

# ***Tecnologías Digitales, subjetividades juveniles y convivencia escolar***

Paredes, Silvia; Riva, Andrea; Farina, Victoria; Cavagnero, Ana; Bearzotti, Luis Alfredo; Atencio, Marcelo; Padilla, Nilver Raúl; Ochoa, María Lucila; Rinaldi, María José; Zarazaga, Daniel; Donato, Malena

## Resumen

Se presentan, en este texto, los avances realizados en el Proyecto de Investigación que se propone indagar sobre la presencia de las tecnologías digitales en las relaciones interpersonales en la escuela. La convivencia escolar, el estar juntos en la escuela, es una preocupación de larga data y estudiada desde diferentes perspectivas, en este trabajo nos proponemos revisarla reconociendo la presencia de las tecnologías digitales, impronta de época que genera escenarios socioculturales inéditos.

En el artículo se presenta el esquema inicial de la investigación donde explicitamos el encuadre teórico y las decisiones metodológicas; luego, y organizado en dos grandes apartados, un primer análisis de parte del material de campo. Por un lado, se analizaron documentos institucionales: Planes y Proyectos Educativos Institucionales y Acuerdos Escolares de Convivencia; en la segunda parte presentamos el análisis de las observaciones realizadas de la Jornada de Formación Situada-2024 en la que se trabajaron los Acuerdos Escolares de Convivencia.

Esta lectura conceptual del material empírico nos permite esbozar algunas primeras conclusiones y reflexiones. Las tecnologías digitales conmueven los modos de relacionarse entre los jóvenes, también entre las diferentes generaciones; presentan desafíos a la escuela acerca de su incorporación en el día a día escolar y generan cierta conmoción en la construcción de la autoridad pedagógica de los adultos.

**Palabras claves:** Convivencia escolar, Tecnologías Digitales, Jóvenes, Escuela secundaria.

## Abstract

### **Digital Technologies, Youth Subjectivities, and School Coexistence**

This article presents advances made in a research project aimed at exploring the presence of digital technologies in interpersonal relationships within schools. School coexistence, or being together in school, is a long-standing area of concern, studied from various perspectives. This research revisits this topic by acknowledging the influence of digital technologies, a hallmark of our era, which creates unprecedented socio-cultural contexts.

The article outlines the initial framework of the study, detailing its theoretical approach and methodological decisions. The analysis is structured in two main sections, covering preliminary findings from the fieldwork. The first part examines institutional documents, such as "Planes y Proyectos Educativos Institucionales" (Institutional Educational Plans) and "Acuerdos Escolares de Convivencia" (School Coexistence Agreements). The second part presents observations from the "Jornada de Formación Situada-2024", focusing on discussions surrounding School Coexistence Agreements.

This conceptual reading of the empirical material offers initial conclusions and reflections. Digital technologies are reshaping relationships among young people and across generations, challenging the school's role in integrating these tools into daily life. Furthermore, they introduce new dynamics that impact the construction of adult pedagogical authority.

**Keywords:** School Coexistence, Digital Technologies, Youth, Secondary School

## Introducción

### Sobre la definición del problema de investigación

El trabajo centra su mirada en las dinámicas de la escuela secundaria, preocupados por conocer los modos en que se construyen las relaciones intersubjetivas, sustrato de la posibilidad y modalidad de la convivencia en las instituciones escolares.

Si bien este tema ha sido una preocupación permanente en las escuelas, en diferentes contextos sociales y culturales adquiere connotaciones específicas; en el momento de la formulación del proyecto estábamos atravesando una situación inédita, el regreso a la presencialidad luego de la interrupción del encuentro sistemático en la escuela producido por la pandemia.

Tenemos la sensación de que la pandemia ocurrió hace mucho tiempo, pero creemos que muchos de sus efectos los estamos transitando en la actualidad, razón por la cual sostenemos esta tensión producida en el reencuentro en la presencialidad como telón de fondo para la formulación de nuestros interrogantes.

La preocupación por los modos de entablar las relaciones interpersonales, las maneras en que se vive la cotidianidad escolar, nos lleva a trabajar varios conceptos; focalizamos entonces en *convivencia escolar*. Nos interesa problematizar la conceptualización de convivencia, analizar las regulaciones y normativas que se imponen a las prácticas de los actores, pensar las dinámicas y culturas institucionales vinculadas a las maneras de comprender y promover una convivencia democrática.

Para pensar la convivencia escolar se nos imponía un nuevo elemento propio de esta época: *las tecnologías digitales*. La presencia de las tecnologías en la vida social es hoy muy estudiado desde diferentes perspectivas; revisitamos algunas de ellas: por un lado, los estudios que han analizado el efecto de las tecnologías en la construcción de la subjetividad juvenil y que ha adquirido una gran relevancia desde las evidencias que Serres (2013) nos mostraba en su conocido texto “Pulgarcita”; por otra parte hay numerosos estudios de corte pedagógico y didáctico que se han ocupado por pensar, problematizar y, en muchos casos, prescribir criterios para el uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza. A la vez, estudios recientes, muchos producidos durante la pandemia, han analizado la relevancia de las tecnologías en tiempos de suspensión de la presencialidad tanto para la continuidad pedagógica como para sostener tramas de comunicación y acompañamiento interpersonal.

Este abanico de perspectivas, que ponen a la tecnología en el centro de la escena, nos hace pensar en una dimensión específica en vinculación con nuestro interés inicial que es indagar sobre su presencia, su incidencia en la construcción de las relaciones interpersonales en la convivencia cotidiana en las escuelas secundarias.

De este recorrido de intereses y preocupaciones es que formulamos las preguntas que orientan la indagación: ¿De qué manera la presencia de lo digital interpela la construcción de cierta sociabilidad juvenil en la escuela?, ¿cómo configura procesos de convivencia escolar particulares? Expresamos entonces como objetivo de la investigación: comprender los modos en los que las tecnologías digitales conmueven la construcción de los vínculos y la convivencia escolar al interior de las escuelas secundarias.

Desde esas preguntas es que sostenemos, como hipótesis que estructura este trabajo, que la articulación entre convivencia escolar, vínculos subjetivos y presencia de las tecnologías digitales

genera unos efectos en las dinámicas institucionales que requieren de la elaboración de saberes que permitan nombrar lo que acontece en las escuelas hoy.

