

Los saberes docentes ante el desafío de la organización grupal y vincular de una clase.

Natalia G. Levy.

Cita:

Natalia G. Levy (2021). *Los saberes docentes ante el desafío de la organización grupal y vincular de una clase. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/744>

“Convivencia y escuela secundaria: saberes didácticos que colaboran con su abordaje y reedición de la problemática a partir de la pandemia”

1. Introducción

El interés de esta ponencia se centra en analizar el marco normativo y los desarrollos teóricos sobre convivencia y conflictividad dentro de las escuelas secundarias, pero conociendo y triangulando además el conocimiento sobre el campo de la práctica en el nivel para conocer las posibles reescrituras institucionales (Nicastro, 2005) y generar reflexiones propositivas que permitan, no solo problematizar, sino también mejorar el actual abordaje. Para ello, se dan a conocer los hallazgos de una investigación realizada en el marco de una tesis de maestría, sobre el trabajo de convivencia que realizan dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), centrándonos en el trabajo pedagógico que allí se lleva a cabo.

Para comenzar, diremos que la problemática de la convivencia escolar emerge con fuerza en la década de 1990 (Fierro Evans y Carbajal Padilla, 2019), pero cobra un nuevo impulso a partir de 2010, período en el cual se suceden políticas públicas tendientes a la educación secundaria y las juventudes, que incluye, particularmente en relación a nuestro campo de estudio, el trabajo sobre la Ley N° 26.892 que el Congreso Nacional sancionó para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.

Si bien esa ley favorece el trabajo de las jurisdicciones respecto a la convivencia escolar, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) ya había generado su propia norma en el año 1999, a partir de la Ley N°223, y en los años posteriores se promulgan dos reglamentaciones para dicha ley: la N° 140 del 2001, y la última, la N° 998 del 2008, que es la que se encuentra vigente al día de hoy.

En relación a los estudios críticos que ponen luz sobre los procesos de exclusión y desigualdad educativa, diremos que son previos al interés por conocer la problemática convivencial (García Bastán, 2017), pero ambas dimensiones se interrelacionan en función de analizar la democratización en la ampliación de la matrícula y los vínculos al interior de la escuela secundaria, en un contexto político de la educación secundaria como derecho social.

Sin embargo, dado el contexto pandémico que experimentamos, no podemos dejar de preguntarnos por los nuevos desafíos para la convivencia escolar que se suscitan, relativos a la situación juvenil y las propuestas escolares en escenarios combinados.

Para hacerlo, se presentan aquí resultados con información estadística y obtenida en campo (ver apartado metodológico). En otras palabras, al interés que teníamos previamente y durante la etapa de indagación para la realización de la tesis, sobre el trabajo vincular y las estrategias de gobierno de la clase, luego se le suma, entonces, la problemática de la pandemia en 2020 y la demanda del trabajo virtual.

Tendremos como eje, a lo largo de toda la ponencia, el trabajo que llevan a cabo los/as docentes para el desarrollo de vínculos intergeneracionales como estrategia didáctica. La referencia al “trabajo” no es casual, sino que indica lo laborioso de la vida escolar, tanto para mantener un cierto ambiente de trabajo, como para generar vínculos respetuosos y democráticos entre las personas. Y, además, lo enmarcamos dentro de un proyecto didáctico, por su intencionalidad, ya que se vuelve necesario forjar el vínculo y desarrollar estrategias para que el hecho pedagógico ocurra.

2. Trabajo metodológico

La muestra original de investigación para la tesis de maestría se centró en dos escuelas secundarias con distinta historia e impronta institucional:

- Una Escuela Normal que es pionera en Proyecto 13. Dicho proyecto nació en la década de 1970 y ampliaba las horas institucionales de sus docentes, pudiendo contar con horas extra- clase. Dicho proyecto se considera la antesala del espacio de tutoría (Acosta y Pinkasz, 2014).
- Una Escuela de Educación Media (EEM) que conforma una modalidad que nace con el mandato de presentar nuevas condiciones de escolarización en la década de 1990 (Hillert, 2015).

Ambas instituciones tienen distintos recorridos históricos en torno a la convivencia, pero comparten el encuadre normativo y curricular de la jurisdicción. En este artículo, que es un recorte del trabajo original de investigación, nos centramos en los saberes y estrategias docentes relativos a convivencia, por lo que se observarán más coincidencias entre las y los profesores de ambas instituciones que diferencias, las cuales se corresponden mayormente a los dispositivos y proyectos escolares que a la impronta docente que aquí se quiere presentar y desarrollar.

El estudio de campo se llevó a cabo pre- pandemia, en 2019, y para la recolección de datos se utilizaron diferentes instrumentos: relevamiento documental, entrevistas semiestructuradas y observación de reuniones entre docentes.

Se optó por entrevistas semiestructuradas, en detrimento de otras de carácter cerrado o cuestionarios, para privilegiar el desarrollo de los sentidos que surgen a partir de la conversación.

Las dimensiones que se abordaron en forma general a partir de las entrevistas, son las siguientes:

- perfil docente: antigüedad, formación, rol pedagógico dentro de la institución.
- interpretaciones y perspectivas en torno a la convivencia,
- tipo de vínculo entre docentes y estudiantes,
- conflictos y problemáticas en la escuela,
- estrategias de resolución de conflictos.

Se tomó en cuenta la perspectiva de actores relevantes en el abordaje de la cuestión convivencial y participativa: la conducción de la escuela, el Departamento de Orientación Escolar (DOE) y, en particular, el equipo de tutoría. Por último, se realizó una observación no participante en instancias de encuentro entre docentes de tutoría en ambas instituciones para ampliar la información de dicho dispositivo

Si bien para la investigación también se estudiaron los marcos normativos institucionales de convivencia, las actas de solicitud de sanción y registros de instancias de deliberación (Consejos de Convivencia, Consejos de Aula), aquí ahondaremos en el estudio de las entrevistas a los/as docentes de las escuelas en cuestión y en la observación no participante de sus reuniones de tutoría, con el fin de conocer la perspectiva docente en torno al trabajo relativo a la construcción de un vínculo respetuoso intergeneracional y el sostenimiento grupal de una clase.

