

Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina

School conflict frameworks: A comparative approach on two secondary schools of Córdoba, Argentina

Guido García Bastán^{1,2*}, Marina Edith Tomasini³

1 Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

2 CONICET, IIPsi, Córdoba, Argentina

3 Instituto de Humanidades, CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

*guidogarciabastan@gmail.com

Recibido: 12-junio-2018

Aceptado: 1-marzo-2019

RESUMEN

En Argentina, las mediciones de violencia y conflictividad escolar han contribuido a relativizar el peso de variables socio-económicas en la producción de estos fenómenos. Sin embargo, las investigaciones cualitativas sobre estas temáticas continúan estudiando de modo prioritario a las escuelas de sectores bajos. Por acción u omisión, se opera un "eclipsamiento" sobre las realidades cotidianas de los sectores altos que podría contribuir a construir a la conflictividad como rasgo propio de las escuelas vulnerables y, por extensión, de sus estudiantes. En este trabajo, desde un enfoque cualitativo, abordamos comparativamente algunos aspectos de la conflictividad cotidiana en dos escuelas de la ciudad de Córdoba. Nuestros análisis abonan la hipótesis de que la conflictividad en distintos sectores sociales podría no diferir cabalmente en sus tipos de manifestaciones, aunque sí en las connotaciones situacionales que los incidentes adquieren, según los marcos desde los cuales son interpretados. Dichos marcos revelan una moralización de los incidentes, que parece operar de modo diferencial en la producción de sujetos morales, aspecto que debería atenderse en el diseño de políticas de convivencia.

Palabras clave: clima escolar, conflictos escolares, convivencia escolar, escuela secundaria, marcos interpretativos

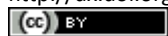
ABSTRACT

In Argentina, the measuring of violence and school conflict has contributed to relativize the importance of socio-economic variables in the production of these phenomena. However, qualitative research on these issues continues to study from low-income sectors as a priority. By action or omission, there is a kind of "eclipse" of the day-to-day life of the upper-class that could contribute to building conflict as a trait of vulnerable schools and, by extension, of their students. In this work, from a qualitative approach, we comparatively address some aspects of daily conflict in two schools in the city of Córdoba Capital. Our analysis supports the hypothesis that conflict in different social sectors may not differ completely in its types of demonstrations, although it does differ in the situational connotations that the incidents acquire, according to the frameworks from which they are interpreted. These frameworks reveal a moralization of incidents, which seems to operate differently in the production of moral subjects, an aspect that should be addressed in the design of coexistence policies.

Keywords: high school, interpretative frameworks, school climate, school coexistence, school conflict

Financiamiento: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Cómo citar este artículo: García Bastán, G., & Tomasini, E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License

La violencia y la conflictividad en los centros educativos constituyen problemáticas que han ido ganando terreno en los debates académicos. En Latinoamérica el foco sobre dichos fenómenos se vio acentuado a principios del presente siglo y supuso iniciativas orientadas hacia su cuantificación, tanto como esfuerzos cualitativos que buscaban comprender la perspectiva de los actores involucrados.

Si bien puede decirse que la necesidad de dar respuesta a las demandas sociales favoreció un avance mayor de la investigación empírica respecto de la producción teórica (Saucedo, & Guzmán, 2018; Toledo, Guajardo, Miranda, & Pardo, 2018), podemos reconocer algunas conceptualizaciones propias de este campo de estudios. Una de ellas es el difundido concepto de *bullying* (Olweus, 2004) que designa una forma específica de violencia interpersonal; el hostigamiento sistemático entre pares que, sin embargo, en el sentido común ha tendido a confundirse con el concepto más abarcativo de *violencia escolar* (Gómez Nashiki, 2013; López, et al., 2011). En su formulación clásica el enfoque es criticado por abonar una lectura psicologista de la violencia que resta importancia a variables socio-contextuales. Estudios más recientes interesados en la convivencia escolar (Mejía Hernández, 2017; Urbina, López, & Cardenas-Villalobos, 2016), atienden a las relaciones interpersonales entre estudiantes entendidas como prácticas relacionales que eventualmente pueden derivar en manifestaciones de violencia. Dichas relaciones e interacciones son consideradas claves para la construcción de un *clima* favorable de convivencia.

El enfoque de *clima social escolar* ha venido desarrollándose prolíficamente en los últimos 20 años. El clima corresponde a percepciones individuales elaboradas a partir de un contexto real común y, por lo tanto, se construye de evaluaciones subjetivas (Vinha, et al., 2016). Con esta categoría se busca articular las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el marco en el cual ocurren esas interacciones. No se trata de una variable secundaria sino constitutiva de las prácticas, procesos de aprendizaje y experiencias de los agentes (Di Leo, 2008). Estas investigaciones han tenido un desarrollo fecundo en países latinoamericanos como Chile (Cornejo, & Redondo, 2001; López, Bilbao, Ascorra, Moya, & Morales, 2014; López, Bilbao, & Rodríguez, 2012; Tijmes, 2012), Brasil (Abramovay, 2006; Piton, & Machado, 2019; Vinha, et al., 2016), México (Valdés, Tanori, Soletto, & Ochoa, 2018) y Argentina (Di Leo, 2008; Kornblit, 2008, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas [OAVE], 2014) mostrando consistentemente, en algunos casos, que la construcción positiva de la *convivencia escolar* corresponde a

comunidades en las que se perciben climas positivos y, en otros, que estas percepciones favorables correlacionan negativamente con los niveles de *conflictividad*. Por lo tanto, se trata de problemáticas que no debieran reducirse a un plano psicológico ni ser atribuidas a las poblaciones socialmente vulnerables.

Algunas revisiones latinoamericanas recientes coinciden en señalar que en los estudios de este campo se encuentran en tensión las explicaciones endógenas y exógenas para la violencia y la conflictividad, es decir; aquellas que atribuyen su génesis respectivamente a condicionantes internos o externos a los establecimientos escolares (Di Napoli, 2018a; García Bastán, Tomasini, & Gallo, en prensa; Saucedo Ramos, & Guzmán, 2018). En el caso argentino, las aproximaciones cualitativas (Di Napoli, 2018b; Kaplan, 2013; Maldonado, 2006; Mutchinick, 2013; Noel, 2009; Silva, 2018) dejan entrever que suponen condicionamientos exógenos al escoger privilegiadamente a los centros educativos estatales. Una observación similar fue efectuada recientemente para el caso mexicano (Saucedo Ramos, & Guzmán, 2018).

En nuestro país la masificación de los sistemas educativos ha sido asociada con la promoción de tendencias a la diferenciación y construcción de circuitos de distinción (Tiramonti, & Ziegler, 2008). De este modo, progresivamente la formación en instituciones de educación media pública o privada se convirtió cada vez más, en indicador de una posición de clase (Blázquez, 2010). Sin embargo, las mediciones locales (D'Angelo, & Fernandez, 2011; Di Leo, 2008; Kornblit, 2008; OAVE, 2010), mostraron una relación no lineal entre condicionamientos socioeconómicos y niveles de violencia y conflictividad, que impide afirmar taxativamente que las escuelas de clase baja sean las más violentas. Pese a ello, el maltrato perpetrado por educadores sí muestra mayor prevalencia en escuelas de gestión estatal que atienden a los sectores más vulnerables (OAVE, 2014). Se trata de un dato relevante porque los abordajes investigativos e intervenciones suelen excluir a los adultos de la problemática.

