



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

García Bastán, Guido; Tomasini, Marina; Gallo, Paola
Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de
los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad.
Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 30, 2020, -Junio, pp. 59-79
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-264>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384561670004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNICEN
redalyc.org

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

Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad.

Youth and School in Argentina: A critical review of the studies on inequality, violence and conflict”

Guido García Bastán

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología; Instituto de Investigaciones Psicológicas, IIPsi CONICET
E-mail: guidogarciabastan@gmail.com

Marina Tomasini

Universidad Nacional de Córdoba, Instituto de Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E-mail: marinatomasini@hotmail.com

Paola Gallo

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Instituto de Estudios Históricos Sociales, Argentina
E-mail: agallo544@gmail.com

Resumen

En Argentina, a partir de la década de 1980, surgen las primeras investigaciones abocadas a caracterizar la relación de los jóvenes con la escuela. En este artículo revisamos este campo de estudios identificando dos problemáticas que se destacan como principales: la desigualdad educativa y la violencia/conflictividad en la escuela. Por esta vía, observamos una desigual aproximación de los investigadores a las escuelas de distintos sectores sociales. Concretamente, los estudios cualitativos sobre conflictividad –a diferencia de los que abordan la desigualdad– han estudiado prioritariamente en establecimientos de sectores vulnerables. Cuestión que, en nuestra interpretación, supone un riesgo de asociación lineal entre violencia y vulnerabilidad, que las mediciones con las que contamos en nuestro país no estarían abonando. En función de ello, señalamos que el estudio de la conflictividad en escuelas de sectores socio-económicos altos constituye un área de vacancia que necesita ser desarrollada.

Palabras Clave: jóvenes, escuela, violencia, desigualdad, argentina.

Abstract

In Argentina, from the 80s onwards, the first researchs that characterized the relation among youngsters and school began to develop. In this paper we review this field of studies identifying two main interest: scholar inequality and school conflict/violence. We observe an unequal approximation of researchers to schools from different social sectors. Specifically, qualitative inquiries about conflict –unlike those that address inequality– have focused on establishments that attend students from vulnerable sectors. In our interpretation, that implies a risk of linking violence and vulnerability, an assumption that measurements carried out in our country would not support. Based on this interpretation, we state that the study of violence and conflict at schools of high economic sectors is a research area that needs to be developed.

Key words: youngsters, school, violence, inequality, argentina.

GARCÍA BASTÁN, G. y otros (2019) “Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad.”, en 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.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-264>

RECIBIDO: 05/06/2018 – ACEPTADO: 30/07/2018

Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad.

A partir de la década de 1980 –junto con la recuperación democrática y en un contexto en que la matrícula escolar se encontraba en ascenso en Argentina surgen las primeras investigaciones abocadas a caracterizar la relación de los jóvenes con la escuela (Tiramonti y Fuentes, 2012). La preocupación también aparece en otros países de Latinoamérica. Sin embargo, un rasgo distintivo de nuestro país fue su marcada receptividad hacia desarrollos y preocupaciones de países europeos (especialmente francófonos), que no siempre se vio acompañada de una actitud de vigilancia sobre la medida de su adecuación a nuestros contextos educativos (Braslavsky, 1985).

En este artículo proponemos un recorrido por algunas líneas investigativas que han ido consolidándose en nuestro país en torno a la relación jóvenes-escuela. Nos orienta un conjunto de interrogantes referidos a las interpretaciones elaboradas para pensar a las juventudes en tensión con el escenario escolar; a los modos de apropiación de las perspectivas “foráneas” en el contexto argentino y a las implicancias de estos modos de apropiación para pensar nuevas líneas posibles de investigación educativa.

La presentación se organiza en dos apartados principales. En el primero, revisamos algunas de las contribuciones europeas que han sido relevantes a la hora de pensar la relación de los jóvenes con la escuela. Identificamos dos problemáticas principales que enlazan estos elementos: la *desigualdad educativa* y el par *violencia-conflictividad*¹. En el segundo apartado, reparamos en las maneras en que dichas preocupaciones fueron adoptadas en nuestro contexto de producción. Esta revisión nos permitirá identificar algunos puntos de “luz” y de “sombra” en el campo académico local, arribando a un diagnóstico de la producción argentina que calificamos como de “división del trabajo”. En las reflexiones finales plantearemos algunas implicancias que este rasgo puede imprimir a la producción local. Asimismo, esperamos dejar delimitada un área de vacancia cuyo abordaje consideramos relevante: la conflictividad escolar en sectores socio-económicos altos.

1. Los jóvenes y su relación con la escuela: miradas europeas

Los años 70 verían aparecer, particularmente en el contexto francés, a las teorías de la reproducción (Baudelot y Establet, 1975; Bourdieu y de Saint Martin, 1998; Bourdieu y Passeron, 1998). La célebre investigación de Paul Willis (1988), publicada como *Learning to labour*, suele ser incluida bajo esta rúbrica, aunque es claro que su carácter etnográfico permite diferenciarlo de los trabajos de corte estructuralista producidos en Francia, que tuvieron mayor recepción en nuestro contexto académico. El sociólogo británico presentaba descripciones etnográficas que ilustraban algunos modos a través de los cuales el comportamiento de ciertos estudiantes varones -aquellos provenientes de hogares obreros- entraba en conflicto con las normas escolares. Al poner en juego sus

propias normas de clase y género, estos jóvenes construían una *cultura contra-escolar*. Willis denunciaba así el escaso margen existente para que su destino escolar fuese otro que el del fracaso, construyendo una explicación cultural de la reproducción social de la clase obrera en la Inglaterra de la segunda mitad del siglo XX. La escuela es pensada como una instancia culturalmente homogénea que se relaciona de distintos modos con las culturas de sus estudiantes, *reproduciendo* las desigualdades de origen.

En la formulación bourdieana de la reproducción, el componente cultural que propone Willis es relevado por la estructura social y la noción de *habitus*; conjunto de disposiciones pre-reflexivas que derivan de ella. Aquí la escuela es una agencia que participa activamente en la reproducción de las posiciones en el espacio social. Como señalaron algunos trabajos clásicos (Charlot, 2007; Giroux, 1995), si bien estas investigaciones contribuyeron a denunciar el papel de la escuela en la producción de desigualdades, también es cierto que lo hicieron a partir de explicaciones de cuño estructuralista, ancladas en un esquema de “caja negra” que suponía un modelo pasivo de socialización, ignorando las contradicciones y formas de *resistencia* de la intervención humana. Se postulaba que la escuela operaba como aparato receptor de *inputs* y productor de *outputs*, sin esclarecer el modo en que ocurría dicha mediación. Así, las desigualdades sociales eran medidas mediante signos exteriores de sus manifestaciones (Lahire, 2008)². Regine Sirota (1993) considera que el intento por comprender las “reglas del juego” de esta caja negra fue lo que produjo en la sociología educativa francesa un “viraje hacia el actor” y, consecuentemente, hacia el análisis de los procesos de socialización durante los años 90³.

