. (OE, Escuela 7, MC, RC)

La diferencia en las trayectorias laborales se observa en que quienes han transcurrido más tiempo en el sistema educativo y las respectivas escuelas encuadraron los conflictos por vestimenta en los AIC, si bien como herramienta objetiva frente al disenso, elaboradas una vez y definitivamente.

Esto está charlado de entrada, porque en los primeros años tienen dos semanas antes, empiezan una o dos semanas antes, entonces está charlado en lo que yo dije que es el Acuerdo de Convivencia. (OE, Escuela 8, C, IC)

En relación a los consumos problemáticos, encontramos en los EOE un marco común de interpretación y promoción de la salud, introducido en algunas entrevistas al analizar la conflictividad en general. Las interpretaciones de los EOE se centran principalmente la inadecuación de estas prácticas al ámbito escolar antes que una reacción punitivista sobre los consumos, siempre y cuando no sea una situación de dependencia que requiera una intervención desde organismos de salud. Tanto el EOE de la Escuela 1 (P, RC [A]) ante ciertos juegos con paquetes que se asemejan a la forma de distribución de ciertas sustancias, como el de la Escuela 2 (MC, AC) con estudiantes que fumaron cigarrillos de marihuana en el establecimiento, los análisis e intervenciones diferenciaron entre tipos de sustancias y espacios o lógicas de consumo, especialmente este último por la particular vinculación de la modalidad técnica con el mundo del trabajo.

No nos ha pasado de consumo de alguna sustancia, pero sí de que han tenido un paquetito y nos han dicho "mirá se están pasando", en más de una ocasión ha sido la tiza, ellos juegan con eso y muelen la tiza para hacer paquetitos y jugar con ese tipo de situaciones. [...] por más que sea tiza no se juega con eso. (OS, Escuela 1, P, RC [A])

Uno desde el lugar de salud le decís los pro y los contra y más que nada le repetís el lugar de la escuela, que no pueden hacerlo. [...] Marcar que es distinto fumar en tu casa piola con tus amigos a fumar en la escuela y mucho menos si justo lo repetís en las prácticas profesionalizantes. (OS, Escuela 2, MC, AC)

El EOE de la Escuela 5 (P, RC [C]), cuya OS tiene una larga trayectoria, ante los distintos indicadores de que un estudiante se encontraba bajo los efectos de consumo de sustancias psicoactivas, no recurrieron a la familia o el servicio de emergencias (como establece la Guía), sino que optaron por contenerlo personalmente.

En general están con nosotras, en un caso lo tuvimos en el gabinete casi dos horas con nosotras porque... es más, en el recreo salíamos y lo acompañábamos al recreo, él nos decía que éramos las guardaespaldas. Viste esos chicos que están como muy alterados, que además buscaba el roce en todo momento para pelear con alguien, entonces había que estarle cerca. (OS, Escuela 5, P, RC [C])

Ciertos conflictos no fueron mencionados, o al ser propuestos entre las situaciones hipotéticas llamaron la atención por su extrañeza, como los vinculados a símbolos patrios. Este desacople entre la amplia regulación en los AIC y su baja frecuencia, expone los enfoques adultocéntricos que predominan en las normas. A su vez, dos situaciones fueron definidas por los EOE como poco frecuentes, pero con fuertes impactos en la vida cotidiana escolar, potenciadas por la pandemia y el aislamiento: autolesiones y suicidios.

El proceso de reconfiguración del sistema educativo, del nivel secundario y del rol de los EOE, puso en cuestión mecanismos históricos de la gramática escolar para gestionar los conflictos (vinculares e identitarios). Así, se derogaron las amonestaciones, suspensiones y expulsiones, las primeras por su desconexión con la falta y las otras porque cercenan el derecho a la educación (Núñez & Litichever, 2015: 44). La continuidad de ciertas sanciones o la incorporación de la participación estudiantil en las decisiones sobre la convivencia bajo lógicas punitivas, exhibe hibridaciones institucionales dinámicas. Por ejemplo, las intervenciones del Consejo Institucional de Convivencia (CIC)¹⁶², fueron mencionadas por el EOE de la Escuela 4 (C, AC) (bajo la denominación consejo consultivo) y antes que un espacio de “intersección entre los órdenes, es decir, las creencias compartidas de las distintas partes” (Sen, 2014), articuladas y jerarquizadas con un objetivo común, es solicitado exclusivamente frente a situaciones conflictivas graves o reiteradas.

[...] es apasionante escucharlos a ellos, son más severos y más intolerantes que nosotros en relación a la puesta de límites. [...] que la penalidad o la sanción sea puesta por un par es tremendo, nosotros tenemos una actitud de escucha y lo debaten ellos, y el adulto aprueba o no. [...] El consejo consultivo es el que resuelve el destino del alumno que ha tenido reiteradas situaciones de conflicto. (OS, Escuela 4, C, AC)

A su vez, la aplicación de sanciones muestra un avance en la democratización y ejercicio de derechos, pero tamizadas por las lógicas del modelo selectivo y excluyente. Mientras que en los AIC ciertos mecanismos se encuentran eufemizados (las suspensiones se denominan “jornada de reflexión en el hogar”), en algunas entrevistas se presentaron de forma explícita

¹⁶² Regulado por la Resolución de AIC n° 1709 (2009)

como sanciones y suspensiones. Más vinculadas al establecimiento de límites escolares que a la preparación para futuros trabajos (Núñez & Litichever, 2015), los EOE de la Escuela 3 (P, RC [B]) y 5, ubicadas en zonas periféricas de la ciudad, de reciente creación y a las cuales asisten mayoría de estudiantes de bajos recursos, mencionaron que hacen uso de las suspensiones. En la Escuela 3 (P, RC [B]), la decisión es atribuida al equipo directivo, mientras que en la Escuela 5 (P, RC [C]), una integrante indicó su aplicación y fue automáticamente corregida por la otra (con mayor trayectoria) al explicar que no son legales ni adecuadas a la educación como un derecho.

Han habido situaciones en que si se dan de forma reiterada nos ha venido a decir la misma directora, vamos a tener que tomar una medida como más drástica, entre comillas. Una medida de suspensión, el límite también en el secundario, está bueno que se dé, que haya algo que los ordene. (OS, Escuela 3, P, RC [B])

- OS: Lo del Acta y charlar es como una primera instancia, obviamente si las situaciones se reiteran se empiezan a ver qué otras medidas se podrían tomar.

- OE: Alguna medida disciplinaria.

- GQ: ¿Cómo qué?

- OE: Suspenderlos.

- OS: Si pero eso ya no se hace igual. [...] Antes ya te digo las amonestaciones que existían en ese momento, las suspensiones. Hoy eso ya no es una manera...porque en realidad a veces se ha tomado, no es una suspensión, pero se les ha planteado a la familia por ahí que el chico se quede en su casa como para tranquilizarse. [...] no creo que tiene mucho sentido suspender a un chico dos o tres días, porque en realidad en el ambiente o medio en el que se mueve, la verdad es que no favorece el regreso a la escuela después. (Escuela 5, P, RC [C])

Conflictos y Abordajes Durante La Pandemia y El Aislamiento. A continuación, desarrollamos algunas características de los conflictos escolares durante la pandemia según los EOE, en tanto los encuentros virtuales se desarrollaron en momentos donde predominaban la extrañeza del aislamiento y la incertidumbre sobre su duración y efectos posibles.

Este contexto excepcional reconfiguró las dinámicas escolares en todas sus dimensiones, desde las coordenadas temporales y espaciales hasta las formas de evaluación y acreditación. Las desiguales condiciones habitacionales y de acceso a servicios se sumaron a las propias del sistema escolar fragmentado, por lo que en gran parte de la población se profundizaron las dificultades para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como indica Dussel (2021)

La ausencia del espacio físico muestra que, aun con todas sus deficiencias y dificultades, las aulas organizaban un encuentro pedagógico en condiciones más igualitarias que las que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual, que desborda el tiempo y espacio de trabajo en un continuo permanente y que descarga en las familias y los docentes los costos de conectarse y operar en esa topografía tan heterogénea. (Dussel, 2021: 137)

Los EOE expresaron que la pandemia generó nuevos obstáculos en el sostenimiento de la escolarización, por ejemplo en cuanto al sentido de la educación especialmente en contextos donde otras identificaciones, como generar ingresos, son más reconocidas y necesarias frente a la urgencia de obtener recursos para la subsistencia familiar (Saraví, 2015). El EOE de la Escuela 6 (MC, IC) nos comunicó que una parte de la matrícula comenzó a realizar distintos tipos de trabajos:

Con este tema de que todos pasan de año, sumado al desinterés, muchos chicos que tuvieron que empezar a trabajar, eso lo ves en los años más grandes, ves que los de 6to, 5to, muchos se fueron a trabajar con el papá que es albañil, otros tuvieron que agarrar la bicicleta y hacer cadetería, hacer tortas fritas, familias que por ahí tenían su trabajo, su emprendimiento, una familia que la mamá cosía y cuando se dió todo esto dejó de coser y tuvieron que salir entre todos a ver cómo llevar el pan. (OS, Escuela 6, MC, IC)

En este sentido, las demandas en pandemia que expresaron los EOE resultan similares a lo relevado por otras investigaciones (Núñez, Otero & Quinzani, 2021) como el reclamo de computadoras, bolsones de alimento y viandas al Estado, diferentes según el estilo institucional. Mientras las Escuelas 1 y 4, ubicadas en la periferia y el centro de la ciudad respectivamente, con características similares de matrícula, enfrentaron pérdida de ingresos familiares y necesidad de bolsones alimentarios, el EOE de la Escuela 6 (MC, IC) reconoció que por las mejores condiciones de vida de sus estudiantes respecto a las demás instituciones tuvieron experiencias diferentes de la pandemia, más allá de algunos aspectos compartidos.

- OS: Pero bueno, vos hablás con otros sectores y es toda la población que va a buscar el bolsón. La otra vez charlaba con una compañera que tiene 300 entregas de bolsones de alimentos contra nosotros que tenemos 40 en una población de 600 alumnos más o menos. [...] y eso que estamos hablando de una escuela donde muchos chicos tienen conectividad, donde son los menos los que no tienen. No me quiero imaginar las otras, pobres, donde la realidad es mucho más compleja. [...] No te digo que no hay, pero en una escuela donde tenes que entregarle bolsones a toda la familia, en esto no. (Escuela 6, MC, IC)

Los conflictos escolares registran transformaciones propias del aislamiento y la virtualización: reconfiguración de los habituales y surgimiento de nuevas situaciones.¹⁶³ Las problemáticas se trasladaron al interior de los hogares y las miradas dejaron de ser fuente principal de conflictos para ser revalorizadas como recurso de detección de problemáticas y padecimientos estudiantiles. A su vez, aquellos preexistentes aumentaron su frecuencia e impacto, especialmente los que se presentan como sufrimientos individuales (consumos

¹⁶³ La Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en el Comunicado n° 3 (2020) ofreció orientaciones para abordar los conflictos presentes en la Guía situados en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

problemáticos, ideaciones suicidas, depresiones y auto lesiones) pero también los vinculados a la convivencia forzada en familias con experiencias de situaciones violentas. El caso excepcional es el EOE de la Escuela 8 (C, IC), que no consideró que estas problemáticas hayan aumentado durante la pandemia, sino en los últimos años en general.