En lo que concierne a las problemáticas surgidas a partir de la pandemia, se destaca que la indagación de estos aspectos se realizó principalmente a partir de datos estadísticos de pública difusión y de encuentros con docentes tutores/as, coordinadores/as de tutoría, referentes ESI, asesores/as pedagógicos y personal directivo a lo largo del año 2021, en el marco de la propuesta Red de Espacios Curriculares Específicos y Obligatorios (ECEOs), por parte de la Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de CABA¹.

¹ Durante 2021, se han realizado seis encuentros con docentes tutores/as, referentes ESI y de la gestión escolar convocados por parte del Ministerio de educación de la

3.Desarrollo de los hallazgos

A partir de las entrevistas durante el trabajo de campo 2019, se ha podido destacar la interpretación que hacen los/as docentes de tutoría sobre dimensiones o aspectos que le dan vida al SEC de cada institución. En principio, las y los tutores manifiestan tener un vínculo favorable con sus estudiantes a partir de desarrollar sentimientos como la confianza y el respeto, diferenciándose de otros modos del ejercicio de la autoridad docente.

Una educación que pretende atender la problemática de la conflictividad escolar y que apunta a una formación para la socialización democrática pone en juego posiciones docentes que parten de “una particular lectura de los problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 166) poniendo en juego sentidos desde las tradiciones, los postulados pedagógicos y las utopías que muchas veces se presentan de forma híbrida y paradójica con sentidos restrictivos o autoritarios.

Las posiciones docentes se ven traccionadas por discursos pedagógicos y normativos que, en términos generales, apuntan a la promoción de una convivencia democrática a partir de un marco jurídico que tiene sus disposiciones más relevantes en la Ley N° 26.892/13 que el Congreso Nacional sancionó para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas y la Ley N° 223/99 y su último y vigente Decreto reglamentario 998/08. Esta red normativa es superadora del paradigma de la disciplina, y se sustenta en la noción de las y los jóvenes como sujetos de derecho (Litichever, 2010, Paulín, 2013, Fridman, 2014).

3.1.La búsqueda del vínculo como un trabajo laborioso y fundamental del ejercicio de la docencia

Si bien siempre hubo asimetría en las relaciones intergeneracionales, la novedad de esta época es que no existen modos para establecer dichos vínculos. García Bastán (2017) observa distintos perfiles: en algunos de ellos, se utiliza el miedo y la disciplina; en otros, se habilita la escucha como estrategia para obtener disposición juvenil para

GCABA para pensar abordajes actualizados en torno a espacios curriculares específicos y obligatorios (ECEOs), referidos principalmente a la Educación sexual integral y el consumo problemático, pero reflexionando además sobre el acompañamiento propio de un abordaje institucional de la tutoría. Como coordinadora del espacio de tutoría de la GOC, he organizado y participado de dichos encuentros, que han resultado un campo fértil de reflexiones y puesta en cuestión de las nuevas problemáticas a partir de la pandemia.

el aprendizaje; y hay otros perfiles en los que simplemente no se logra la gestión de la clase.

En el primer caso, aquellos y aquellas docentes que adoptan un perfil duro frente a sus estudiantes, cuentan al mismo tiempo con cierta permanencia y continuidad en la escuela, por lo que tienen la “posibilidad de transcurrir más tiempo en las escuelas y generar progresivamente un conocimiento mutuo con sus estudiantes” (García Bastán, 2017, p. 228).

En relación al segundo perfil, la búsqueda de disposición juvenil encuentra en la escucha atenta de los/as estudiantes por parte de sus docentes, más que una conducta epocal, una actitud personal a modo de don o estrategia que fija condiciones básicas para que el vínculo pedagógico pueda suceder. De esta manera se va en búsqueda de un intercambio que implique una escucha desde un lugar de autoridad docente, negociando “libertad por límites” (García Bastán, 2017, p. 224)

Las y los tutores, que en términos generales representan una posición docente cercana a la normativa y pedagogías democráticas (ya dijimos igualmente que las posiciones pueden presentar formas dicotómicas), reconocen cierta dificultad y una necesidad de poner en juego estrategias que permitan mantener un buen clima de convivencia. Encontramos que se ponen en juego habilidades docentes, que se reflejan en la búsqueda de estrategias para lograr la disponibilidad de sus estudiantes hacia el aprendizaje, en un contexto en que la autoridad y el rol de las instituciones se ve resquebrajado y los/as jóvenes demandan participación y expresión personal y grupal.

Gimeno Sacristán (1991) realiza un análisis curricular desde la práctica misma de la clase y afirma que el tiempo de clase se rellena con tareas y esfuerzos por mantener el orden. Perrenoud (2007) destaca los esquemas profesoriales del cuerpo docente para sostener el grupo y posibilitar el trabajo académico a la hora de dar clase.

Según Mastache (2013), los/as docentes tienen como herramienta fundamental su propia subjetividad: “la enseñanza y el aprendizaje en el espacio del aula suponen un encuentro de personas en torno a un conjunto de saberes que incluyen los conocimientos de la asignatura, los de las estrategias didácticas para su enseñanza, así como los vinculados a la gestión de la clase, a las dinámicas de los grupos escolares, a los modos de abordaje de las asignaturas, a los vínculos con el saber, a los modos de relacionarse con los otros, a los propios estilos de trabajo”(p. 6). Saber

acerca de la materia y presentar una propuesta organizada de trabajo por parte de los/as docentes son elementos importantes para lograr un clima áulico favorable para la clase.

Dentro del panorama actual sobre la convivencia y la socialización en las escuelas, los/as docentes de tutoría se refieren en variadas oportunidades a ciertos aspectos entre los que se destaca la búsqueda del respeto.

El respeto parece escasear ante la demanda de los distintos actores educativos, tanto por parte de estudiantes como docentes. En relación a los/as docentes, tienen que emprender la búsqueda de forma más o menos solitaria, para lograr lo que García Bastan (2016) denomina “capital disposicional juvenil”, ésto es, lograr un ambiente propicio y voluntad para el aprendizaje.

La coordinadora de tutoría de la Escuela 1 pone el eje en el vínculo como camino para hacerse respetar y construir autoridad, y define además los límites y alcances de ese trato, diferenciándolos de otras relaciones.

