



# Discursos en torno a las violencias y la autoridad en escuelas medias públicas: entre la desobjetivación y la integración normativa

Di Leo, Pablo Francisco

Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires/ CONICET

pdfdileo@gmail.com

Fecha de recepción:

14/05/09

Fecha de aceptación:

08/09/10

## Palabras clave:

discurso,  
educación pública,  
enseñanza media,  
violencia,  
autoridad del  
docente

## Keywords:

*speeches,  
public education,  
high education,  
violence,  
teacher authority*

## Resumen

En el artículo presento parte de los resultados de mi Tesis Doctoral, en la que analizo las condiciones en las que los sujetos construyen actualmente sus experiencias en escuelas medias públicas, tomando como categoría analizadora las prácticas y sentidos desplegados por los mismos en torno a las violencias escolares. En mi trabajo de campo, desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, combino tres técnicas de investigación social de tipo cualitativo: *observaciones participantes*, *entrevistas semiestructuradas* y *grupos focales*. Para la determinación de la muestra y el análisis del corpus sigo los lineamientos generales de la teoría fundamentada (*grounded theory*), utilizando como herramienta informática auxiliar el programa Atlas.ti 5.0. Aquí presento dos de las categorías centrales emergentes del análisis de los discursos de docentes y directivos: a) *violencias escolares* y b) *autoridad escolar*. Finalmente, a partir de la articulación de las categorías, reflexiono en torno a los dos tipos de *clima social escolar* hegemónicos en las instituciones educativas: *desobjetivante* e *integracionista-normativo*.

## 1. Introducción

La escuela media pública, a pesar de ser objeto de políticas, condiciones y demandas sociales fragmentadas y/o contradictorias, sigue siendo —y en el caso del nivel medio, en forma creciente— la única institución estatal en la cual muchos jóvenes transcurren, diariamente,

un tiempo considerable. Este hecho la convierte en un espacio estratégico para abordar, desde la investigación y las políticas públicas, los complejos procesos de construcción identitaria de los sujetos, su integración social y constitución como ciudadanos.

Sin embargo, en el contexto de profundas transformaciones sociales y políticas que vivió la Argentina en las últimas décadas, la expansión de la cobertura de la escuela media no se dio en forma homogénea, sino que estuvo asociada a un proceso de fragmentación. La masificación del sistema educativo se tradujo, en muchas ocasiones, en una inclusión de los jóvenes en fragmentos diferentes del sistema, traduciendo, a través de diversas mediaciones, la desigualdad social en las instituciones escolares (Tiramonti, 2008).

A partir de estudios cualitativos y cuantitativos desarrollados entre 2005 y 2007 por nuestro equipo de investigación en escuelas medias públicas de todo el país, encontramos que la *violencia* es percibida por sus diversos agentes como un importante y creciente problema que atraviesa la vida escolar (Kornblit, 2008)<sup>1</sup>. De estas y otras investigaciones desarrolladas en el nivel nacional desde el recientemente creado Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas del Ministerio de Educación de la Nación, surge que el clima social escolar funciona como un prisma que refracta de maneras particulares hacia el interior de la institución las “violencias provenientes del exterior” (Míguez, 2008; Noel, 2009)<sup>2</sup>.

La escuela media es una de las instituciones fundamentales para la transmisión de los capitales sociales, culturales y simbólicos necesarios para la incorporación de los *habitus* correspondientes a los distintos campos del espacio social y la construcción de identidades a partir de las relaciones de conflicto y reconocimiento con los otros agentes (Bourdieu, 2003). Por ende, si la violencia se institucionaliza y naturaliza en el clima social escolar es más probable que reproduzca y/o potencie en los sujetos un individualismo negativo y no cumpla con su función de transmisora y/o potenciadora de sus dimensiones genéricas (discursivas, institucionales, estéticas), imprescindibles para la constitución de sujetos reflexivos en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas (Tedesco, 2008).

En este marco, en mi tesis doctoral, enmarcada en los Proyectos UBACyT (2004-2007) S071 y BID 1201-OC/AR-PCT 13284, analizo las condiciones en las que los sujetos construyen actualmente sus experiencias en escuelas medias públicas, tomando como categoría analizadora las prácticas y sentidos desplegados por los mismos en relación con las violencias escolares. Con dicho objetivo principal, desarrollo una estrategia metodológica de tipo cualitativo, ya que es la más adecuada para aproximarse, desde el paradigma interpretativo de las ciencias sociales, a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos y a sus diversas vinculaciones con los otros y las instituciones (Vasilachis de Gialdino, 2007). Durante mi trabajo de campo, desarrollado entre 2005 y 2007 en dos escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), aplico diversas técnicas de investigación social —observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y grupos focales (*focus groups*)— con docentes, directivos y estudiantes.

Así pues, tanto en la determinación de la muestra como en el proceso de construcción y análisis de los datos retomo los lineamientos generales de la *teoría fundamentada* (*grounded theory*), utilizando como herramienta informática auxiliar el programa Atlas.ti 5.0 (Glaser y Strauss, 1967). Con dicha herramienta, aplicando la estrategia de la comparación constante, fui recogiendo, codificando y analizando los datos de manera simultánea. De este modo, al finalizar dicho trabajo ya había formulado varias hipótesis y categorías que sintetizaban mi análisis del corpus discursivo. Buscando aplicar los criterios de *parsimonia* —maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible— y de *alcance* —ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica—, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual que paralelamente había terminado de construir, fui identificando una serie de *categorías centrales*, alrededor de las cuales organicé mi análisis y exposición de los resultados de la investigación (Strauss y Corbin, 2006).

En el artículo presento parte de los resultados de mi tesis doctoral, basándome en el estudio de los discursos de docentes y directivos en torno a dos de las categorías centrales identificadas: a) *violencias esco-*

lares y b) *autoridad escolar*. En las dos secciones siguientes desarrollo mi análisis de las prácticas y discursos de los agentes —dialogando con herramientas de la teoría social contemporánea y otras investigaciones recientes sobre la temática— en función de cada una de dichas categorías. Finalmente, en la tercera sección, propongo una articulación entre las mismas, reflexionando acerca de los dos *tipos de clima social escolar* que se presentan como hegemónicos en las instituciones educativas: *desubjetivante e integracionista-normativo*<sup>3</sup>.