Avanzamos en la búsqueda y construcción de datos para responder a estos interrogantes, concretamos entonces parte del trabajo de campo. En este texto presentaremos unas primeras lecturas descriptivas y algunas reflexiones teóricas a partir de analizar documentos institucionales - Planes educativos Institucionales y Acuerdos Escolares de Convivencia- y registros de observaciones no participantes en oportunidad de una Jornada docente de Formación Situada. Este material empírico nos permite identificar los modos en que las tecnologías digitales son reconocidas en la dinámica de las escuelas y su vinculación con la convivencia escolar. Es una mirada parcial que recupera la visión de los actores adultos de la escuela -docentes, coordinadores, preceptores- que, en próximas instancias del trabajo, tendremos que poner en diálogo con las voces de los y las estudiantes.

## Marco teórico

### La construcción del marco conceptual

La definición del problema de investigación, en los términos expresados en el apartado anterior, se inscribe en las vinculaciones entre cuatro cuerpos teóricos, ellos son: la escuela secundaria en la Argentina, la convivencia en la escuela, la subjetividad juvenil y las tecnologías digitales.

Sobre cada uno de estos recortes temáticos hay una enorme producción teórica y bibliográfica que nos exige al equipo hacer un recorrido por esas aportaciones y asumir algunas perspectivas teóricas. En este texto exponemos brevemente algunas conceptualizaciones que nos permiten posicionarnos para el abordaje del proceso de análisis del material empírico, pero entendemos que esa revisión es recursiva, todo el tiempo volvemos sobre desarrollos conceptuales y revisión del campo empírico que vamos construyendo.

Presentamos aquí un punteo de conceptualizaciones que se constituyen en punto de partida de nuestro trabajo.

### La conformación histórica de la escuela secundaria argentina

El sistema escolar en nuestro país se constituye en torno a la escuela primaria, la Ley N° 1420 de 1884 se considera el mojón fundamental que instituye las responsabilidades estatales sobre la formación básica de la población. En un país en proceso de constitución y conformación de un Estado naciente, la escuela primaria se expandió con una clara misión de construir una cultura común; desde este sentido es que los principios acuñados en la Ley N° 1420 imprimieron sus características: común, gratuita, laica, obligatoria y gradual. Estos principios son acordes al sentido político de la escuela primaria: dotar a toda la población de la cultura necesaria para construir una sociedad moderna, de conformación de una nación, de homogeneizar la población.

La escuela secundaria registra un origen y un sentido político muy diferente, es un nivel que se constituye como un camino hacia los estudios superiores y, por esa razón, con un fuerte componente selectivo. La matriz organizacional de la escuela secundaria, que cristaliza en el modelo del colegio nacional, se constituye sobre estudios humanistas clásicos destinados a unos pocos (menos del 1% de la población). Los sectores medios, interesados en acceder a los puestos de conducción nacional, presionaron por acceder a estas instituciones. A principios del siglo XX se crean otras instituciones

con modalidades diferentes para dar respuesta a sectores sociales que no accedían a la escuela secundaria “clásica” (Acosta, 2012).

A medida que crece la graduación de la escuela primaria y se producen procesos de transformación social la escuela secundaria comienza a expandirse. Este proceso de crecimiento se hace sobre un modelo organizacional excluyente y selectivo; de allí que se registre expansión y simultáneamente expulsión como características distintivas del proceso histórico de la escuela secundaria.

La masificación de la escuela media en la argentina se produce desde una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea y que estos procesos se relacionan con el modelo institucional de la escuela secundaria cuyo origen radica en el modelo institucional del colegio nacional (Acosta, 2012, p. 132).

En la actualidad, desde la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 del año 2006, la escuela secundaria se define como obligatoria, el texto legal establece en su artículo 29 que “La educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinatario a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria”.

La particularidad de la expansión de la escuela secundaria es que sostuvo dos demandas políticas contrapuestas: por un lado, la obligatoriedad y la definición de la educación secundaria como derecho, a la vez que la persistencia de un modelo organizacional clásico y selectivo. Al respecto, dice Acosta (2012, p.136) que “la escuela secundaria argentina es producto del cruce de dos tendencias frente a la expansión: la continuidad del modelo institucional tradicional que generó condiciones para la expansión -incorporación de matrícula constante- y la expulsión -alto índice de desgranamiento”.

Estas tensiones están presentes en la escuela secundaria actual, una institución que no fue pensada para la heterogeneidad que hoy la habita o que debiera habitarla y constituye un sustrato desde donde construir una cultura institucional inclusiva y democrática donde la convivencia resulte del reconocimiento de las diferencias.

La escuela secundaria hace un enorme esfuerzo, tanto a nivel de las políticas públicas como de las institucionales, para lidiar esta tensión que le es constitutiva, que está presente en la definición organizacional -el conocido *trípode de hierro* que explicita Flavia Terigi<sup>6</sup> - que está presente en la expectativa de un hacer homogeneizante; que está presente en la construcción del estudiante (ideal) de la escuela secundaria -perteneciente a los sectores más acomodados, varón, heterosexual, no trabajador- tensionado hoy por una demanda de inclusión, de igualdad y de derecho; una escuela que históricamente ha dado la espalda a la cultura popular en pos de una valorización de la alta cultura propia de los estudios clásicos y hoy, desde la definición de su obligatoriedad, se espera que todos tengan lugar en la escuela.

Esta escuela conformada desde esta historia y atravesada por estas demandas contradictorias y conflictivas en un contexto cultural inédito, es el escenario, la trama donde se despliega la vida cotidiana de los docentes y estudiantes, es donde aprendemos a vivir con otros y esta convivencia

---

<sup>6</sup> Flavia Terigi sostiene que parte de la dificultad de transformar el patrón organizacional de la escuela secundaria radica en lo que denomina “trípode de hierro”. Expresa: “En la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar.” (Terigi, 2008, p. 64)

requiere ser pensada, requiere ser estudiada.

## La convivencia en la escuela

Cuando hablamos de convivencia escolar se piensa rápidamente en la definición y el cumplimiento de las normas, la idea de disciplina y sobre todo de indisciplina parece opacar otras reflexiones acerca del vivir juntos. En las escuelas de nuestra provincia hoy, y desde hace un tiempo, se trabaja en los Acuerdos de Convivencia<sup>7</sup> desde una concepción que atiende a la participación, a la construcción colectiva de las normas y de las penalidades; donde estos acuerdos, en general, regulan el accionar de los estudiantes y prima cierto supuesto de que una vez alcanzada la construcción de la normativa, una convivencia adecuada resulta de su aplicación.