Lo anterior parece tener su correlato en las percepciones de los propios docentes. En Chile y Brasil (Barrios, 2016; Garrido, Kröyer, Castro, & Muñoz, 2012; Lopez, et. al. 2011; Von Reininghaus, Castro, & Frisancho, 2013) se observó que éstos tienden externalizar e individualizar los incidentes conflictivos, adjudicándolos a atributos culturales, socioeconómicos o incluso biológicos de sus estudiantes. En consonancia, las estrategias de intervención observadas en las escuelas tienden a ser punitivistas y normalizadoras, desvirtuando su aspecto formativo (Ascorra, et al., 2017). Coincidimos con

Saucedo y Guzmán (2018), en que las violencias no deberían conceptualizarse escindiéndolas de las prácticas en que los actores asignan significados a sus acciones, delimitándolas como conflictivas o violentas. En esta dirección, Von Reinighaus y coautores (2013), señalan que la implementación de programas para la reducción de la conflictividad podría verse favorecida mediante un mayor entendimiento por parte de educadores de la dimensión moral que comportan dichas prácticas. En toda configuración social se comparte un “saber” moralmente cargado (Canales Cerón, 1995), esto es, un conjunto de creencias “en la posibilidad de distinguir el bien del mal y en la necesidad de actuar a favor del bien y en contra del mal” (Fassin, 2008, p. 335). La cotidianidad sería el espacio de producción del sujeto moral, ya que las distinciones sociales inscriben en la subjetividad los sentidos de lo correcto y lo desviado (Canales Cerón, 1995).

En este trabajo abordamos aspectos de la conflictividad cotidiana referidos a su dimensión moral. Nuestra investigación se interrogó inicialmente por las implicancias de la *evaluación informal* (Perrenoud, 1990) en la emergencia de conflictividad escolar cotidiana. La categoría de evaluación informal alude a prácticas no codificadas e integradas al flujo de las interacciones de clase, a través de las cuales educadores y estudiantes forjan imágenes y valoraciones recíprocas de relativa estabilidad que tienen consecuencias sobre los devenires educativos. La tarea investigativa nos condujo progresivamente a reparar en los marcos morales que cada comunidad estudiada movilizaba para interpretar los conflictos.

Entendemos que toda configuración social construye moralidades que participan en estas definiciones. En contextos escolares, los estudiantes tienen oportunidad de interactuar e involucrarse en relaciones complejas con los adultos y en el marco de dichas interacciones se construye su propia moralidad (Barrios, 2016; Erazo 2004). Sin embargo, la literatura científica que aborda la construcción del sentido moral juvenil en su relación con las prácticas docentes es relativamente escasa (Enderle, et al., 2018).

Para los fines de nuestro artículo entendemos la *conflictividad* como expresión del debilitamiento de la capacidad de regular de modo consensuado los vínculos al interior de las comunidades educativas, tal como ha sido asumida por diversos investigadores de nuestro campo (Míguez, & Gallo, 2013). El legado de Erving Goffman nos ofreció algunas premisas fértiles para complejizar esta definición e indagar los fenómenos de la interacción social en su dimensión moral. Para el

sociólogo, los actores sociales son *mercaderes de moralidad* (Goffman, 1989). Su micro sociología postuló una vinculación entre los órdenes macro y micro sociales descrita como un *acoplamiento laxo*, que supone la existencia relativamente independiente de estos planos de análisis (Goffman, 1983). Las interacciones poseen su propio orden, el *orden de la interacción*, conformado por conjuntos de presuposiciones compartidas, fundamentalmente cognitivas, referidas a diferentes dominios de la actividad humana que denominó *marcos de la experiencia* (Goffman, 2007). Desde esta perspectiva teórica los conflictos pueden entenderse como *disrupciones que vulneran* dichos marcos, abriendo para los actores ciertas brechas de reflexividad. Como señala Galindo (2014), la atención hacia los marcos permite captar el modo en que los actores reproducen en la práctica ordenamientos sociales más amplios.

En nuestra investigación trabajamos en dos establecimientos educativos socialmente contrastantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. Los análisis que se plasman en este artículo abonan la hipótesis de que la conflictividad escolar en distintos sectores sociales podría no diferir cabalmente en sus tipos de manifestaciones, aunque sí en las connotaciones situacionales que los incidentes adquieren, según los marcos cognitivos y morales desde los cuales son interpretados. En los casos estudiados, las teorías nativas sobre la conflictividad revelan una moralización de los incidentes, que opera diferencialmente en la manera en que se construye su “gravedad” en el discurrir de las interacciones. Dado que la construcción de moralidades ocurre a partir de las experiencias de vida concretas en el marco de prácticas culturales específicas (Barrios, 2016; Von Reinighaus, et al., 2013) argumentaremos también que dichas apreciaciones pueden contribuir a producir distintos tipos de *sujetos morales* juveniles al interior de cada una de estas comunidades.

Método

Nos posicionamos desde un paradigma *interpretativo* en Ciencias Sociales (Vasilachis, 2007), basándonos en un estudio comparativo de casos. Nuestro trabajo se aproxima al uso que la Escuela de Chicago ha dado a los estudios de caso analizando, a diferencia del enfoque holístico propio de la etnografía, recortes específicos de la realidad social (Neiman, & Quaranta, 2007), en nuestra investigación estos recortes referían a la conflictividad cotidiana de dos centros educativos.

La selección de los establecimientos respondió a criterios teóricos en uno de los sentidos propuestos por Glaser y

Strauss (1967) a saber; considerando la medida en que su inclusión podía ofrecer una manera diferente de interpretar la realidad, respecto a la ya conocida a partir de los estudios precedentes. Esto se torna particularmente relevante al observar, como señalamos en la introducción, que el campo de estudios argentinos ha desatendido a los sectores socio-económicos altos al abordar cualitativamente la violencia y la conflictividad. Esta vacancia nos ubicaba ante el potencial aporte teórico que podía significar la comparación entre centros educativos de sectores socialmente contrastantes. Dicho contraste se logró atendiendo los criterios descritos en la Tabla 1.

En el trabajo de campo realizamos observaciones participantes de jornadas completas de clase en los establecimientos seleccionados, construyendo registros etnográficos o notas de campo. Esta clase de registros da relevancia a la capacidad del investigador para observar y participar generando relatos escritos sobre lo vivenciado y acontecido. Un ejercicio en que la práctica descriptiva no se escinde de la interpretativa, por lo que resulta necesario distinguir entre lo que los actores dicen o hacen y las interpretaciones del investigador (Gibbs, 2012). Esto supone identificar y recuperar los “términos nativos” (Valles, 1999), evitando un empleo precoz de la jerga de las ciencias sociales (Spradley, 2016).