- OS: [...] el chico se encuentra con su familia durante 24 horas, con el papá que ya tenía indicios de violencia, tiene que empezar a convivir y aprender a convivir y a conocerse en muchos casos. Así que considero que las situaciones de violencia han subido, han aumentado el porcentaje, tanto de denuncias como de situaciones que seguramente por ahí desconocemos, y los que conocemos que siguen pasando. (Escuela 1, P, RC [A])

- OS: Al participar en classroom y pocos Zoom, tampoco ha habido muchas situaciones que nos hayan presentado los profesores, entonces como que al no estar en la presencialidad también hace que estos conflictos hayan disminuido. (Escuela 7, MC, RC)

- OE: A los últimos años. En la cuarentena no me refiero, no. Yo no noto una diferencia marcada.

- OS: Yo tampoco. Si bien muchos insisten en la cuarentena y todo lo que trajo, lo que son las angustias, la angustia perdón, situaciones emocionales o esto de pensamientos suicidas también, pero lo estoy notando mucho en los adolescentes en los últimos tiempos esto de la auto lesión. [...] (Escuela 8, C, IC)

Clasificamos como conflictos propios de la pandemia aquellos que se posicionaron en ese momento como tales, más allá de su existencia anterior. Por ejemplo, la baja disponibilidad de dispositivos tecnológicos o de conectividad, así como las dificultades familiares para sostener los procesos de enseñanza fueron reinterpretadas frente a la suspensión de la presencialidad. En cambio, problemáticas que se expresan como padecimientos individuales se recrudecieron como consecuencia directa del aislamiento: la desmotivación como preludio de abandono de las trayectorias escolares o lo indicado por el EOE de la Escuela 4 (C, AC) en relación a la ausencia de espacios de abrigo y contención ante situaciones de violencia o abuso intrafamiliar debido a los protocolos de distanciamiento.

Ahora estamos en un proceso más como de chicos angustiados y desmotivados [...] porque no saben si salir o no, porque tienen a los padres con características, con situaciones de enfermedades que los ponen en situación de riesgo entonces están tan angustiados de no querer ni siquiera dar una vuelta a la manzana para no ser quien trae el COVID a la casa (OS, Escuela 2, MC, AC)

Y algunas nuevas situaciones que también se dieron pero tienen que ver con esta cuestión del aislamiento. Fue muy complejo, es muy complejo, tenemos chicos que tuvieron que empezar tratamientos, y los que estaban complicados se profundizaron. Hay un desinterés mucho mayor, sobre todo en lo que tiene que ver con lo educativo (OS, Escuela 6, MC, IC)

La ausencia de escolaridad presencial motivó la incorporación de los aprendizajes como conflictos de la pandemia, antes que las faltas más comunes de la presencialidad (horario y vestimenta, entre otras), resultado similar al relevamiento realizado por Litichever & Fridman (2022). Los EOE de todas las escuelas indicaron que la falta de comunicación sincrónica y

cara a cara entre estudiantes y docentes tuvo como consecuencia un marcado descenso en los aprendizajes, observado en la baja respuesta a las actividades, frente a lo cual optaron por poner el foco en el sostenimiento del contacto.

[...]. La idea más que nada, en esto de no perder el contacto, es buscar otras opciones que no sean solamente el reclamo de las actividades pedagógicas, porque con eso estamos...

- OE: Al horno. (Escuela 5, P, RC [C])

- OE: Tené en cuenta que no es lo mismo en lo pedagógico la presencialidad, cara a cara con el profesor, que mediante el classroom, que en cuanto a lo estrictamente pedagógico, si hay dudas con respecto a algún tema, no logran los profesores despejar todas las consultas, entonces las familias tienen que trabajar y ponerse en el lugar del profesor y explicar. (Escuela 7, MC, RC)

En el caso de la Escuela 7 (MC, RC), el EOE presentó como un conflicto propio de su orientación en Arte y Danzas que lxs estudiantes no respondían a las actividades en las que debían filmarse realizando algún movimiento o expresión corporal y lo atribuyen a la vergüenza producida por el aislamiento.

- OS: Tienen que filmarse un video en movimiento y enviarlo, por ahí algunos chicos no quieren hacer eso.

- OE: Eso sí se nota, que chicos que por ahí tenían algunas dificultades en cuanto a la expresión, sobre todo en el ciclo Orientado, en 4to, 5to y 6to empieza a haber mayor carga horaria de las materias específicas de la orientación, eso involucra que el chico se tiene que exponer de alguna manera, porque así es la orientación. Lo que se ha observado es que muchos chicos, en las comunicaciones por Zoom, por ahí no se quieren mostrar, lo que decía XXX, no se muestran en cámara, eso sí ha generado todo esto. Están aislados y les da vergüenza. (Escuela 7, MC, RC)

La regulación escolar de los cuerpos juveniles se tensionó durante la pandemia, ya que las nuevas exigencias vinculadas a mantener las cámaras prendidas o utilizar el uniforme durante las clases sincrónicas produjeron sus resistencias: no enfocarse, aducir mala señal de conexión a internet, o utilizar vestimentas no permitidas en las normas escolares como parte del resquebrajamiento en las fronteras de lo público y lo privado (Núñez, Linne, Litichever, Otero & Quinzani, 2021). En este sentido, si anteriormente se presentaban situaciones en las que los y las estudiantes consideraban que filmarse, antes que una propuesta horizontal, era una forma de sujeción (Dussel & Trujillo, 2018), durante la pandemia se pudo observar un redimensionamiento de estas lógicas de control, al extenderse a los espacios domésticos.

En este marco, si la desmotivación y las ganas de regresar a la presencialidad son compartidas, las dificultades para elaborar de proyectos de futuro y su impacto en las trayectorias escolares son desiguales. Las preocupaciones que expresa el EOE de la Escuela 1 (P, RC [A]), a la que asisten gran cantidad de estudiantes primera generación familiar en el nivel secundario, refieren al desconocimiento del nivel de abandono debido al aislamiento. En

cambio, el EOE de la Escuela 8 (C, IC), una de las instituciones tradicionales del sistema educativo local, pone el foco en los niveles de aprendizaje y su impacto en el regreso a la presencialidad.

Yo creo que no tenemos idea. Yo creo que si podemos pensar algo va a ser algo mucho más grande o mucho peor. [...] Habría que ver primero cuando volvamos a la escuela con cuántos chicos estamos, porque como que muchos chicos dicen "bajo los brazos, porque el año está perdido, porque como no fuimos el año está perdido". (OS, Escuela 1, P, RC [A])

Sí pienso que hoy tiene un impacto negativo, pero va a tener un impacto positivo en la vuelta a clases, aunque sean noventa minutos, pero vamos a contar con la presencia de los alumnos y no estar saliendo a buscar chicos como ahora. [...] Va a tener su impacto negativo en lo que es lo pedagógico, obviamente, en la formación para el próximo año, cambió todo. Pero lo que es ellos vincular, el encontrarse, la escuela de nuevo, para mí eso va a ser positivo. (OS, Escuela 8, C, IC)

El contexto generó nuevas dificultades para a los EOE: ante la imposibilidad de contar con el espacio físico de referencia en las escuelas, la mayoría optó por readecuar sus estrategias a las condiciones sanitarias, aunque frente a ciertos conflictos mantuvieron las prácticas habituales. El encuentro presencial fue durante las visitas domiciliarias cuando no pudieron comunicarse con lxs estudiantes por ningún medio virtual o telefónico, así como en los momentos de entrega de bolsones alimentarios.

Frente a los inconvenientes para organizar reuniones y actividades grupales de forma virtual, algunos EOE optaron por no realizarlas para que no quedara nadie afuera (Escuela 3, P, RC [B]), mientras que otros las propusieron igual para quienes pudieran participar (Escuela 5, P, RC [C]).

- OS: eso lo pensamos, "¿armamos algún Zoom?, ¿algo con los chicos?" Lo concreto es que cuando se han generado espacios de esto, de encuentro, los chicos no están participando.

- OE: Son muy pocos los que se enganchan.

- OS: Por otro lado, que el tema de los dispositivos, tampoco queremos dejar afuera, si hacemos algo...porque tenemos mucha dificultad con la conectividad, por el tema de los dispositivos que tienen. (Escuela 3, P, RC [B])

Hacemos encuentros por Zoom o Meet con ellos, más que nada para charlar a ver cómo están, para informarles sobre lo que van a hacer el año que viene, le buscamos información sobre las carreras. Más que nada es para charlar y tener un espacio de estar en contacto [...] Es difícil la conectividad, pero por ahí algunos... (OS, Escuela 5, P, RC [C])

Otras intervenciones recurrieron al contacto individual por medio de aplicaciones virtuales de mensajería instantánea como Whatsapp o por vía telefónica, a través de los cuales lograron, casi con sorpresa, que lxs estudiantes respondieran con rapidez, mientras que en otros casos las conversaciones fueron con las familias.

Lo bueno es que ante estas situaciones de desvinculación la escuela interviene y los alumnos responden, porque se los busca de diferentes maneras, ya sea por Zoom, por llamadas de Whatsapp, por los distintos actores de la escuela y se les dan propuestas diferentes, ya sea con contenidos específicos. (OE, Escuela 8, C, IC)

Nosotros nos sorprendemos porque los llamamos y en seguida responden, pero claro llamamos a los que tenemos presentes con alguna complejidad, o que podemos ver cómo están atravesando esta situación, en seguida responden. Ese es quizá nuestro signo de pregunta, cómo generar algo más como para generar un espacio virtual con los chicos. (OS, Escuela 3, P, RC [B])

Por último, los EOE acompañaron a las familias en la realización de trámites y consultas sobre problemáticas de salud propias del contexto o debidas a las modalidades de atención y solicitud de turnos a distancia.

- OE: Algunas cuestiones hemos tenido que presentar informes al Servicio Local, hacer alguna intervención. [...]

- OS: Incluso los hemos conectado con Salud Mental para conseguir alguna atención psicológica, porque viste que ahora hay atenciones virtuales, está todo como virtualizado. (Escuela 5, P, RC [C])

Acá fue trabajar en tu casa, hacer estos Zoom con escuelas especiales, con profesionales, con psicopedagogos. Logramos en esta situación de pandemia incluir a un chico de escuela especial que no es algo fácil en la vida ordinaria, lo logramos por vía de inspección. Acompañar a las familias, sacar turnos porque no sabían como estaban trabajando los médicos, todo muy perdido viste. (OS, Escuela 6, MC, IC)

Los análisis presentados en este capítulo sobre las interpretaciones y definiciones de los conflictos escolares por los EOE, muestran la preeminencia de lógicas individuales ya que se atribuyen a prácticas culturales estudiantiles y familiares opuestas a las regulaciones escolares, mientras que las visiones amplias e integrales (incluyen a la gramática escolar) se encuentran en quienes cuentan con largas trayectorias de trabajo en el sistema educativo. A su vez, los EOE remiten a las derivaciones violentas o que incluyen vulneraciones de derechos individuales o entre estudiantes, posiblemente porque los que involucran otros agentes escolares adultos quedan por fuera de su jurisdicción.