En este trabajo pensamos la convivencia como aquello que se construye en la relación entre todos los actores institucionales, de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independientemente del rol que desempeñen. De ahí que todos son, no sólo partícipes de la convivencia, sino gestores de esta. Por lo tanto, la convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo. Esto tiene una implicación fundamental: la convivencia no es responsabilidad de uno u otro actor, sino de todos los miembros de la comunidad educativa sin excepción (Banz, 2008, p. 1).

Según Viscardi y Alonso (2013) podrían analizarse dos dimensiones de la convivencia escolar: la primera, es aquella que orienta y guía las prácticas, define los vínculos y los intercambios y nace en el conjunto de principios que guían las acciones al interior de las escuelas donde “se conforma, allí, una gramática de la convivencia al enunciarse su sistema de reglas y normas” (p. 29). La segunda dimensión, hace referencia al estado “real” de la convivencia en el marco de las relaciones interpersonales que acontecen en el espacio y la cotidianidad escolar y que conforman las diferentes culturas escolares.

Desde hace algunas décadas comenzó a trabajarse la cuestión de la convivencia al interior de las escuelas como una forma de democratizar el espacio educativo. Frente a ello, podemos identificar dos grandes paradigmas que entienden a la convivencia de formas diferentes.

El más antiguo es el paradigma de la disciplina. La palabra disciplina se fue instalando en los orígenes mismos de la Educación Moderna. Hace poco más de trescientos años, en su *Didáctica Magna* (1632), Comenius, a quien podríamos considerar el padre de la pedagogía moderna, sentenciaba: “Escuela sin disciplina es un molino sin agua”. Sin dudas logró evolucionar y ramificarse, asumiendo con el paso de los siglos diferentes formatos, hasta alcanzar una plena naturalización durante buena parte del siglo XX (Maldonado, 2021). Para este paradigma enseñar es obedecer, considera el error como castigo, las normas como decreto, el ejercicio del poder centrado en los adultos, docentes, directivos, la comunicación unidireccional y pone el énfasis en el área intelectual. Nace junto al sistema educativo tradicional, se concentra en la vigilancia y en la evaluación de la conducta de los alumnos, en tanto ésta sea correcta o incorrecta se aplicará el uso de la sanción. Las normas prescriben conductas a seguir, habilitan o prohíben comportamientos. A su vez, los alumnos

---

<sup>7</sup> La resolución 149/10 del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba postula la necesidad de construir Acuerdos Escolares de Convivencia en las escuelas secundarias de la provincia. Sostiene la importancia de abordar un proceso de actualización y revisión de las normativas vigentes en cada institución a partir en un marco de participación democrática que permita un encuadre que promueva la convivencia entre todos los actores de la comunidad educativa. La misma disposición propone y recomienda que estos acuerdos sean revisados cada tres años.

son concebidos como sujetos tutelados, sin derechos, y su representación a cargo de otros adultos (Fridman, Nuñez y Litichever, 2019).

El paradigma de la convivencia plantea diferencias con el anterior ya que introduce una perspectiva más amplia y su énfasis está puesto en los vínculos y las relaciones que se entran en el espacio escolar. Pretende que las normas se enuncien en forma propositiva y asentándose en valores, como así también la búsqueda de consensos, de acuerdos y la participación de los estudiantes en tanto sujetos de derechos (Fridman, Nuñez y Litichever, 2019). Mientras que en el paradigma de la disciplina los estudiantes sólo tienen obligaciones, en el paradigma de la convivencia también tienen derechos.

Es pertinente reconocer la relación entre esta concepción de la convivencia desde una perspectiva de la disciplina con el sentido político en la conformación histórica de la escuela secundaria. Una escuela para pocos que temple el carácter de los futuros dirigentes se instituye desde una perspectiva del control y la obediencia, mientras que pensar hoy una escuela para todos requiere pensar la convivencia desde una perspectiva de derechos e inclusión.

Las normativas que proponen la construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia en la escuela secundaria promueven este cambio de paradigma en un contexto sociocultural donde registramos numerosas transformaciones. Nos proponemos indagar sobre la presencia del sentido de este paradigma en los documentos institucionales, en las prácticas al interior de la escuela, en los decires de los actores, en definitiva, en las maneras en que se está instituyendo en las culturas institucionales de las escuelas.

## **Encuentro entre tecnologías, jóvenes y escuela en nuevas coordenadas socioculturales**

Los y las jóvenes son los actores institucionales sobre los que nos interesa poner especial atención; constituyen un sector que se ha apropiado ampliamente de las tecnologías digitales como nuevos bienes culturales que tienen una incidencia indiscutible en la constitución de sus subjetividades. En ese sentido, es estratégico el estudio sobre estos fenómenos para comprender al colectivo integrado por los jóvenes, ya que las tecnologías intervienen en los modos de ser joven en la actualidad y en los modelos que legitiman la condición juvenil, dado que estas experiencias culturales poseen una presencia transversal en la vida de estos sujetos. El fenómeno que implica jóvenes y nuevas tecnologías reúne el interés de diversos investigadores en comunicación y cultura, que se centran en dar cuenta de las prácticas socioculturales mediante las cuales los jóvenes construyen hoy subjetividades y relacionamientos en un contexto atravesado por los algoritmos y los dispositivos electrónicos (Lewin, Margulis y Urresti, 2011; Morduchowicz, 2012, 2014 ).

A su vez, en los ámbitos de la educación las tecnologías vienen cobrando centralidad ya que se incorporan a la escuela implicando nuevas negociaciones, adaptaciones y apropiaciones diversas en una institución cultural que desde hace siglos posee unas formas particulares de relaciones con el saber (di Napoli e Iglesias, 2021). Considerábamos -en apartados anteriores- la matriz organizacional de la escuela secundaria como un aspecto que nos permite explicar ciertas limitaciones para que ingresen algunas novedades.

No obstante, y más allá de las reticencias institucionales al ingreso de las tecnologías digitales, estas están presentes en la vida cotidiana de los diferentes actores e ingresan, de modos variados y más o menos conocidos, a la dinámica institucional y estructuran modos de relacionarse y de construir subjetividad.

Desde estas aproximaciones teóricas podemos afirmar que hay diferencias significativas entre los modos de vincularse con las tecnologías de las diferentes generaciones que conviven en la escuela y, también, dentro de cada generación. “La generación puede considerar el nexo que une biografías de un grupo de edad socializado en un mismo período histórico” (Feixa, 1999, p. 88). Hay un sentimiento de “contemporaneidad”, acontecimientos, etiquetamientos, etc., que son comunes a los sujetos que forman parte de una generación (Feixa, 1999). Una generación, señalan Margullis y Urresti (1998, p. 6), remite a la edad “pero procesada por la cultura y la historia”. La generación da cuenta, entonces, de la impronta del momento social y cultural en la configuración de ciertas experiencias comunes, de esta idea de contemporaneidad.