“Saber escuchar es importante. Si a los chicos los escuchás, en general, tenés buena relación. No enojarte por cualquier cosa, tener un poco más de paciencia. Tener un poco de humor, también, que no sea todo solemne. Igual, en general, no se da acá eso. Generar cierto acercamiento con el chico que no se llega a confundir. Ese acercamiento que sea entre docente y alumno y no de ser amigos o compinches. Un acercamiento de que el otro se sienta respaldado, de sentirse protegido por vos y escuchado (...) si el chico se siente respaldado empieza a tener una buena relación con el docente y empieza a recurrir a él. Una vez que los chicos se acostumbran a que sean escuchados después no te van por pavadas”.

La tutora A de la Escuela 1, en distintas partes de la entrevista, también caracteriza el vínculo:

“nos vinculamos de una manera muy desestructurada y muy desde el respeto, pero basado en la confianza, todo el tiempo. Que es algo que se va construyendo los primeros días, yo construyo mucho desde el humor (...) Respeto y confianza como una dupla. Yo la convivencia igual la baso mucho en la diversión y en la alegría. Respetarnos y cuidarnos, hablamos mucho de los cuidados”.

Si bien en estas entrevistas la reflexión en torno al vínculo entre docente y estudiantes remite a distintas cuestiones como el humor, la confianza, la escucha, la paciencia, el

respaldo, la protección y el interés por los grupos de estudiantes, existe una mención común de la necesidad de respetar al grupo de estudiantes para alcanzar el respeto por parte de ellos/as, al punto que surge espontáneamente incluso en entrevistas en las que no hay una pregunta directa sobre el tema.

Siguiendo con la tutora A de la Escuela 1, ella comenta:

“El respeto se construye al igual que la autoridad desde el minuto cero del vínculo. ¿Cómo tiene que ser? Y bueno, un espejo en ese sentido. Si te paras enfrente del curso y sos un autoritario, y no buscas generar ese espacio, no lo vas a conseguir. Después es múltiple, la personalidad de cada uno. No hace falta que sea divertido el planteo. (...) Creo que mostrándoles eso que una busca de ellos, mostrándoselos. Ese respeto, ese cuidado, ese qué sé yo, sin pasarse, sin ser autoritario. Y esto es muy personal, a mí me molesta mucho el que recurre al miedo para generar esa autoridad. Pero no podría generalizar y poner un espacio cómo construirlo con el diálogo”.

La misma tutora reconoce diferencias en los modos de construir autoridad: hay quienes lo hacen a través del miedo o a través de un trato recíproco. Sin embargo, es de esperar que quienes tienen una función específica ligada a la convivencia democrática, como es el caso de los/as docentes de tutoría, propicien una modalidad de construir autoridad a partir del trabajo sobre el vínculo con sus estudiantes y del respeto recíproco (Paulín, Martínez, 2014, García Bastán, 2016, Silva, 2018).

En diálogo con el tutor B de la Escuela 1, se afirma:

“Entrevistadora (E): ¿Cómo construís el respeto con tus estudiantes?

Tutor (T): No de ponerme a la par, de ser un pibe más, porque no corresponde porque soy el adulto responsable –entre comillas-. Pero de ‘Hola, chicos, ¿cómo están?’, interesarme”

El mismo tutor marca una diferencia entre la construcción de la autoridad y el vínculo de respeto en la actualidad con otros modos anteriores propios de la tradición pedagógica. Si antes había una forma de autoridad, en esta época la situación es otra:

“Cuando yo hice mi secundario el profe era una eminencia y tenías que tenerle un respeto superior, donde la disposición que se mantiene siempre en el aula es: el profe en un altar y todos abajo. Eso daba un estilo de superioridad que no existe. Sí existe el respeto por el hecho sólo de ser persona que te está tratando de explicar. El respeto con los pibes me lo gano de otra manera no porque ‘Besame el anillo porque soy profe’. Creo yo.”

La situación en la Escuela 2 no varía sustancialmente de la Escuela 1, ya que se evidencian expresiones de respeto y escucha necesarios para establecer el vínculo con los/as estudiantes.

La tutora B de la Escuela 2 comenta que *"un alumno nos respeta en tanto y en cuanto nosotros los respetamos a ellos"*. El respeto recíproco (Paulín, Martínez, 2014, García Bastán, 2016, Silva, 2018) colabora en la construcción del vínculo con el grupo de estudiantes. Las relaciones interpersonales genuinas, según la misma docente, también demandan *"vínculos diferentes según la necesidad también de esos chicos y los tiempos que tienen estos pibes de aprender"* para asegurar un reconocimiento personal.

El coordinador de tutoría de la Escuela 2 manifiesta que el grupo de estudiantes lo respeta *"porque yo los trato con respeto. Porque los escucho en cosas que les pasan a ellos, en cosas que me cuentan ellos que les pasan en otros ambientes y los escucho. No trato de dar solamente el contenido todo el tiempo."*

El tutor A de la Escuela 2 recupera una situación en la que sintió que hubo una falta de respeto:

"Me ha pasado en un caso donde el alumno sí pasó ese límite, donde me dijo que él no iba a estar en mi clase que...ta ta ta... que fue la primera y no sé si única, pero la primera sanción en todo el tiempo que estuve enseñando. Como para decirle mira este es el límite que yo entiendo. La falta de respeto. Que después a la clase siguiente, siguió con el tema en público y le dije, mira en privado lo hablamos, cuando se termina la clase lo hablamos. Cuando termino la clase, vino y me dijo que la verdad que no quería, que que sé yo, que no quería llevarse la materia, parecía el lobo y la oveja.(...) Y después cuando entendió que por más que el haya tenido eso y yo no lo, como es, estigmaticé. Sino que mantuve el mismo trato. Ahora es genial, me invitan mate cuando traen".

Todos estos recortes, tanto de tutores/as como de sus coordinadores/as, nos brinda la pauta de que existe en la búsqueda por el respeto, más allá de una intencionalidad (y quizás buena predisposición por parte de la docencia- en este caso de tutoría), una estrategia o habilidad a atender para lograr el cometido de poder dar clases sin sobresaltos ni desgaste excesivo. Por ello, creemos que el respeto, entendido como un aspecto que marca una sensibilidad de época, se convierte para la docencia en un elemento estratégico para lograr el gobierno de la clase.