Así, algunos trabajos harían foco, generalmente desde perspectivas etnográficas, en las interacciones y prácticas de socialización entre estudiantes (Vásquez Bronfman y Martínez, 1996). Desde la etnometodología (Coulon, 1995) y las sociologías de la evaluación escolar (Perrenoud, 1990; Sirota, 1993), la noción de *oficio de alumno* sería una de las vías mediante las que se produciría este cambio de mirada, atenta a las prácticas de actores competentes, abocados al aprendizaje de los códigos de *cultura de la organización escolar* (Perrenoud, Op. cit.). Una visión algo inductiva de los procesos escolares de socialización que tomaría una senda más diversificada a partir de las sociologías de la experiencia. En este sentido, el trabajo de Dubet y Martuccelli (1998), vino a abonar un campo hoy consolidado de estudios latinoamericanos referidos a las experiencias escolares juveniles y sus prácticas de sociabilidad (Cerdeja y Assael, 1998; Cerdeja, Assael, Ceballos y Sepúlveda, 1998; Dayrell, 2007; Maldonado, 2006; Mejía Hernández y Weiss, 2011; Núñez y Litichever, 2015; Paulín y Tomasini, 2008 y 2014; Saucedo Ramos, 2000 y 2005; Tenti Fanfani, 2000; Weiss, 2009). Los autores franceses comprenderían a la construcción de experiencia escolar como un proceso de socialización, subjetivación y estrategia, en el que el énfasis en cada uno de estos procesos particulares se producía respectivamente en la escuela, el colegio y el liceo. Así daban cuenta de un problema que

atraviesa a la formación escolar; el de producir, simultáneamente, actores integrados a las normas e individuos autónomos (Weiss, 2000).

Sin embargo, en paralelo a las preocupaciones por la producción social de la desigualdad y los procesos escolares de socialización, otro conjunto de problemáticas iba cobrando visibilidad en Europa desde la década del 70. Fundamentalmente en los países escandinavos, durante estos años se acrecentaba el interés por el fenómeno de la *violencia escolar* (Blaya, 2010; Del Rey y Ortega, 2008)⁴. Las unidades de análisis para entender los conflictos en la escuela comenzarían a diversificarse “empezando por la necesidad de separar los conceptos de indisciplina y de violencia” (Saucedo Ramos, 2010, p. 60). Este proceso iría consolidándose a lo largo de la década de 1990 en países como España, Alemania y Reino Unido, difundiéndose luego hacia otras latitudes, entre las que se encuentra nuestro continente.

Podemos ordenar algunos de los desarrollos europeos que intentaron dar cuenta de la relación triangular entre los jóvenes, la escuela y el par violencia-conflictividad, identificando 3 líneas de trabajo⁵. Las mismas no guardan entre sí relación alguna de sucesión. Implican, respectivamente, un entendimiento de la *violencia en las escuelas*⁶ como problemática de índole *psicológica*, *psicosocial* y *micro-política*.

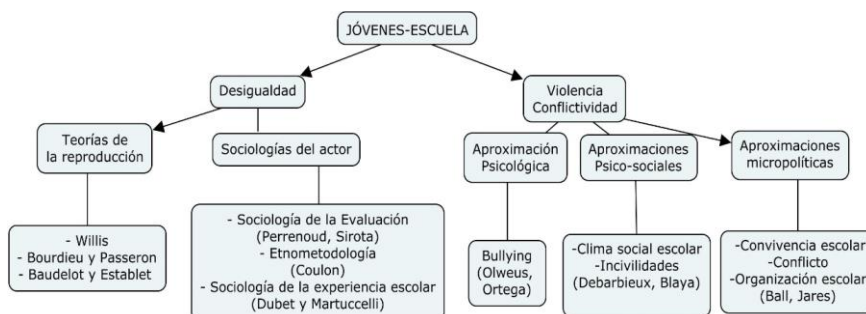
En la primera línea, ubicamos una de las formulaciones pioneras en su pretensión de dar cuenta del fenómeno: el concepto de *bullying* en el contexto escandinavo. El clásico trabajo de Dan Olweus (2004) promovió un enfoque que presumía de víctimas y agresores, por sobre todo características psicológicas, indagando en los posibles signos para su identificación temprana. La noción refiere al acoso sistemático entre pares, remitiendo a un tipo específico de violencia que, sin embargo, ha tendido a homologarse o confundirse con el concepto más abarcativo de *violencia escolar* (Del Rey y Ortega, 2008; Gómez Nashiki, 2013). La explicación del fenómeno, al anclar en un modelo psicológico, relega las variables contextuales a un lugar marginal. No obstante, existen matices dentro de esta perspectiva. Por ejemplo, en el contexto español, Rosario Ortega (1998), aun concediendo un papel determinante a las características individuales de los protagonistas, reconoce la importancia de un conjunto de factores que influyen en la aparición de maltrato entre compañeros, relativos “tanto a la cultura organizacional de la propia escuela como a la micro-cultura de relaciones interpersonales que se produce entre los propios compañeros” (p. 649).

En nuestra segunda línea incluimos los desarrollos de la escuela francesa de Eric Debarbieux y Catherine Blaya quienes, hacia mediados de los años 90, generaron un programa de investigación empírica que daría surgimiento en 1998 al primer Observatorio Europeo de Violencia en las Escuelas. Organismo precursor del Observatorio Internacional: una red de investigadores de escala global con desarrollos que permiten el establecimiento de mediciones y comparaciones entre países.

Se destacan sus trabajos acerca del *clima social escolar*. Una categoría que pretende comprender las articulaciones entre las perspectiva de los actores acerca de las relaciones interpersonales en el contexto de la escuela y el contexto en que se producen estas interacciones (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008), desde una perspectiva amplia que contempla el modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula, la relación entre alumnos o el sentimiento de justicia en la escuela. Se basa así en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales como factor influyente en los comportamientos (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006). Desde dicha matriz y partiendo de los estudios criminológicos (Wilson y Kelling, 2001), Debarbieux (2001) recupera el concepto de *incivildades*, desarrollando una línea de investigación en la que explora la violencia entre estudiantes inserta en el complejo fenómeno del *clima*.