Doble complejidad que es necesario incorporar; los contenidos que la categoría juventud adquiere en los diferentes momentos históricos –por su condición de construcción sociohistórica- y los diferentes contenidos que adquieren en un mismo momento histórico vinculado a otros elementos, como el sector social de pertenencia -que nos impone la necesidad de pluralizar la categoría- (Paredes, 2013, p. 135).

Heterogeneidades y subjetividades, relaciones intergeneracionales, historias institucionales, condiciones sociales y culturales de este tiempo, traman un bagaje conceptual desde donde posicionarnos para sostener las preguntas de esta investigación y desde allí abordamos el campo empírico para conocer cómo se tramitan estos asuntos en algunas escuelas, para construir nuevas comprensiones de estos procesos que son siempre complejos y situados.

## Metodología

### La definición metodológica y la concreción de parte del trabajo de campo

Para el abordaje de este proyecto nos posicionamos en una perspectiva cualitativa, dado que la naturaleza de los problemas y la formulación de las preguntas nos imponen pensarlos en contexto y recuperando la perspectiva de los actores. Esta perspectiva se inscribe en un paradigma interpretativo (Rockwell, 2009) que propone una manera de trabajar articulando -de manera recursiva y enriquecida desde lo conceptual- descripción, comprensión e interpretación. “(...) la investigación cualitativa supone un análisis circular y una revisión continua de las diferentes fases, de modo que la modificación de una de ellas repercute y obliga a redefinir a las demás” (Otero, 2001, p. 197). Podemos expresarlo citando a lo que Rockwell llama “descripciones analíticas” que “consiste en producir textos en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares” (Rockwell, 2009, p.72).

Los supuestos que orientan las definiciones metodológicas desde esta perspectiva son: a) la resistencia a la “naturalización” del mundo social, es decir, que al abordar un hecho social lo que interesa es el análisis de las acciones, los significados y valores por sobre la búsqueda de causalidades, generalizaciones o predicciones; b) la relevancia del concepto de mundo de la vida, reconociendo que sólo en el contexto particular a estudiar es posible enmarcar patrones y modelos de interpretación de las acciones a indagar; c) el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno, para estudiar la realidad simbólicamente preestructurada, se requiere una posición participativa del equipo de investigación “que no da significado a los observado sino que hace explícita la significación dada por los participantes”; d) la doble hermenéutica: esto es, construir conceptos de segundo grado a partir de las construcciones teóricas

que permiten reinterpretar las nociones significadas por los participantes (Vasilachis, 2006, p. 16).

Como técnicas de recolección de información se definieron: relevamiento y análisis documental, observaciones no participantes y entrevistas semi estructuradas. La aproximación al campo y las posibilidades de acceso a diferentes instancias institucionales nos exigieron ir redefiniendo algunas técnicas. No ha sido sencillo el ingreso a las escuelas por el enorme cúmulo de actividades que cotidianamente interpelan la dinámica escolar.

Se han concretado diferentes acciones: observaciones de jornadas institucionales, acceso a documentos institucionales de diversas escuelas y actividades con estudiantes. Está previsto ampliar con actividades en otra escuela secundaria y concretar las entrevistas a los diferentes actores institucionales. Trabajamos, en este texto, el análisis de documentos institucionales y de registros de observaciones no participantes.

Para trabajar los documentos institucionales nos centramos específicamente en los datos construidos a partir de la técnica de análisis documental, en tanto técnica de recolección de información que permite contextualizar el fenómeno en estudio estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados (Yuni y Urbano, 2014). Consideramos que esta técnica se constituye en una opción valiosa para el acceso a los sentidos que son objeto de la indagación. Estos documentos, si bien son “una tercera fuente de evidencia” (Erlandson y otros, 1993, p. 99), son textos escritos que se vinculan directamente con el objeto de estudio y permiten acceder a información clave para entender las dinámicas institucionales y los sentidos que allí se imprimen. Abordamos el análisis a partir de la lectura de los Planes Educativos Institucionales (PEI) y Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) de escuelas secundarias de la región.

Los registros de las observaciones no participantes resultaron de la presencia de algunos investigadores y estudiantes<sup>8</sup> en una de las Jornadas de Formación Situada 2024 y de allí se desprende un registro denso de las actividades e intercambios sostenidos en esa oportunidad.

Tanto los documentos institucionales como las observaciones corresponden a escuelas secundarias públicas urbanas de la provincia con características diferentes entre sí. Una de las instituciones se encuentra en una localidad pequeña del departamento Río Segundo, otras ubicadas en una ciudad cabecera del Departamento San Martín, una de ellas de modalidad técnica. Lo que tienen en común es que son escuelas secundarias públicas que recibieron los mismos lineamientos de la política provincial respecto a la elaboración de documentos institucionales y a la realización de las Jornadas en el marco de la Formación Situada.

En apartados anteriores, siguiendo a Viscardi y Alonso (2013), señalamos que es posible analizar la convivencia escolar en dos dimensiones, una vinculada a una serie de principios que guían las acciones, un sistema de reglas y normas instituidas y una segunda dimensión que refiere al estado “real” que acontecen en el cotidiano escolar. Parte del análisis del material de campo reconoce estas dos dimensiones que, a la vez, están en permanente interrelación.

Presentaremos, en los apartados que siguen, unas primeras lecturas analíticas del material empírico; en una primera parte una lectura de documentos institucionales -Planes Educativos Institucionales y Acuerdos Escolares de Convivencia- y en una segunda parte presentamos un análisis de los debates concretados en la Jornada de Formación Situada donde se abordó la revisión de los Acuerdos Escolares de Convivencia.

---

<sup>8</sup> Para las observaciones no participantes se contó con la colaboración de estudiantes del espacio curricular Práctica Docente II de los profesorados del IAPCH, espacio curricular donde se desempeñan dos integrantes del equipo de trabajo.

Estos dos registros empíricos -documentos y observaciones- nos permiten acceder (aun parcialmente) a estas dos dimensiones a las que hacíamos referencia: la de las normas y reglas instituidas y la de la vida cotidiana y real del día a día escolar.