Los abordajes que instrumentan se producen con una relativa discrecionalidad, en los intersticios del orden normativo del sistema educativo e institucional (AIC). Es decir, no actúan en contra de las normas, sino que los grados de libertad que permiten las mismas y entre sí habilitan intervenciones que responden en gran medida a las interpretaciones que los EOE realizan de cada conflicto y sus capitales. El proceso de reconfiguración del sistema educativo, del nivel secundario, la posición de los EOE en el entramado institucional y sus trayectorias laborales intermitentes, constituyen un marco en el que los abordajes sobre las situaciones conflictivas se desarrollan con una cierta discrecionalidad y contingencia.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos buscado describir cómo se interrelacionan las múltiples dimensiones de los conflictos en escuelas de nivel secundario de gestión pública, en especial desde las miradas e intervenciones de EOE de la ciudad de Bahía Blanca. La relevancia de esta cuestión surge de su centralidad en las dinámicas vinculares y sociabilidades institucionales, en los ordenamientos normativos del sistema educativo en general y escolares en particular, así como en su conexión directa con lo pedagógico. Por lo tanto, los conflictos escolares resultan un prisma interesante para analizar cómo las sociedades y grupos organizan sus interacciones: qué expresiones, opiniones, conductas, acciones y prácticas habilitan y legitiman, así como cuáles son ubicadas por fuera de lo tolerable, adecuado o apropiado. La pandemia del coronavirus y el aislamiento como política sanitaria, en tanto contexto del trabajo de campo, además de sus consecuencias negativas en el tejido social y las condiciones de vida de los sectores postergados del capitalismo, aumentaron las dificultades para desarrollar encuentros presenciales, pero generaron un lapso temporal reflexivo sobre el quehacer cotidiano importante para los objetivos epistémicos.

A partir de un diseño emergente y metodología de investigación cualitativa (que incluyó varias técnicas como entrevistas virtuales con los EOE durante el año 2020, análisis crítico de documentos de regulación de la convivencia elaborados por las escuelas y normas de distinto nivel y generalidad del sistema educativo nacional y provincial), logramos aproximarnos a una serie de definiciones e interpretaciones disponibles y en disputa sobre las situaciones conflictivas, en el marco de procesos de distinta duración y formas concretas de existencia social. Las escuelas, como espacio de lo posible, son tensionadas por formaciones discursivas y cosmovisiones hegemónicas resultantes de relaciones de poder y jerarquías instituidas, en cuyos intersticios y grietas se movilizan otras realidades y proyectos individuales y colectivos posibles. Las tensiones entre “lo político” y “la política” (Mouffe, 2005; Retamozo, 2009) se observan en las definiciones e intervenciones sobre los conflictos, en términos del entrelazamiento de discurso, conocimiento y poder (Van Dijk, 2010), ya que implica considerar además del contenido de aquello que se dice y hace, fundamentalmente lo que no se menciona o realiza.

Así, en lo que refiere a las características propias de lo escolar y su doble objetivo y mediación pedagógica intergeneracional (conocimientos para transformar el mundo material y permitir la vida en común), recuperamos como elemento fundamental su “alta institucionalización” (Sirvent et al., 2006), central para la organización estatal de los individuos en la racionalidad moderna y capitalista occidental. En la Argentina, las escuelas ocuparon un lugar fundamental en el gobierno burocrático de la población (Giovine, 2012): las de nivel primario como integración de los sujetos al proyecto nacional y las de nivel secundario para

la formación de aquellos seleccionados previamente, por medio de estrategias directas e indirectas, entre las clases altas. La masificación progresiva de este último durante el siglo XX, así como la reconfiguración del formato, especialmente desde inicios del siglo XXI con la definición de su obligatoriedad en tanto derecho social, en el marco de un proceso de fragmentación del sistema, abrieron nuevas problemáticas e interrogantes. Entre éstos, encontramos algunos que remiten a los nuevos sectores sociales y prácticas culturales que comenzaron a ser parte del nivel, así como otros a las exigencias normativas de que las estrategias de resolución de los conflictos sean desarrolladas al interior de las instituciones sin recurrir a las expulsiones, práctica extendida en el paradigma excluyente. Por ello, las indagaciones sostuvieron una atención especial por los indicios de hibridaciones y combinaciones discursivas novedosas entre las lógicas de la disciplina y la convivencia escolar.

La elección de estudiar el tema en la ciudad de Bahía Blanca permitió elaborar enfoques situados en un territorio específico, ya que si bien se encuentra dentro de la Provincia de Buenos Aires, al estar lejos de su centro político y administrativo, asume características propias en las experiencias compartidas. Nos queda como interrogante conocer más sobre lo que sucede con los conflictos escolares en ciudades de otras características, entre otras posibles la cantidad de población, estar en otra provincia o que haya atravesado una conjunción particular de procesos históricos, como los hechos represivos e impronta castrense en el desarrollo de Bahía Blanca.

Para el análisis de los conflictos recuperamos herramientas conceptuales de diversos campos de estudio, como la sociología de la educación, de las organizaciones e interacciones, de la política y las culturas. Por ejemplo, pensar la escuela en sus aspectos organizativos permite indagar cómo las lógicas de distribución de los sujetos y capitales, en interacción con el contexto, habilitan determinados conflictos y estrategias de intervención. A su vez, las investigaciones sobre las interacciones aportan además de instrumentos analíticos, la necesidad de atender las construcciones de sentido e hibridaciones discursivas situadas en los encuentros y experiencias intersubjetivas.

Estas combinaciones epistemológicas nos permitieron detectar un reduccionismo compartido y reproducido en las producciones académicas, los instrumentos normativos y las narrativas de los EOE: la asimilación entre conflictos y violencias. Es decir, mientras que los conflictos son definidos como inherentes a las relaciones sociales, las violencias no, en tanto serían las derivaciones negativas de los primeros (suponen la vulneración de un derecho o la privación de un bien material o simbólico): como indica Foucault (1988) las relaciones de poder, a diferencia de las violentas, actúan sobre las acciones de los otros y no sobre sus cuerpos o cosas. En prácticamente todos los casos, al explicar los conflictos se recurre a las segundas por lo que se pierde lo productivo en la conflictividad para los vínculos y dinámicas

institucionales (García Bastán, 2016a; 2016b; 2016c; 2017; 2018; García Bastán & Tomassini, 2019) especialmente en circunstancias históricas de declive del discurso de la modernidad que habilita el surgimiento de nuevos interrogantes y sentidos sobre lo social y lo escolar.

En este sentido, el análisis del cuerpo normativo y documentos institucionales de regulación de la convivencia (AIC, Informes de situaciones de conflicto y Registros de EOE) permitió observar la tensión entre lógicas y dispositivos vigentes durante el régimen de disciplina (sedimentados en las prácticas escolares) y transformaciones promovidas por el sistema de convivencia. La Resolución N° 1709 (2009) establece que las intervenciones sobre las transgresiones no deben obstaculizar o interrumpir la trayectoria escolar, pero este enfoque de derechos es limitado por el espíritu contractualista e individualista decimonónico de las normas, que en sociedades desiguales y un sistema educativo jerárquico promueve lógicas paternalistas, concepciones homogéneas de la adolescencia (limita las múltiples formas de ser y estar en la escuela) y sanciones eufemizadas. Por ello, preferimos utilizar el término reposicionamiento de la autoridad escolar, ya que no hay un reemplazo absoluto de lógicas heterogéneas, sino entrelazamientos, que limitan los excesos del ejercicio autoritario pero las definiciones sobre los derechos y obligaciones adultas son vagas.

En el estudio crítico de los AIC hallamos que en general el proceso de su elaboración fue poco participativo, especialmente en cuanto a estudiantes y sus familias, a través de relevamientos con encuestas elaboradas por las autoridades institucionales o espacios de difusión a comienzos del ciclo lectivo. Esta tendencia se revierte a medida que las escuelas cuentan con mayor disponibilidad de tiempos, espacios y agentes escolares para la tarea, que conlleva un aumento de su democratización. A su vez, la poca actualización de estos documentos es un posible factor explicativo de la ausencia de lenguaje inclusivo y problemáticas juveniles en sus textos, con predominio de preocupaciones tradicionales sobre las temáticas emergentes. Entre las primeras destacamos aquellas que refieren a problemáticas de vestimenta (escolarización de pautas sociales sexo-genéricas aún en instituciones que se proponen disminuir las desigualdades en el uso de guardapolvos y asepsia política escolar al dejar por fuera las expresiones identitarias juveniles), edificio y mobiliario (en muchos casos con responsabilidades excesivas) y horarios (tal vez el aspecto más democrático intergeneracionalmente). Las segundas en cambio refieren a los consumos problemáticos de sustancias y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (se habilita la regulación áulica del uso de los mismos).

La definición amplia y positiva de los conflictos nos permite observar el equilibrio inestable de formaciones discursivas sintetizadas en los AIC, en las que el reconocimiento de los mismos como parte de toda sociabilidad se encuentra en escuelas con experiencias acumuladas a lo largo de los años, mientras que su asimilación a situaciones violentas o

enfoques criminológicos se presentan principalmente en escuelas de reciente creación. Los abordajes propuestos frente a las infracciones de las normas escolares presentan dislocaciones entre el avance del derecho al debido proceso y la gestión intrainstitucional de los conflictos con la reproducción de criterios criminológicos, como el agravante de la reiteración y la acumulación de antecedentes.

Con respecto a los EOE, la reconstrucción genealógica comprende su lugar y tareas actuales en las instituciones, las indicadas y las que realizan. Las dificultades que encuentran para trabajar junto a docentes y en el desarrollo de proyectos intrainstitucionales se contraponen a la proximidad con preceptorxs y equipos directivos, así como con la alta demanda de intervención en problemáticas por fuera de los establecimientos. Según pudimos observar, la mayor continuidad en la trayectoria laboral como EOE aumenta el reconocimiento en la red de agentes institucionales, en una situación general marcada por la intermitencia y el tránsito por distintos niveles educativos u otros campos laborales. En las entrevistas y registros no se mencionaron sus tareas de orientación vocacional, uno de los objetivos por los que fueron creados en 1949.

Una de las consecuencias de esta posición ambivalente al interior de las escuelas es que los EOE transmiten que su tarea muchas veces se reduce a intervenir ante derivaciones, con estudiantes cuyas problemáticas no son abordadas en su totalidad por el resto de los agentes institucionales. Así, no se cuestionan las lógicas establecidas, sino que se atiende la contingencia, limita el campo de acción y no permite un trabajo en conjunto. Además de las derivaciones, mencionaron que los sujetos que protagonizan más situaciones de conflicto son los que se encuentran en los primeros años por motivos vinculares (en el Ciclo Orientado no sólo son más grandes sino que adquieren el oficio de estudiante), en general del turno tarde. No destacaron diferencias de involucramiento entre géneros, en cambio el clivaje principal sería una cuestión generacional, ya que la adolescencia fue destacada como una etapa de fuertes cuestionamientos y enfrentamientos con pares y adultos. En este escenario heterogéneo, el único EOE que mencionó directamente una situación de conflicto con las familias fue el de la escuela a la que asisten principalmente estudiantes de clase alta. De todos modos, en los demás EOE predominaron las explicaciones culturales de los conflictos, en cuanto a la atribución causal de los conflictos a la distancia entre las cosmovisiones de quienes asisten y la configuración escolar, a diferencia de la baja mención de aspectos históricos, relacionales y contextuales.

En cuanto a los abordajes descritos por los EOE, encontramos que la reducción de los conflictos a las violencias limita el abanico de intervenciones posibles y no promueve la reflexión sobre la interdefinibilidad de las confrontaciones y diferencias entre sujetos: al ser situaciones que requieren una pronta solución, antes que un trabajo colectivo y sostenido sobre la configuración vincular, aún las estrategias de escucha y diálogo se orientan hacia la

contención y compasión, antes que la reciprocidad y autonomía. Esto se observa en el sostenimiento de suspensiones y expulsiones, sobre todo en escuelas ubicadas en la periferia y de reciente creación, lo que las posiciona en un estado de excepción o transición entre enfoques punitivos y de derechos.