En las entrevistas con estudiantes y docentes se indagó la calidad de los vínculos percibidos y sus apreciaciones acerca los conflictos suscitados en las interacciones escolares. Con docentes se puso el foco en las percepciones e imágenes forjadas respecto de sus estudiantes a través de sus evaluaciones informales, así como en el registro afectivo de lo que los estudiantes suscitaban en ellos. En las entrevistas grupales con estudiantes se incluyeron también algunos materiales de campo (fragmentos de entrevistas o notas de campo) y titulares periodísticos que fungieron como reactivos para incitar la discusión. No obstante, en todos los casos

procuramos que las conversaciones se desarrollasen en una lógica de entrevista abierta (Alonso, 1995) que daba los entrevistados un rol protagónico en la configuración del campo de habla.

Siguiendo los lineamientos éticos dispuestos por la Resolución Nº 2857 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que avaló y financió esta investigación, con cada uno de los centros educativos establecimos un acuerdo de confidencialidad de la información, comprometiéndonos a resguardar el anonimato de establecimientos y personas en las diferentes etapas de nuestro trabajo. Por tal motivo, todos los nombres propios empleados en este artículo son seudónimos. La participación de docentes y estudiantes fue voluntaria, explicitando en cada convocatoria nuestros propósitos de investigación, de manera que pudieran dar su consentimiento informado. Asimismo, para cada establecimiento redactamos un informe de devolución destacando los principales hallazgos investigativos.

Para la construcción de los datos procedimos a partir de una estrategia de análisis de contenido basada en una *comparación constante* (Glaser, & Strauss, 1967) efectuada sobre la totalidad de nuestro *corpus* empírico. Dicha tarea -al no ser un momento escindido ni ulterior al trabajo de campo- estuvo guiada tanto por las preguntas de investigación como por las problemáticas e incidentes críticos que fueron emergiendo durante nuestra estada en las escuelas. Esto supuso una primera fase de familiarización con las rutinas cotidianas y, posteriormente, una atención enfocada hacia la comprensión de situaciones que, desde la perspectiva de los actores involucrados, resultaban disruptivas en algún aspecto. Nuestro enfoque teórico nos condujo a asumir que el acontecimiento disruptivo brindaba oportunidades para comprender lo que ordinariamente se encuentra *dado-por-sentado* en el mundo de la vida cotidiana. A partir de estas situaciones revisamos el

Tabla 1

Criterios de selección de los casos de estudio

	Caso A	Caso B
Tipo de Gestión	Pública	Privada
Emplazamiento	Zona Sur	Zona Norte
Fragmento educativo ¹	Escuelas Provinciales Técnicas	Escuelas con modalidad bilingüe-bicultural
Sector socioeconómico	Clase baja	Clase media-alta
Edad de los jóvenes	Ciclo Básico: primer año (12-14 años) Ciclo Superior: cuarto año (15-17 años)	Ciclo Básico: tercer año (14-15 años) Ciclo Superior: cuarto año (15-16 años)

Fuente: Elaboración propia.

¹ Tiramonti (2004, p. 27) señalaba que la ruptura de la organización Estado-céntrica hacía que la idea de segmento educativo, popularizada en Argentina hacia finales de los 80, resultara inadecuada para describir el espacio social y educativo, en la medida en que se definía conceptualmente en relación con un campo que se suponía integrado. La noción de fragmento remite a un “espacio autoreferido, [...] un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes”.

material de campo para reconstruir los *marcos* morales y cognitivos que daban sentido a los elementos en escena. Posteriormente redactamos *memorandos* en los que procurábamos establecer semejanzas y diferencias entre nuestros casos de estudio.

Resultados

“Robos” y “Desapariciones”: Reconstruyendo los marcos de la experiencia

Nuestra estadía prolongada en el campo nos permitió apreciar que en ambas escuelas la sustracción de objetos personales a manos de los estudiantes formaba parte de la cotidianeidad. Mochilas y cartucheras eran el objeto privilegiado de estos “secuestros”, generalmente lúdicos. Transcurrido un tiempo, los objetos sustraídos solían reaparecer, dando por concluido el juego. Esta finalización podía verse acompañada de intervenciones escolares que supusieran apercibimientos formales o informales hacia los autores de la broma. Sin embargo, otras veces los objetos no reaparecían. Entonces, lo que parecía un juego perdía esa connotación, sin que necesariamente apareciera en forma automática una definición más ajustada, dando lugar a que lo disruptivo se apoderase de la escena.

Referimos a incidentes que, al menos en las escuelas argentinas, suceden con frecuencia. De acuerdo con los datos aportados por el último relevamiento realizado por el OAVE, los reportes de atestiguamiento de robos por parte de estudiantes fueron más frecuentes en escuelas de gestión privada (Figura 1). El relevamiento del año 2010 se aplicó a una población constituida por estudiantes secundarios de segundo, tercero y quinto año de todas las jurisdicciones del país. Se censaron 277.959 estudiantes en 15800 divisiones de 7308 escuelas.

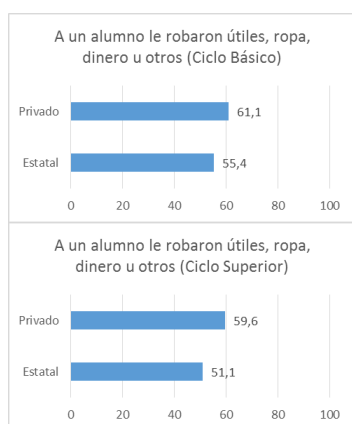


Figura 1

Reportes de atestiguamiento de robos por parte de estudiantes según tipo de gestión

Fuente: OAVE. Informe 2010.

Una observación a estos datos podría dirigirse contra la heterogeneidad de establecimientos que en nuestro país se agrupan bajo los rótulos de “estatal” o “privado”. Si bien es cierto que no debe hacerse corresponder estas categorías con sectores sociales determinados, como veremos en el discurso de algunos de nuestros entrevistados, se trata de categorías que en el lenguaje coloquial constituyen marcadores de clase. Asimismo, al comparar los datos por nivel de vulnerabilidad el valor reportado es mayor para la población de estudiantes no vulnerables (Figura 2).

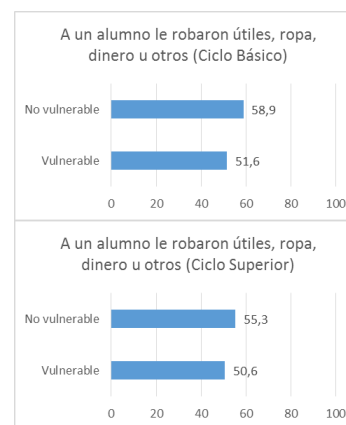


Figura 2

Reportes de atestiguamiento de robos por parte de Estudiantes según niveles de vulnerabilidad

Fuente: OAVE. Informe 2010.

Conocemos las limitaciones de este tipo de instrumentos. La más importante de ellas: el investigador es quien aporta las categorías y, entonces, se obtendrá información sobre robos incluso cuando posiblemente los encuestados no refieran de ese modo a nada de lo que ocurre en su cotidianeidad.