Las lecturas que produjimos de este material de campo se centran en: reconocer la presencia y los modos de referenciar a las tecnologías digitales y su relación con la construcción de la convivencia escolar, la definición y caracterización de los conflictos y las propuestas, proyectos e intervenciones que se expresan para su resolución.

## Desarrollo

### I. **Tecnologías digitales y convivencia escolar: un análisis desde la lectura de los documentos institucionales**

En esta primera parte presentamos el análisis de documentos institucionales -Proyectos y/o Planes Educativos Institucionales y Acuerdos Escolares de Convivencia- y exponemos una descripción acerca de cómo las tecnologías están presentes en los vínculos dentro de las instituciones educativas, identificando las tensiones que emergen del regreso a la presencialidad y caracterizando cómo las escuelas reconocen y adoptan estas experiencias en esos textos. Además, examinamos las estrategias y dispositivos que las escuelas proponen en relación con la construcción de la convivencia, lo que contribuye a la comprensión del clima escolar y la conformación de las culturas institucionales.

Organizamos la información de la siguiente manera: en primer lugar, presentamos una descripción y análisis sobre la presencia de la tecnología digital en los vínculos escolares, explorando las referencias en los documentos institucionales y su uso en el contexto educativo. A continuación, nos preguntamos por las tensiones del regreso a la presencialidad, identificando los conflictos emergentes y las adaptaciones necesarias en los roles dentro de las instituciones. Por último, ponemos de relieve datos acerca de las estrategias y dispositivos para la convivencia escolar, así como el impacto percibido de estas dinámicas en la construcción de una convivencia inclusiva y participativa en las escuelas secundarias.

#### I.1. **Presencia de tecnologías digitales en los vínculos escolares**

El primero de los ejes dispuestos para el análisis se relaciona con la presencia de la tecnología digital en los modos de construcción de los vínculos intersubjetivos en el contexto de las escuelas que se constituyen en unidad de observación. Y en esa misma línea, enfocamos la mirada en tres direcciones: las consideraciones referidas al uso de herramientas digitales al interior de las instituciones, las determinaciones vinculadas a la frecuencia en el uso de tales herramientas y lo explicitado en cuanto a los propósitos de su uso.

En primer término, es preciso señalar una limitada o reducida presencia de referencias acerca de las herramientas digitales en los documentos institucionales analizados. En este sentido, observamos que existen muy pocas menciones referidas al lugar de las herramientas digitales en la cultura institucional, así como consideraciones para su uso al interior de las escuelas, número y extensión de las mismas.

Podríamos señalar como casi inexistentes las referencias en los Planes Educativos Institucionales en los cuales pueden inferirse elementos que son propios de esta dimensión en

expresiones planteadas en términos de objetivos de aprendizajes, como “desarrollar conocimientos sobre innovaciones tecnológicas” (Documento 1) o “Potenciar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje para enriquecernos, facilitar los aprendizajes y alfabetizar digitalmente a los sujetos de aprendizajes” (Documento 3). En esa línea, los PEI ponderan la utilización de tecnologías digitales como valiosas sólo en su función pedagógica.

Es interesante advertir que la tecnología, en general, aparece como un objetivo de aprendizaje que requeriría explicitar las maneras en que estará presente en la vida institucional y en las actividades de enseñanza. ¿Cómo se alcanza cierta alfabetización digital si no constituyen las tecnologías digitales un elemento presente en la vida escolar? Su escasa referencia en los textos pero su formulación como expectativa de aprendizaje constituye una tensión que, seguramente, podremos relacionarla con concepciones que circulan dentro de la escuela y que intentaremos reconocer en el desarrollo de la investigación.

Por su parte, en los Acuerdos Escolares de Convivencia, pueden encontrarse algunos elementos más que se dirigen a regular el uso de tales herramientas, pero reconocidas -en general- como elementos externos a la escuela, o como elementos “distractores”. Así, sólo se contempla la posibilidad de su utilización en ocasiones meritadas por su uso pedagógico-didáctico, como parte de las propuestas de enseñanza y aprendizaje de los docentes, los cuales deberán regular su uso y, en algún caso “predicar con el ejemplo” al restringir el uso de esas herramientas sólo para procesos de enseñanza. En ningún caso aparecen referencias vinculadas a la frecuencia del uso de estas herramientas, ni en los Planes Institucionales ni en los AEC.

Es singularmente llamativo el caso de uno de los AEC analizados que, al considerar el valor pedagógico del uso de herramientas digitales, considera como una sanción, la asistencia de entre una a tres clases virtuales del estudiante en cuestión y, de la misma manera, la utilización de una plataforma virtual para el envío de comunicaciones de diversa índole. Este dato llama la atención en términos de lo que señalamos respecto a la escuela, su conformación histórica y su responsabilidad de asegurar la continuidad (y terminalidad) de los estudiantes; la presencialidad como derecho, la suspensión de la presencialidad como sanción pero, a la vez, la necesidad de la continuidad de las actividades escolares donde, allí, pareciera cobrar relevancia la disposición de tecnologías digitales.

En relación a la utilización de estas herramientas por parte de los estudiantes y por fuera de las actividades propias de los procesos pedagógicos-didácticos, en general son consideradas faltas entre leves y moderadas y motivos de sanciones diversas.

Podemos reconocer entonces una relación ambivalente y conflictiva de la cultura escolar con las tecnologías según lo expresado en los documentos; no se las nombra pero se las debe incorporar en los procesos formativos; son negativas en términos de “distractores” de lo que se debe hacer en la escuela pero permite la continuidad de quienes no pueden asistir; es una suerte de “castigo” para quienes están sancionados y son también un efectivo medio de comunicación.

## **I.2. Tensiones en el regreso a la presencialidad**

Nos enfocamos aquí en dos aspectos que consideramos fundamentales para comprender si en los documentos institucionales se cristalizan tensiones vinculadas con el regreso a la presencialidad luego de la pandemia de SARS-COVID 2: los conflictos que pudieran emerger en ese retorno y la adaptación de los roles al interior de las instituciones escolares devenidos de los cambios ocasionados.

### **1.2.1 Conflictos emergentes**

Lo primero que conviene mencionar es que en el análisis documental advertimos que hay un enfoque en la *normalidad*. Con esto queremos decir que la reconstrucción histórica de los planes educativos y/o de los Acuerdos Escolares de Convivencia no solo no enfatizan en los cambios provocados por la pandemia sino que, en la mayoría de las ocasiones, deciden obviar este acontecimiento como problemática nodal del último tiempo. Tampoco enfatizan en un regreso a la presencialidad y con ello no conciben conflictos emergentes que devengan específicamente de la vuelta a las aulas físicas.