## 2. Categorías en torno a las violencias escolares

*Los episodios de violencia protagonizados por alumnos se originan en la falta de maduración, la pobreza/ausencia de códigos/lenguajes y/o de reflexividades propias de los jóvenes/adolescentes*

Como se ilustra en los fragmentos de entrevistas 1 y 2, al describir episodios de violencia ocurridos en el ámbito escolar, los docentes y directivos entrevistados los asocian directamente con los alumnos y excluyen de sus relatos la participación de otros agentes escolares en tales episodios. Marcando un distanciamiento entre mundo de los adultos/mundo de los adolescentes, en estos discursos la violencia entre alumnos asume la forma principal del choque físico, con escasas o nulas mediaciones discursivas previas. Entre las principales situaciones relatadas se repiten los “empujones” entre alumnos, tanto varones como mujeres, en todo momento y/o espacio. Con una menor frecuencia, “las peleas con diversos tipos de golpes” son mencionadas como las situaciones arquetípicas de violencia entre estudiantes, frente a las cuales los agentes y la institución escolar desarrollan diversos tipos de intervenciones disciplinarias y/o preventivas. Finalmente, las “amenazas con cuchillos”, si bien son escasas —en una de las escuelas los agentes recuerdan dos casos en los últimos años—, son señaladas por varios de los docentes y directivos como las más preocupantes, ya que expresan el ingreso al ámbito escolar de situaciones originadas en otros

espacios en los que circulan los jóvenes como son la calle, los boliches, las canchas, entre otros.

Esta asociación entre violencias físicas y adolescentes se refuerza a partir de su vinculación con la “carencia o pobreza en las capacidades de reflexividad, escucha, lenguaje”. Como se observa en las citas de los fragmentos 1, 2 y 3, esta dimensión, presentada como “intrínseca de la condición adolescente”, es considerada por la mayoría de los docentes y directivos entrevistados como “la principal causa de las situaciones de violencias protagonizadas por los estudiantes”. Esta *negativización de los adolescentes* se manifiesta, en términos discursivos, en la utilización predominante de la tercera persona del plural para referirse a los mismos. Retomando las reflexiones de Émile Benveniste (1974, p. 167), podemos decir que aquí la forma de la tercera persona es un “testimonio de desprecio, para rebajar a quien no merece que se dirija uno personalmente a él”.

Yo tengo un primero y te cuento que viven tirándose patadas, para empujar las sillas las tiran, para correrlas las tiran... Otra cosa es... hamacarse y vos decirles: por favor no te hamaques porque te caes, hasta que el otro día se cayó uno... Esas imágenes, así, me vienen... Y como que hablás y entra en saco roto, explicás y no te entienden, no entienden, vuelven a hacerlo y lo vuelven a hacer, y lo hacen... es como una manía... Son chicos, son chiquitos, vienen de séptimo, pero ya vienen con todo esto incorporado... Y después lo que tienen es mucha agresividad para contestar, el cuestionamiento... no sirve el cuestionamiento por el cuestionamiento mismo, digamos, vamos a razonarlo y a charlarlo... Con muy poca gente... yo tengo una alumna con la que puedo hacer eso, con las demás no puedo, porque ellas cuestionan y cuando vos les pedís el cuaderno para ponerle una nota porque te está contestando mal, te tiran el cuaderno... Como eso te podría... Ah, después otra cosa, entre ellos: pedacitos de tizas, pim, en la cabeza... pum... El otro día no sé qué fue lo que se tiraron que a uno le entró en el ojo y le lastimó el ojo, no sé qué fue que arrojaron... Útiles, eh, útiles... una goma, una lapicera... Yo estoy permanentemente, pero no te podés mover... Llega un

momento en que vos decís: por favor, son seres humanos, no entienden que esas cosas no se pueden hacer... Como en pleno trabajo nuestro de orientación, los chiquitos míos de primero del año pasado vaciaron un... cómo se llama... un matafuegos... así porque sí. (Fragmento 1: entrevista a profesora)

Porque se manejan mal, se manejan pegándose, diciéndose malas palabras, agredándose, discriminándose... Y es otra violencia... Hay que enseñarles a portarse bien, yo creo que no saben [...] Entre ellos, entre ellos, ya te digo, se discriminan... más que nada... no con el profesor, con ellos, se discriminan entre ellos... Cargan a la madre del otro, todo ese tipo de cosas, viste... Se dicen palabras feas: negro... Es lo que yo te digo... Y por ahí uno termina pegándole al otro, porque en realidad, claro: vos por qué ofendés a mi mamá [...] Y, los compañeros se les tiran encima... se arman unos líos bárbaros... Si uno no interviene rápido... Eso está mucho en el adulto. (Fragmento 2: entrevista a profesora)

Yo creo que es por una cuestión de edad también. Hay un conflicto entre... del ser humano que hasta la adolescencia lo maneja en forma más violenta que cuando es adulto, porque cuando uno es adulto tiene tiempos de reflexión y ya son etapas quemadas, pero cualquier chico normalmente es mucho más inflexible, incluso, que cualquier adulto... Un adolescente es totalmente intolerante, no acepta los tiempos de los demás, solo quiere los tiempos de él, solo le interesa lo de él. (Fragmento 3: entrevista a profesora)

Retomando la *Teoría de la Argumentación en la Lengua* de Oswald Ducrot y Jean-Claude Anscombe (2000), podemos decir que estos relatos de situaciones de violencias escolares cumplen una función argumentativa que otorgaría veracidad a la negativización de los otros, en este caso, los adolescentes<sup>4</sup>. En los citados fragmentos pueden apreciarse las tres características atribuidas por los autores al *topos* o *topoi*, dispositivo garante de los encadenamientos discursivos, utilizado por un locutor para fundamentar una conclusión específica sin presentarse como autor de la misma (García Negroni, 1998):

- a) Universalidad: la argumentación es presentada por el docente como compartida por una comunidad más amplia (incluyendo al alocutario), que podríamos denominar el “mundo de los adultos frente al mundo de los jóvenes”.
- b) Generalidad: el principio argumentado es presentado como válido no solo para las situaciones descritas, sino también para cualquier otro escenario de interacción entre adultos y jóvenes en la escuela.
- c) Gradualidad: el *topoi* pone en relación diversos predicados graduales o escalas argumentativas que se van reforzando mutuamente (“hablás y entra en saco roto, explicás y no te entienden, no entienden, vuelven a hacerlo y lo vuelven a hacer, y lo hacen...”) en favor de una cierta conclusión: ausencia de códigos lingüísticos, de reflexividad y de percepción de los otros por parte de los alumnos.