En principio, lo reportado por este informe, incluso con las observaciones que pudieran dirigirse, no apoya que la relación entre robos en las escuelas y vulnerabilidad social sea lineal. Sin embargo, a continuación veremos que las cifras se vuelven datos superfluos frente a lo que determinadas comunidades construyen como marco interpretativo para esta clase de incidentes disruptivos. Abordaremos una pregunta que nos permitirá una comparación más franca entre nuestros casos de estudio: ¿Qué sucede cuando “falta” un teléfono celular? Para ello, reproduciremos dos escenas etnográficas. La primera corresponde al Caso A y la segunda al Caso B. La Tabla 3 organiza el contenido de las narrativas emergentes de estas situaciones disruptivas.

Escena 1

Ingresa un directivo al aula durante la clase de matemáticas. Les pregunta a los estudiantes de 1° año

afirmativamente. A continuación, les pregunta qué andaban haciendo por los pasillos y si acaso también circularon por la preceptoría.

Antes de obtener respuestas, el directivo les anticipa que durante el recreo “hubo un robo”: desapareció el celular de la preceptora. Ordena que lo devuelvan y agrega que, hasta tanto no lo hagan, nadie podrá retirarse del colegio.

Uno de los jóvenes pregunta en relación al accionar de la preceptora: “¿Para qué lo dejó arriba?”, refiriendo a por qué dejó su celular desatendido en la oficina.

El vice director explica que el problema es que “algún dañino” lo tomó. El mismo joven contesta: “yo no lo robé”, a lo que el directivo replica: “me da mucha tristeza porque desde su celular la preceptora ha hablado a sus padres muchas veces, qué triste, después de hacerles gauchadas [favores]”.

Otro estudiante interviene: “Pero... usted nos dice a nosotros como si fuéramos los que lo robamos. Hay otro curso en este mismo piso”.

El vice director eleva un poco el tono de voz y termina su elocución diciendo: “Yo no sé quién fue, entonces les tengo que decir a todos. Yo les aviso, además, para que sepan que entre ustedes hay un choro [ladrón]”.

La docente a cargo de la clase de Matemáticas hace un comentario mediante el cual refuerza la idea de que robar un celular es “una fea actitud”.

El directivo insiste: “Es algo muy jodido [malo], espero la colaboración de ustedes”. (Nota de campo, Caso A).

Escena 2

Durante la hora de Física, Renata (una estudiante) nota que no tiene su teléfono celular y lo manifiesta a sus compañeros:

Agustín (compañero de curso): *Renata: ¿Qué celular era el tuyo?*

Renata [con el ceño fruncido]: *Un Samsung Galaxy, era negro. Me va a matar mi mamá, me lo compró el mes pasado.*

Luego del recreo, y antes de que llegue la siguiente docente, ingresa el preceptor al curso:

Preceptor: *A ver... a Renata le desapareció el celular de su mochila. Por favor, cada uno fíjese si no lo puso en su mochila por equivocación.*

Los jóvenes acceden a la solicitud del preceptor y buscan en sus mochilas; luego de lo cual se confirma que el celular efectivamente fue extraviado. La intervención de la escuela concluye de ese modo.

La semana siguiente Renata comentaba en una entrevista grupal que su madre habló con la directora de la escuela porque le pareció extraño que “en una escuela como ésta haya pasado algo como eso”. (Nota de campo, Caso B)

A simple vista, podemos encontrar algunos elementos comunes entre ambas escenas: el teléfono extraviado genera una interrupción del curso “normal” de los acontecimientos. En el Caso A implica la intervención de uno de los directivos escolares que detiene el desarrollo de la clase de matemáticas. En el segundo caso vemos implicado a un preceptor en una tarea análoga. Otra semejanza entre ambos episodios radica en que el objeto no vuelve a aparecer y nadie acaba por asumir responsabilidad alguna al respecto.

Sin embargo, parece más sencillo enumerar las diferencias. Si prestamos atención a las categorías nativas puestas en juego, veremos que en el episodio del Caso B en ningún momento existe una referencia explícita que permita afirmar (aunque si deducir) que se sospeche de un “robo”. El episodio del Caso A, por el contrario, está colmado de referencias; el directivo se apersona afirmando que en ese curso “hubo un robo” y, al menos en el plano discursivo, no exhibe atisbo de duda en cuanto a la posibilidad de que el celular haya desaparecido a manos de otras personas. Ante las réplicas juveniles (bien fundadas, por cierto) este directivo no atina más que a reforzar su hipótesis inicial: “entre ustedes hay un choro”.

Tabla 2

Detalle de las actividades de campo

	Caso A	Caso B
Duración del trabajo de campo	1 año escolar, Ciclo lectivo 2013.	1 año escolar, Ciclo lectivo 2014.
Observaciones participantes	25 jornadas completas.	26 jornadas completas.
Entrevistas a docentes	8 entrevistados (7 mujeres y 2 varones) con distintas trayectorias laborales. 10 entrevistas individuales (3 mujeres y 7 varones)	8 entrevistados (6 mujeres y 2 varones) con distintas trayectorias laborales.
Entrevistas con estudiantes	6 entrevistas grupales (3 de mujeres y 3 de varones, respetando afinidades personales para la conformación de los grupos).	12 entrevistas grupales (3 de mujeres, 5 de varones y 4 mixtas, respetando afinidades personales para la conformación de los grupos).

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, si el preceptor del Caso B no esboza una hipótesis “delincuencial” sobre el cuerpo estudiantil, esto no necesariamente se debe a que la inocencia de este colectivo se dé por supuesta. Como empleado de una empresa que tiene a los estudiantes por clientes, el docente difícilmente pueda más que solicitar a los estudiantes que “verifiquen” si a acaso no tendrán el celular “por equivocación”. Formas de acusación eufemizadas, podemos pensar, que aparecen más sensatamente expresadas por Renata, la estudiante damnificada, cuando comenta acerca de la sorpresa de su madre al enterarse de que en una escuela “como ésta” sucediera algo como “eso”.

Sin nombrar el robo, su alusión a una escuela “tal” nos permite inferir lo que allí se está poniendo en juego. Es claro que existe una inversión económica por parte de la madre de Renata (mujer profesional y única persona a cargo de su hija) que apuesta a enviarla a una escuela en la que ciertas cosas no sucedan. La sensación entonces no puede ser más que de perplejidad y sorpresa.

Los datos cuantitativos recuperados con anterioridad en modo alguno explican la perplejidad de la madre de Renata o la obstinación del directivo del Caso A. Es que, claramente, los actores no se rigen por estadísticas. Sin embargo, no es ese el punto que intentamos exponer. Por el contrario, nos interesa continuar reconstruyendo los marcos de la experiencia en los cuales los procederes del director, el preceptor y la madre de Renata se hacen inteligibles. Para ello, entraremos en contacto con las voces de nuestros actores.