Lo segundo es que sí observamos diferencias entre los Planes Educativos Institucionales y los Acuerdos Escolares de Convivencia. Específicamente en los Planes Educativos Institucionales parecería que hay una pérdida de vista de las condiciones históricas, a pesar de que los documentos fueron revisados en el último tiempo por las propias comunidades educativas. Quizás esa carencia del sentido de la historización tenga que ver con un enfoque en ciertas prioridades y urgencias de los establecimientos escolares que marcan la agenda institucional sin reparar en asuntos históricos estructurantes de las condiciones y gramática escolar. Además, los cambios vertiginosos en las escuelas, por su propia naturaleza, pueden resultar difíciles de ser incorporados en normativas institucionales más estables y menos dinámicas. En este mismo sentido, la vertiginosidad puede propiciar la ausencia de consensos claros respecto de cómo integrar los efectos de la pandemia en las normativas existentes.

Quizás podríamos reconocer aquí que la “dureza” del formato organizacional de la escuela secundaria -recordemos el trípode de hierro al que hacíamos mención citando a Terigi- y la complejidad para introducir cambios en documentos que se consideran fundantes y de largo alcance, pueden actuar como limitantes para incorporar episodios tan disruptivos y vertiginosos como fue la pandemia y las decisiones tomadas en relación al cuidado como la suspensión de la presencialidad.

Hay una concepción, quizás sea una expectativa, de que salidos de la situación de emergencia hay una normalidad que se recupera; esta idea dificulta la posibilidad de atender a los efectos que persisten de esa experiencia tan traumática a escala individual y planetaria.

Observamos que, aun de manera acotada, hay algunas referencias a los conflictos vinculados al uso de redes sociales; en uno de los casos, y con posterioridad a la pandemia específicamente, se anexó al Acuerdo Escolar de Convivencia el Código de Convivencia Ciudadana de la Provincia de Córdoba, Ley N° 10.326, que, en su artículo N° 67 refiere a casos de discriminación o violencia. En el acuerdo específico se indica que las redes sociales podrían servir como motorizador de este tipo de conductas. En otro de los acuerdos se concibe que *cualquier* tipo de agresión a través de medios digitales entre miembros de la comunidad educativa es un tipo de conflicto escolar (aunque ocurra fuera de sus instalaciones). En este último caso, sin embargo, no está claro como un conflicto que devenga específicamente del regreso a la presencialidad sino como una problemática más general de los últimos tiempos que, inclusive, pudo darse en pre pandemia.

Esta referencia a agresiones que pudieran producirse en los medios digitales abre una discusión, que retomaremos en el análisis de las observaciones, y refiere a algo así como: ¿Hasta dónde es responsabilidad de la escuela?, ¿dónde están los límites?, ¿cuál es el adentro y el afuera? Las tecnologías digitales, y su efecto de desterritorialización, en el que se sustraen las referencias temporales de cualquier ubicación espacial (Quevedo, 2007), pone en jaque criterios institucionales construidos en otros escenarios culturales.

### **I.3. Reconocimiento y adopción de tecnologías digitales**

#### **I.3.1 Normativas y políticas institucionales**

Otro de los ejes de análisis planteados para el abordaje de los documentos de las escuelas tiene que ver con el reconocimiento y la adopción de las tecnologías digitales en los cuerpos normativos y políticas institucionales. Observamos en los documentos que esta incorporación es un proceso que ha estado en marcha en las escuelas desde antes de la pandemia.

Encontramos en los planes referencias claves a esta problemática, que observamos en cuatro formatos diferentes. En primer lugar, los documentos estipulan un currículum institucional flexible y actualizado accesible desde las TIC. En segundo lugar, favorecen explícitamente “la implementación de las nuevas tecnologías en las actividades educativas propuestas”, remarcando la importancia de la alfabetización digital y la formación profesional del personal “capaces de autogestionarse desde el aspecto científico-tecnológico” (Documento 4). En tercer lugar, existe un reconocimiento curricular de la inclusión del Programa Ministerial de 2022 (denominado “Cultura Digital”). Por último, en uno de los documentos aparece la incorporación a la oferta de la escuela el Bachiller en Informática como una de sus orientaciones, considerando que esto “pone en perspectiva” (Documento 5) la propuesta formativa institucional.

En el caso de los Acuerdos Escolares de Convivencia, el reconocimiento y la adopción de las tecnologías es abordado desde dos puntos de vista. En primer lugar, como motivo de conflicto en entornos extra escolares y no tanto, por ejemplo, en la posibilidad o no de utilización de ciertos dispositivos en la escuela. En segundo lugar, algunos cuerpos normativos consideran a los aparatos tecnológicos como un bien personal o institucional más. En este sentido, se los entiende como recursos valiosos que deben ser cuidados y protegidos, promoviendo un uso responsable y evitando el mal uso y/o vandalismo como en cualquier otro bien o recurso.

Nos quedamos pensando en el lugar que se le asigna a los dispositivos y la relación de los diferentes actores con los mismos. Es un objeto propiedad de alguien, pero que puede ser objetado en la dinámica escolar en algunas condiciones, ¿alfabetización digital o distracción?, ¿la discusión está puesta en el acceso al dispositivo? Seguiremos revisando esas concepciones.

### **I.4. Estrategias y dispositivos para la convivencia escolar**

La lectura de los documentos mencionados nos permite recuperar las estrategias y dispositivos propuestos por las instituciones. Para ello, abordamos tres dimensiones concretas: los programas y proyectos específicos, los dispositivos de resolución de conflictos mencionados y los efectos percibidos respecto a estos mecanismos.

#### **4.1 Programas y proyectos específicos**

En este punto recuperamos los programas, proyectos y actividades mencionadas en las documentaciones como dispositivos para la construcción y sostenimiento de la convivencia escolar. Encontramos que todos los PEI analizados hacen referencia a la importancia del sostenimiento y construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia, en concordancia con lo estipulado por el

Ministerio de Educación provincial.

En cuanto a dispositivos concretos para el sostenimiento, cumplimiento y actualización de los AEC podemos observar estrategias heterogéneas: uno de los documentos sostiene que su cumplimiento está garantizado por el entramado de dispositivos institucionales que conviven al interior de la escuela (entre los que detalla el Centro de Estudiantes y espacios de encuentro con *otros*). En el resto de los documentos se presenta al “Consejo Escolar de Convivencia” como órgano específico destinado al cumplimiento de los acuerdos.