En consonancia con las investigaciones de la antropóloga argentina Mariana Chaves (2009), esta categorización sobre la condición juvenil, dominante en los discursos de los docentes, estaría atravesada, en distintos grados, por dos grandes formaciones discursivas<sup>5</sup>.

- a) Naturalista: define a la adolescencia como una “fase natural” en la evolución de los individuos. Por ende, las características de la misma estarían sobredeterminadas por las dimensiones biológicas de los seres humanos. Esta formación discursiva se legitima, actualiza y trasmite desde los saberes científicos y, especialmente, desde el modelo biomédico hegemónico.
- b) Psicologista: complementaria de la anterior, se define a la juventud como un “momento de confusión, de crisis”, que será superado en el proceso de maduración y constitución de la personalidad individual. De aquí proviene la significación del adolescente como aquel que adolece de algo, como “dolencia, sufrimiento” (asociada aquí con el modelo de la medicalización).

Estas formaciones discursivas sobre la adolescencia se fueron constituyendo y hegemonizando en íntima relación con las diversas etapas de las transformaciones económico-sociales-político-culturales de la modernidad. Una de sus primeras formulaciones filosóficas la encontramos a mediados del siglo XVIII, en la clásica obra *Emilio o de la*

*educación*, de Jean Jacques Rousseau (1762/1997). El filósofo francés caracteriza, en primer lugar, a una “infancia inocente” que, como el “estado de naturaleza”, es ajena a la corrupción propia de la “sociedad civil”, del mundo de los adultos. Sin embargo, en la historia del individuo, como en la de la humanidad, esta etapa está destinada a degenerarse, pasando a la adolescencia: una fase turbulenta, marcada por las crisis y carencias propias de la transición hacia la adultez.

Esta concepción se fortaleció y extendió a lo largo del siglo XIX, en vinculación con grandes mutaciones materiales y simbólicas de la modernidad: consolidación de la revolución industrial, la teoría darwiniana, cambios en la estructura familiar de la burguesía y la expansión de la escolarización laica. Desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX, la categoría de adolescencia como grupo de edad natural, legitimada por los saberes de la psicología y la pedagogía, se difundió rápidamente entre las burguesías y las crecientes clases medias urbanas occidentales. Además, a dicha etapa de moratoria vital —previa a la inserción en el mercado de trabajo— se le asignó un espacio institucional específico, destinado a su socialización secundaria: la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998).

*Los problemas de convivencia de los jóvenes/adolescentes son consecuencia de la crisis/abandono familiar y/o la vulnerabilidad social en la que viven*

Otra categoría presente en los discursos de los docentes/profesores coloca a la violencia de los jóvenes/adolescentes como “consecuencia de problemas en su socialización familiar”. Dicha asociación asume dos grandes formas:

- a) Abandono o violencia en ámbitos familiares: como se ilustra en la entrevista citada en el fragmento 4, “el abandono o la violencia vivida por los jóvenes/adolescentes en sus hogares” estaría asociada a “situaciones de crisis”, generalmente desencadenadas por “problemas socioeconómicos”.

Lo que me parece que no tenemos que descuidar es esto de que nosotros trabajamos con chicos que provienen de hoga-

res violentos... Yo estoy con chicos que empiezan en primer año y terminan en quinto, se llega a establecer un vínculo donde cuentan su vida, su cotidianidad... Son hogares muy violentos, no porque se ejerza violencia... los papás que pierden el trabajo... eh... separaciones... (Fragmento 4: entrevista a directora)

- b) Crisis en la constitución familiar: como se observa en el fragmento 5, desde una concepción que incluye a la anterior pero con un mayor nivel de generalidad en términos socioeconómicos, se presenta una fuerte asociación entre “los problemas de socialización de los jóvenes/adolescentes” y “la crisis de la estructura familiar” que se habría profundizado en los últimos años. Esta crisis se manifiesta, fundamentalmente, en la separación de los padres, “la ausencia de la imagen paterna”, asociada a la “fijación de los límites y la ley”, “el trabajo de las madres fuera del hogar”.

El otro problema que tenemos: la gran mayoría de alumnos nuestros..., este caso, bueno, tiene mamá y papá, pero la mayoría de los chicos están con las madres, no hay una imagen masculina atrás tampoco. Y eso es mucho. Casi todos los chicos que yo tengo acá, la gran mayoría están con mamá y después se pelean con mamá y se van unos días con papá, pero... entonces papá le da todo para... típico de jueguito, los usan a los chicos de premio, digamos, viste, en el medio, para sacar lo que quieren. Y la mayoría de acá son todos con mamá atrás, no hay imagen de papá. Entonces la mamá... es un nivel bastante de medio pelo para abajo, la que no trabaja por hora trabaja en una verdulería... hay madres que tienen que estar todo el día fuera de casa y cuando llegan el chico está solo... (Fragmento 5: entrevista a preceptora)

Tanto desde una concepción restringida, circunscripta a los sectores socio-económicos más vulnerables, como desde otra más generalizada, en los discursos de los docentes y directivos se explican las actitudes de “violencia y/o falta de respeto por la autoridad de los jóvenes” (eje que abordaremos más abajo) como efectos de la “crisis en la función socializadora de la familia”. Como consecuencia de distintas formas de

“maltrato, ausencia y/o el abandono familiar”, los adolescentes habrían perdido las referencias afectivas, éticas y normativas que les permitían a las generaciones anteriores adquirir las capacidades básicas (habitus, valores morales, autoestima y proyección personal, etc.) necesarias para participar como “individuos autónomos en la vida social”.