Caso A: “Malas familias” y estudiantes “insolentes”

En las entrevistas con los docentes del Caso A el desapego de ciertos estudiantes respecto de las normas de convivencia apareció señalado con recurrencia como un

atributo indeseado. “Insolencia” era el sustantivo escogido para designar esta característica:

Entrevistador (E): [Refiriéndome a un grupo de jóvenes] *vos habías dicho que eran como “los malos” del curso...*

Virginia: *Conversan y no hacen nada. Ha habido veces, Leopoldo, que ha contestado mal, que sí, por ahí he pedido amonestaciones, a veces es un poquito insolente.* (Docente, Caso A)

E: *¿Tenés alumnos que preferís por sobre otros?*

Lidia: *No, no, insisto, que hay chicos más contestadores, eso me molesta. Porque que sean traviosos, están en la edad, se rien, es más, yo también me he reído con ellos. Lo que no tolero es la insolencia, eso no.* (Docente, Caso A)

La responsabilidad por este rasgo, la “insolencia”, es adjudicada por algunas educadoras de esta escuela fundamentalmente a las familias de los estudiantes; padres jóvenes a quienes se presume incapaces de asumir correctamente la crianza de sus hijos:

Vilma: *A veces [los estudiantes] usan un tono que trata de humillar al docente. [...] A lo mejor es una conducta aprendida y el padre en la casa o su madre lo humillan a él, es muy posible. Entonces él viene a la escuela y frente a un adulto hace la misma aplicación. Es mi deducción, porque si un chico tiene esa conducta es porque la aprendió en otro lado.* (Docente, Caso A)

Susana: *Tenemos padres que son más jóvenes que yo, entonces no están preparados para ser padres, traer chicos al mundo, porque no hay cultura para decidir. Yo elegí tener dos hijos.* (Docente, Caso A)

Virginia: *El tema de tener padres jóvenes, padres que son adolescentes, no tienen experiencia me parece a mí, para educar [...] mi mamá fue madre a los 18 pero digamos, tenían más capacidad cultural. Me parece que había otro tipo de códigos, de información, de comportamientos, más respeto había. El respeto me parece que es fundamental.* (Docente, Caso A).

Tabla 3

Contenido de las narrativas emergentes

	Escena 1 - Caso A	Escena 2 - Caso B
Categorías y expresiones utilizadas por los actores	“Hubo un robo” “Entre ustedes hay un choro” “Dañino”	“Desapareció el celular” “Poner por equivocación en la mochila” “Una escuela como ésta”
Personajes en la narrativa	“Choro” y víctima	No hay autores de la ocurrencia. La estudiante extravió su teléfono
Intervención del docente	Amenaza: “Si no aparece, nadie podrá retirarse del colegio”	Solicitud: “Por favor, cada uno fíjese si no lo puso en su mochila por equivocación”
Respuesta de los jóvenes	Objeción a una acusación arbitraria: “Usted nos dice a nosotros como si fuéramos”	Acceso a la solicitud del docente: revisar las mochilas
Resultado de la intervención	El teléfono no aparece. Nadie recibe un apercibimiento	El teléfono no aparece. Nadie recibe un apercibimiento

Fuente: Elaboración propia.

Tal como fue relevado también por otros investigadores (D'Angelo, & Fernández, 2011; Noel, 2009; Saucedo Ramos, & Guzmán, 2018), el hogar de procedencia de los jóvenes de sectores populares, se erige frecuentemente como explicación de la indisciplina, pese a que, como deja entrever el testimonio de Vilma, parece tratarse de “deducciones” que carecen de un conocimiento de primera mano acerca de las familias de los estudiantes.

Como señala Paula Fainsod (2008) hacia finales de los 70 las investigaciones hegemónicas en torno al embarazo y la maternidad adolescente tendieron a asociarlos con el abandono escolar y la reproducción de la pobreza. Explicación que, a pesar de haber sido superada, continúa teniendo eficacia en el sentido común.

Si bien aquí la edad de los padres aparece como una de las principales causas de una socialización primaria percibida como deficitaria, el testimonio de Virginia nos permite inferir que se trata de eufemismos que aluden en mayor medida a una referencia de clase, palpable, por ejemplo, en la “capacidad cultural” de estas familias. Aunque en algunas ocasiones la referencia se torna más explícita:

Mirta: *Yo puedo incluir a un chico con problemas de aprendizaje o que tiene un problema motriz [...] pero no te puedo incluir al malo, no te puedo incluir... ¡al que no quiere estar! [...] Ahora con todos estos hechos de saqueos el gobernador dice que hay que ajustar la educación. Yo no estoy de acuerdo con que digan “la culpa es de la policía que nos dejó...”, no. Si el director no está [en la escuela], yo no vengo al colegio a rayar las paredes ni a romper vidrios [...] Entonces: ¿A quién le tengo que respetar el derecho?* (Docente, Caso A)

En su testimonio Mirta momentáneamente deja de hablar de sus alumnos para aludir a los “saqueos”, al gobernador de Córdoba y a la policía. Con ello refería a una serie de incidentes producto de un “acuartelamiento policial” ocurridos una semana antes de su entrevista. En diciembre de 2013, durante más de 24 horas, la ciudad de Córdoba estuvo sin custodia policial como parte de un reclamo salarial de las fuerzas de seguridad. En ese lapso se produjeron múltiples saqueos y destrozos en supermercados y locales comerciales. En la comparación entre la indisciplina escolar y dichos incidentes (atribuidos a los sectores populares de la ciudad), esta misma docente ponía de manifiesto que también detrás de la “maldad” que adjudica a algunos estudiantes hay una lectura de ciertos comportamientos desde una mirada criminalizante.

Como señaló Dussel (2005) el discurso de la disciplina se

vincula muchas veces con el de la seguridad ciudadana, construyendo una asociación entre la relajación de las normas y el incremento de la delincuencia juvenil.

Tal como lo expresaba Tomás -uno de los estudiantes del Caso A señalado como insolente- para algunos jóvenes es claro el peso de dicha distancia social sobre la consideración que reciben de parte de algunos docentes:

Tomás: *[Los profesores] siempre nos miran a nosotros, a los del fondo nomás, y no somos siempre nosotros los que hacemos las cosas ¿me entendés?*

E: *¿Por qué te parece que los miran a ustedes entonces?*

Tomás: *Y... porque somos los peores del curso.*

E: *¿En qué sentido?*

Tomás: *En que nos portamos mal. Pero a veces no somos nosotros y nos miran a nosotros cinco por la forma de hablar para mí, por el barrio. En cambio, los otros no insultan, bah... insultan, pero a veces los profesores se hacen los que no escuchan.*

E: *¿Cómo es esto del barrio?*

Tomás: *Y... yo vivo en la Villa²*

(Estudiante de primer año, Caso A)

En síntesis, algunos de los testimonios docentes de este caso de estudio, refieren a sus estudiantes imputando una presunta distancia sociocultural. Detrás de cierto registro de injusticia, este joven mostraba su sensibilidad para captar los modos en que a través de las prácticas áulicas las adscripciones identitarias sociales y barriales (“ser de la villa”) pueden transmutar en escolares (ser los peores estudiantes). Dicha sensibilidad nos informa ante todo el peso que las construcciones simbólicas referidas a los estudiantes pueden tener en el desarrollo de la moralidad juvenil.