El Consejo Escolar de Convivencia es un órgano conformado como un espacio de participación, en donde diversos actores de la comunidad educativa se encuentran para colaborar en la creación de normas y resolución de conflictos. Incluye tanto estudiantes, docentes y directivos como miembros de las familias. Al mismo tiempo uno de los documentos destaca que la elección de miembros para la conformación del mismo es democrática.

En esta dimensión, observamos que los documentos otorgan centralidad a que las acciones enfocadas en la construcción de acuerdos funcionen de manera preventiva con relación a los conflictos. De esta manera, se proponen espacios de participación, diálogo y reflexión sobre la convivencia escolar.

## **4.2 Dispositivos de resolución de conflictos**

En cuanto a la resolución de conflictos, sólo uno de los documentos detalla las diversas técnicas construidas para avanzar en la remediación de los conflictos acaecidos. En este sentido, el sistema gradual incluye espacios de mediación y diálogo, comunicación con familias, participación de otros actores y talleres de visibilización. El texto sostiene que el objetivo es avanzar en un sistema de sanciones que aporte a un proceso educativo en donde no se naturalice la transgresión. Las sanciones, de esta manera, aparecen en varios documentos como una estrategia de última instancia.

## **4.3 Impacto percibido**

En los diversos documentos encontramos valoraciones positivas sobre los efectos de los procesos de actualización y construcción de los AEC. En este sentido, se destaca la importancia de estos espacios como elemento fundamental para la construcción de una "identidad institucional democrática" (Documento 1), o con relación a los procesos de resolución de conflictos en el encuentro con otros, habilitando la participación significativa de familias, docentes y estudiantes. Remarcan, por último, que estos procesos resultaron virtuosos para la construcción de marcos normativos que afiancen la convivencia fortaleciendo la inclusión, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad.

Reconocemos, en este punto, una fuerte presencia en los documentos institucionales de la perspectiva que autores como Banz (2008) y Fridman, D., Núñez, P. F. y Litichever (2019) enuncian respecto al paradigma de la convivencia (en contraposición con el de la disciplina). Los procesos de construcción y sostenimiento de acuerdos reconocen a los estudiantes como sujetos de derechos, habilitando espacios democráticos para que participen activamente. Esta característica, al mismo tiempo, recupera una de los aspectos fundamentales de la convivencia: esta aparece, sin excepción, como responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

En esta primera parte expusimos los primeros análisis de los documentos institucionales -

Acuerdos Escolares de Convivencia y de Proyectos Educativos Institucionales-. Esta lectura nos permitió relevar la presencia y los usos que se expresan de las herramientas digitales advirtiendo una representación acotada y centrada en los objetivos pedagógicos. Por su parte, en los AEC se materializan a partir de un uso regulador y restrictivo, incluso a veces entendiendo la clase virtual como una sanción.

En cuanto a las referencias del regreso a la presencialidad posterior a la pandemia no resulta un dato de relevancia en los documentos, priorizando una visión de "normalidad" que no traduce en esos escritos los desafíos específicos del retorno a las aulas.

La incorporación de tecnologías digitales ha sido un proceso gradual que comenzó antes de la pandemia, sobre todo con intereses vinculados a la actualización curricular. En los AEC observamos que se aborda la tecnología desde dos perspectivas. Primero, como fuente de conflicto en contextos extraescolares, donde se reconoce la problemática del uso de dispositivos. Segundo, se considera la tecnología como un bien que debe ser cuidado y protegido.

En cuanto a programas y proyectos específicos se destaca la importancia otorgada en los PEI a los Acuerdos Escolares de Convivencia, donde se los considera fundamentales para regular y promover la convivencia en la comunidad educativa y en cuanto a dispositivos para la resolución de conflictos, aunque solo un documento detalla las técnicas para abordar conflictos, se menciona un sistema gradual que incluye mediación, diálogo y talleres. Las sanciones son vistas como una última opción, promoviendo un enfoque preventivo en la resolución de conflictos. Finalmente, los documentos reflejan una valoración positiva de los procesos de construcción y actualización de los AEC, resaltando su papel en la formación de una identidad institucional democrática y en el fortalecimiento de la convivencia.

Resulta muy relevante estas aproximaciones que nos permiten ir construyendo algunas respuestas a las preguntas que guían la indagación; el trabajo con documentos nos aporta información que, si bien relevante, es acotada a la formalización del texto escrito. Entendemos que un abordaje más completo requiere reconocer el carácter procesual y colectivo de la construcción de la convivencia en el marco de los espacios escolares y, en virtud de ello, se han definido otras técnicas de recolección de información que nos permitirá otros relevamientos. Pensar esta dinámica desde la complejidad de la experiencia escolar supone comprender los documentos analizados en el marco de un entramado de relaciones y contextos que superan ampliamente la decisión administrativa y en diálogo con el decir y el hacer de los actores institucionales.

## **II. Los AEC en foco: observaciones de las Jornadas de Formación Situada**

### **II.1. *Jornadas de formación situada. Una acción de la política pública***

El Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba está generando una serie de acciones en diferentes líneas de trabajo sobre el conjunto del sistema escolar provincial; una de esas acciones es el Programa de Formación Situada Córdoba – 2024. Según expresa la Resolución N° 004 del 31 de enero del año 2024, el Programa está orientado al desarrollo profesional continuo de docentes, directivos y supervisores de todos los niveles y modalidades del sistema educativo y se enmarca en un enfoque de capacitación en servicio, es decir, aquella que se realiza en el contexto cotidiano de las instituciones educativas.

La propuesta de formación se fundamenta en la necesidad de fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes mediante acuerdos pedagógicos y organizativos que surjan desde las propias escuelas. En este sentido, se alienta a cada institución a revisar y actualizar su PEI y elaborar un portafolio institucional que documente los avances realizados durante el ciclo lectivo. Este proceso, denominado “Escuela Posible”, busca consolidar logros, identificar desafíos y promover la autoevaluación como herramienta para mejorar las prácticas pedagógicas.

Estas jornadas requieren la participación de todos los docentes en una instancia pautada para ello, de modo que se suspenden las actividades presenciales para los estudiantes y para garantizar la continuidad pedagógica se complementan con actividades remotas o domiciliarias que los estudiantes realizan durante esos días. De esta manera, el programa no interrumpe los procesos de aprendizaje, sino que los integra de manera flexible dentro del calendario escolar. Los docentes acceden a la certificación en el programa si acreditan la asistencia completa a las jornadas previstas y al cumplimiento de los requisitos establecidos para cada instancia formativa, incluyendo la presentación del portafolio.