Coincidiendo con los resultados de las investigaciones de Carina Kaplan (2005), en esta categoría se presenta, a partir de la articulación entre los discursos naturalistas y psicologistas, una concepción hereditaria de las violencias y/o el fracaso escolar: los desempeños escolares de los alumnos son reflejos directos de sus condiciones familiares. Si bien, como veremos más adelante, esta categoría se ve resignificada por la creciente presencia de los discursos de la patología social y sociologista, sigue ocupando un lugar preponderante en los cotidianos procesos escolares de nominación y clasificación. Los mecanismos de violencia simbólica legítima ejercidos por la institución escolar ocultan en su mismo ejercicio la arbitrariedad sociocultural de la *doxa* transmitida e incorporada —con diversos niveles de éxito— en los habitus de los estudiantes (Bourdieu, 2003).

### *La vulnerabilidad social y/o familiar de los jóvenes/adolescentes aumenta su riesgo de ser víctimas de violencias y/o exclusión social*

Las condiciones de vulnerabilidad generadas por sus condiciones socio-económicas y/o familiares colocan a los jóvenes en una situación de “riesgo permanente de sufrir diversos tipos de violencias sociales” o, directamente, “quedar excluidos de toda institución social, especialmente la educación y el trabajo”. Como se ilustra en el fragmento 6, según los discursos de muchos docentes y directivos, dentro de los principales “riesgos que asechan a los jóvenes/adolescentes” se encuentran “el alcohol y las drogas”. En menor medida mencionan problemáticas como “la desocupación, el delito, el sida, las infecciones de transmisión sexual, el embarazo adolescente”. Como abordamos más abajo, frente a estas realidades, para muchos de los agentes la escuela se presenta como la “última institución pública que puede contenerlos, evitando su caída”.

Y sigue cada vez más el alcohol y la droga y vemos chicos tirados por todos lados, chicas... incluso las instituciones que sabemos que existen, que están en esas condiciones, que vienen así y bueno... y vienen así y lo aceptamos. Entonces, somos cómplices todos de esto. Es mi interpretación, que yo sé que fulanito se está dando, o viene dado vuelta y bueno, está en la escuela... Se puede llamar a los padres, se toman ciertas medidas, no tampoco... tampoco yo soy una preparada en el tema como para decir... Hay padres que estarán agradecidos que uno haya intervenido, pero después eso queda también en la nada... porque no se siguen los tratamientos o porque trabajan... Hay chicos que están solos porque todos trabajamos, y hay otros que están los padres, pero dicen: mi hijo no sale, mi hija no sale, está todo el día escuchando música, está todo el día metida adentro, pero ellos no saben en esas cuatro paredes lo que puede estar haciendo esa persona, a nivel consumo te estoy hablando. Y bueno, para mí es como que... como el dicho de ahora: más de lo mismo... Hasta ahora no le encuentro, no le veo la solución, dado que todos, desde el más bajo, al mediano, arriba, a los costados, derecha, izquierda, lamentablemente se consume... (Fragmento 6: entrevista a profesora)

Categorías como esta, ampliamente extendida entre los agentes escolares entrevistados, se encuentran atravesadas por otras tres formaciones discursivas acerca de las juventudes, identificadas por Chaves (2009):

- a) De la patología social: la juventud es el sector de la sociedad que está enfermo o es el más vulnerable para enfermarse. El adolescente es visto como un síntoma, portador de las consecuencias negativas de los cambios sociales (socioeconómicos, familiares, culturales, etc.). Constituye una mirada negativa, fuertemente asociada a diversos “problemas y/o patologías sociales”: alcoholismo, sida, drogas, embarazo adolescente, violencia. Esta formación discursiva está plagada de términos médicos, psicológicos, judiciales y/o sociológicos tanto sobre los diagnósticos de las distintas patologías como

sobre los diversos tipos de estrategias para su tratamiento, prevención, control y/o contención.

- b) Del pánico moral: reproducida sistemáticamente por los medios masivos de comunicación, esta formación discursiva se basa en una fuerte asociación entre “los jóvenes y los miedos sociales”. El joven desviado y/o peligroso cumple en un determinado momento de la sociedad el rol de chivo expiatorio o enemigo interno. Su emergencia suele seguir una secuencia típica denominada *modelo discreto*: 1) en primer lugar, se presenta un evento dramático (por ejemplo, episodios graves de violencia entre estudiantes) que genera inquietud en la población; 2) a partir de esta señal de alarma se desarrolla una campaña de emprendimiento moral seguida de acciones de control cultural<sup>6</sup>.
- c) Sociologista: coincide con la de la patología social en presentar al joven como víctima. El adolescente es significado como un objeto de “las condiciones sociales” —colocadas en un más allá de las posibilidades de acción de los sujetos—: “es víctima de la globalización, del posmodernismo, de los medios de comunicación, de las instituciones familiares y escolares que no funcionan, de los malos profesores”. Si bien esta posición discursiva busca desplazarse de la estigmatización de los individuos “desviados o peligrosos”, coincide con la anterior en negarle a los jóvenes la posibilidad de ser sujetos sociales creadores. Por ende, no pueden correrse ni construir otros caminos que no sean los impuestos por los determinantes familiares, socioeconómicos, culturales, espaciales, escolares, etc.

Si bien, como vimos, las formaciones discursivas naturalista y psicologista siguen presentes, sobre todo en los diagnósticos y aplicación de procedimientos disciplinares frente a casos de violencia o transgresiones de individuos particulares (que veremos en la próxima sección), estas tres últimas formaciones discursivas adquieren un lugar predominante en las significaciones sobre los otros en general, jóvenes, familias, barrios, etc., desplegadas por los agentes escolares. El encadenamiento significativo “crisis socioeconómico/cultural/familiar, juventud vulnerable, juventud violenta” tiene una fuerte presencia en las reflexiones de

los docentes y directivos sobre la crisis en su rol y en el sentido de la escuela pública en general<sup>7</sup>.

*Las transgresiones cotidianas protagonizadas por los alumnos ponen en crisis el ejercicio del rol de los docentes y directivos*

En los discursos de la mayoría de los docentes y directivos referidos a las violencias escolares percibidas ocupan un lugar medular los relatos de episodios de “transgresión a las normas y/o autoridades escolares” protagonizados por los estudiantes: “no aceptar directivas/normas, contestar mal, golpear/dañar insumos/infraestructura escolar, hablar/interrumpir/tirar objetos/ignorar al docente durante las clases, llevar/esconder objetos de compañeros”. Si bien los agentes mencionan situaciones ocurridas “durante los recreos o los actos escolares”, el principal escenario en el que se desarrollan estos hechos es el “interior del aula, antes o durante el desarrollo de las clases”.