3. 2. Génesis y desarrollo de los saberes docentes en torno al gobierno de la clase.

En relación con las estrategias o habilidades profesoras para el gobierno y sostenimiento de las clases (Sacristán, 1991, Perrenoud, 2007), los/as docentes manifiestan que no necesariamente son producto de su recorrido por la formación inicial docente, pero sí contruidos en la biografía profesional y personal, de acuerdo a sus propios intereses. También se pudieron conocer instancias de reunión que permiten la construcción de una práctica reflexiva (Perrenoud, 2007) para anticipar y atender con mayor experticia la cuestión convivencial.

En este sentido, se ponen en práctica y se desarrollan esquemas prácticos subyacentes que regulan la práctica. Dichos esquemas son económicos en términos psicológicos y adaptativos en términos institucionales, porque simplifican y organizan la práctica.

La confluencia de distintos esquemas, en gran parte inconscientes, propician determinada respuesta.

Una parte de la acción pedagógica se hace con urgencia e improvisación, de forma intuitiva, sin recurrir realmente a los saberes, a falta de tiempo o de pertinencia. Frente a un alumno que charla constantemente, el maestro no puede dudar demasiado en decidir si va a llamarle al orden o si fingirá que no ha notado nada. Con objeto de tomar una decisión en plena acción, el practicante experimentado no puede movilizar los saberes y llegar a una decisión documentada y razonada mediante una larga digresión reflexiva. En cambio, pondrá en marcha un esquema de acción creado en función de la experiencia, que se ajusta de forma marginal a la situación. (Perrenoud, 2007, p 79)

Podemos tomar la idea de guiños que utilizó la tutora A de la Escuela 1:

“Tal vez yo soy muy atenta, entonces rápidamente agarro el guiño que tengo que tirarles. Las primeras clases cuando tengo un grupo nuevo ¿no? Y en función de eso vamos construyendo(...) y atenta como a, no sé si al código, cómo viene el grupo. (...) No podría particularizar, un montón de cosas. Por ahí desde que tenga un dibujito en una hoja o un sticker en una carpeta, algo que usan en la ropa, a un comentario que se hicieron y que me di cuenta que por eso se rieron, entonces lo retomo (...) Además, soy, más allá de los guiños, sé si vinieron, si no vinieron”.

¿Es posible transmitir o construir una práctica pedagógica que ponga en juego recursos didácticos atentos a la perspectiva de la convivencia democrática? En principio, esta demanda por el conocimiento sobre el gobierno de una clase, abre el interrogante acerca de la formación inicial y la construcción sobre la práctica. Si “la

primera e inevitable tarea que todo docente debe ser capaz de realizar con éxito en la escuela, consiste en lograr que el grupo esté disponible para iniciar la clase” (Alfonso, Pla, Osorio Romo, 2013), cada docente debe ponerse a tono, de forma voluntaria y autónoma, con las exigencias de la dinámica social que demandan la clases, o es posible pensar una formación de estos aspectos abstractos.

Algunos de los testimonios permiten indagar acerca de cómo se puede ir construyendo las condiciones áulicas y lograr el gobierno de la clase. (Sacristán, 1991, Martuccelli, 2009):

“E: ¿Y buscaste formarte en estrategias de convivencia?”

Tutora A de la Escuela 1: Yo estoy haciendo un post título en educación sexual integral. Creo que desde la perspectiva de género se trabajan mucho las cuestiones de convivencia. Ahora, particularmente no me formé como profe ya. Sí mi experiencia personal trabajé mucho en colonias y en campamentos, en actividades recreativas donde la convivencia es siempre el eje en tensión. Digo, no tensión como algo malo sino como algo que nos preocupa. Entonces fui aprendiendo desde la experiencia”.

“E: ¿Cómo evalúas tu formación docente para afrontar los problemas de convivencia?”

Coordinador de tutoría de la Escuela 2: Y yo tengo una buena formación docente. Yo a veces cuando veo, no me comparo, pero a veces cuando veo a otros docentes cómo encaran las cosas, cómo encaran un trabajo con los pibes, agradezco haber estudiado en el Joaquín ¿no?

E. ¿Pero vos pensás que tenés una formación en convivencia? ¿O te sale?

Coordinador de tutoría de la Escuela 2: No, tengo una formación en convivencia porque hice dos cursos de tutorías. Después se había hecho uno en el Joaquín pero no lo terminé, hice un año, eran dos”

Tutor A de la Escuela 2: “Yo al principio hice muchos cursos relacionados con emprendedorismo que en realidad era aprendizajes, eh, y que muchos de ellos trataron el tema de cómo era la nueva forma de poder encarar el momento del grupo (..), esto de saludarlos uno por uno, preguntarles cómo llegaron. Son cinco minutos antes, cinco, diez minutos que podés entre comillas a perder, pero los ganas en la clase”

Tutora B de la Escuela 2: “De las experiencias de convivencia, campamentos, convivencias al aire libre, en el día. Siempre son estrategias que cambian mucho las organizaciones de los grupos. Y son valiosas”.

Hasta aquí, podemos afirmar que los testimonios dan cuenta de un cierto reconocimiento de los saberes sobre convivencia por fuera de la formación inicial, ubicada en otros trayectos formativos (ESI, emprendedorismo) o propia de experiencias pedagógicas (convivencia, práctica docente).

¿Cómo se profundiza, reflexiona y se construyen estos *guiños*, estas habilidades profesionales de difícil explicitación?

Recordamos que las instituciones cuentan con reuniones del equipo docente (entre las que se encuentra la reunión de tutoría) que pueden favorecer las instancias reflexivas y proactivas. También es posible entender las intervenciones del equipo de tutoría para colaborar en la reflexión y modelización de sus pares docentes.