Por último, en la tercera línea identificada ubicamos otra serie de desarrollos europeos que aparecen hacia finales de la década de 1980, fundamentalmente en Inglaterra y España, y se desarrollan fuertemente a lo largo de los años 90. En la tarea de procurarse respuestas a las preocupaciones centradas en las relaciones de *convivencia*, estos trabajos comenzarían a indagar la dimensión *micro-política* de la vida al interior de los centros educativos (Ball, 1994). Ello supondría atender al lugar inherente del conflicto en la organización escolar (Jares, 1997) y el entramado interno de relaciones de poder entre diversos sujetos, como factores que enriquecen el campo de la organización escolar (de Puelles Benítez, 1997). Estas consideraciones, vinculadas con una intención de democratización de la institución educativa, inaugurarían un prolífico campo de trabajo. Quizá se trate del que mayor impacto haya tenido en las políticas educativas, al menos en el contexto latinoamericano. Antes de continuar con el siguiente apartado, la figura 1 sintetiza los aportes recuperados hasta aquí.

Figura 1. Problemáticas en la relación jóvenes-escuela. Perspectivas Europeas



2. La relación jóvenes-escuela. Resonancias de las teorías europeas en el contexto local

En Latinoamérica el interés por las temáticas aludidas hasta el momento aparece de manera algo más tardía. Como señalábamos al inicio, en Argentina recién hacia finales de los años 80 surgen las primeras investigaciones que problematizaban la relación jóvenes-escuela media. En nuestra aproximación a este campo problemático observamos que, tal como sucedió en Europa (y quizá como consecuencia de ello), en nuestro país los estudios sobre desigualdad educativa y sobre violencia/conflictividad en la escuela han tendido a desarrollarse como campos relativamente autónomos. En los dos sub-apartados siguientes ampliaremos esta observación.

2.1. Los jóvenes argentinos frente a la desigualdad: formatos escolares y fragmentos sociales

A partir de la década de 1980, un conjunto de investigaciones (Braslavsky 1985 y 1986; Braslavsky y Filmus, 1988, Krawczyk, 1989) comenzarían a generar categorías conceptuales para dar cuenta de los procesos de desigualdad en el sistema educativo argentino. Constituyéndose como un importante punto de partida para el desarrollo de sólidos campos de investigación empírica. Se trataba de trabajos que permitirían arribar a las nociones de *segmentación* y *desarticulación educativa*, en una búsqueda conceptual por dar cuenta de la crisis de los sistemas educativos en sociedades de mercado, como la nuestra.

Durante la década de los 90, estos mismos investigadores sancionaban la vigencia de los procesos de segmentación educativa (Tiramonti, Braslavsky y Filmus, 1995) y advertían especialmente respecto de una tendencia hacia la “*elitización* del subsistema privado” (p. 63). No obstante, transcurrida esta década, y a la luz de nuevas conceptualizaciones acerca de las clases medias argentinas (Svampa, 2010), las investigaciones del grupo “Viernes” coordinado por Guillermina Tiramonti, marcarían una transición desde la noción de *segmentación educativa* hacia la de *fragmentación*, que suponía más que un cambio de nominación. La autora señalaba que la ruptura de la organización Estado-céntrica hacía que la idea de *segmento*, popularizada 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. En cambio, la noción de *fragmento* remite a un “espacio autoreferido, [...] un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes” (Tiramonti, 2004, p. 27). El correlato de este proceso en el campo educativo se efectiviza como la ruptura de un sentido compartido por el conjunto de las instituciones y su relevo por una multiplicidad de sentidos articulados a estrategias institucionales y familiares.

Estas proposiciones inauguraron interesantes aristas de investigación. Algunos trabajos focalizaron en la diversidad de experiencias escolares juveniles y sus implicancias sobre sus miradas y sentidos referidos a la escuela, así como las consecuencias concretas

de la distribución diferencial del *capital escolar*. Cuestión que supuso una mirada sobre el conjunto de sectores sociales y su relación con la escuela (D'Aloisio, 2015; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Gluz y Moyano, 2014; Jiménez Zunino y Giovine 2017; Kessler, 2002; Llinás, 2009; Vecino, 2017). Otro conjunto de investigaciones, comenzaron a interesarse específicamente por las condiciones de escolarización de jóvenes de sectores medios-altos, altos y de *elite* (del Cueto, 2002; Di Piero, 2016; Fuentes, 2013 y 2015; Giovine, 2017; Martínez, Villa y Seoane, 2009; Méndez, 2013; Servetto, 2015; Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2009; Ziegler y Gessaghi, 2012).

Un tercer grupo de investigaciones (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009; González y Crego, 2017; Maddonni, 2014; Martínez, 2015; Nobile, 2013) ha reparado en las experiencias que toman a los nuevos formatos escolares como escenario (por ejemplo, las Escuelas de Reingreso (ER) en la Ciudad de Buenos Aires, los Programas de Inclusión y Terminalidad en Córdoba (PIT) y el Plan FinES a nivel nacional). Se trata de trabajos que han contribuido a evaluar la productividad de ciertas políticas educativas destinadas a adecuar el formato escolar a las necesidades de sus destinatarios, bajo la premisa de que es el régimen académico el que determina las trayectorias educativas y no las características del alumnado que pudieran reunirse bajo el concepto de *educabilidad*⁷. (Baquero, et. al., 2009). Por ello, estas investigaciones focalizan en la experiencia de los sectores más vulnerables, específicamente la de jóvenes que han experimentado el fracaso escolar, permitiendo apreciar cierto carácter paradójico en dichas experiencias: los jóvenes parecen ponderarlas positivamente –tanto en relación a la calidad de los vínculos con los docentes como en lo que atañe a la recuperación de una relación con el conocimiento– y, simultáneamente, reconocen la marca estigmatizante que supone para ellos asistir a “la escuela para repetidores”.

También a lo largo de la década del 90 los trabajos de Carina Kaplan (2007, 2008 y 2009) permitieron una apreciación de los estudiantes como *locus* de la eficacia simbólica de las categorías escolares de clasificación y nombramiento. Denunciando que “la inteligencia, o en su expresión más genérica, el talento, es una cualidad social que, bajo ciertas condiciones, se transmuta en sustancial” (Kaplan, 2008, p.15) y con ello, que las representaciones docentes acerca de sus estudiantes deben comprenderse en una trama de configuraciones sociales. La autora retomaba los postulados de trabajos clásicos que habían estudiado los efectos “pigmaliónicos” de las prácticas educativas (Rist, 2000; Rosenthal y Jacobson, 1980) para ponerlos en diálogo con el trabajo de Bourdieu y de Saint Martin (1998). Ello le permitió examinar en escuelas públicas la incidencia de las categorías del juicio profesoral sobre la configuración de una conciencia de los límites por parte de los alumnos, y dejar planteada la hipótesis de que las representaciones de los profesores operarían prácticamente como veredictos referidos a los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino.