Como se ilustra en el fragmento 7, en los discursos de muchos docentes y directivos la repetición cotidiana de estas situaciones genera una progresiva corrosión en el ejercicio de sus actividades que, en ciertos casos, aumenta sus niveles de malestar personal.

Es decir, se nos escapa a los docentes, porque no es nuestra área, lo que es la parte social, lo que es la parte psicológica, es decir, nosotros podemos captar y ver un montón de cosas, pero no las sabemos manejar, se nos escapan. Una cosa es que tenga problemas de violencia o que no se adapte o problemas con dos, tres chicos en un aula, pero cuando ya la mayoría... te excede... Un grupo, con que haya treinta, diez, chau, o siete, no podés dar clase... Entonces ahí necesitás otro tipo de contención con este tipo de personas, que no la podés hacer, entonces te desbarajusta todo el resto. (Fragmento 7: entrevista a profesora)

De la misma manera, como se ilustra en el grupo focal citado en el fragmento 8 y que desarrollamos después en relación con la categoría de autoridad escolar, según una gran parte de los docentes y directivos entrevistados, las nuevas problemáticas y tareas que se les vienen impo-

niendo durante los últimos años acrecientan la distancia entre el rol que eligieron y para el que fueron formados y la realidad de sus experiencias escolares cotidianas.

Pero nosotros no estamos preparados para contener a un adolescente adicto a las drogas, no estamos preparados para trabajar con adolescentes que tienen padres alcohólicos, o por ahí tienen una necesidad económica que nos supera a nosotros también... Sentimos por un lado la necesidad de contenerlos, porque vemos que la otra vereda es el reformatorio, entonces, pero no pasa nada más que por una cuestión moral individual de algunos adultos, porque lo que dice el estatuto docente se aleja bastante de lo que es la realidad actual. Si bien hubo algunas modificaciones que han ayudado a esto, no es... aún, todavía no es lo que se necesita. (Fragmento 8: grupo focal con profesoras)

Aquí estimamos pertinente introducir las actuales reflexiones del sociólogo Danilo Martuccelli (2007) acerca de la categoría de rol. Mediante dicho concepto podemos aproximarnos a dos de las dimensiones constitutivas de las complejas relaciones entre individuo y sociedad en la modernidad: a) por un lado, al vínculo entre las estructuras sociales y el individuo, relacionando modelos de conducta a los diversos status o a las posiciones sociales, lo que garantiza la previsibilidad y estabilidad de las interacciones; b) pero, simultáneamente, la creciente diferenciación social de la modernidad coloca a disposición del sujeto una libertad más o menos grande, ya que cada uno tiene “su” manera singular de representar su rol. Por lo tanto, siempre hay una distancia entre el modelo prescrito por un rol y la manera singular con la cual el individuo lo ejerce.

Martuccelli afirma que esta tensión entre determinismo estructural y libertad individual presente en la noción de rol debe analizarse en relación con los diversos tipos de contextos en los cuales los sujetos ejercen el mismo. A partir de sus análisis de las experiencias escolares, dicho sociólogo caracteriza el trabajo de la mayoría de los docentes y directivos de escuelas medias en la actualidad en un contexto de *roles impedidos*: se socializaron en vistas al ejercicio de un rol profesional, adhieren

normativamente a este, saben lo que tienen que hacer, pero al llegar cotidianamente a las aulas se encuentran con que no pueden ejercerlo de la manera esperada (Dubet y Martuccelli, 1998; Martuccelli, 2007).

Como surge de las categorías emergentes de los discursos de docentes y directivos presentadas tanto en la presente como en la próxima sección, a medida que la mayoría de los agentes percibe que su autoridad ya no está instituida desde el inicio por su rol profesional y no es reconocida como legítima por los estudiantes y sus familias, sus rasgos personales se convierten en recursos determinantes para el ejercicio de su actividad. La fuerza de la personalidad, el carisma, las capacidades de comunicación, el humor, la disciplina escolar enseñada, las relaciones con sus pares, la edad, sexo, etc., se convierten en factores explicativos del diferencial de autoridad del que gozan algunos docentes en detrimento de otros. Del mismo modo, los perdedores de este juego viven, más o menos silenciosamente, una verdadera tragedia, ya que, en la mayoría de los casos, atribuyen dicho fracaso a problemas personales y hasta psicológicos, y tanto más cuando son subestimados por sus colegas (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006; Martuccelli, 2007; Noel, 2009).

### **3. Categorías en torno a la autoridad escolar**

*La crisis en la autoridad y en los objetivos institucionales de la escuela aumentan los niveles de conflicto/malestar entre sus agentes*

Como se ilustra en la entrevista citada en el fragmento 9, las percepciones sobre la crisis de la autoridad escolar y las discrepancias alrededor de la fijación de los objetivos fundamentales del proyecto educativo institucional profundizan los niveles de percepción de conflicto/malestar de sus agentes.

Te digo algo, dos cosas, igual no me importa que sea anónimo, no sea anónimo. Yo no me siento tan cuidada por los directivos, pero no en esta escuela, en ninguna escuela. Porque los directivos están muy presionados, en todos lados. Yo

el lunes estuve en un consejo de convivencia y se decidía sobre un alumno que ya cambió de turno, repitió primer año dos o tres veces, firmó dos actas de acuerdo este año y las violó, ¿qué hacemos? (Fragmento 9: entrevista a profesora).

Las diversas posiciones acerca de estas temáticas se encuentran atravesadas por la variable generacional. Por un lado, los agentes de mayor antigüedad cuestionan “la falta de firmeza, capacidad para fijar límites y/o mantener la distancia con el alumnado de los docentes más jóvenes”. En cambio, estos últimos critican fundamentalmente “el autoritarismo, la falta de flexibilidad para adaptarse a las nuevas realidades de los estudiantes y la escasa capacidad de innovación pedagógica de los profesores y/o directivos de mayor edad”. La mayoría de estos últimos, si bien superan la edad jubilatoria, permanecen en los cargos a la espera de mejorar sus remuneraciones, lo que aumenta el malestar entre los docentes más jóvenes, que permanecen durante años como suplentes esperando que se liberen las escasas vacantes para poder titularizarse.