En ambas instituciones hay referencias al grupo docente como aquel al que se le exige conocimientos prácticos y normativos sobre convivencia, aunque el acento está sobre distintos aspectos del trabajo docente. En la Escuela 1, se estipula la obligación de los/as docentes de saber comunicar lo que se enseña, expresarse y fomentar el vínculo (asesora pedagógica Escuela 1), y en la Escuela 2 se estructura una determinada organización de las tareas para el desarrollo de la convivencia (Director Escuela 2). El trabajo institucional al que el Director de la Escuela 2 refiere como “*exigente*” tiene que ver con que “*hay áreas de coordinadores, hay área de tutores, hay áreas que se relacionan todas entre sí. O sea, el trabajo es exigente en el sentido de que no se deja escapar nada ni de lo personal ni de lo grupal*”. El Director reconoce ciertas problemáticas y solicita mayor atención por parte de la docencia.

Se observa entonces que ambas instituciones cuentan con un recorrido institucional en relación a la problemática de la convivencia. Y que las entrevistas expresan la intención pedagógico- política de colaborar con una formación participativa. En este sentido, analizamos el trabajo vincular que le demanda a la docencia dicha posición que permite construir el rol docente y una autoridad que pueda incorporar igualdad para el intercambio democrático.

Para la docencia, es importante reconocer ciertos recursos y elementos de la didáctica para intervenir en la convivencia escolar, que pueden provenir de la propia práctica, fomentada por espacios de reflexión, y de las didácticas específicas de sus disciplinas.

Este panorama complejo demanda, ya dijimos, acciones y esfuerzos personales e institucionales, por lo que evidenciamos la existencia de cierta exigencia subjetiva que,

en este trabajo docente inscripto en una política y posición para la convivencia, es ya indisociable.

De acuerdo con Meirieu (2006), la disciplina del aula (lo que en nuestro trabajo denominamos convivencia o gestión de la clase) y de la propia asignatura están íntimamente relacionadas, por lo que organizar la clase en virtud de las necesidades del espacio curricular permite comprender su propia construcción epistemológica. *“Nuestra tarea consiste en hacerles entender que la disciplina [convivencia o gestión de la clase] no es una manía nuestra, ni una estrategia de la “Administración” para que la dejen en paz, sino que emana de las exigencias del trabajo en sí: exigencias concretas, localizadas y compartidas”* (p. 87) que demanda una planificación de la clase, una organización áulica previa al ingreso de los/as estudiantes y consignas claras y concretas.

La tarea de acompañamiento parece ser fundamental a la hora de enseñar y de fomentar el vínculo: un acompañamiento refleja acercamiento por parte del docente, lejos de una postura tradicional de la didáctica expositiva. Ese acompañamiento demanda predisposición y mucho trabajo por parte de la o el docente, a la vez que se juegan las competencias de los/as profesores, que no están llamados a manejar variables aisladas sino a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje (Sacristán, 1991).

El diálogo con el coordinador de tutoría continúa:

T: No hay un apasionamiento a la hora de explicar, es tenés tu manual, anoto un poquito en el pizarrón, o son cinco preguntas que anoto para buscar en internet, me entregan los trabajos, corrijo los trabajos, devuelvo los trabajos. Es algo súper mecánico donde realmente no se aprende (...).

E: ¿Cómo se construye el vínculo si es una clase mecánica...?

T: No hay vínculo, ese es el problema”

En otro pasaje, el mismo coordinador de tutoría de la Escuela 2 describe y explica su criticidad frente a una forma de accionar docente:

“Quizás le falta tener otra llegada a los chicos a nivel académico, por ejemplo. Vienen (...) de dar una actividad y dicen yo fomento la lectura crítica, entonces leelo vos, yo me siento con el celular acá a mandar mensajitos y los pibes están leyendo. Y plantean que no entienden y les dicen bueno, búscalo en el diccionario. Y falta ese

acompañamiento de leerlo con ellos, de definir conceptos, de hacer chistes, de buscar”.

Aquí se remite a un plus personal que tiene que ver con un estilo, un interés o una pasión necesarios para generar un vínculo con los/as estudiantes. Ese estilo se percibe de forma más asequible a partir de la implementación de una estrategia que contemple el acompañamiento a los/as estudiantes, ya que refleja un sentimiento de respeto hacia ellos, pudiendo redundar en un vínculo fortalecido, lo que vemos que es crucial para avanzar en el trabajo académico y sostener un clima de convivencia democrático y respetuoso.

3.3. Reflexiones sobre el campo a partir de la situación escolar en la pandemia.

Al término del año 2019, ya habíamos realizado el trabajo de recopilación de datos necesario y nos disponíamos a su análisis. Durante 2020, efectivamente realizamos ese trabajo respecto de la información, con la característica particular de que a unos meses de iniciado el año, nos encontramos en un momento inédito de pandemia. La primera sensación fue que el rastreo había quedado añejo en poco tiempo: hubo una suspensión de la vida tal como la conocíamos. Sin embargo, al mismo tiempo aparentemente podíamos sostener el ida y vuelta social y las actividades habituales en un entorno digital.

A medida que avanzaba el año pandémico, las reflexiones y los debates públicos predominantes en relación a la educación estuvieron signados por la “*pretensión de continuidad*” (Skliar, 2020). Ésto significó contrarrestar la interrupción propia que provocaba la pandemia, intentando cierta continuidad a través de los entornos digitales. Con el tiempo, los discursos públicos en torno a la escolaridad en pandemia variaron entre potenciar el trabajo remoto a partir de aumentar la provisión de netbooks, planes y programas para ampliar la conectividad y, también, recuperar formas de presencialidad, ya que facilitaba no sólo el aprendizaje personal sino también la socialización.

El Ministerio de Educación Nacional publicó en agosto del 2020 una encuesta sobre la llamada “continuidad pedagógica”, haciendo foco en los aspectos didácticos del trabajo a distancia, para lo cual se consideró la comunicación con estudiantes, la observación respecto a su participación, los procesos de evaluación y las dificultades propias de la enseñanza en dicho contexto. La encuesta evalúa el trabajo didáctico de los/as docentes y el desempeño académico de los/as estudiantes. Se observa que las

tareas docentes que describen el modo en que se desarrolló dicha continuidad pedagógica se caracteriza por un abordaje principalmente individual: *“el 96% de docentes declara haber realizado devoluciones individuales de desempeño siempre o la mayoría de las veces, y el 4% restante solo algunas veces.”* (Ministerio de educación, 2020, p. 173)

Dada la vulnerabilidad de la vida en general, pero en particular de los lazos escolares con los/as jóvenes, hubo una atención particular al contacto que éstos/as hicieron con sus docentes, pero mayormente en términos de entregas de trabajos, presencia y/o participación activa en encuentros sincrónicos, y la respuesta a través de medios digitales.