A su vez, en general los AIC no fueron mencionados como herramientas objetivas de resolución de conflictos, mientras que el Consejo Institucional de Convivencia es referenciado y convocado excepcionalmente a modo de órgano punitivo (no preventivo) en la búsqueda de brindar legitimidad a las decisiones, así como algunas intervenciones se despegan de lo indicado por la Guía de Orientación (2012). Esta discrecionalidad de los EOE, mientras que en algunos casos habilita intervenciones hacia la ampliación de derechos en mayor medida que lo propuesto por la normativa, en la mayoría de los casos genera dependencia y adultocentrismo en tanto no se producen anclajes colectivos que puedan ser utilizados de forma autónoma por lxs estudiantes. Así, las desiguales posibilidades de ejercer el derecho a la educación contribuyen a la generación de jerarquías de ciudadanía dentro de una misma sociedad, donde las situaciones de excepción aumentan a medida que las condiciones de vida y escolarización empeoran.

Por último, la pandemia generó un crecimiento de los conflictos intrafamiliares y puso en escena a los problemas de enseñanza y aprendizajes a través de la virtualidad por primera vez, ya que no fueron indicados para los tiempos anteriores. Ante el escenario generalizado de desgano y desmotivación estudiantil, los EOE propusieron contactos individuales por vía telefónica (recurrieron a la visita domiciliaria sólo en los casos estrictamente necesarios), mientras que aprovecharon las entregas quincenales presenciales de bolsones alimentarios para intercambiar con las familias e indagar sobre cómo estaban transitando este tiempo excepcional. Si bien consideraban que la mayoría de lxs estudiantes quería retomar el encuentro físicamente simultáneo de los cuerpos, no pudieron anticipar cómo serían las condiciones de este regreso, ya sea por la cantidad de trayectorias educativas interrumpidas o las características de las dinámicas vinculares luego del aislamiento.

Nos quedan como interrogantes y caminos posibles de futuras investigaciones, entre otras cuestiones, la indagación sobre los significados de la conflictividad entre estudiantes, ya que son los protagonistas más mencionados y a fin de cuentas los sujetos destinatarios de la maquinaria escolar y los procesos pedagógicos. A su vez, mientras que los EOE son los primeros agentes aludidos en los informes de situaciones conflictivas, quienes están en contacto cotidiano con las realidades áulicas y escolares son lxs preceptorxs, por lo que resulta necesario investigar también cómo intervienen estos agentes para alcanzar una imagen cada vez más completa sobre los vínculos en el nivel secundario. Tal vez el campo más vacante entre las investigaciones sobre escuelas secundarias y conflictos sea el ámbito de gestión privada, cuyo crecimiento durante los últimos años y heterogeneidad entre

configuraciones institucionales, lo posiciona como un objeto problemático que requiere ser atendido, especialmente luego de la pandemia y la ampliación de las desigualdades.

Apostamos por la continuidad en la ampliación y crecimiento de matrícula del nivel, así como la revisión y reconfiguración de su formato, que indudablemente conllevarán nuevos aspectos problemáticos, entre los que se encontrarán los conflictos y las estrategias de abordaje, cuya definición contextualizada y participativa tornará posible la construcción de ciudadanías democráticas escolares.

Bibliografía

- Abramovay, M. (2005) Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Abramowski, A. L. (2015) La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. Macon, C. & Solana, M. (eds.) *Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Título. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- (2018) La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista brasileira de história da educação*. Vol. 18. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>
- Achilli, E. L. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor. Rosario.
- Acosta, F. (2012) La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação* – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012. EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Brasil.
- Alberdi, J. B. (2002) [1852] *Bases y puntos de partida para la organización de la política de la República Argentina*. Ed. Advocatus. Córdoba. Argentina.
- Alegre, S. & Lejarraga, A. (2017) Configuraciones educativas que amplían derechos y normativas vigentes. En Alesso, S. [et al.] (2017) *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Galli, G. (Coord.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.
- Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Alonso, L. (2009) En torno al sentido de la dictadura de 1976-1983. *Memoria e historia del pasado reciente*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. ISBN 978-987-657-070-1
- Álvarez-Uría, F. & Varela, J. (1991) *Arqueología de la Escuela*. Editorial La Piqueta. Madrid.
- Aravena, F.; Ramírez, J. & Escare, K. (2020) Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿con quiénes? y ¿dónde?. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*. Vol. 59 (2), pp. 45-65. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/1045/342>
- Arias, A. J., & Di Leo, P. F. (2020). Complejidades, responsabilidades e invenciones: construcciones de subjetividades y de derechos en el encuentro entre instituciones y jóvenes de sectores populares. *Cuadernos de trabajo social*, 33.
- Arias, A. J.; Di Leo, P. F. & Galli, G. (2018) Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria; Universidad Nacional de Lujan. Departamento de Educación; *Polifonías Revista de Educación*; 13; pp. 151-175
- Aricó, J. (2015) [1983] Marx y América Latina. *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo / José Arico...* [et al.]; Alejandro Grimson y Sergio Caggiano (comps.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- Aristimuño, A. & Noya, J. C. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: un estudio de caso. *Páginas de Educación*, 8(2), 36-65. Recuperado en 10 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000200002&lng=es&tlng=es.
- Balibar, E. (2005) [1993] ¿Qué es una frontera?. *Violencias, Identidades y Civilidad. Para una cultura política global*. Ed. Gedisa. Barcelona. España.
- Ball, S. (1989) *La Micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós.
- Bardisa Ruiz, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 15. Septiembre - Diciembre 1997.

- Barroso, J. (2005) "O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas". *Educação e Sociedade*. Vol. 26, Nro. 92, Especial – Out. Campinas. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300002&script=sci_arttext
- Baudelot, Ch. & Leclercq, F. (2008) *Los efectos de la educación*. Ed. Del Estante. Buenos Aires.
- Becker, H.
(1998) *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires. 2014
- (2014) *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Ed. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Bertoni, L. A. (2001) *Patriotas, Cosmopolitas y Nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Blaya, C.; Debarbieux, E.; del Rey Alamillo, R. & Ortega Ruiz, R. (2006) Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*. N° 339. España.
- Bobbio, N. (1986) *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Bourdieu, P.
(1976) Algunas propiedades de los campos. *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo. México.
- (1993) Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N° 96-97. Marzo de 1993.
- (1994) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama. Barcelona. 1997.
- (1998) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus. Madrid. España.
- Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1998) [1975] Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*. Núm. 19, Año 9. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C.
(1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores. Argentina. 2009.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005) [1992] *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Bracchi, C.
(2009) El tema de las violencias en la historia del sistema educativo. Una búsqueda en la revista Anales de la Educación Común. En Kaplan (dir.) (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- (2014) La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. *Revista Novedades Educativas*. Julio 2014. N° 283. Año 26. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. ISSN 0328-3534.
- Bracchi, C. & Gabbai, I. (2013) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. *Culturas Estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. FLACSO/GEL. Buenos Aires.
- Beloff, M. A. (2009) *Los derechos del niño en el sistema Interamericano*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Del Puerto.
- Brunner, J. J. (1980) Ideología, legitimación y disciplinamiento en la sociedad autoritaria. *Materiales de discusión*. Programa FLACSO-Santiago de Chile. N° 4.
- Bueno de Lima, C. & Américo Junior, E. (2015) Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. *Movimento, Revista de Educação*. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 2. Número 3. ISSN 2359-3296.
- Cadarso, P. L. L. (2001) *Fundamentos teóricos del conflicto social*. Ed. Siglo XXI de España Editores. Madrid.
- Camarotti, A. C.; Jones, D. & Di Leo, P. F. (dir.) (2017). *Entre dos mundos. Abordajes religiosos y espirituales de los consumos de drogas*. Buenos Aires: Teseo. ISBN: 978-987-723-141-0.

- Camarotti, A. C., Kornblit, A. L. & Di Leo, P. F. (2013) Prevención del consumo problemático de drogas en la escuela: estrategia de formación docente en Argentina utilizando TIC. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [online]. v. 17, n. 46, pp. 695-703. Disponible en:

<https://doi.org/10.1590/S1414-32832013005000023>

- Camou, A. & Pagani, M. L. (Coords.). (2017). *Debates teóricos y metodológicos actuales sobre las políticas públicas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estado y Políticas; 1). Recuperado de:

<http://libros.fahce.unlp.edu.ar>

- Carreras, R. A.; Paulín, H. L.; García Bastán, G.; D'Aloisio, F.; Arce Castello, V.; Caparelli, M. F.; Sicot, S.; Zurbriggen, A.; Castro, J. N.; Arancio, J. C. & Arias, C. L. (2020) Experiencias juveniles y relato biográfico: vivencias entre el reconocimiento social y la vulneración de derechos. Universidad de Guadalajara. Recuperado de:

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/147405/CONICET_Digital_Nro.cc4ebd0d-21ee-4b4e-8222-b1b92e1743c1_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Castel, R. (1999) *La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado*. Editorial Paidós. Bs.As.

- Castorina, J. A. (2008) Las contribuciones de la teoría social de Elias para el estudio de las violencias en la escuela: un enfoque epistemológico. *Simposio Internacional Proceso Civilizador*, 11, 2008, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

- Castorina, J. A. & Kaplan, C. (2009) Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En Kaplan, C. (dir.) (2009) *Violencia Escolar bajo sospecha*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

- Certeau, M. de (1980) *La invención de lo cotidiano*. Tomo I Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.

- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década* n°23, cidpa Valparaíso, diciembre 2005, pp. 9-32.

- Chaves, M.; Fuentes, S. G. & Vecino, L. (2016) *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Grupo Editor Universitario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Chiaramonte, J. C. (1997) La formación de los Estados nacionales en Iberoamérica. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*. Tercera serie, núm. 15, 1° semestre de 1997.

- Constantini, F. & Heredia Chaz, E. (2018) El progreso en cuestión: sectores productivos, política económica y conflictividad social. En Cernadas, M. N. y Marcilese, J. B. (coords.) (2018) *Bahía Blanca siglo XX: historia política, económica y sociocultural*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns. Bahía Blanca. ISBN 978-987-655-212-7

- Cozachcow, A. (2016) La construcción de la juventud como problema de política pública en la Argentina: análisis de iniciativas de legislación sobre juventudes entre 1983 y 2015. *Universitas*, XIV(1), pp. 197-223. DOI: 10.17163/uni.n24.2016.08

- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, México, Alianza Editorial Mexicana.

- Cullen, Carlos (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

- D'Alessandro, M. (2016) *Economía feminista: cómo construir una sociedad igualitaria (sin perder el glamour)*. Ed. Sudamericana.