Por último, otra línea de trabajos ha procurado vincular la problemática de la desigualdad educativa con la apropiación diferencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Esto ha permitido identificar *brechas digitales* entre los sectores populares y los sectores medios y altos (Benítez Larghi, 2011; Dussel, 2012), pero también dar cuenta de la reducción de éstas a partir de la implementación del *Programa Conectar Igualdad*⁸ (Benítez Larghi, Lemus y Welchinger Lascano, 2014; Lemus, 2017). Algunas investigaciones de este subconjunto han avanzado en ponderar el impacto de dicho programa sobre las experiencias escolares de los jóvenes de sectores populares (Llimós y Plaza Shaefer, 2015; Plaza Shaefer, 2013).

Conjuntamente, las líneas de trabajo que recuperamos interrogaron críticamente no sólo la identidad de la escuela media, sino también la homogeneidad de la experiencia escolar que allí se construye. Asimismo, a los fines acompañar nuestro argumento, nos interesa enfatizar en que este conjunto de investigaciones han tendido a aproximarse, con distintos interrogantes, a los modos en que la desigualdad educativa se produce en las escuelas de sectores populares, medios y altos e incluso en los nuevos formatos escolares orientados hacia el reconocimiento de la especificidad de las trayectorias educativas discontinuas.

2.2. Jóvenes, escuela y violencia en Argentina

El foco sobre la problemática de la violencia y conflictividad en las escuelas es algo más reciente. Numerosos investigadores coinciden respecto a que, de modo similar a como sucedió en los 70 en el contexto escandinavo, en Argentina la temática tuvo un fuerte auge a partir del suceso acontecido en 2004, conocido como la “masacre de Carmen de Patagones”⁹ (Di Leo, 2008; D’Angelo y Fernández, 2011; Míguez, 2008; Noel, 2009). Fenómeno que contribuyó a potenciar en este país la percepción de la violencia como fenómeno central y generalizado en el escenario educativo. Si, por un lado podría argumentarse que lo anterior jerarquizó la temática dentro de las preocupaciones de las agendas mediática y política, por otro lado también movilizó a la comunidad académica y científica en un esfuerzo orientado hacia la ponderación de la incidencia “real” de este fenómeno.

Así, los estudios de *clima social escolar*, desarrollados contemporáneamente en países limítrofes como Chile (Cornejo y Redondo, 2001) y Brasil (Abramovay 2006; Abramovay y Rua, 2002), tuvieron también un importante desarrollo en nuestro país. Se destacan especialmente los trabajos del equipo coordinado por Ana Lía Kornblit (2008). Estas investigaciones constituyeron un aporte fundamental para mostrar la vinculación entre los climas sociales y las violencia en la escuela, permitiendo tomar distancia respecto de explicaciones deterministas para estos fenómenos, que tienden a quitar responsabilidad a las dinámicas propias de los centros educativos, obturando toda posibilidad de contemplar intervenciones institucionales que puedan ser efectivas en la modificaciones de los niveles de violencia.

Uno de los trabajos de este equipo (Adaszko y Kornblit, 2008) reparó exclusivamente en el subsector público de escuelas provinciales, no encontrando diferencias por nivel económico en los porcentajes de victimización y protagonismo en violencia, lo que mostraba, para los autores, que ese factor no incidía necesariamente en los niveles de violencia, al menos dentro del ámbito escolar. Al tomar una muestra más abarcativa que incluía al subsector privado, Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008) encontraron que los mayores *niveles de conflictividad* ocurrían en escuelas de sectores socioeconómicos altos. No obstante, señalaban que no ocurriría lo mismo con los *niveles de violencia*, que en su relevamiento mostraron ser significativamente más altos en sectores de nivel socioeconómico bajo.

Los informes producidos por el *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas*¹⁰ (MEN, 2005; 2007 y 2010) en base a la perspectiva de los estudiantes, tampoco señalaron diferencias significativas en los niveles de violencia en relación a los grados de vulnerabilidad socioeconómica. Debemos sumar también el relevamiento auspiciado por UNICEF y FLACSO (D'Angelo y Fernández, 2011). Si bien el mismo refiere sólo al área metropolitana de Buenos Aires, los datos producidos coinciden en muchos aspectos con el resto de las investigaciones citadas pero, a diferencia de éstas, incluyen abordajes cualitativos. Así, el trabajo visibiliza los modos en que los niveles de vulnerabilidad ingresan como factores explicativos en las “teorías nativas” sobre la violencia en las escuelas, a la vez que los datos cuantitativos permiten a los investigadores señalar taxativamente que “no hay correlación entre niveles socioeconómicos y actos violentos (o conflictos) en las escuelas” (p. 9). Más aún, este trabajo señala una amplia preponderancia tanto de las situaciones de maltrato y hostigamiento como de los hurtos y robos en escuelas de gestión privada.

A grandes rasgos, los desarrollos recuperados confluyen caracterizando la violencia que tiene lugar en los centros educativos argentinos como de *baja intensidad* (Míguez, 2008). Es posible percibir en ellos un esfuerzo común por dar cuenta de la relación entre condicionamientos socioeconómicos y niveles de violencia y conflictividad, arribando a resultados que no son concluyentes (Míguez y Gallo, 2013):

[No obstante] Quizá el *quid* de esta cuestión radique en diferenciar diversos tipos de violencia, ya que mientras parecería ser que los niveles generales de conflictividad no responden a la condición socioeconómica, ciertos tipos de violencia (fundamentalmente la violencia física recurrente y grave) sí parecen estar asociadas a condiciones de precariedad material (p. 203).

Atentos a estos matices, otros trabajos argentinos (García, 2010; Mutchinick, 2013) han optado por centrar sus investigaciones en ciertas modalidades de *micro-violencia* que, junto con Debarbieux, denominaron como *incivildades*. Se trata de una conceptualización amplia capaz de albergar este tipo de violencias (Blaya, Debarbieux y Lucas Molina, 2007). La explicación de la emergencia de incivildades es adjudicada a una contraposición o

ruptura entre los valores y estilos de socialización de la escuela y los de los estudiantes que concurren a ella. Ruptura que no refiere a toda la población escolar “sino a las culturas estudiantiles de los sectores populares tradicionalmente eliminados de la escuela” (Mutchinick, 2013, p. 17), que configura un espacio social “marcado por un desencuentro entre la institución escolar y las particularidades culturales de las poblaciones pobres de las grandes ciudades” (Tavares dos Santos, 2001, p. 105). Con lo cual el concepto pone el foco de la explicación de la violencia en la *distancia cultural* existente entre la escuela y los estudiantes de sectores populares.