Esta asociación entre “conflictividad entre agentes” y “crisis de autoridad”, presente en los discursos de los sujetos entrevistados, también ha sido analizada en otras investigaciones sobre violencias escolares desarrolladas recientemente en nuestro país, como las del antropólogo Gabriel Noel (2009). Para el despliegue analítico de la categoría de autoridad, este autor retoma la definición de dominación formulada por Max Weber (1922/1997). Según el sociólogo alemán, dentro de las relaciones de poder —probabilidad de imponer la propia voluntad sobre otros agentes—, la dominación tiene como elemento específico la probabilidad de contar con la obediencia a un mandato a partir de la creencia en su legitimidad. Según el tipo de legitimidad que lo fundamenta, Weber diferencia tres tipos ideales de dominación<sup>8</sup>:

- a) Tradicional: fundada en la fuerza de la costumbre que conduce a aceptar el mando de quienes la tradición señala.
- b) Racional-legal: que se fundamenta en las regulaciones y reglamentaciones formalmente instituidas y en los derechos a ejercer el mando que esas regulaciones establecen.

- c) Carismática: que descansa en el reconocimiento o la atribución de condiciones o cualidades extraordinarias a algunos individuos a quienes se está dispuesto a seguir u obedecer.

La crisis de la autoridad mencionada repetidamente por los agentes escolares se asocia, en general, a una crisis en los dos primeros tipos ideales de dominación y, especialmente, en el racional-legal, fundamento clásico de la violencia simbólica legítima ejercida por la escuela moderna (Bourdieu, 2003). Las percepciones de muchos docentes y directivos sobre la “generalización de episodios de violencias/transgresiones de los estudiantes”, el “creciente estrés/malestar generado por la imposibilidad de ejercer sus roles” y, en general, la “crisis de la escuela pública” tienen como uno de sus fundamentos principales la sensación de que los estudiantes, sus familias e, incluso, muchos de sus agentes ya no creen en las normas, saberes y símbolos que otorgaban legitimidad a la institución escolar.

Según el análisis de diversos autores de la teoría social contemporánea, dicha crisis de la autoridad excede el marco de la institución escolar, constituyendo uno de los síntomas de la profundización de los fenómenos de desarraigo y reflexividad institucional constitutivos de las sociedades postradicionales (Giddens, 1990; Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Este proceso también es analizado por Hannah Arendt (2003), quien vincula la creciente crisis de la autoridad en las esferas públicas con las profundas transformaciones en los vínculos entre adultos y niños/jóvenes:

El síntoma más significativo de la crisis, el que indica su hondura y gravedad, es su expansión hacia áreas previas a lo político, como la crianza y la educación de los niños, donde la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural [...]. Por su carácter simple y elemental, a través de la historia del pensamiento político, esta forma de autoridad sirvió de modelo para una gran variedad de formas autoritarias de gobierno, de modo que el hecho de que esta autoridad prepolítica que rige las relaciones entre adultos y niños, profesores y alumnos, ya no sea firme significa que todas las metáforas y modelos antigua-

mente aceptados de las relaciones autoritarias perdieron su carácter admisible. Tanto en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad (pp. 101-102).

Por ende, cada vez menos las autoridades institucionales se encuentran legitimadas por tradiciones, identidades o principios racional-legales, trasladándose hacia los agentes la tarea de relegitimarlas permanentemente, a partir de sus posiciones y capitales acumulados, en los trabajos de construcción de sus experiencias sociales. De esta manera, en lo que el sociólogo François Dubet (2006) denomina *desinstitucionalización*, las clásicas instituciones responsables de la socialización (familia, iglesia, escuela) van perdiendo su exclusividad frente a la creciente diversidad y complejidad de estrategias, campos y sistemas sociales en relación con los cuales los individuos se (re)constituyen cotidianamente como sujetos (Martucelli, 2007).

*Para superar la actual crisis de la autoridad escolar los docentes y directivos deben recuperar su capacidad para sancionar/fijar límites*

Un conjunto importante de docentes y directivos entrevistados consideran que “las últimas transformaciones en los instrumentos disciplinarios y/o de fijación de normas de convivencia escolar —especialmente la eliminación de las amonestaciones y su reemplazo por el consejo de convivencia y el consejo de aula— han profundizado la crisis de autoridad de la institución”. Como se ilustra en la entrevista a una profesora citada en el fragmento 10, para muchos agentes, dichos cambios en la reglamentación “profundizaron el debilitamiento en el poder de los docentes y directivos para fijar límites”, “favoreciendo la emergencia y despliegue de diversas tácticas de impugnación de su autoridad por parte de alumnos y/o familiares” y/o “generando situaciones conflictivas entre los propios docentes y directivos”.

Una de las situaciones de violencia que yo he padecido es que a veces se genera una situación violenta entre un adulto y un joven y cuando se va la autoridad competente, sale favo-

recido el alumno, sin tener en cuenta la situación que provocó esa situación de violencia, que quizás sea compartida o que quizás no sea compartida. Pero siempre es como que se le da un lugar favorable al alumno. A mí me parece que eso es un punto de violencia, no solamente para el joven, sino para el adulto... Afecta la relación que uno puede tener con los pares, con los que están arriba y con los que están abajo... (Fragmento 10: entrevista a profesora).

Las críticas al consejo de convivencia se focalizan fundamentalmente en su lentitud —se reúne cada varios meses— y, como se observa en la entrevista citada en el fragmento 11, en la “falta de rigurosidad en las sanciones”. Así, según esta posición, dicho espacio “se va convirtiendo en un mero mecanismo administrativo con escasa o nula eficacia práctica para fijar límites y/o sancionar a los alumnos problemáticos”.

Hay una realidad: muchas compañeras ya es como que a veces pierden la brújula con esto [se refiere al consejo de convivencia] porque no sé si estamos tan bien preparadas como para trabajar de esta manera. Y no tenemos algo fundamental que es el acompañamiento de los padres, viste. Todo está permitido, los chicos saben que nunca los van a sacar de la escuela... El límite tiene un punto... No sé si a veces no se hace un poco lento esto del consejo de aula y el de convivencia... Yo no sé cómo modificarlo, te digo la verdad. (Fragmento 11: entrevista a profesora).