- D'Auria, L. (2015). La reforma de los regímenes de disciplina de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires (2002-2009) desde la perspectiva docente. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en:

<https://cdsa.aacademica.org/000-061/781.pdf>

- Da Silva, L., Roldan, S. & Machado, L. (2017) Microfísica de las normas escolares: El caso del “Organizador Escolar” en una escuela secundaria neuquina. *Propuesta Educativa* [en línea]. (48), 65-73. ISSN. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403056015007>
- Dahrendorf, R. (2005) *En busca de un nuevo orden. Una política de la libertad para el siglo XXI*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: I- État des lieux*. Paris: ESF éditeur.
- Deleuze, G. (2006) Post-scriptum sobre las sociedades del control. *Polis Revista Latinoamericana*, n° 13. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas. ISSN: 0718-6568. Disponible en:
<http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Di Leo, P. F.
 (2008) Violencias y escuelas: despliegue del problema. Capítulo 1. En Kornblit, A. L. (coord.) (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Ed. Biblos. Buenos Aires.
 (2009) La promoción de la salud como política de subjetividad: constitución, límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas. *Salud Colectiva*. vol. 5. núm. 3. pp. 377-389. Disponible en:
<http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/241/230>
- (2016). Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en experiencias de jóvenes en tres ciudades de Argentina. *Persona y Sociedad*, 25(3), 55-78.
- (2019a) Experiencias institucionales y agencias de jóvenes de sectores populares en Buenos Aires. *Reflexiones*, 98 (2), 141-158. DOI: 10.15517/RR.V98I2.34604.
- (2019b) “El día de la escuela libre”: agencias juveniles e instituciones educativas; Eudeba; 1; 2019; pp. 169-193
- (2019c) Construcción narrativa del yo y agencia en personas en tratamiento por consumo de drogas en organizaciones religiosas y espirituales; *Aposta*; 1; 80; pp. 8-26
- Di Leo, P. F. & Arias, A. J. (dir.) (2019). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires: Espacio. ISBN: 978-950-802-438-1.
- Di Leo, P. F. & Camarotti, A. C. (2017). Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 1021-1034. DOI: 10.11600/1692715x.1521530082016
- Di Leo, P. F., Damin, N., Fuentes, S., Vázquez, M., Blanco, R., & Natalucci, A. (2016). Jóvenes, juvenil, juventudes. Hacia la búsqueda de nuevos debates. Argumentos. *Revista de Crítica Social*, (18).
- Di Leo, P. F.; Güelman, M. y Sustas, S. E. (2018). *Sujetos de cuidado: escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. ISBN: 978-987-1309-64-1.
- Di Leo, P. F. & González, M. A. (2019). Narrativas biográficas de inmigrantes: construcción y transmisión intergeneracional de experiencias escolares. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Di Leo, P. F. & Pinheiro, R. (2017) Vulnerabilidades y reconocimiento: Abordaje biográfico de los vínculos entre jóvenes y violencias en barrios marginalizados de Buenos Aires, Argentina; *Cadernos Saude Publica*; 33; 4; 6-2017
- Di Leo, P. F. & Tapia, S. A. (2013) En los márgenes de los márgenes: Procesos de individuación y experiencias migratorias de jóvenes en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani; *Argumentos*; 15; 10; pp. 203-228
- Di Napoli, P.
 (2016) Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. *Argumentos*. 18, 338-366.
 (2019) La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas; Universidad del Zulia (Luz); *Espacio Abierto*; 28; 2. pp. 27-49

(2020a). Sociabilidades violentas no conflictivas entre estudiantes de escuelas medias. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 605-621.

(2020b). Sociodinámica de los conflictos juveniles en el espacio escolar. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 12(1), 15-40.

(2020c) La convivencia virtualizada entre la escuela y el hogar en tiempos de pandemia: una reflexión socio-pedagógica; Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino; *Olhar de Professor*; 23; pp. 1-6

- Di Napoli, P. & Iglesias, A. (2021) ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 51, n° 3. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. Disponible en:

<https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/407/1135>

- Di Napoli, P. N.; Iglesias, A.; Silva, V. S. & Levy, N. (2021) Reflexiones en tiempos pandémicos: la materialidad de la escuela frente a la virtualidad; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto del Teatro. *Espacios de crítica y producción*; 55; 3; pp. 334-348

- Di Napoli, P. N., Gogolino, A. M., & Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-25.

- Di Piero, M. E.

(2012) *Diferentes y desiguales: Un estudio sobre tres escuelas tradicionales del sector estatal en la ciudad de La Plata* (Tesis de grado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Sociología. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.865/te.865.pdf>

(2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19(2), 115-139. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.913>

- Diker, G. & Frigerio, G. (2008) *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de Santiago de Chile. Chile.

- Dominella, V. (2017) El movimiento de estudiantes católicos en Bahía Blanca y sus articulaciones nacionales y transnacionales (1968-1975). *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. ISSN 2362-2075. Vol. 4, núm. 7. Marzo 2017. Pp. 14-31. Centro de Investigaciones Sociales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina.

- Dominguez-Alonso, J., López-Castedo, A., & Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/10.5209/rced.59997>

- Dubet, F.

(2005) ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de Sociología*. n° 25. pp. 63-80. ISSN 0120-159X

(2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI editores.

- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. España.

- Duschatzky, S. (2005) [1999] *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

- Dussel, I.

(1995) Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*. Año XIII, n° 23. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.

(2000) La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. *Ponencia presentada en X Jornadas LOGSE. "La escuela y sus agentes ante la exclusión social"*. 27-29 Marzo 2000. Granada. España.

(2003a) La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. En Dussel, I. (coord.) *Anuario de historia de la educación*. Ed. Prometeo. Buenos Aires. ISBN 950-9217-40-9

(2003b) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n° 122. Brasil.

(2005) ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, núm. 27. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal. México.

(2011) ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. *VII Foro Latinoamericano de Educación: enseñar y aprender en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana. ISBN 978-950-46-2412-7

(2021) Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Revista Nueva Sociedad*, n° 239, Mayo-Junio, pp. 130-141. ISSN 0251-3552.

- Dussel, I. & Southwell, M. (2005) En busca de otras formas de cuidado. *Revista El Monitor* Nro. 4. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

http://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/monitor/monitor/monitor_2005_n4.pdf

- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(spe), pp. 142-178. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500142&lng=es&tlng=es.

- Eisner, E. W. (1987) *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Editorial Martínez Roca. Barcelona. España.

- Elias, N.

(1989) *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

(1990). Deseos y temores en la imagen que como seres humanos tienen de sí mismos como individuos y como sociedad. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península. pp. 87-111

- Entelman, R. (2005) Lo permitido vs. lo permitido. Conflictos en busca de mediadores. En Aréchaga, P.; Brandoni, F. & Risolía (comps.) *La trama de papel. Sobre el proceso de medicación, los conflictos y la mediación penal*. Ed. Galerna. Buenos Aires.

- Errobidart, A. E. (2014) *Con las mejores intenciones...: Estudio sobre las prácticas políticas de los jóvenes estudiantes en la actual escuela secundaria obligatoria, en un contexto de fragmentación social* (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1112/te.1112.pdf>

- Escolano Benito, A. (2000) Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. 2000.

- Fanon, F. (2007) [1961] *Los condenados de la tierra*. Kolectivo Editorial "Último Recurso". Rosario. Argentina.

- Feldfeber, M. & Duhalde, M. A. (coords.) (2016) *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA. ISBN 978-987-25613-9-0

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educación y Sociedad*. V. 32, n° 115, pp. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponible en:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>

- Fernández Chaves, F. (Junio de 2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (96), 35 - 53. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

- Festinger, L. (1975) *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Instituto de Estudios Políticos. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid. ISBN 8425904307.
- Fischman, G. E. & Haas, E. M. (2015) Más allá de discursos idealizadores y simplistas en educación para la ciudadanía. *Revista Universidades*. n° 64. Abril-junio. Pp. 43-60. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal. Organismo Internacional. ISSN: 0041-8935. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37339256006.pdf>
- Fittipaldi, R. A.; Espasa, L. C.; Mastrandrea, A. y Michalijos, M. P. (2018) Geografía de Bahía Blanca. La conformación del espacio urbano en el siglo XX. En Cernadas, M. N. y Marcilese, J. B. (coords.) (2018) *Bahía Blanca siglo XX: historia política, económica y sociocultural*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns. Bahía Blanca. ISBN 978-987-655-212-7
- Foley, D. E. (2004) El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, N° 19, pp. 11-28. 2004.
- Forcinito, K. (2009) Reestructuración neoliberal y después...1983-2008: 25 años de economía argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines. Buenos Aires. Biblioteca Nacional.
- Foucault, M
(1967) De los espacios otros. *Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967*, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, n 5, octubre de 1984. Traducida por Pablo Blitstein y Tadeo Lima.
- (1970) El orden del discurso. *Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970*. Tusquets Editores. Buenos Aires. 1992.
- (1975a) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. Argentina. 2002.
- (1975b) *Genealogía del racismo*. Ed. Altamira. La Plata. Argentina. 1996.
- (1980) El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50. N° 3. (jul-sep.). pp. 3-20. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en:
https://www.jstor.org/stable/3540551?seq=1#page_scan_tab_contents
- (1981) Las mallas del poder. *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales*, vol. III. Ed. Paidós. España. 1999
- (1988) El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50, n° 3. Jul-Sep. pp. 3-20. Disponible en:
<http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>
- (2009) *El gobierno de sí y de los otros*. Curso en el College de France (1982-1983). Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Fraser, N. (2008) La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*. Año 4. N° 6. Agosto- Diciembre. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Freire, P. (2010) [1993] *Cartas a quien pretende enseñar*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, P.; Gadotti, M.; Guimaraes, S.; Hernandez, I. (1987) *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- Fridman, D.
(2013) Análisis de los cambios normativos en la regulación de la convivencia escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- (2014) El sistema escolar de convivencia: una mirada desde su sanción hasta su implementación actual en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. CONICET- Universidad Nacional de Rosario. Rosario. ISSN: 0327-392X. Disponible en:
<http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice>
- Fridman, D. & Litichever, L. (2019) ¿Qué es injusto en la escuela? *La Educación en debate*, núm 71. UNIPE. Le Monde Diplomatique. Disponible en:

<https://editorial.unipe.edu.ar/component/phocadownload/category/21-ano-2019?download=153:led71>

- Fridman, D.; Otero, E. & Salti, P. (2020) Una descripción normativa y cuantitativa de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires. En Southwell, M. (Dir.) (2020) *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. UNIPE: Editorial Universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-3805-45-5

- Frondizi, R. (1972) *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Galak, E. (2019) Cuerpo. En Fiorucci, F. y Vismara, J. B. (comps.) (2019) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2019.

- Gallud Jardiel, E. (2005) El eufemismo como instrumento de manipulación social. *Revista Comunicación y Hombre*. n° 1. Universidad Francisco de Vitoria.

- García Bastán, G.

(2016a). Investigar cualitativamente las incivildades en la escuela media. Reflexiones metodológicas desde perspectivas interaccionistas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(1), e005. Recuperado a partir de:

<http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs06n01a05>

(2016b) "Estar en los bordes". Modos de gestión de la reciprocidad en interacciones entre docentes y estudiantes de escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*. Año XIV, núm. 14. Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 2344-9152. Disponible en:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16947/16611>

(2016c) Gestionar la reciprocidad. Trabajo docente y vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. *Revista Propuesta Educativa*. n° 46, Año 25, Nov. Vol. 2. pp. 101-112.

(2017) *Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones*. Tesis Doctoral en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Dirigida por Tomasini, M. y Co-dirigida por Gallo, P. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/83389/CONICET_Digital_Nro.2afccf41-7021-4e05-8d2f-cac0d3d31875_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

(2018). "Joder y rescatarse": relaciones juveniles, estrategias escolares y narrativas de merecimiento en la escuela secundaria obligatoria. *Última década*, 26(49), 3-21. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000200003>

- García Bastán, G., & Tomasini, M.

(2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>

(2020) "Siempre nos miran a los del fondo": Zonificación del espacio y producción de identidades en la escuela secundaria.; Universidad Pedagógica Nacional; *Revista Colombiana de Educación*; 78; 1; 1-2020; 15-42. Disponible en:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/8383>

- García Bastán, G.; Tomasini, M. y Gallo, P. (2019) Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 30, vol. 1 – en./jun. 2020, pp. 59-79. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

- García Canlini, Néstor. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Editorial Gedisa. Barcelona.