En la encuesta del Ministerio de Educación Nacional (2020)., se constató que:

“En relación con los medios privilegiados por las y los docentes para comunicarse con sus estudiantes, las dos vías más utilizadas, en igual proporción (75%), son los mensajes de texto a través de teléfonos celulares y el correo electrónico. Luego, un 59% de docentes afirma haber utilizado plataformas educativas (Google Classroom, Moodle, etc.) y una proporción menor (38%), plataformas para videollamadas (Zoom, Meet, Jitsi, etc.). Otras de las plataformas, aquellas creadas por la escuela (blog, por ejemplo), fueron menos utilizadas (26%). El contacto a través de redes sociales es un medio utilizado por una proporción menor (19%), igual que las llamadas por teléfonos celulares (18%) y por teléfonos fijos (2%). Por último, solo el 1% afirma haberse comunicado a través de radios comunitarias” (p. 168)

Hubo un privilegio, entonces, por la interacción por mensajes de texto y correo electrónico, más que otros recursos que favorecen la comunicación fluida y sincrónica, Estos resultados no evidencian una continuidad de un proceso pedagógico ya que, desde nuestro enfoque, la posibilidad de un aprendizaje integral, en el que incluyen dimensiones psicosociales, se ve afectada cuando no se reconoce la riqueza de una vida en la diversidad. Pero, además, si lo que se pretende es sostener la matrícula, es relevante reconocer que este aspecto se dificulta cuando no hay un sostén o entramado grupal que lo favorezca.

En este sentido, observamos la importancia de ir en búsqueda de una configuración más compleja y variada del grupo amplio, para que el conjunto se sienta parte de un curso y que se construya un “nosotros/as” que sea más fuerte que la propia individualidad o el sentido de la “burbuja”.

La pertenencia a un grupo y a una institución, en escenarios combinados, tuvo (y probablemente tendrá) que construirse sin la presencia física continua y el transcurrir temporal habitual. Justamente es la escuela la que genera espacios y tiempos distintos a cualquier otro ámbito, y esta alteración conmueve también la identidad del pertenecer en un espacio compartido y conjunto. La necesidad de construir una red se vuelve fundamental en este contexto, si consideramos el sostenimiento de la escolaridad, no como un aspecto individual y meritocrático, sino como una consecuencia de la pertenencia social y el intercambio en confianza.

Volviendo a nuestras preocupaciones originales que se relevaron en el trabajo de investigación, hemos puesto en consideración lo laborioso del vínculo intergeneracional, en tanto el respeto y la confianza, entre otros aspectos, se construyen. Esta nueva situación pandémica reedita entonces la problemática de la vinculación, buscando nuevas formas para su desarrollo...

La pregunta sobre las características del encuentro (el reconocimiento que genera confianza y pertenencia) fue ganando importancia con el avance de la pandemia: escuchar lo que les sucede a los/as adolescentes y jóvenes, y saber qué pueden necesitar sus estudiantes se problematiza, en parte, gracias a estudios y análisis sobre el impacto de la pandemia en los/as jóvenes. Un estudio de UNICEF (2020) revela que los/as jóvenes referían situación de susto, angustia, indiferencia o depresión y otras situaciones de padecimiento juvenil relevadas durante la pandemia.

Ante esta situación, encontrar un espacio y tiempo novedoso mediante entornos digitales para promover el vínculo entre docente y estudiantes, y entre ellos/as, es una tarea relevante para reconstruir las posibilidades de llegada e intervención con los/as estudiantes. La búsqueda del vínculo concentra gran parte de la tarea docente en este acompañamiento que se realiza en contexto de aislamiento/distanciamiento y con menos intensidad en la presencialidad escolar que la habitual.

También comentamos sobre el impacto de la pertenencia y la grupalidad para el sostenimiento de la escolaridad. Recordemos que la continuidad escolar durante la pandemia se sostuvo en formatos más cercanos a la entrega de actividades académicas, perdiendo de vista a la grupalidad y la institución como importantes nexos entre la propia subjetividad y el progreso escolar.

Retomamos a Di Leo (2009) en un estudio anterior a la pandemia, pero que se vuelve relevante en este contexto, ya que analiza la posibilidad de construcción de vínculos

en el escenario de sociabilidad globalizada e identidades digitales. El autor retoma a Giddens (1990, 1991) cuando afirma que *“en las sociedades postradicionales el despliegue de los fenómenos de deslocalización, desanclaje y reflexividad institucional se articulan con profundas transformaciones en la intimidad de los agentes en los diversos contextos de la vida cotidiana”* (Giddens en Di Leo, 2009, p. 77) . Aquí encontramos cierto camino realizado de socialización previo a la pandemia, que en dicha instancia se retoma y recrea.

Entonces, considerando ahora su relevancia, ¿cómo fomentar esta pertenencia durante el trabajo áulico mediante distintos entornos? ¿Cómo fortalecer al grupo para que ello redunde en mejores y continuadas ligazones sociales, grupales e institucionales?

Di Leo (2009) introduce la noción de “confianza” como aquella que se construye intergeneracionalmente en base al reconocimiento de ser tratados como sujetos y su disposición a la escucha. Este proceso permite la intersección de aspectos personales con sistemas sociales abstractos para la construcción de lazos intersubjetivos. La escuela, en sus diversos formatos y escenarios, puede ir en búsqueda de este vínculo para fortalecer el lazo social y, específicamente, lograr el desarrollo subjetivo de las juventudes y, por supuesto, el éxito en su trayectoria escolar. ¿Cómo se logra este lazo en un escenario renovado como el actual es el desafío que nos plantea la pandemia?

Hemos dicho que el trabajo didáctico bien reconocido implica el acompañamiento, observando de esta manera el círculo virtuoso e indisociable entre el éxito académico y el logro de un vínculo intergeneracional y grupal.