En consonancia con otras investigaciones recientes sobre la temática, podemos decir que en la actualidad se presentan entre los agentes escolares dos grandes tipos de posiciones discursivas acerca de la autoridad escolar:

- a) Normativo-disciplinar: atravesada por las formaciones discursivas naturalista y psicologista, argumenta que el principal problema de los adolescentes es “la falta de límites y/o respeto por las normas”, situación profundizada por la “flexibilización de las prácticas disciplinares escolares”. Desde esta posición, la mayoría de los docentes y directivos presentan críticas a los actuales “instrumentos discipli-

nares y/o fijación de normas de convivencia escolar” —principalmente referidas a su “lentitud y falta de eficacia”—, considerando que los mismos favorecen las diversas tácticas de impugnación de la autoridad por parte de los alumnos y sus familias. Por ello, plantean como un objetivo estratégico para la superación de la actual crisis de la autoridad y, en general, de la escuela pública, la recuperación de las capacidades de sus agentes para “sancionar las transgresiones y/o episodios de violencias protagonizados por alumnos, fijándoles límites de manera eficaz”. Por ende, se busca retornar a los fundamentos perdidos de la autoridad y de los roles escolares, basándose en los tipos ideales de legitimación tradicional y/o racional-legal, a partir de recuperar sus funciones disciplinarias, tanto en la transmisión de valores/normas institucionales como de saberes legitimados científicamente.

- b) Integracionista-vocacional: con una mayor influencia de las formaciones discursivas de la patología social, del pánico moral y sociologista, le asigna más importancia a las “transformaciones económico-sociales, culturales y familiares desarrolladas durante las últimas décadas en nuestro país”. Se propicia, además, la reconstrucción de la creencia de los estudiantes y sus familias en la institución educativa a partir de un desplazamiento en sus proyectos institucionales y, fundamentalmente, en los *habitus* de sus agentes, destacando sus dimensiones personales, afectivas y/o creativas, propias del tipo ideal de legitimidad carismática. Si bien este tipo de posición, con una mejor percepción de los consejos de convivencia y las tutorías, es más abierta a la generación de nuevos arreglos institucionales al privilegiar las dimensiones personales de los docentes y/o directivos como las principales llaves para la transformación institucional, tiende a ocultar, menospreciar y/o condenar otros tipos de tácticas y/o espacios de impugnación y/o construcción de la autoridad escolar protagonizados por los estudiantes.

#### **4. Articulando las categorías: tipos de clima social escolar hegemónicos**

Finalmente, a partir del análisis y articulación de las categorías emergentes de las prácticas y discursos de los sujetos, en diálogo con herramientas conceptuales de nuestro marco teórico y del estado del arte, identificamos en las instituciones educativas la hegemonía de dos grandes *tipos de clima social escolar* [en adelante CSE] vinculados entre sí:

*Clima social escolar desubjetivante*: La percepción y vinculación de los agentes escolares con los otros —jóvenes, adolescentes y/o sus familias— se basa en la negación de sus capacidades como agentes reflexivos, tanto desde los discursos naturalistas y/o psicologistas —falta de maduración— como desde su victimización social —objeto pasivo de las transformaciones económico-sociales y culturales—. De igual modo, se negativizan sus prácticas, asociándolas fundamentalmente a las violencias, transgresiones y/o riesgos sociales (drogas, delito, ITS, VIH/sida, etc.). Solo se les reconoce su capacidad estratégica para la generación de tácticas de impugnación de las normas/autoridades escolares, invisibilizando sus potencialidades críticas e instituyentes.

La percepción de esta creciente brecha entre el mundo de los adolescentes —no reflexivo, incivilizado, violento— y el de los adultos —reflexivo, civilizado—, genera en los docentes y directivos sensaciones de una progresiva incapacidad para ejercer el rol para el cual fueron formados y, en general, de una profunda crisis de la autoridad y de la institución escolar, las que a su vez alimentan sus sentimientos de malestar y estrés laboral. Las consecuencias de estos fenómenos en la práctica pedagógica —desgano, dificultades para controlar las propias reacciones y establecer una comunicación con estudiantes y pares— retroalimentan en un círculo vicioso los procesos de desubjetivación tanto de sí mismos —objetos de las circunstancias— como de los otros.

En este tipo de CSE, la crisis de la autoridad escolar es considerada como una de las principales causas y, simultáneamente, como una de las consecuencias más graves de las violencias escolares. Desde una posición discursiva normativo-disciplinar dominante, entienden que la crisis de la autoridad escolar se origina en el debilitamiento de sus prin-

cipios de legitimidad clásicos: tradicional y/o racional-burocrático. Ven a las propuestas y/o experiencias de dispositivos institucionales destinados a gestionar la convivencia escolar de maneras no tradicionales (consejos de convivencia, consejos de aula y/o tutorías) como lentos y/o ineficientes, y los incluyen entre los factores causales de la crisis de la autoridad y el aumento de episodios de violencia en la escuela. Por ende, propician un retorno a los dispositivos normativo-disciplinarios tradicionales como la única vía para reconstruir la legitimidad y la eficacia de la autoridad escolar.

*Clima social escolar integracionista-normativo:* Al igual que en el tipo de CSE anterior, los agentes visibilizan como un grave problema los diversos tipos de violencias —físicas, psicológicas y simbólicas— presentes en la cotidianidad escolar. Sin embargo, se diferencian en la identificación de las causas y, por lo tanto, en las formas de abordar posibles vías de revertir las mismas. A partir de formaciones discursivas de la patología social, del pánico moral y/o sociologistas, piensan que las violencias escolares se originan en las recientes transformaciones de las condiciones económico-sociales y/o políticas de nuestro país que generaron una ampliación del área de vulnerabilidad y/o exclusión social, a las que los jóvenes / adolescentes se encuentran especialmente expuestos.

Estas nuevas condiciones estructurales ponen en crisis las funciones tradicionales de la escuela, lo que a su vez origina conflictos entre sus agentes, interpellándola para modificar sus proyectos y arreglos institucionales en función del objetivo fundamental de integrar a los jóvenes/adolescentes “a como dé lugar” a las instituciones de socialización clásicas: familia, escuela, trabajo. Debido a dichas transformaciones, desde esta posición se cree que deben realizarse profundos cambios en los fundamentos del rol docente, desplazando sus tradicionales funciones normativo-disciplinarias y poniendo en el centro a las dimensiones vocacionales de la profesión: compromiso, creatividad e iniciativa personales.