- García Costoya, M. (2004) Marco General. *Programa Nacional de Mediación Escolar*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. 2004.

- García Torres, R. A. (2017) *La participación política de las/os jóvenes en los Centros de Estudiantes de escuelas secundarias del distrito La Plata. Un análisis comparado de tres momentos históricos ('80, '90 y 2000)* (Trabajo final integrador). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1434/te.1434.pdf>

- Gargarella, R. (2017) Igualitarismo vs. Garantismo. *Revista Pensamiento Penal*. 12/06/2017. Disponible en:
<http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/45400-igualitarismo-vs-garantismo>
- Garland, D. (1990) *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. Ed. Siglo XXI. México.
- Gayol, S. y Kessler, G. (2018) *Muertes que importan. Una mirada sociohistórica sobre los casos que marcaron la argentina reciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Siglo XXI Editores Argentina.
- Geertz, C. (1995) *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En La interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa.
- Giménez, M. J. (2010). ¡Libertad a los presos políticos! Las luchas bahienses desde la Revista Graphos entre 1970 y 1973. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5144/ev.5144.pdf
- Giovine, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes. ISBN 978-987-558-242-2
- Grimson, A.
(2003) La nación después del (de)constructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas. *Nueva Sociedad*. n° 184. Marzo-Abril. Buenos Aires.
(2011) *Configuraciones culturales. Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores. 2011.
- Goffman, E.
(1986). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires.
(1997) [1959] *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Buenos Aires.
- González del Cerro, C. (2017) Del #Niunamenos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y letras Universidad de Buenos Aires.
- Gorz, A. (1998) *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Guevara, B. (2013) *Familias y escuela media: Representaciones en torno a la educación secundaria en contextos de pobreza*. Trabajo final de grado (Licenciada en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Habermas, J.
(1987) *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y modernización social*. Editorial Taurus. Madrid. 1987.
(1998) *Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo*. En Facticidad y Validez. Madrid. Ed. Trotta. 1998.
- Han, Byung-Chul (2014) *Psicopolítica*. Ed. Herder. Buenos Aires. Argentina.
- Hegel, G. W. F. (1966) [1807] *Fenomenología del Espíritu*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Hernandez, A. (2019) Ciudadanía, democracia y participación. Un estudio de casos en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Polifonías Revista de Educación*. Año VII, N° 15. Universidad Nacional de Luján. Argentina.
- Himm, A.
(2013) *El quehacer de los trabajadores sociales en educación. Del control del ausentismo a la inclusión educativa*. Tesis de Maestría en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34602/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- (2014) Instituciones Educativas. Entre la prescripción de la obligatoriedad y la pretensión de la inclusión educativa. *Revista Debate Público*. Año 4, núm. 8. Disponible en:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/119428/Documento_completo.-8.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hobsbawm, E. (2009) *La era de la revolución, 1789-1848*. Ed. Crítica. Buenos Aires.

- Hunter, I. (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ed. Pomares-Corredor. Colección Educación y conocimiento. Barcelona.
- Huntington, S. (1997) *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós. Barcelona.
- Jares, X. (1997) El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 15. Septiembre-Diciembre.
- Kaplan, C.
(2006) *Violencias en plural, sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 351 pp.
- (2008) *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue, ISBN: 9789505638024.
- (2016) Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Revista Pensamiento Psicológico*. Pontificia Universidad Javeriana. Cali. Colombia. 2016.
- Kaplan, C. V. & Di Napoli, P. N. (2017) Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. Centro de Investigación y Difusión Poblacional. *Última década*. 25. 46. pp. 147-183.
- Kaplan, C. & Szapu, E. (2020) *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones. México. Disponible en:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf>
- Kelsen, H. (1988) *Teoría general del derecho y el Estado*. UNAM. México.
- Kessler, G.
(2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.
- (2010) *Sociología del delito amateur*. Ed. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Kornblit, A. L. (coord.) (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Ed. Biblos. Buenos Aires.
- Kornblit, A.L.; Adaszko, D.; Mendes Diz, A. M.; Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2008a) Manifestaciones de violencia en la escuela media argentina. En Kornblit, A. L. (coord.) (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Ed. Biblos. Buenos Aires.
- Kornblit, A. L.; Adaszko, D. & Di Leo, P. F. (2008b) Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. En Kornblit, A. L. (coord.) (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Ed. Biblos. Buenos Aires.
- Kriger, M. & Daiban, C. (2015) Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Revista Folios*. Segunda época. Primer cuatrimestre de 2015. n° 41. Facultad de Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. ISSN: 0123-4870.
- Lahire, B. (2005) Lógicas prácticas: el "hacer" y el "decir sobre el hacer". *El espíritu sociológico*. Ed. Manantial. Buenos Aires. 2006.
- Larrondo, M.
(2013) Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, núm. 39, junio, 2013, pp. 51-58. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, XV(26), pp. 109-134.
- (2018). La militancia estudiantil secundaria durante el kirchnerismo y apuntes iniciales tras el triunfo de Cambiemos. *Ánfora*, 25(45), 71-98. DOI: <https://doi.org/10.30854/anf.v25.45.2018.XXX> Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2014) [2007] *Sociología de la acción pública*. Editorial El Colegio de México. México.

- Le Breton, D. (2012) Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, vol. 4, núm. 10, diciembre-marzo, pp. 67-77 Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- Legarralde, M. (2020). La transmisión de las memorias sobre la dictadura en el sistema educativo argentino. En Scarnatto, M. & De Marziani, F. (Comps.). *Investigar en cuerpo, arte y comunicación: Perspectivas e intersecciones de la producción de conocimiento*. La Plata. Teseo. p. 291-308. Disponible en:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4692/pm.4692.pdf>
- Legarralde, M. & Southwell, M. (2015) Memorias de la dictadura: el lugar de la escuela en las políticas de memoria de la transición democrática argentina (1983-1989); Universidade de Santa Cruz Do Sul; *Reflexão e Ação*; 23; 2; 10-2015; 122-140. Disponible en:
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/69439/CONICET_Digital_Nro.8bdcf3b8-5263-43e4-82a2-0948bd96c16d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lemme, D. & Paulín, H. (2008) De la complejidad del gobierno de la escuela media. En Paulín, H. y Tomasini, M. (coords.) (2008) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Liebel, M. (2018) Más allá del paternalismo. Hacia una protección participativa y participación protagónica de las infancias. En Llena Berñe, A. y Novella Cámara, A. M. (coords.) (2018) *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. Ed. Graó. Barcelona.
- Litichever, L.
(2010) *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Arg.
- (2019) Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En Nuñez, P.; Litichever, L. y Fridman, D. (comps.) (2019) *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Litichever, L. & Fridman, D. (2022) Vínculos escolares. Pensar la convivencia desde el contexto de pandemia. En Nuñez, P. & Fuentes, S. (comps.) *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homo Sapiens
- Litichever, L.; Machado, L.; Nuñez, P.; Roldán, S. & Stagno, L. (2008) Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. *Revista Última Década*, n° 28. Julio 2008. Pp. 93-121. Valparaíso. Chile.
- López, V. (2019) Políticas de convivencia escolar en contextos educativos segregados, punitivos y de rendición de cuentas: el caso de Chile. En Nuñez, P.; Litichever, L. y Fridman, D. (comps.) (2019) *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>
- Manzano, V. (2011) Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Propuesta Educativa*. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706005>
- Marradi, Archenti y Piovani (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Ed. Emecé. Buenos Aires. 2007.
- Marshall, T. H. (2005). *Ciudadanía y clase social*. Losada.
- Martínez, M. (2014) *¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María (Córdoba): EDUVIM.
- Marx, K. y Engels, F. (1974) [1845] *La ideología alemana*. Ed. Grijalbo. Barcelona.
- Más Rocha, S. M. (2016) El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios. *Polifonías Revista de Educación*. Año V. n° 8. 2016. Pp. 44-70. Disponible en:

<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/8%20M%C3%A1s%20Rocha.pdf> (fecha de consulta: 8/3/2021)

- Masschelein, J. & Simons, N. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

- Mayer, L. (2012) *La conflictividad escolar cotidiana. Un estudio cualitativo de las estrategias para su prevención y/o minimización*. Tesis Para la Obtención del Título de Doctora en Ciencias Sociales. Dir. Dr. Gabriel D. Noel. Codir. Dra. Silvia Finocchio. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

- Mendez Diz, A. M. & Di Leo, P. F. (2009) Me miró mal. Violencia y discriminación en las salidas nocturnas de jóvenes de tres ciudades argentinas. *Síntesis Forense*. San Isidro. Buenos Aires. Pp. 9-12. Disponible en:

<https://www.casi.com.ar/sites/default/files/sf-128-r.pdf>

- Mendy, M.V. (2016). *Acción política y participación de las y los jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1259/te.1259.pdf>

- Merklen, Denis (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires.

- Míguez, D.

(2008) (comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

(2010) Las dinámicas de un pánico moral: hechos y percepciones en la construcción de la violencia escolar. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*. N° 2. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en (consultado 5/2/2020):

<https://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1481/1255>

- Míguez, D. & Tisnes, A. (2008) Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En Míguez, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

- Miller, A. (1980) *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquets Ediciones. Barcelona.

- Ministerio de Educación y Justicia. (1989) *La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación*. Buenos Aires. Argentina.

- Morgade, G. (2007) Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo". *Educ. Soc. Universidade Estadual de Campinas*, vol 28, nro 99, p. 400-425, mayo/ago. Brasil. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>

- Moschini, G. M. & Martínez, E. (2020) La regulación de los cuerpos en los acuerdos de convivencia de escuelas secundarias neuquinas. *Revista Entramados*, vol. 7, n° 8, julio-diciembre 2020, ISSN 2422-6459. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Disponible en:

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4560/4809>

- Mouffe, C. (2005) *En torno a lo político*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2007.

- Mutchinick, A.

(2013) *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Directora: Kaplan, C. Disponible en:

http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6050/uba_ffyl_t_2013_885379.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(2017) Las incivildades en la escuela. Potencialidades y recaudos del uso de la categoría en la investigación educativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e034. Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
<https://doi.org/10.24215/23468866e034>

- Noel, G. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. San Martín: UNSAM Edita. 234 pp.

- Noel, G. y Segura, R. (2016) La etnografía de lo urbano y lo urbano en la etnografía. *Revista Etnografías Contemporáneas*. Centro de Estudios en Antropología. Instituto de Altos Estudios Sociales. Universidad Nacional de San Martín. ISSN 2451-8050.

- Noriega, J. (2017). Dispositivos comunitarios en el escenario escolar como soporte necesario a la promoción de la salud en la escuela: el trabajo de los equipos de orientación escolar. *VI Congreso Internacional de Investigación*, 15 al 17 de noviembre de 2017, Ensenada, Argentina. EN: Memorias del Sexto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología UNLP. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12422/ev.12422.pdf

- Núñez, P.

(2007) Los significados del respeto en la escuela media. *Revista Propuesta Educativa*, núm. 27, junio, 2007, pp. 80-87. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Argentina. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041699010>

(2015) Ideas de Justicia en Conflicto. Divergencias entre las regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y las percepciones juveniles sobre la Justicia en la Escuela. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 23. Arizona State University. Arizona. Estados Unidos.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389027>

(2017) Leyes, políticas públicas y percepciones estudiantiles sobre la participación: miradas sobre los Centros de Estudiantes en la escuela secundaria. *Polifonías Revista de Educación* - Año VI - Nº 11 -2017 - pp 144-172. Disponible en:

<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/NU%C3%91EZ.pdf> (fecha de consulta: 9/3/2021)

- Núñez, P., & Báez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista Del IICE*, (33), 79-92. <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1102>

- Núñez, P., Chmiel, F. & Otero, E. (2017). Estilos de hacer política en la escuela secundaria: un estudio de la participación juvenil en dos escenas históricas (1982-1987 y 2010-2015). En M. Vázquez; P. Vommaro, Nuñez, P. y Blanco, R. (Comps.). *Militancias juveniles en la Argentina democrática: Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Buenos Aires: Imago Mundi.