Una tesis afín es sustentada desde otras investigaciones que aludieron a una *impotencia instituyente* a la hora de evaluar la relación de la escuela con los jóvenes de las capas populares (Duschatzky y Corea, 2009). Situación que se explica como parte de una coyuntura de progresivo retiro del Estado y crisis de sus instituciones, con un consecuente aumento de las formas de *heterocoacción* en la regulación de la vida de los individuos (Kaplan, 2006; Di Leo, 2008)¹¹.

Contrastando con esta “mutua repelencia” entre los jóvenes de sectores populares y la escuela (evocada como explicación para la emergencia de violencia en los centros educativos), algunos de los trabajos sobre escolarización de los sectores altos citados en el apartado previo señalaron que éstos últimos sectores garantizan sus aspiraciones a una educación de calidad mediante complejos mecanismos de “mutua selección” con los establecimientos (Martínez, Villa y Seoane, 2009; Tiramonti y Ziegler, 2008). Se han reconstruido también las estrategias de socialización mediante las que estos grupos procuran ciertos niveles de *homogeneidad social* (Connell et. al., 1995, citado en Paes de Carvalho y Martínez, 2009; Tiramonti y Ziegler, Op. cit.), focalizando en el despliegue de prácticas *meritocráticas* (Méndez, 2013) o *solidarias* (Dukuen y Kriger, 2016; Fuentes, 2015) como claves de diferenciación. La tarea de reconstrucción de estas estrategias conduce a focalizar la atención en prácticas “cohesivas”, excluyendo aspectos disruptivos.

Como señalamos anteriormente, las mediciones de violencia llevadas a cabo en nuestro país no abonaron la asociación directa entre violencia y vulnerabilidad social. Cabe preguntarnos entonces a qué se debe el vacío explicativo en relación a las violencias en los sectores altos. Concretamente, a qué debemos el desbalance en la aproximación a los sectores altos entre los campos de desigualdad y conflictividad. Podemos ensayar algunas respuestas.

Existe amplio consenso en la comunidad académica respecto a considerar la *desigualdad* como concepto relacional. Es decir, un problema del conjunto de la sociedad y no sólo la frontera que separa a los incluidos de los excluidos. Reconociendo además que, pese a la retórica del *ethos* igualitario, el sistema educativo argentino sostuvo formas de integración escolar diferenciada, siendo partícipe en la producción de desigualdades (Dussel, 2009)¹². El carácter relacional de la violencia y la conflictividad social tampoco ha sido pasado por alto por los analistas locales (Garriga Zucal y Noel, 2010). Sin embargo, la

mayoría de los trabajos referentes del campo educativo ha optado por referir a la *violencia en las escuelas* por oposición a una *violencia escolar*. Esta elección se fundamenta en el supuesto de que los establecimientos actúan como “cajas de resonancia” del contexto social en el que están insertos (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2005). Quizá allí debamos encontrar parte de la explicación para que, generalmente, las investigaciones cualitativas centradas en la conflictividad y violencia en las escuelas hayan tendido a escoger establecimientos cuya población de estudiantes provenía de los sectores que padecen la mayor vulnerabilidad socioeconómica y en menor medida de los sectores medios¹³ (di Napoli, 2018; Kaplan, 2013; Maldonado, 2006; Mutchinick, 2013; Noel, 2009; Previtali, 2008; Vecchia, Calzada y Grisolia, 2008). Los años 90 en Argentina trajeron aparejado un aumento del desempleo y la pobreza correlativos al crecimiento pronunciado del delito contra la propiedad y contra las personas (Gallo, Agostini y Míguez, 2015). Los trabajos pioneros en estudiar la violencia en los centros educativos partían de suponer que las circunstancias vinculadas al aumento de episodios violentos debía entenderse como parte de este proceso contemporáneo de desigualdad y fragmentación social (Kornblit, 2008). Otras explicaciones podrían vincularse a que las escuelas de *elite* no suelen ser un contexto predilecto para los cientistas sociales (Martínez, Villa y Seoane, 2009) o simplemente con las dificultades que supone el acceso a estos establecimientos.

El escenario que, en conjunto, estas investigaciones permiten delinear es uno en el que las escuelas destinadas a los sectores populares estarían cada vez más alejadas culturalmente de sus destinatarios, mientras que los sectores altos experimentarían un proceso contrario, en virtud del cual la distancia se encontraría reducida al máximo. Sin intenciones de desestimar la rigurosidad de estos postulados, nos interesa cerrar este recorrido enfatizando esta cuestión: en la división del trabajo que experimenta el campo local de investigación socioeducativa, los trabajos referidos a la desigualdad educativa han sido los más interesados por la escolarización los sectores altos y las *élites*, mientras que los trabajos cualitativos orientados hacia la violencia y la conflictividad, con escasas excepciones¹⁴, han priorizado su inserción en escuelas de sectores vulnerables. Dejando como saldo una vacancia de trabajos que interroguen la conflictividad en las escuelas de sectores altos.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo efectuamos un recorrido por algunos trabajos clásicos europeos que tuvieron un gran impacto en nuestro contexto de producción. Nuestra intención fue mostrar el modo en que estas tradiciones fueron recibidas en el medio académico local. Identificamos dos grandes problemáticas que aparecen enlazando a los jóvenes con la escuela: la *desigualdad* y el par *violencia/conflictividad*.

A partir de la exploración de los modos en que estas problemáticas han sido abordadas en nuestro país, pudimos visibilizar cierta “división del trabajo” en el campo de la

investigación educativa: mientras que las investigaciones preocupadas por la desigualdad han estudiado el modo en que ésta se produce en escuelas de sectores populares, medios y altos, aquellos estudios cualitativos interesados por la indagación comprensiva de las violencias y conflictividades han tendido a trabajar en establecimientos educativos destinados a los sectores que padecen los mayores niveles de vulnerabilidad socio-económica. Las relativamente recientes mediciones de violencia en las escuelas con las que contamos en nuestro país, no estarían abonando de modo concluyente que las escuelas de mayor vulnerabilidad sean necesariamente las más violentas o conflictivas. Por el contrario, como pudimos ver, en algunos casos se habría hallado una tendencia inversa o, cuanto menos, ambigua.

Si acordáramos entonces en que, a diferencia de las investigaciones cuantitativas – que portan pretensiones de generalización–, la investigación cualitativa se propone describir los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores mostrando la mayor cantidad de matices posibles, deberíamos acordar también en que los estudios cualitativos sobre jóvenes y escuela están omitiendo un espectro interesante de perspectivas al recortar su campo empírico a los sectores vulnerables. Asimismo, es claro que la asociación entre violencia y vulnerabilidad no es solamente un supuesto de algunas investigaciones, sino también (y quizá antes) un supuesto de sentido común. El riesgo entonces –sin por ello atribuir una intencionalidad a la comunidad académica– es que mediante esta división del trabajo se esté contribuyendo a construir una imagen particularmente conflictiva de las escuelas de sectores populares, reproduciendo acríticamente, y a espaldas de lo que indican las mediciones locales, los supuestos de partida de muchas investigaciones que veían en la relación entre desigualdad social y violencia urbana un proceso que no podía más que trasladarse linealmente al escenario educativo. Ello supone un riesgo de construir la violencia un fenómeno propio de los sectores vulnerables, sin conseguir delimitar qué sería lo específico de estos sectores en relación al mismo.