Caso B: “Buena educación” y estudiantes “adolescentes”

En el análisis preliminar que hicimos de las escenas etnográficas señalábamos que la condición de *clientes* de los estudiantes del Caso B podía funcionar como un aspecto que morigerase el tenor de las acusaciones que pudieran dirigirse hacia ellos. En efecto, algunos de los docentes entrevistados se refirieron a las dificultades que ello suponía para su tarea. Sin embargo, tenemos elementos para argumentar que la explicación de los matices entre nuestros casos de estudio no se agota en la fortaleza adicional que a los jóvenes del Caso B les daría su condición de *estudiantes devenidos clientes* (Allidieri, 2004):

Mabel: *... Yo estoy trabajando en escuelas buenas. No sé qué pasa en las públicas. Me han dicho que en los IPPEM [escuelas secundarias públicas] es más jorobada*

² Asentamiento urbano.

[complicada] la cosa y que nadie puede enseñar, que los chicos son unos vándalos. No sé, yo no tengo esa experiencia [en esta escuela]. (Docente, Caso B)

Pedro: *[Refiriéndose a recientes episodios de enfrentamientos físicos entre varones] Mi papá dice que no deberían pasar estas cosas siendo que es un buen colegio. (Docente, Caso B)*

Tal como lo ilustran Mabel y Pedro, para quienes de algún modo u otro participan de la cotidianeidad de esta escuela (como estudiantes, docentes o padres) parece haber algunas certezas básicas. Una de ellas, que la escuela es “buena” (calificativo que Mabel opone a “pública”), la otra, que las familias que envían allí a sus hijos lo son en la misma medida. En este establecimiento, familia y escuela parecen sostener una alianza que se efectiviza a través de la construcción de la “buena educación” como bien de factura compartida. No se trata de una característica inusual en este tipo de establecimiento. Investigaciones en Brasil y Argentina (Mandelert, & De Paula, 2009; Tiramonti, & Ziegler, 2008), han develado que las estrategias familiares de inversión en la escolaridad de los hijos se engarzan en una selección de doble vía; familias y escuelas procuran un mutuo acople.

El costo de matriculación en la escuela, así como el barrio en que el establecimiento se encuentra emplazado, constituyen barreras que restringen el acceso. Así, con independencia de la calidad de la formación impartida en este establecimiento, el hecho de que se trate de un bien de difícil acceso parece funcionar, para jóvenes, padres y educadores, como indicador certero del valor social y personal que comporta respectivamente asistir, enviar a sus hijos y dar clases en él.

Como veremos seguidamente en los testimonios de algunos docentes, también en un contexto de estas características se reniega frecuentemente de actitudes desafiantes por parte de ciertos estudiantes:

Camila: *Verónica, por ejemplo, es muy grosera en ciertas oportunidades, le cuesta mucho reconocer cuando hace algo incorrecto... tiene poco límite con la frustración. Además, viene siendo adolescente, adolescente ... Está muy centrada en ella. (Docente, Caso B)*

Ernesto: *[En esta escuela] lo económico no es un problema. Y no es menor a la hora de trabajar, podés contar con materiales, con determinadas cosas que no van a ser un impedimento. En ese sentido creo que es una particularidad importante. Y después con lo otro [lo disciplinario], creo que son adolescentes, y eso más allá de cuestiones que tampoco manejo tanto... debe ser bastante general una vez pulidas estas falencias por ahí materiales. Si bien no he tenido la experiencia en escuelas públicas y son realidades diferentes, no dejan de ser adolescentes. (Docente, Caso B)*

Inés: *Este año estamos teniendo muchos problemas de bullying. Hay chicos que tienen el autoestima muy alta y la utilizan de manera negativa.*

E: *¿Con qué consideras que se relaciona ese sentimiento de superioridad? ¿Diferencias económicas...?*

Inés: *No, todos los chicos acá tienen una buena situación económica. No tengo un diagnóstico, pero mi percepción es que tienen un autoestima muy alta de la que hacen un uso negativo, mientras que los otros chicos tienen el autoestima muy baja. (Docente, Caso, B)*

Pese a que fenoménicamente el problema que enfrentan estos docentes parece similar al de sus colegas del Caso A con los “insolentes”, en este caso las explicaciones para estos comportamientos no se cimientan en características socio-familiares. La explicación “sociologista” que parece prevalecer en el Caso A, es relevada aquí por una de corte “psicológico”: los jóvenes que no muestran predisposición hacia la tarea o aquellos que se involucran en conflictos lo hacen por encontrarse “inmaduros” o porque, como señalaba la profesora Camila, están siendo “adolescentes, adolescentes”. En la última viñeta vemos que otras variantes del psicologismo aparecen enlazadas a problemáticas de “autoestima” (demasiado alta o por demás baja) o a “liderazgos negativos”. Rasgos que, como lo evidencia Inés, se vinculan con la clave de lectura psicológica con que la perspectiva del *bullying* (Olweus, 2004), muy difundida en nuestro medio educativo en los últimos años, caracteriza la violencia entre pares (di Napoli, 2018b).

Los docentes de las citas previas, cómo lo expresaba Mabel, sólo trabajan en escuelas “buenas”. Ernesto se aventuraba sobre la hipótesis de que la “adolescencia” podría ser similar en contextos económicamente disímiles, aunque presumía que ciertas privaciones materiales podrían traducirse en “falencias” adicionales que requerirían ser “pulimentadas”. Estela, otra docente de esta escuela, nos ofrecía el punto de vista de quien conoce tanto la realidad de las escuelas públicas como de las privadas:

E: *Vos sos una de las pocas docentes de esta escuela que tiene algún punto de referencia alternativo, ya que también trabajas en una escuela pública: ¿Te sentís igual dando clases en las dos escuelas?*

Estela: *Yo soy la misma, el tema es que hay una diferencia sustancial en el acceso a los bienes culturales de los chicos, entonces el colegio público es distinto. El chico es un adolescente que, tanto allá como acá, atraviesa la problemática adolescente, pero... yo creo que las carencias allá, a nivel de acceso a bienes culturales, es diferente... Acá [en esta escuela] también se dan situaciones, no sé si llegan al extremo del bullying, pero hay algún tipo de discriminación, pero porque es propio del adolescente, de marcar diferencias... pero no es tan marcado como allá [en la escuela pública]. (Docente, Caso B)*

Ignacio: *Acá eso no pasa.* (Estudiantes, Caso B)

Difícilmente podamos desconocer el influjo de las particularidades culturales sobre el discurrir de la adolescencia. Margaret Mead (1961) fue pionera en destacar el carácter sociocultural de este momento vital. Sin embargo, en la descripción de la docente las particularidades de sus alumnos de la escuela pública son presentadas como “carencias culturales” que vendrían a dificultar este tránsito y no sólo a hacerlo diferente. Los jóvenes del Caso B, culturalmente bien provistos, son contruidos como exponentes “puros” de una adolescencia “normalmente” problemática.