- Núñez, P. & Fridman, D. (2015) Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria. Estudios de caso en cuatro modelos institucionales en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Procesos y experiencias de socialización escolar en Iberoamérica*. CLACSO. pp. 177-201. Disponible en:

<https://core.ac.uk/download/pdf/84697706.pdf>

- Núñez, P. & Litichever, L.

(2015) *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978 -987- 1309 -19 -1

(2016) Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas*. 15 (2), 90-101. DOI 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-854

- Nuñez, P.; Litichever, L. & Fridman, D. (comps.) (2019) *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Nuñez, P.; Litichever, L.; Linne, J.; Otero, E. & Quinzani, G. (2021) Experiencia escolar en estudiantes de nivel medio de Buenos Aires durante la cuarentena de 2020. *Ponencia presentada en las XIV Jornadas de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional de Buenos Aires*. 1 al 5 de noviembre de 2021.

- Núñez, P.; Otero, E. & Quinzani, G. (2021) Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19; Universidade de Brasília; *Linhas Críticas*; 27; 27-8-2021; 1-20. Disponible en:
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/140428/CONICET_Digital_Nro.df8fe180-03d0-452b-a0eb-a13307b069d7_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- O'Donnell, G. (2002) Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina. *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*. Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Ochoa, A. & Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570009>
- Olarte Ramos, O. A. (2019) Conflictos estudiantiles y género: el símbolo de la masculinidad en la escuela. *Escenarios*. Núm. 28 (18) Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:
<https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9246/8139>
- Oliveira Silva, A.; Hammes, L. J. & Hammes, I. L. (2018) A mediação de conflitos escolares: com a palavra dos educadores do IFSul – Campus Bagé. *Revista Thema*. Volume 15. N° 1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.228-240.781>
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Otero, E. (2016) Jóvenes en la agenda legislativa de 2012 y 2013 en Argentina: voto joven, convivencia escolar y centros de estudiantes. ¿Promoción de los derechos de la juventud o respuestas políticas a los reclamos?. *Cuadernos del Ciesal*. Año 13, número 15, enero-diciembre 2016, pp. 159-173. Disponible en (consulta 6/3/2021):
<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/6985/9-Otero.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Palumbo, M. & Di Napoli, P. (2019) #NoEsNo. Gramática de los ciberescaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Revista Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. n° 54. Pp. 13-41. Universidad Nacional de Jujuy. ISSN 0327-1471. Disponible en:
<http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/319>
- Patierno, N. (2019) *La violencia (escolar) en cuestión: Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata* (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1671/te.1671.pdf>
- 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 en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Córdoba. Disponible en:
https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/18126/Tesis_Doc_Horacio_Paul_n_2013_912.pdf?sequence=1
- Paulín, H. & Tomasini, M. (coords.) (2008) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, H.; Tomasini, M.; Lemme, D.; Rodigou Noceti, M.; López, J.; D'Aloisio, F.; Martinengo, V.; Arce, M.; Bertarelli, P.; Sarachu, P.; Silva, V.; y García Bastán, G. (2012) Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Vol. 1. N° 1. Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 1853-0354. Disponible en:
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2907/Paulin>
- Paulin, H. L.; García Bastán, G.; D'aloisio, F.; Caparelli, F. & Pinto, M. E. (2021) Derechos juveniles en cuarentena: significaciones, malestares subjetivos y estrategias de referentes adultos en barrios populares de Córdoba; Instituto de Investigaciones Psicológicas; pp. 119-148. Recuperado de:

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/18564/Salud%20Mental%2C%20Pandemia%20y%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007) La complejidad del análisis documental. *Revista Información, Cultura y Sociedad*. No. 16 (2007) p. 55-81. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas (INIBI), ISSN: 1514-8327. Disponible en:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/869/848>

- Pezzenati, D. (2021). Los equipos de orientación escolar en el nivel medio. Análisis de su funcionamiento en una escuela secundaria de gestión pública y otra de gestión privada de la provincia de Buenos Aires. *Diálogos Pedagógicos*, 19(37), 53–75. [https://doi.org/10.22529/dp.2021.19\(37\)05](https://doi.org/10.22529/dp.2021.19(37)05)

- Possato, B. C.; Rodríguez-Hidalgo, A. J.; Ortega-Ruiz, R. & Pacheco e Zan, D. D. (2016) O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, S. P. Volume 20, N° 2, Maio/Agosto de 2016: 357-366.

Piracón, J. (2020) La “compu” y sus conflictos en la escuela media. En Southwell (2020) (Dir.) *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. UNIPE: Editorial Universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-3805-45-5

- Piracón, J.; Linne, J. & Núñez, P. (2019) Las TIC en los vínculos escolares. Una indagación sobre apropiaciones en escuelas secundarias. *Revista Sociedad*, núm. 39. pp. 175-187. ISSN 2618-3137. Disponible en:

<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/5096>

- Puiggrós, A.

(1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

(2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Ed. Galerna.

- Quinzani, G. (2017) *Relaciones entre cultura escolar y prácticas culturales de alumnos y alumnas migrantes en escuelas primarias públicas del periurbano de la ciudad de La Plata*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1415/te.1415.pdf>

- Rancière, Jacques. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión SAIC.

- Rawls, J. (2002) *La justicia como equidad: una reformulación*. Paidós. Barcelona.

- Reguillo, R.

(2007) Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica. Entrevista a Rossana Reguillo Cruz. *Revista Propuesta Educativa* Número 28 – Año14 – Nov. 2007 – Vol2. FLACSO Argentina.

(2013) Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en búsqueda de un relato de futuro. *Conferencia dictada en el marco de la Asamblea Plenaria del Consejo Pontificio de la Cultura celebrada en Guadalajara*. Publicada por la Universidad Nacional Autónoma de México.

- Retamozo, M. (2009) Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. vol. LI. núm. 206. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal. México.

- Reygadas, L.

(2004) Más allá de la clase, la etnia y el género: acciones frente a diversas formas de desigualdad en América Latina. *Alteridades*, vol. 14, núm. 28, julio-diciembre, pp. 91-106 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702808>

(2008) Distinción y reciprocidad. Notas para una antropología de la equidad. *Nueva Antropología*, vol. XXI, núm. 69, julio-diciembre, pp. 9-31 Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15912420002>

- Rinesi (2011) Notas para una caracterización del kirchnerismo. *Revista Debates y combates*. N° 1. Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2010) Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N. E. (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Ediciones Manantial. Buenos Aires. 2010.
- Rodríguez Enríquez, C. (2007) Economía del cuidado, equidad de género y nuevo orden económico internacional. *Del Sur hacia el Norte: Economía política del orden económico internacional emergente*. Giron, Alicia; Correa, Eugenia. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Octubre. 2007. ISBN 978-987-1183-78-4 Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/giron_correa/22RodriguezE.pdf
- Romero Wimer, F. & Becher, P. A. (2011) Los estudiantes y las luchas de calles en Bahía Blanca durante 1972. *Revista Conflicto Social*, Año 4, n° 5, Junio 2011. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Roldan, A. S. (2012) Las normas de convivencia en el nivel medio neuquino. Producciones informales en el vacío. *Revista Pilquen*, Año XIV, n° 8. Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059275.pdf>
- Santos La Rosa, M. (2018) Historia de la educación en Bahía Blanca (1880-2001). En Cernadas, M. N. y Marcilese, J. B. (coords.) (2018) *Bahía Blanca siglo XX: historia política, económica y sociocultural*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns. Bahía Blanca. ISBN 978-987-655-212-7
- Saraví, G. A. (2015) *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso México.
- Sastre, M. (1862) *Guía del preceptor*. Ed. Librería de D. Pablo Morta. Buenos Aires. Argentina.
- Saucedo Ramos, C. L. & Guzmán Gómez, C. (2018) La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*. Año 12, núm 24, marzo 2018. ISSN:2007-8110 213. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Schmitt, C. (1998) *El concepto de lo político*. Ed. Alianza. Madrid. España. 1998.
- Schutz, A. (1964) *Estudios sobre Teoría Social*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1964.
- Sen, A. (2009) *La idea de la justicia*. Ed. Taurus. Buenos Aires. Argentina.
- Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama.
- Siede, I.
(2007) *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Ed. Paidós. Buenos Aires. ISBN 978-950-12-6153-0
- (2013) Hacia una didáctica de la formación ética y política. En Schujman, G. y Siede, I. (comps.) (2013) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- (2016) *Peripecias de los Derechos Humanos. En el currículo escolar de Argentina*. Ed. EUDEBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Simmel, G.
(2010) [1904] *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Editorial Sequitur. Madrid.
- (2014) *Sociología: Estudio sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Simon, J. (2007) *Gobernar a través del delito*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. & Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Southwell, M.
(2009) Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, J. (comp.) *Formación docente. Complejidad y Ausencias*. Encuentro Grupo Editor. Córdoba.
- (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

(2018a) Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Revista Ensamblés*. Otoño 2018, año 4, n. 8, pp. 69-85. ISSN 2422-5541 [online] ISSN 2422-5444 [impresa]

(2018b) ¿Qué es una buena escuela? Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. En Krichesky, M. D. (comp.) *Derecho a la educación y pedagogías: aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE. Editorial Universitaria. 2018.

(2020) (Dir.) *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. UNIPE: Editorial Universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-3805-45-5

- Southwell, M. & Vassiliades, A.

(2008) Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Pensamiento Plural*. Universidad Federal de Pelotas. Brasil.

(2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI, n° 11, Pp. 163-187. Universidad Nacional de La Pampa. ISSN 1668-4753. Disponible en:

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a10southwel.pdf>

- Stagno, L. (2008) *La minoridad en la Provincia de Buenos Aires, 1930-1943. Ideas punitivas y prácticas judiciales* (Tesis de posgrado). -- Presentada en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.327/te.327.pdf>

- Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid.

- Svampa, M. (2011) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Editorial Taurus. Buenos Aires. ISBN: 987-04-0232-1.

- Tadeu Da Silva, T. (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 1. N° 1. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor. 1998-2000.

- Tedesco, J. C. (1993) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar. Buenos Aires.

- Tejerina Montaña, B. (1991) Las teorías sociológicas del conflicto social. Algunas dimensiones analíticas a partir de K. Marx y G. Simmel. *REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas)*. ISSN 0210-5233, n° 55, págs. 47-63.

- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XIX. Primera Edición. Buenos Aires. 2007.

- Terigi, F.

(2009) *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

(2012) La cuestión curricular en la educación secundaria. En Tenti Fanfani, Emilio (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO.

- Tilly, Ch. (2000) *Acción colectiva*. Apuntes de Investigación del CECYP, Núm. 6.

- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

- Todorov, T. (2008) [1995] *La vida en común*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

- Touzé, G. (2010) *Prevención del consumo problemático de drogas. Un enfoque educativo*. Buenos Aires: Troquel. Disponible en:

https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Graciela_Touze_-_Prevencion_del_Consumo.pdf

- Trilla Bernet, J. (1995) Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. n° 7. Enero-Abril 1995.