Siguiendo a Saraví (2009), que estudia las fragmentaciones ocasionadas por las desigualdades y los riesgos de exclusión existentes, la debilitación de las instituciones de la escuela y el trabajo formal conmueven los sentidos de pertenencia social, provocando el desgranamiento de la matrícula. Organismos multinacionales como la CEPAL (2007) han desarrollado conocimientos ligados a la cohesión social, aspecto que se desarrolla cuando una sociedad y sus instituciones promueven relaciones sociales de igualdad y generan un sentido de pertenencia y orientación al bien común.

Este panorama social colabora con un diagnóstico de la situación juvenil y escolar, y favorece pensar las estrategias para fomentar la cohesión y pertenencia juvenil e institucional, con la doble pretensión de la formación para la vida en sociedad y

también, lo tan pretendido, el sostenimiento de los/as estudiantes en las instituciones de nivel medio.

Atender a la cuestión grupal, ésto es, fomentar y observar su interacción e intercambio, es una tarea cotidiana. En encuentros con docentes durante el año 2021 se pudo pensar también en esta intencionalidad, sabiendo que el nuevo entorno genera renovados desafíos. Por ejemplo, la acción de apagar la cámara genera un sinfín de preguntas sobre el significado de dicha práctica para evaluar la presencialidad por un lado, y lograr instancias de expresión e intercambio, por otro lado. El nuevo trabajo implica un nuevo abordaje sobre la convivencia y conflictividad social, ya que las *viejas* preocupaciones sobre, por ejemplo, incivildades o malos tratos (.....) no fueron los más frecuentes, y nuevos desafíos se presentan.

4. Conclusiones

Este artículo recupera parte de un trabajo de investigación interesado en conocer en profundidad experiencias sobre cómo las escuelas de nivel secundario de CABA abordan la convivencia escolar. Se han rescatado, dentro de las diversas acciones y roles institucionales, los que corresponden a la tutoría, ya que es un equipo que se sustenta en el paradigma de la convivencia, inicialmente desde la dimensión curricular, pero también en cuanto a su rol de acompañamiento estudiantil, superando el de la disciplina, y entendiendo a los/as estudiantes como sujetos tutelados a pensarlos como sujetos de derecho.(Litichever, 2010, Paulín, 2013, Fridman, 2014).

El trabajo sobre convivencia en las escuelas demanda estrategias diferentes y la necesidad de innovaciones institucionales, pedagógicas y didácticas, y un buen inicio es reconocer, en el grupo docente, las posibilidades y saberes que han venido desarrollando sobre el desarrollo del vínculo intergeneracional y el gobierno de la clase.

Las nuevas configuraciones o búsquedas en torno a la autoridad se desarrollan dentro de marcos didácticos correspondientes a las disciplinas y al nivel. Dentro de estas dimensiones, encontramos puntos de similitud entre las perspectivas docentes de las y los tutores. Dichos aspectos en común refieren al trabajo en relación al vínculo, caracterizado principalmente por el respeto, pero también por la pretensión de alcanzar cierta confianza. Forjar el vínculo implica un trabajo laborioso en torno al respeto y la confianza que las/ os docentes entrevistados pudieron precisar:

“El respeto se construye”

“Nos vinculamos de una manera muy descontracturada y muy desde el respeto (...) respeto y confianza desde una dupla”

“Interesarme”

“Los alumnos nos respetan en tanto y en cuanto nosotros lo respetemos a ellos”

“Los escucho en cosas que le pasan a ellos (...) No trato de dar el contenido todo el tiempo”

Otro aspecto que caracteriza al trabajo de construcción del vínculo es el acompañamiento necesario para la resolución de los trabajos académicos. *“Dicen ‘yo fomento la lectura crítica, entonces leelo vos, yo me siento con el celular acá a mandar mensajitos y los pibes están leyendo’. Y plantean que no entienden y les dicen ‘bueno, búscalo en el diccionario’. Y falta ese acompañamiento de leerlo con ellos, de definir conceptos, de hacer chistes, de buscar”.*

En este sentido, se observa la interrelación que existe entre los vínculos intergeneracionales y el desarrollo académico y escolar de los/as estudiantes, por lo que no solo se va en búsqueda del respeto como una estrategia para lograr cierta disposición al aprendizaje, sino que además se estipulan acciones específicas, como el acompañamiento frente a las tareas escolares.

También se hace mención a cuestiones más abstractas, como estilos docentes o la habilidad de captar guiños: *“Tal vez yo soy muy atenta, entonces rápidamente agarro el guiño que tengo que tirarles”.*

Planteamos la pregunta sobre cómo se desarrolla este aspecto más abstracto que tiene relación con los estilos de cada docente y el desarrollo del habitus docente (Perrenoud, 2007) y encontramos mayor preeminencia de referencias en torno a experiencias ajenas a la formación inicial. Los/as docentes comentan sobre las experiencias significativas con su enfoque: formación en ESI, campamentos escolares, formación en tutoría.

De todos modos, más allá de la génesis de estos saberes, existen espacios institucionales (como la reunión de tutorías) que potencialmente pueden brindar la posibilidad de desarrollo de las mismas, así como también la propia experiencia pedagógica que impacta en la biografía personal y profesional.

Pedro Nuñez (2019), previamente a la pandemia, ya tomaba apuntes en relación con cómo es experimentada la temporalidad en los diversos ámbitos de socialización y comparaba aquella que propone la escuela con la que se instaura a partir de los entornos digitales. *“Los diferentes tiempos y espacios en que transcurre la vida de las nuevas generaciones sumado a la velocidad de circulación de la información y al auge de la cultura digital trastoca los imaginarios sobre las funciones del nivel secundario”* (p.188) En este sentido, si bien la pandemia fue interrupción, también fue continuidad. Hemos recuperado el aporte de Di Leo (2009) sobre la posibilidad de desarrollar una sociabilidad en una era globalizada. El autor introduce la noción de “confianza” como aquella que se construye intergeneracionalmente en base al reconocimiento de ser tratados como sujetos y su disposición a la escucha.