Desde nuestro posicionamiento, reparar sistemáticamente en escuelas de sectores altos para estudiar cualitativamente la dimensión de la conflictividad y la violencia, ofrecería la posibilidad de comprender procesos que en principio no podrían ser explicados por apelación a distancias socioculturales entre objetivos institucionales de la escuela y expectativas de los destinatarios de la educación, como lo han hecho ya algunas perspectivas centradas en escuelas de sectores vulnerables que fueron recuperadas aquí. Por el contrario, tratamos con grupos sociales cuyas demandas han sido históricamente satisfechas por el sistema educativo. Vemos aquí un campo fértil para ser explorado.

Notas

1. Para ordenar nuestra argumentación apelamos a lo largo del trabajo a una diferenciación entre las problemáticas de desigualdad y violencia que podría matizarse. En efecto, en los desarrollos bourdieanos citados aquí la *violencia simbólica* juega un papel clave en la producción de desigualdades. En este sentido, la conocida tipología de Charlot (2002) que distingue violencias *de*, *en* y *hacia* la escuela, aporta elementos para fundamentar nuestra

diferenciación. La violencia de la escuela alude a la violencia simbólica atendida por muchos estudios sobre desigualdad, mientras que los otros dos tipos han sido de interés más claro en el campo de investigaciones sobre conflictividad y violencia

2. El trabajo de Bernstein (1990), también forma parte de las teorías de la reproducción. En su planteamiento el discurso pedagógico es un transmisor de las relaciones de clase, de género, patriarcales, de religión, raza. Es un dispositivo de transmisión de estos modelos de relaciones ente lo dominante y dominado. Sin embargo, este sociólogo considera que toda teoría de la reproducción o transmisión cultural debe operar en varios niveles: macroniveles (institucional), microniveles (interacción), niveles del sujeto adquiriente. Los conceptos empleados deben ser capaces de mantener unidos estos niveles.

3. Para Sirota (1993) la posibilidad de pensar a los estudiantes como *agentes competentes* aparece enlazada a una apertura de la sociología de la educación francesa hacia los referentes del interaccionismo simbólico. La autora enmarca estos cambios internos a la sociología educativa en un proceso más amplio de “evolución” del campo sociológico en Francia. Giro contemporáneo a la aparición de las primeras traducciones al francés de obras clásicas del interaccionismo simbólico y la etnometodología, que convertiría a autores norteamericanos como Mead, Goffman, Park, Garfinkel, Schutz y Cicourel en “nuevas figuras obligadas del discurso sociológico” (p. 92).

4. El interés emerge vinculado con la conmoción provocada por el suicidio de tres jóvenes suecos, que hicieron público que el haber sido víctimas de hostigamiento motivó su decisión de quitarse la vida. También en el contexto estadounidense en la misma década comienzan a generarse, fundamentalmente desde el gobierno, investigaciones criminológicas para dar cuenta de la violencia escolar, considerada entonces como una de las principales problemáticas sociales del país. Una buena síntesis de estos trabajos puede encontrarse en Di Napoli (2016).

5. El ordenamiento propuesto postula unos límites entre perspectivas que difícilmente podrían defenderse a rajatablas al examinar la heterogeneidad de producciones que coexisten al interior del vasto campo en que pretendemos adentrarnos. La clasificación responde a un fin expositivo, en ello no desconocemos que ciertos desarrollos no responden de manera “pura” a ninguna de las líneas identificadas.

6. Optamos por la denominación *violencia en las escuelas* porque consideramos que es la más apropiada para abarcar el conjunto heterogéneo de causas que las distintas perspectivas abordadas imputan a la violencia que tiene a los centros educativos como escenarios.

7. En los primeros años del nuevo milenio, investigaciones de IPE UNESCO (Tedesco, 2000; López y Tedesco, 2002) comenzarían a presentar una tesis ciertamente controversial: que la equidad educativa requería de ciertas condiciones previas que garantizaran la “educabilidad” de los estudiantes. De este modo, su argumento, subrepticamente, deslizaba una idea de fracaso escolar vinculada a una condición deficitaria de los sectores empobrecidos. Para una discusión acerca del concepto, ver Baquero (2001) y Neufeld y Thisted (2004).

8. El programa Conectar Igualdad, creado a través del decreto 459/10, tenía el objetivo de entregar una *netbook* a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente. Se proponía, además, capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorecieran su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Se trata de un incidente ocurrido en el año 2004 en una escuela de la localidad de Carmen de Patagones en la provincia de Buenos Aires. En dicha ocasión un alumno baleó a sus compañeros de curso provocando la muerte de tres de ellos. Como señala Míguez (2008) la repercusión que esta clase de incidentes suele tener en los medios y en la agenda política contribuye a construir una percepción pública de crecimiento de la violencia desproporcionada respecto de la incidencia real. Esta percepción, potenciada por las demandas de diversos actores de las comunidades educativas, dio impulso a la creación del Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas en 2004 (Di Leo, 2008).

10. Este ente constituyó una iniciativa entre el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Universidad Nacional de San Martín. El organismo se constituyó en el año 2004 con el propósito de estudiar la problemática de la violencia en las escuelas.

11. Si bien la hipótesis de la impotencia instituyente está basada en lecturas foucaultianas y los restantes trabajos citados recuperan la teoría civilizatoria de Elias, pueden encontrarse puntos de contacto entre ambas explicaciones. Donde la primera explica la violencia de las prácticas juveniles imputando la emergencia de *técnicas disciplinarias* (en detrimento de las modernas *técnicas de seguridad o control*) el otro grupo alega la presencia de *procesos descivilizatorios* que requieren de la aparición de coacciones externas a los individuos. El elemento común puede hallarse en cierta pérdida del “pacto social” que debe ser “reasegurado” estatalmente mediante el recurso de la fuerza.

12. Analizando la década 2003-2013 Kessler (2014), identifica tendencias contrapuestas en relación a la reducción de la desigualdad educativa, ya que el aumento de cobertura se ve acompañado de desigualdades en la calidad y en el gasto por cada provincia.

13. En el contexto chileno, la identificación de esta vacancia ha llevado a algunos investigadores a preguntarse por el sentido de la violencia para los estudiantes de estos sectores (García y Madriaza, 2005).