- Tyack, D., Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. Bs Aires.

- Valdés, R., López, V. & Chaparro, A. A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. Disponible en:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n3/1607-4041-redie-20-03-80.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2010) Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, n° 13, pp. 167-215. ISSN 1139-1146. Universidad de Murcia. España. Disponible en:
<https://revistas.um.es/rii/article/view/114181/108121>
- Vela Peón, F. (2001) Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede México. México. 2001.
- Vinyamata Camp, E. (2015) Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*. vol. 8. n° 1. pp. 9-24. Universidad de Granada. ISSN 1988-7221. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5117130.pdf>
- Viñao, A. (2000) Culturales Escolares y Reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. *Revista Teias*. Vol. 1. N° 2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil.
- Vommaro, P.
(2014a) La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. *Revista Nueva Sociedad*. n° 251. mayo-junio de 2014. ISSN: 0251-3552. Buenos Aires.
(2014b) Juventudes, conflictos y políticas en América Latina contemporánea: una aproximación desde los procesos recientes de movilización y organización juveniles. En A. Schneider (comp.) *América Latina hoy*. Buenos Aires. Ed. Imago Mundi.
(2015) *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Walzer, M. (2001) El concepto de "ciudadanía" en una sociedad que cambia. Comunidad, ciudadanía y efectividad de los derechos. *Guerra, política y moral*. Ediciones Paidós Ibérica. España.
- Weber, M. (2002) [1922] *Economía y Sociedad*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- Willis, P. (1988) [1978] *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Ed. Akal. Madrid. España.

Normativa

Congreso de la Nación Argentina

- Ley Nacional de Educación Común, Gratuita y Obligatoria (1884) n° 1420.
- Ley Nacional de Ratificación de la Convención Americana sobre Derechos Humanos n° 23.054 (1984). Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/28152/norma.htm>
- Ley Nacional de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer n° 23.179 (1985). Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/26305/norma.htm>
- Ley Nacional de Ratificación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales n° 23.313 (1986). Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/23782/norma.htm>
- Ley de Reforma del Estado (1989) n° 23.696. Disponible en:
<http://mepriv.mecon.gov.ar/Normas/23696.htm>
- Ley Nacional de Ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño n° 23.849 (1990) Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/249/norma.htm>
- Ley de Transferencia de Servicios Educativos (1992) n° 24.049
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>
- Ley Federal de Educación (1993) n° 24.195. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

- Ley Nacional de Migraciones n° 25.871 (2003). Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/92016/texact.htm>
- Ley de Financiamiento Educativo (2005) n° 26.075. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>
- Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005) n° 26.061. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006) n° 26.150. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley Nacional de Educación (2006) n° 26.206. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley de Voto Joven n° 26.774 (2012). Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/200000-204999/204176/norma.htm>
- Ley Nacional de Centros de Estudiantes n° 26.877 (2013). Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/215000-219999/218150/norma.htm#:~:text=ARTICULO%20%C2%B0%20%E2%80%94%20Las%20autoridades,de%20los%20centros%20de%20estudiantes.&text=Cada%20una%20de%20las%20instituciones%20educativas%20tendr%C3%A1%20su%20centro%20de%20estudiantes>
- Ley Nacional para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas n° 26.892 (2013). Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>
- Ley Nacional de Ratificación de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad n° 26.378 (2008). Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Congreso de la Provincia de Buenos Aires

- Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires n° 988 (1875). Disponible en:
<https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/1875/988/11844>
- Ley Provincial de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños de la Provincia de Buenos Aires (2005) n° 13.298. Disponible en:
<http://www.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13298.html>
- Ley Provincial de Centros de Estudiantes (2013) N° 14.581. Disponible en:
<https://normas.gba.gob.ar/documentos/B3mgZH70.pdf>
- Ley Provincial de Educación Sexual Integral n° 14.744 (2015). Disponible en:
<https://normas.gba.gob.ar/documentos/0XnvYudB.pdf>
- Ley Provincial de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social n° 14.750 (2015). Disponible en:
<https://normas.gba.gob.ar/documentos/BIWNRhYx.pdf>

Ministerio Nacional de Educación

- Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar (2014) Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/guia-federal-de-orientaciones>
- Resolución n° 108 del 15 de marzo. Coronavirus (COV-19) – Suspensión de clases presenciales en niveles inicial, primario y secundario. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335491>
- Resolución n° 106 del 16 de marzo de 2020. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335490>
- Resolución n° 917 (2008). Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES). Disponible en:
<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/control-y-acreditacion-de-titulos/normativa-control-y-acreditacion-de-titulos/3683-res-min-educacion-de-la-nacion-n-917-08/file>

- Mesa interministerial de políticas de cuidado (2020) Hablemos de cuidados. Nociones básicas hacia una política integral de cuidados con perspectiva de géneros. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mesa-interministerial-de-politicas-de-cuidado.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Reglamento para los Establecimientos de Enseñanza Media Resolución n° 1709 (1958).

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

- Resolución N° 1593 (2002). Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/04QbQZHN.pdf>
- Régimen Académico del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. Resolución n° 587/11 y modificatoria (n° 1480/11). Disponible en: https://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-pcial-587_11.pdf
- Resolución n° 5099 del 12 de noviembre de 2008 sobre los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Disponible en: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/50_-_resolucion_provincial_nde_5099-08.pdf
- Resolución N° 1709 (2009) Acuerdos Institucionales de Convivencia. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VJJg3bSm.pdf>
- Resolución sobre Centros de Estudiantes y otras formas de organización estudiantil N° 4288 (2011). Disponible en: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/documents/47_-_resolucion_provincial_nde_4288-11.pdf
- Comunicación Conjunta n° 1 (2012) *Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Ámbito Escolar*. Disponible en (consulta 12/3/2021): <http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/comunic. conj. 1-12.guia de orientacion para la intervencion en situaciones conflictivas 0.pdf>
- Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (2012). Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (19 de junio de 2018). Resolución 1736. Documento no disponible en la web.
- Resolución n° 554 del 16 de marzo de 2020. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BMRqZGSa.pdf>
- Comunicado de la Subsecretaría Educación N° 70 “Enseñanza y Evaluación”. Disponible en: <http://www.sadmatanza.com/ComunicadosRegionales2020.html>
- Comunicación Conjunta 24 (Direcciones Provinciales de Educación Secundaria, Técnico-Profesional y de Gestión Privada) del 15 de Mayo. Disponible en: <http://www.sadmatanza.com/ComunicadosRegionales2020.html>
- Resolución Conjunta n° 573 (2020) Servicio Alimentario Escolar. Entrega de bolsones de emergencia de alimentos. Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la Provincia de Buenos Aires y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xbRL5DTp.pdf>

Poder Ejecutivo Nacional

- Decreto Nacional de Ley 21809 de Transferencia de Servicios Educativos a Provincias. Decreto Nacional 1.231/78. BUENOS AIRES, 5 de Junio de 1978. Boletín Oficial, 9 de Junio de 1978. Vigente, de alcance general. Id SAIJ: DN19780001231
- Ley de Entidades Financieras N° 21.526 (1977). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/16071/texact.htm>

- Decreto N° 459 (2010) Programa Conectar Igualdad. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (2009) N° 1602 Asignaciones Familiares. Sistema no contributivo de Asignación Universal Por Hijo. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/159466/norma.htm>
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (2010) n° 459. Plan Conectar-Igualdad .com .ar. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (2014) n° 84. Programa de Respaldo a Estudiantes Secundarios (Prog.Res.Ar). Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-84-2014-225728/texto>
- Decreto Nacional n° 297 del 20 de marzo. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335741/norma.htm>
- Decreto n° 310 del 24 de marzo. Ingreso Familiar de Emergencia. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335820>
- Decreto n° 332 del 1 de abril. Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP). Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/336003/texact.htm>
- Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) (2020) Boletín IFE I-2020: Caracterización de la población beneficiaria. Dirección General de Planeamiento. Julio 2020. Disponible en:
<http://observatorio.anses.gob.ar/archivos/documentos/Boletin%20IFE%20I-2020.pdf>

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución 547 (2004). Disponible en:
<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/54715>

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Provincia de Buenos Aires

- Disposición n° 76 (2008) Equipos de Orientación Escolar. Responsabilidades y rol de los Equipos de Orientación Escolar de todos los niveles educativos, el acompañamiento de alumnos, a la inclusión educativa y social del aprendizaje (Orientación Educacional). Disponible en:
<https://normas.gba.gob.ar/documentos/xqzeW4Hj.pdf>
- Comunicación n° 2 (2020). Programa Institucional de Intervención de las estructuras territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan. Abril de 2020. Disponible en:
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/documents/comunicacion_2-2020_programa_nos_cuidamos_y_cuidamos_a_quienes_cuidan.pdf
- Comunicación n° 3 (2020) Guía de Actuación para los cuidados integrales ante situaciones complejas y/o de vulneración de derechos en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio por la Pandemia de Coronavirus. Abril 2020. Disponible en:
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/documents/comunicacion_3-2020_guia_de_actuacion_para_los_cuidados_integrales.pdf
- Comunicado N° 5 (2020). Continuidad Pedagógica. Aportes para los Equipos de Orientación Escolar (EOE). Abril de 2020. Disponible en:
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/documents/comunicacion_5-2020_continuidad_pedagogica_aportes_para_los_eoe.pdf
- Comunicación N° 7 (2020). El campo educativo y la salud. Disponible en:
http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/comunicacion_7-20.pdf

Ministerio Nacional de Economía

- Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género (2020) Los cuidados, un sector económico estratégico. Disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/los_cuidados_-_un_sector_economico_estrategico_0.pdf

Organismos Internacionales

- Organización Mundial de la Salud (2003) Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Disponible en:

<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

- Resolución Nro. 2086/2017. Modificación del artículo 41 del Régimen de Enseñanza y Promoción para reconocer el uso plurales y dinámicos del lenguaje. FaHCE/UNLP. Disponible en:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/normativa/no.94/no.94.pdf>

Estadísticas

- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), (2007). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. Disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate_4.pdf

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Observatorio de la Juventud. Dirección General de Políticas de la Juventud. Encuesta Joven (2014). Disponible en:

<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/encuestajoven2014.pdf>

- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014) en base a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). <http://www.siteal.iipe.unesco.org/>

- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)

(2014). Encuesta sobre el trabajo no remunerado y uso del tiempo. Disponible en:

https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/tnr_07_14.pdf

(2015) Encuesta Nacional de Jóvenes 2014. Disponible en:

<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/encuestajoven2014.pdf>

- Dirección Provincial de Estadística de la Provincia de Buenos Aires. Encuesta Provincial de Jóvenes (2016). Disponible en:

http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/JUVENTUD_CAPITULO_1_C.pdf

- Ministerio Nacional de Educación

(2016) Anuario Estadístico Educativo. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>

(2019) Anuario Estadístico Educativo. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

(2020). Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Evaluación de la Educación Secundaria en Argentina 2019. Disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf

- Centro Regional de Estudios Económicos de Bahía Blanca, Argentina:

<https://www.creebba.org.ar/m/charts/charts.php?op=charts&cap=2>

- Dirección de Información y Estadística. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Relevamiento Anual 2019. Disponible en:

<http://abc.gob.ar/planeamiento/informacion-y-estadistica/estadistica>

- Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/consultas/establecimiento/establecimiento2.cfm>

- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Planeamiento. Dirección de Información y Estadística. Indicadores Educativos Interanuales 2018-2019. Disponible en:

http://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/documents/indicadores_educativos_interanuales_2018-2019.xlsx