En principio, las teorías nativas de los docentes de ambos casos de estudio externalizan e individualizan las causas de la conflictividad. Sin embargo, si pensamos que se trata del marco simbólico en que los jóvenes construyen moralidades, no debiéramos subestimar el matiz que separa una explicación “estructural” de los comportamientos juveniles como la que emerge en el Caso A (en la que los jóvenes son indisciplinados como resultado de un contexto socializador que promueve estas actitudes) de otra explicación que, como en el Caso B, relativiza su gravedad al circunscribirlos a una etapa vital compleja pero pretendidamente universal, necesaria y -por sobre todo- transitoria. A diferencia de lo “adolescentes” del Caso B, los “malos” del caso tendrían la madurez suficiente para saber lo que están haciendo. Como resultado, parecería sugerirse que para estos jóvenes no rige moratoria alguna. Lo que también emergen de las narrativas juveniles en este caso de estudio:

[En instancia de entrevista grupal los jóvenes debatían acerca de un titular del periódico que decía “La indisciplina pone en jaque a los docentes. Cada vez se registran más hechos de violencia en las escuelas”]

Ignacio: *En nuestro curso hay violencia...*

Guillermo: *Creo que es mínimo. Acá tenés de todo un poco, pero es mínimo. Hay colegios en los que les pegan a los profesores. En la tele muestran que si no les gustan las clases se van, se agarran con armas blancas a la salida de la escuela.*

E: *¿Por qué creen que acá esas cosas son mínimas?*

Guillermo: *Por ahí tiene que ver con la educación que nos dan en la casa. Esos problemas se dan en colegios en los que la educación de los padres no es la misma que tenemos la suerte de recibir nosotros. Todos venimos de familias que son bien; padres que se preocupan por nosotros, nos prestan atención. Las cosas más graves pasan cuando no reciben educación en la casa.*

Manuela: *o cuando no tienen padres.*

Ignacio: *o tienen la mala suerte de que lo que no tienen en la casa tampoco lo tienen en las escuelas a las que pueden ir.*

E: *¿Y esta otra cuestión [que destaca el titular]? Que los docentes están “en jaque”*

Si bien otros estudios han reportado que los estudiantes tienden a imputar mayores grados de conflictividad a escuelas distintas a la propia (D’Angelo, & Fernández, 2011; OAVE, 2014), nuestros jóvenes construyen una clara distancia social en la alusión a presuntos congéneres faltos de educación de quienes -a diferencia de lo que se reporta en los estudios citados- no existe en ningún caso un conocimiento directo. Para los jóvenes del Caso B, aun reconociendo la violencia y el conflicto como parte de su cotidianeidad escolar, la certeza respecto de su condición de chicos “bien educados” amortigua gran parte del fatalismo que rápidamente vemos atribuido a las actuaciones de los jóvenes del Caso A, a quienes una serie de marcos tácitos sobre la conflictividad los significan anticipadamente desde putativas carencias familiares, materiales y culturales. Este aspecto se vincula para nosotros en mayor medida con las implicancias que la estratificación social tienen sobre los fenómenos de la comparación social (Tajfel, 1981).

Discusión y conclusiones

A lo largo de este artículo analizamos parte de nuestro material de campo enfocando sobre las diferencias en los marcos interpretativos que los actores escolares ponen en juego en la comprensión la conflictividad cotidiana. Observamos que, pese a que desde nuestra perspectiva los conflictos cotidianos en ambos establecimientos parecían semejantes en sus manifestaciones, los modos en que éstos eran percibidos por los actores no parecían serlo. Escenas como las relacionadas a la “falta” de teléfonos celulares constituyen analizadores claros para el argumento que intentamos presentar en este trabajo. Estas ocurrieron en disímiles condiciones “estructurales”. Sin embargo, las narrativas configuradas en cada contexto de interacción se constituyen en explicaciones potentes para comprender por qué las intervenciones escolares ante estos incidentes toman sendas sumamente diferentes: en el Caso A los jóvenes fueron tratados reiteradas veces por el directivo como ladrones, produciendo una escalada en la confrontación, apreciable, por ejemplo, en la elevación del tono de voz del directivo y en los reclamos juveniles ante lo que consideraban acusaciones infundadas. En el Caso B, por el contrario, ningún joven fue señalado como responsable ni como ladrón. En ambas situaciones el conflicto quedó irresuelto pero el saldo fue claramente distinto.

La explicación basada en las “malas familias” enmarca las narrativas del Caso A de modo inverso a como lo hace la “buena educación” en el Caso B. En el primero, como lo han mostrado otros estudios precedentes, se adjudican

las ocurrencias indeseadas a lo que se describe como un déficit constitutivo de los jóvenes. Una visión carenciada de los estudiantes (López, et. al., 2011) que contrasta con el segundo caso, donde se previene y amortigua el fatalismo de un enjuiciamiento tal. En las interacciones cotidianas de ambos contextos se construyen imágenes de relativa estabilidad acerca de la propia población de alumnos. Esas valoraciones -que pocas veces se sustentan en un conocimiento “real” de las condiciones juveniles de existencia- contribuyen a comprender los cursos diferentes que asumen las intervenciones escolares en los procesos de conflictividad escolar.

En Latinoamérica hasta el momento lo anterior ha sido explicado, fundamentalmente, apelando a las variables que componen el *clima social escolar*. Se trata de una conceptualización verdaderamente potente que, al relacionar los niveles percibidos de conflictividad con el ambiente de cada establecimiento, permite delinear estrategias de intervención al interior de las comunidades educativas para incidir sobre dichas percepciones. La crítica hacia esta aproximación suele apuntarse sobre el desdibujamiento de los condicionamientos estructurales. En este punto consideramos que podemos aportar una línea de interpretación cualitativa complementaria al enfoque de clima.

Recuperando la idea de *acoplamiento laxo* con la que Goffman (1983) caracterizaba la relación entre los planos micro y macro sociales, sostenemos que incluso cuando la macro estructura no parecería condicionar notablemente las ocurrencias en estos contextos de interacción, los marcos interpretativos que se construyen y activan para valorarlas repercuten sobre la connotación que estos eventos adquieren en cada contexto. Entonces, podemos proponer que las manifestaciones de conflictividad podrían no ser sustancialmente diferentes, aunque sí los marcos cognitivos y morales que les dan sentido en cada contexto. Dichos marcos no se activan ni constituyen en un vacío social. Como mostraron los testimonios presentados, anclan en explicaciones nativas que incorporan variables estructurales (tales como sector económico, o el nivel educativo de los progenitores) como parte de los regímenes de justificación de las intervenciones escolares.