En este tipo de CSE, los agentes coinciden en el diagnóstico de la crisis de la autoridad escolar, aunque no la califican como un fenómeno negativo en sí mismo, sino que la ven como una posibilidad de superar relaciones autoritarias generadas desde muchos docentes y/o directivos.

Consideran que la autoridad escolar debería desplazar sus principios de legitimación tradicional y/o racional-burocrático, reemplazándolos por dimensiones personales de los agentes que favorezcan la reconstrucción de la confianza de los estudiantes en ellos y, por su intermedio, en las normas y rituales escolares (legitimidad carismática).

A nuestro entender, a partir de la hegemonía y articulación de estos dos tipos de CSE se acrecienta la distancia entre los rituales e imaginarios efectivos de las instituciones educativas y las reflexividades e imaginarios radicales de los sujetos, especialmente de los jóvenes. Por ende, desde estos escenarios se profundizan las condiciones de malestar y crisis que actualmente atraviesan las escuelas y sus agentes, obstaculizando las posibilidades de (re)construcción de los lazos sociales y despliegue de las autonomías y los trabajos de reconocimiento mutuo de los sujetos, fundamentales no solo para la prevención de las violencias y la promoción de la convivencia democrática, sino, en general, para la reconstrucción, fortalecimiento y relegitimación de la escuela media pública en el contexto actual de nuestra sociedad.

## Notas

- 1 Dichos estudios se enmarcaron en los siguientes proyectos: a) UBACyT S071, financiado por la UBA; b) PICT 04 N° 13.284, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y c) *Clima social y niveles de violencia en escuelas medias de todo el país*, financiado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación. Todos fueron dirigidos por la Dra. Ana Lía Kornblit, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, y en los mismos participaron Dan Adaszko, Pablo Francisco Di Leo, Ana Clara Camarotti y Ana María Mendes Diz.
- 2 El concepto de *clima social escolar* comprende las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto institucional y el contexto o el marco en el cual estas interacciones se dan. Por ende, mediante dicha categoría se busca identificar las principales características y configuraciones que asume, en un determinado contexto histórico-social, la dialéctica entre los sujetos y las instituciones educativas (Kornblit, 2008; Onetto, 2004).
- 3 Si bien en este artículo me centro en los dos tipos de clima social escolar [CSE] que tienen una presencia hegemónica en ambas instituciones educativas, en mi investigación identifiqué un tercer tipo de CSE —ético-subjetivante— que se mani-

- fiesta de manera fragmentada y subordinada con respecto a los otros dos.
- 4 Para estos autores, "la estructura semántica profunda de la lengua no es de naturaleza descriptiva, sino argumentativa, de modo que las condiciones de verdad de los enunciados, las indicaciones fácticas que ellos contienen serán necesariamente vistas como segundas, como derivadas con respecto a ese nivel más fundamental. [...] En otras palabras, hablar es inscribir nuestros enunciados en una cierta *dinámica discursiva*, la del texto total, que no es de naturaleza veritativa sino argumentativa" (García Negroni, 1998, p. 25) [lo destacado en itálica pertenece al autor].
  - 5 Para identificar las formaciones discursivas vigentes en torno a la juventud, Chaves (2005; 2009) analizó distintos discursos relevados a partir de fuentes primarias y secundarias: a) padres y madres (entrevistas); b) profesores, preceptores, directivos, propietarios de escuelas y miembros de los equipos de orientación escolar (entrevistas y encuentros de capacitación); c) industrias de la comunicación: medios gráficos, programas radiales, televisivos y publicidades (relevamiento propio y fuentes secundarias); d) políticas públicas o sociales (análisis de documentos y fuentes secundarias); e) jóvenes (entrevistas).
  - 6 Para una aproximación a las vinculaciones entre los mensajes de los medios masivos de comunicación y la construcción de las violencias escolares como problema en nuestro país, ver Brener y Kaplan (2006).
  - 7 Según los datos construidos a partir de una encuesta realizada recientemente a una muestra representativa de docentes de distintos niveles del sistema educativo argentino, más de la mitad de los agentes que se desempeñan en escuelas públicas consideran las características sociales de los alumnos como una situación problemática en el desempeño de sus actividades (Tenti Fanfani, 2005).
  - 8 Según la clásica propuesta metodológica weberiana, el *tipo ideal*, "[...] se obtiene mediante el *realce* unilateral de uno o de varios puntos de vista y la reunión de una multitud de fenómenos *singulares*, difusos y discretos, que se presentan en mayor medida en unas partes que en otras o que aparecen de manera esporádica, fenómenos que encajan en aquellos puntos de vista, escogidos unilateralmente, en un cuadro *conceptual* en sí unitario. Este, en su pureza conceptual, es inhallable empíricamente en la realidad: es una *utopía* que plantea a la labor *historiográfica* la tarea de comprobar, en cada caso singular, en qué medida la realidad se acerca o se aleja de ese cuadro ideal" (Weber, 1922/1993, pp. 79-80) [lo destacado en itálica pertenece al autor]. En este y otros momentos del desarrollo de nuestro análisis, cuando utilizamos el término "tipo" nos estamos refiriendo a la categoría tipo ideal.

## Bibliografía

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general*, Tomo II. México D. F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brener, G. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias, escuela y medios de comunicación. En C. V. Kaplan (Dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas* (pp. 77-102). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 23, 9-32.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo*, 5, 1-111.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Ducrot, O. y Anscombre, J. C. (2000). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- García Negroni, M. M. (1998). Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua. *Revista Signo y Seña*, 9, 21-43.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discover of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Kaplan, C. V. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades. En S. Llomovate y C. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75-98). Buenos Aires: Noveduc.

- Kornblit, A. L. (Coord.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Míguez, D. (Coord.). (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Noel, G. (2009). *La Conflictividad Cotidiana en el Escenario Escolar. Una Perspectiva Etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rousseau, J. J. (1762/1997). *Emilio o de la educación*. México D. F.: Porrúa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Contus, Universidad de Antioquía.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 53-64). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: FLACSO, Manantial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Buenos Aires: Gedisa.
- Weber, M. (1922/1993). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, M. (1922/1997). *Economía y sociedad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.