14. Podemos mencionar el trabajo de Paulín (2013) que estudió comparativamente los conflictos en la sociabilidad juvenil de dos escuelas se sectores sociales contrastantes de la ciudad de Córdoba y los trabajos de Hernández (2015) y de Míguez y Hernández (2016) referidos a los conflictos entre jóvenes y adultos durante la toma de una

escuela de sectores altos de la misma ciudad. También en Córdoba, el trabajo de tesis doctoral a partir del cual se realiza esta revisión (García Bastán, 2017). Por otra parte, cabe mencionar otros trabajos realizados en la provincia y ciudad de Buenos Aires que, incluso cuando no abordaron específicamente la conflictividad escolar, en sus indagaciones contribuyeron a visibilizar algunas facetas referidas a los fenómenos vinculares en escuelas de sectores altos y de *elite* (Dukuen y Kriger, 2016; Kriger y Dukuen, 2016; Ziegler, 2016; Ziegler y Nobile, 2014).

Bibliografía

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília.
- Abramovay, M., y RUA, M.G. (2002). *Violências nas escolas*. UNESCO, Banco Mundial, Instituto Ayrton SennaUNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, Brasília.
- Adaszko, D. y Kornblit, A.L. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En Míguez, D. (Comp.), *Violencia y conflictos en las escuelas* (pp. 73-111). Buenos Aires: Paidós.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Baquero, R. (2001). La Educabilidad Bajo Sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 9, 71-85. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf> [2018, 23 de Mayo]
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 292-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094016> [2018, 23 de Mayo]
- Baudelot, C. y EstableT, R. (1975). *La Escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Benítez Larghi, S. (2011). Debates teóricos en torno al vínculo de los jóvenes con las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC). En Villa, A., Infantino, J., y Castro, G. (Comps.). *Culturas juveniles. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas* (pp. 105-122). Buenos Aires: Noveduc.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Welschinger Lascano, M. (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta Educativa*, 23(42), 86-92. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=48&num=42> [2018: 15 de Septiembre]
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure, Barcelona.
- Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En Furlan, A., Pasilla, M., Spitzer, T. y Nashiki, A. (Comps.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-42). Buenos Aires: Noveduc.
- Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas Molina, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, 342, 61-81. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1277> [2018: 23 de Mayo]
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre Francia y España. *Revista de Educación*, 339, 293-315. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59938> [2018: 23 de Mayo]

- Bourdieu, P. y De Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa*, 19, 4-18.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: GEL/Flacso.
- Braslavsky, C. (1986). *La juventud argentina. Informe de situación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Braslavsky, C. y Filmus, D. (1988). *Ultimo año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cerda, A.M. y Assael, J. (1998). Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo. *Perspectivas*, 4, 629-644.
- Cerda, A.M., Assael, J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (1998). Institución Escolar y Organización Formal Juvenil. La Emergencia de un Sujeto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 11-24. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18668> [2018: 23 de Mayo]
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s1517-45222002000200016>
- Charlot, B. (2007). *La relación con el Saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cornejo, R. y 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501> [2018: 23 de Mayo]
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Hurope.
- D'Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 67, 1131-1155. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/415349> [2018: 23 de Mayo]
- D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011). *Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela*. Buenos Aires: Flacso/UNICEF.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, 28, 1105-1128. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> [2018: 23 de Mayo]
- De Puelles Benítez, M. (1997). Introducción al monográfico de micropolítica en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 9-11. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a00.htm> [2018: 23 de Mayo]
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social de objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 27, 163-193. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011 [2018, 23 de Mayo]
- Del Cueto, C. (2002). *Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110119012630/cueto.pdf>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 39-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080104> [2018: 23 de Mayo]
- Di Leo, P.F. (2008). Violencia y escuelas: despliegue del problema. En Kornblit, A, (Coord.). *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 17-42). Buenos Aires: Biblos.
- Di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado de arte. *Zona próxima*, 24, 63-84. Recuperado de

- <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6676/10315> [2018: 23 de Mayo]
- Di Napoli, P. (2018). 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.
Recuperado de <https://doi.org/10.24275/uami.6682x3930> [2018: 23 de Mayo]
- Di Piero, M.E. (2016). Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10, 1-14. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57392> [2018:23 de Mayo]
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dukuen, J. y Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015). *Astrolabio*, 16, 311-339. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/12000> [2018: 23 de Mayo]
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital”. En Southwell, M. (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dussel, I. Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de pesquisa*, 43(149), 682-703.
Recuperado de: <http://ri.conicet.gov.ar/admin/handle/11336/8418> [2018: 23 de Mayo]
- Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-posições*, 2, 75-98. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0075.pdf> [2018: 23 de Mayo]
- Gallo, P., Agostini, B. y Míguez, D. (2015). Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En Míguez, D., Gallo, P., y Tomasini, M. (Coords.). *Las dinámicas de la conflictividad escolar, procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 11-54). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y propósito de la violencia escolar. Análisis estructural de discursos en estudiantes agresivos de nivel socioeconómico alto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 1, 41-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26414104> [2018: 23 de Mayo]
- García, S. (2010). *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo. Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Bs. As.
- García Bastán, G. (2017). *Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Garriga Zucal, J. y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *Publicar*, 8(9), 97-121. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1191> [2018: 15 de Septiembre]
- Giovine, M.A. (2017). *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: la formación de los sectores dominantes. (2003/2016)*. Tesis doctoral inédita. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gluz, N. y Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, 23(41), 63-73. Recuperado de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/> [2018: 15 de Septiembre]
- 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*, 58, 839-870. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703008.pdf> [2018: 23 de Mayo]
- González, F. y Crego, L. (2017). “¿Cómo hacer para estar en la escuela?” Reflexiones acerca de las negociaciones entre lógicas y temporalidades en las experiencias de una escuela secundaria y de un Plan FinEs2 en sectores populares de la ciudad de La Plata. En Berreta, D., Cozzi, E., Estévez, M.V. y Trinchero, R. (Comps.). *Estudios sobre juventudes en Argentina V* (pp. 67-79). Rosario, Santa Fe, Argentina: UNR.
- Hernández, A. (2015). “No somos el futuro, somos el presente”: usos de la fuera y formas de resolución de conflictos en el espacio escolar tomado. En Míguez, D., Gallo, P. Y Tomasini, M. (Coords.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 55-84). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.htm> [2018: 23 de Mayo]
- Jiménez Zunino, C. y Giovine, M.A. (2017). Terminar el secundario en Córdoba: desigualdad educativa y nivel medio en la última década. *Páginas de Educación*, 10(2), 21-43. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1419>
- Kaplan, C. (Coord.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2007). *La Inteligencia Escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones es inteligencias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Kaplan, C. (2009). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. (2013). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Kornblit, A.L. (Coord.) (2008). *Violencia escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Kornblit, A.L., Adaszko, D. y Di Leo, P.F. (2008). Clima escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. En Kornblit, A.L. (Coord.). *Violencia escolar y Climas Sociales* (pp. 59-81). Buenos Aires: Biblos.
- Krawczyk, N. (1989). Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios. *Revista Propuesta Educativa*, 1, 1-15.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2016). La formación de disposiciones políticas en estudiantes becarios de un colegio de clases altas. Ponencia presentada en *V Reunión de Investigadores en Juventudes Argentina- RENJA*, llevada a cabo en la Facultad de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2016, Rosario, Santa Fe, Argentina.

- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En Jociles, M.I. y Franzé, A. (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 49-60). Madrid: Trotta.
- Lemus, M. (2017) De accesos e igualaciones: apropiación de tic por jóvenes en el marco del Programa Conectar Igualdad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(54), 150-187. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162017000100006 [2018: 15 de Septiembre]
- Llimós, A.G y Plaza Shaefer, V. (2015). Nuevos modos de recrear la condición de jóvenes en Escuelas Secundarias, a partir de la apropiación de TIC. *Cuadernos de Educación*, 13(13), 1-12. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11498/11940> [2018: 15 de Septiembre]
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 32, 95-104. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo_jovenes.php?id=8&num=32 [2018: 23 de Mayo]
- López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- 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: Eudeba.
- Martínez, C. (2015). Condiciones de trabajo docente e inclusión educativa en un programa de reingreso escolar. *RELAPAE*, 2, 73-86. Recuperado de http://relapae.com.ar/wpcontent/uploads/relapae_2_2_martinez_trabajo_docente_reingreso.pdf [2018: 23 de Mayo]
- Martínez, M.E., Villa, A. Y Seoane, V. (2009). PARTE I. Argentina. En Martínez; M., Villa, A. y Seoane, V. (Coords.). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil* (pp. 27-76). Buenos Aires: Prometeo.
- Mejía Hernández, J. y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 49, 545-570. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533010.pdf> [2018: 23 de Mayo]
- Méndez, A. (2013). *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Míguez, D. (2008). Introducción: ¿Violencia en las escuelas? La cuestión en perspectiva. En Míguez, D (Comp.). *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 13-32). Buenos Aires: Paidós.
- Míguez, D. y Gallo, P. (2013). Conflictividad Escolar y modelos de autoridad. Tensiones desde los años 60. En Kaplan, C. y Bracchi, C. (Comps.). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 199-222). La Plata, Buenos Aires, Argentina: UNLP.
- Míguez, D. y Hernández, A. (2016). Los sentidos de la democracia y la participación. Un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010. *Revista del museo de Antropología*, 1, 95-106. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-48262016000100010 [2018: 23 de Mayo]
- Ministerio De Educación De La Nación (2005). *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la Mirada de los alumnos*. Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio De Educación De La Nación (2007). *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la Mirada de los alumnos*. Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Buenos Aires, Argentina.

- Ministerio De Educación De La Nación (2010). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Buenos Aires, Argentina.
- 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). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Buenos Aires.
- Neufeld, M.R. y Thisted, J. (2004). "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913911006> [2018: 23 de Mayo]
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires*. (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. San Martín, Buenos Aires, Argentina: UNSAM.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Bodmin: MPG Books.
- Ortega, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 4, 645-659.
- Paes De Carvalho, C. y Martínez, M.E. (2009). Horizontes de investigación sobre elites escolares en la Argentina y Brasil. En MARTÍNEZ, M., VILLA, A. y SEOANE, V. (Coords.), *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil* (pp. 13-26). Buenos Aires: Prometeo.
- Paulín, H.L. y Tomasini, M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Paulín, H.L. y Tomasini, M. (2014). *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Paulín, H.L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Plaza Schaefer, V. (2013). Educación, Tecnologías y Medios de Comunicación: Nuevos modos de interpelar a los jóvenes en contextos escolares. *INFEIES – RM*, 2(2), 68-97. Recuperado de <http://www.infeies.com.ar/numero2/index.html> [2018: 15 de Septiembre]
- Previtali, M.E. (2008). Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba. En MÍGUEZ, D. (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 147-170). Buenos Aires: Paidós.
- Rist, R. (2000). Student social class and Teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 3, 257-301.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y del desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Saucedo Ramos, C.L. (2000). El "relajo" y el "respeto" en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En Furlán, A., Saucedo Ramos, C. y Lara García, B. (coord.) *Miradas diversas sobre disciplina y violencia en centros educativos* (pp. 35-51). México D.F: Universidad de Guadalajara.

- Saucedo Ramos, C.L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 641-668. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002603.pdf> [2018: 23 de Mayo]
- Saucedo Ramos, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En Furlan, A., Pasilla, M., Spitzer, T. y Nashiki, A. (Comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-42). Buenos Aires: Noveduc.
- Servetto, S. (2015). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.
- Swampa, M. (2010). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tavares Dos Santos, J. (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27, 105-122. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100008&script=sci_abstract&tlng=pt [2018: 23 de Mayo]
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Brasília: Ministerio da Educação.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2012). La educación media en la agenda de la investigación nacional. En Southwell, M. (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación cultura e instituciones* (pp. 231-285). Rosario: Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G., Braslavsky, C. y Filmus, D. (1995). *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Vásquez Bronfman, A. Y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Veccia, T., Calzada, J. y Grisolia, E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *Anuario de investigaciones, Psicología UBA*, 15, 159-168. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100014 [2018: 14 de Septiembre]
- Vecino, L. (2017). *La construcción del nosotros/otros en la escuela secundaria obligatoria. Un análisis de caso de una escuela pública de un barrio del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Teseo.
- Weiss, E. (2000). Reseña de *En la escuela: sociología de la experiencia escolar* de Francois Dubet y Danilo Martuccelli (1996). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 355-370. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001008.pdf> [2018: 23 de Mayo]
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Revista Propuesta Educativa*, 32, 83-94. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/articulos/18.pdf> [2018: 23 de Mayo]
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wilson, J. y Kelling, G. (2001). Ventanas rotas: La policía y la seguridad en los barrios. *Delito y sociedad: revista de Ciencias Sociales*. 15-16, 67-79.

- Ziegler, S. (2009). Variaciones en los territorios de la excepción: retratando las experiencias escolares de las elites. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Editorial Manantial/Flacso.
- Ziegler, S. (2016). Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 101-124. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-9162016000100006&script=sci_abstract&tlng=es [2018: 23 de Mayo]
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (2012). *Formación de las élites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Editorial Manantial/FLACSO.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 63, 1091-1115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016005> [2018: 23 de Mayo]