Desde una clave de lectura psicosocial que interroge la construcción de moralidades en los jóvenes, nuestros hallazgos permiten construir una hipótesis que futuras investigaciones podrían consolidar: postular que manifestaciones similares de conflictividad pueden asumir connotaciones divergentes según los marcos empleados para interpretarlas, permite pensar en la posibilidad de que el saldo simbólico de estas operaciones ejerza un influjo diferencial sobre la

construcción de sentido moral y la producción de identidades juveniles. Algo que también sugieren los testimonios juveniles recuperados al finalizar cada apartado. Concretamente, en el Caso B, los jóvenes no requieren demostrar su “buena educación” y se conducen cotidianamente en sintonía con un discurso escolar en el que “son todos chicos bien”. Para el Caso A, en cambio, es sencillo imaginar que en más de una ocasión los jóvenes deban refutar el presupuesto que les adjudica cierta proclividad hacia prácticas delictivas. Los marcos construidos y activados en cada contexto proveen a los jóvenes de distintos márgenes de maniobra para eludir la violencia simbólica de ciertas taxonomías sociales.

Si, tal como señalaron Von Reininghaus y colaboradores (2013), el entendimiento de la dimensión moral involucrada en la regulación de la conflictividad podría ayudar a la implementación de programas para la intervención, vemos allí una oportunidad para continuar indagando en los modos como, al interior de las comunidades escolares, se producen diversos “sujetos morales” que, atendiendo a sus diferentes estatus, deben construirse como estudiantes. Cuestiones que pasan desapercibidas cuando nos atenemos a las cifras de la violencia y que el diseño de políticas de convivencia -en especial en relación a instancias de capacitación docente- debería comenzar a atender.

Referencias

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília, Brasil: UNESCO, SECAD.
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado, & J. Gutierrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid, España: Síntesis.
- Ascorra, P., Vásquez, P., Passalacqua, N., Carrasco, C., López, V., ..., & Figueroa, M. (2017). Discursos en torno a la administración del conflicto y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 21-42. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.02>
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, 34(2), 261-291. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.002>
- Blázquez, G. (2010). De cara a la violencia: Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en

- Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 6, 10-40.
<https://doi.org/10.1590/s1984-64872010000100002>
- Canales Cerón, M. (1995). Sociologías de la vida cotidiana. En M. Garretón, & O. Bravo (Comps.), *Dimensiones actuales de la sociología* (pp. 240-268). Madrid, España: Allende Editores.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
<https://doi.org/10.4067/s0718-22362001000200002>
- D'Angelo, L., & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/UNICEF.
- Di Leo, P. F. (2008). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares: Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesis doctoral), Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
- Di Napoli, P. (2018a). Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina. *Entre Diversidades*, 10, 9-38.
<https://doi.org/10.31644/ed.10.2018.a01>
- Di Napoli, P. (2018b). Reflexiones críticas sobre la noción de *bullying* desde un caso de estudio: Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar. *Espacios en Blanco*, 28, 131-159.
<https://doi.org/10.24275/uami.6682x3930>
- Dussel, I. (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*, 10(27), 1109-1121.
- Enderle, C., Silveira, R., Dalmolin, G., Lunardi, V., Avila, L., & Dominguez, C. (2018). Estrategias docentes: Promoviendo o desenvolvimento da competência moral em estudantes. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(4), 1747-1753.
<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0704>
- Erazo, D. (2004). Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 83-102.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1117010812>
- Fainsod, P. (2008). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Fassin, D. (2008). Beyond good and evil? Questioning the anthropological discomfort with morals. *Anthropological Theory*, 8(4), pp. 333-344.
<https://doi.org/10.1177/1463499608096642>
- Galindo, J. (2014). Erving Goffman y el orden de la interacción. *Acta Sociológica*, 66, 11-34.
<https://doi.org/10.1016/j.acso.2014.11.002>
- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y propósito de la violencia escolar: Análisis estructural del discurso en estudiantes agresivos de nivel socioeconómico alto. *Psyche (Santiago)*, 14(1), 41-60.
<https://doi.org/10.4067/s0718-22282005000100013>
- Garrido, J., Kröyer, O., Castro, A., & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos* 38(1), 121-129.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000100007>
- Gibbs, G (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- Goffman, E. (1983). The interaction order, *American Sociological Review*, 1(48), 1-17.
<https://doi.org/10.2307/2095141>
- Goffman, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goffman, E. (2007). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gómez Nashiki, A. (2013). *Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.
- Kaplan, C. (2013). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Kornblit, A. L. (2008). *Violencia escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- López, V., Bilbao, M. A., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una

- escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psyke*, 20(2), 7-23.
<https://doi.org/10.4067/s0718-22282011000200002>
- Maldonado, M. (2006). *Una escuela adentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Mandelert, D., & Paula, L. (2009). La circularidad vituosa: investigación sobre el alumnado de nueve escuelas de prestigio en la ciudad de Rio de Janeiro. En M. E. Martínez, A. Villa, & V. Seoane (Coords.), *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil* (pp. 107-120). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Mead, M. (1961). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mejía Hernández, J. (2017). *Relaciones y violencias entre adolescentes de secundaria*. México, D. F.: Colofón.
- Míguez, D. (2008). Introducción: ¿Violencia en las escuelas? La cuestión en perspectiva. En D. Míguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 13-32). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Míguez, D., & Gallo, P. (2013). Conflictividad escolar y modelos de autoridad. Tensiones desde los años 60. En C. Kaplan & C. Bracchi (Comps.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 199-222). La Plata, Argentina: UNLP.
- 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 doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Buenos Aires.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. San Martín: UNSAM.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (OAVE). (2010). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (OAVE). (2014). *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Bodmin, UK: MPG Books.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Piton, N. N., & Machado, C. (2019). Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódicos CAPES. *@ambienteeducação*, 12(1), 50-67.
<https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p50a67>
- Saucedo Ramos, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En A. Furlán, M. Pasilla T. Spitzer, & A. Gómez Nashiki, (Comps.), *Violencia en los centros educativos: Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-42). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Saucedo Ramos, C., & Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245.
<https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Silva, V. S. (2018). La demanda por un buen trato en la escuela secundaria. *Educação & Realidade*, 43(2), 457-470.
<https://doi.org/10.1590/2175-623662538>
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Tajfel, H. (1981). Human groups & social categories. *Studies in Social Psychology*. Bath, UK: Cambridge University Press.
- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psyke*, 21(2), 105-117.
<https://doi.org/10.7764/psyke.21.2.548>
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Toledo, M. I., Guajardo, G., Miranda, C., & Pardo, I. (2018). Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta Moebio*, 61, 72-79.
<https://doi.org/10.4067/s0717-554x2018000100072>
- Urbina, C.; López, V., & Cárdenas-Villalobos, J. P. (2016). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia. *Perfiles Educativos*, 40(160), 83-100.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58398>
- Valdés, A., Tánori, J., Sotelo, T., & Ochoa, J. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 109-120.
<https://doi.org/10.11144/javeriana.m10-21.pdcs>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación*

social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, España: Síntesis.

Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

Vinha, T., Morais, A., Tognetta, A., Azzi, R., Aragão, A.,..., & Bozza, T. (2016). O clima escolar e a convivência

respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 96-127.

<https://doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747>

Von Reininghaus, G., Castro, P., & Frisancho, S. (2013). School violence: Subjective theories of academic advisory board members from six Chilean schools. *Interdisciplinaria*, 30(2), 219-234.

<https://doi.org/10.16888/interd.2013.30.2.3>