Nuñez (2019) afirma que existe una tensión entre la concepción analógica y digital de experimentar la temporalidad, lo que afecta la interacción intergeneracional. Esto es: no solo se pone en cuestión la autoridad escolar y docente, ya que no dejan de tener el monopolio del conocimiento, sino que también se configura un vínculo diferente entre adultos/as y jóvenes.

Es posible que ya no pensemos la escuela y sus relaciones en los términos que se planteaban previo a la pandemia: tanto por la revalorización de sus funciones, como por la experiencia que los/as docentes han construido en torno al trabajo sincrónico y asincrónico, a partir del aprovechamiento pedagógico de las redes sociales. Pero, en este diálogo escuela- entorno digital, también se genera un nuevo formato.

Parfraseando a Skliar (2020), el aprendizaje constituye un acontecimiento que demora en darse cuenta y, en este sentido, los tiempos propios de la escuela le imprimen un ritmo particular al nuevo (o renovado) uso de los medios digitales.

Por otro lado, también se propuso potenciar la socialización y vinculación intergeneracional a partir de la creación de dispositivos de escucha y comprensión de la realidad juvenil. El trabajo docente, en este sentido, es fomentar, sostener y encauzar acciones a partir del “gesto de conversación” (Skliar, 2020) en dichos entornos. ¿Cómo generar confianza y fomentar la escucha, ambas dimensiones necesarias para fomentar el vínculo y sostener el aprendizaje, en un marco digital? Tanto el vínculo de confianza, respeto, y la actitud de escucha, han sido valoradas en las entrevistas con las y los tutores de la investigación original, por lo que es preciso hoy en día contemplar dicha predisposición para los nuevos escenarios. Se trata, recuperando nuevamente las palabras de Skliar, “estar unidos/as” en relación con el

panorama de DISPO Y ASPO, pero también, desde nuestra preocupación social, tener una mirada superadora al mero “estar ocupados/as”, más asociado a una exigencia de rendimiento académico.

El trabajo en torno al vínculo puede ir en búsqueda del “*capital disposicional juvenil*” (García Bastán, 2016), pero antes que nada fue necesario acercarse a la juventud para la continuidad y terminalidad pedagógica. Lo prioritario fue avanzar en el mantenimiento de la matrícula, y se asoció a este objetivo el vínculo a través de las tareas. Sin embargo, tal como hemos afirmado, esta intencionalidad puede resultar vacua si, por un lado, no se reconoce el aprendizaje como un proyecto social y, por otro lado, se desestima la importancia del grupo y la pertenencia para el sostenimiento de la escolaridad.

Bibliografía

CEPAL (2007) Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América latina y el Caribe.

- CEPAL- COE (2020) Hacia un nuevo concepto de cohesión social: revisión histórica, elementos centrales y medición. Ciclo de talleres internacionales Regímenes y políticas de cohesión social: Del análisis a la implementación Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/presentacion_cepal_11112020.pdf
- Di Leo, P. (2009) Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias, Revista Tramas 31, UAM-X, México, pp. 67-100, recuperado de http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_catedra/experiencias_juveniles.pdf
- Fierro Evans, C. y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Flick, Uwe (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- Fridman, D. (2014) El sistema escolar de convivencia: una mirada desde su sanción hasta su implementación actual en la Ciudad de Buenos Aires, de la Revista IRICE Nro 27
- Fridman, D (2015). Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- García Bastán, G. (2016). Gestionar la reciprocidad. Trabajo docente y vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. Córdoba. Argentina
- García Bastán, G. (2017) Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones (Tesis de doctorado) Córdoba. Argentina.
- Greco, M.B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Ed. Homo sapiens. Rosario
- Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) Metodología de la investigación. México

- Litichever, L. (2010). Los reglamentos de convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. (Tesis de Maestría). FLACSO, Buenos Aires.
- López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo las políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 18, N° 1. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1484>
- Mastache, A. (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. EdiUNS-Noveduc. Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Colección Micro- macro referencias. Ed. Graó. Barcelona
- Ministerio de educación nacional (2020) Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19, recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico / dirigido por Gabriela Azar. - 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*
- Núñez, P. (2019). La dimensión temporal de la convivencia: Tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0(29), 179-204. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2638>
- Paulín, H. (2013) *Disciplinamiento y escuela media: un análisis de la experiencia de los consejos de convivencia*. (Tesis de Maestría) Córdoba. Argentina.
- Paulín, H. (2014) *Sufriendo las clases*, publicado en *Trabajo, Actividad y Subjetividad. Debates abiertos* (Comp.) Pujol, A. y Dall'Asta, C. Córdoba, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, H, Martínez, S. (2014) “‘Hacerse respetar’. Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela”, en *Jóvenes y escuela, relatos de una relación compleja*. Ed. Brujas.

- Paulín, H. D' Aloisio, F., García Bastán, G. (2020) *Violencia en las escuelas secundarias. Hacia una cartografía contemporánea de las investigaciones en Argentina*, en Furlán, A, Ochoa, N (comp) *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*. 1a ed. Homo Sapiens Ediciones. Rosario
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. ESF éditeur, París
- Pineau, P y Birgin, A (2015) *Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente*. Teoria e Prática da Educação Vol. 18 No. 1, 47-61
- Sacristán, J. G. (1991) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid
- Saraví, Gonzalo (2009) *Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación*, recuperado de social <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11295/098045065.pdf?sequence=1>
- Silva, V. (2018) *La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes*. (Tesis de doctorado) Buenos Aires, Argentina
- Skliar, C. (2020) "Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos" en *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores) De los artículos, las y los autores De la presente edición: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020
- Southwell, M. (comp) (2012) *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones - 1a ed. - Homo Sapiens*. Rosario. Ediciones; FLACSO, área educación, Argentina, 2012.
- Southwell, M, Vassiliades, A (2014) *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*, publicado en *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11 pp. 163-187

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Por Flavia Terigi, Propuesta Educativa Número 29

UNICEF (2020) Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana, recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/7866/file>

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Primera edición. Gedisa. Barcelona.

Marco normativo sobre convivencia:

Ley N° 26.892. Ley para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas Argentina. 11 de septiembre de 2013.

Decreto N° 998/08. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. 08 de agosto de 2008

Ley N° 223. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. 5 de agosto de 1999.