Esta propuesta formativa recupera y actualiza las experiencias realizadas en el sistema educativo provincial desde el año 2001 y hasta el 2004 en relación con la propuesta provincial semejante “Capacitación en la Escuela”, así como la ejecución del Programa Nacional de Formación Permanente, implementado entre los años 2014 y 2019. Actualmente en esta línea con la construcción de un nuevo Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027, la formación situada se presenta como una herramienta clave para fortalecer el trabajo institucional hacia una educación más inclusiva y de calidad. A través de este enfoque, el Ministerio de Educación de Córdoba busca consolidar una cultura de mejora continua que impacte tanto en las prácticas docentes como en los aprendizajes de los estudiantes.

En el marco del programa, la 4ta jornada de capacitación, tiene como tema central “Los Acuerdos Escolares de Convivencia en el marco de la Escuela Posible”. Desde la Dirección General de Bienestar se elaboró un documento con una propuesta de trabajo para dicha jornada, donde se expresa que lo central de esta instancia es consolidar los logros alcanzados en materia de convivencia escolar a partir del propósito de la normativa vigente y, al mismo tiempo, avanzar en aquellas áreas que aún requieren mejoras. La propuesta reconoce que los acuerdos no solo deben ser documentos formales, sino también un reflejo práctico de las relaciones cotidianas en la comunidad escolar. La convivencia se plantea como una construcción colectiva que involucra a estudiantes, docentes y familias en el diseño y la implementación de estrategias de participación. Durante la jornada, las instituciones pueden elegir entre dos enfoques según su situación actual: aquellas que aún se encuentran en proceso de elaboración o revisión de sus AEC, y aquellas que ya cuentan con acuerdos consolidados y desean fortalecer los dispositivos de participación asociados, como las asambleas de aula, los consejos áulicos o los consejos escolares de convivencia. El trabajo se estructura en momentos de apertura, desarrollo y cierre, promoviendo la reflexión a través de preguntas disparadoras, debates en subgrupos y la producción de registros escritos que documentan los avances logrados.

Las Jornadas de la Formación Situada Córdoba - 2024, y en particular la cuarta jornada centrada en los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), expresan una preocupación por parte de la política educativa provincial hacia la construcción de una convivencia democrática en las escuelas. Sin embargo, esta preocupación, si bien genuina, se enfrenta a desafíos estructurales y culturales que complejizan su implementación efectiva en las instituciones educativas.

## **II.2. *Primeras reflexiones sobre las observaciones de la Cuarta Jornada del Programa de Formación Situada***

Se concretaron observaciones del desarrollo de la Cuarta Jornada del Programa de Formación Situada que tenía como propósito trabajar con el equipo docente sobre los Acuerdos Escolares de Convivencia. Las instituciones recibieron las diversas posibilidades de organización de la jornada<sup>9</sup> propuesta por la jurisdicción y tomaron decisiones respecto a su implementación. Advertimos que las modalidades de llevar adelante esa agenda de trabajo fueron particulares en cada establecimiento: las observaciones nos muestran que los equipos directivos se constituyen en una pieza clave en esos procesos de apropiación<sup>10</sup> de las prescripciones de la jurisdicción; esa apropiación que interpreta las propuestas en relación a las características y necesidades institucionales se encuentra en tensión con el requerimiento del cumplimiento de las consignas que, en algunas oportunidades, desvía el debate de las preocupaciones más propias para cumplir con la tarea encomendada. Los docentes hacen lo propio otorgándole o no, relevancia a los materiales, consignas, propuestas que están presentes en la agenda de trabajo. Es interesante advertir cómo, en una instancia de trabajo colectivo, se despliegan de maneras diferentes los procesos de análisis y debates objeto de la jornada.

Una lectura de las observaciones nos permite construir algunas categorías para leer los conflictos emergentes actualmente en las escuelas desde la palabra de los adultos de las instituciones en torno a los Acuerdos Escolares de Convivencia. Señalamos que es la palabra de los adultos porque, en estas jornadas, no estaban presentes los estudiantes ni las familias.

### **II.2.1 *Tensiones en la actualización de las normas y la función de la escuela en contextos en transformación***

Los procesos de transformación social y cultural impactan fuertemente en las relaciones dentro de la escuela, generando la necesidad de revisar los acuerdos de convivencia. Las transformaciones culturales han puesto en jaque parámetros tradicionales de convivencia y han modificado sustancialmente dimensiones de la vida cotidiana y de la construcción de subjetividad. Montes, Ziegler y Paredes (2017) señalan algunas de las transformaciones sociales y culturales que consideran relevantes para analizar las tensiones y desafíos que se generan en las escuelas hoy: la conformación de las identidades de los sujetos (tanto de los niños, jóvenes como también de los adultos) y los vínculos intergeneracionales, las formas y patrones de estructuración de las familias y las nuevas formas de circulación de la información y los cambios en los medios de comunicación.

Estas transformaciones tensionan la construcción histórica y social de la escuela secundaria y pone “patas para arriba” pautas sociales vinculadas a esa construcción; por ejemplo, en las observaciones emerge la utilización del celular como un eje central de conflicto, ya que pareciera no estar regulado explícitamente en los AEC. ¿Es posible que sea regulado?, ¿los docentes pueden

---

<sup>9</sup> El Programa de Formación Situada y las consignas propuestas para cada Jornada puede consultarse en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/formacion-situada.php>

<sup>10</sup> Tomamos esta idea del concepto de “procesos de proceso de control y apropiación” de los sujetos frente a lo prescripto, de los trabajos de Flavia Terigi respecto al Currículum (Terigi, 1999) y de los planteos, que ella misma retoma, de Rockwell (1985) Rockwell y Ezpeleta (1992). Las autoras señalan que los actores no quedan inertes frente a las prescripciones, sino que se las apropian, las transforman, las recrean, de modo que se reconoce que las prescripciones no se “aplican” ni se desoyen sino, como lo establece Terigi a propósito del currículum, se especifican. Se reconoce el papel sustantivo de la escala institucional y el poder de los actores frente a las prescripciones.

tomar decisiones sobre su uso?, ¿qué es lo bueno y lo malo del celular en el aula? Esto genera un enorme debate ya que esta “novedad” obliga a los docentes a improvisar decisiones, generando tensiones entre el control disciplinario, la presencia del “afuera” en el aula a través de la pantalla y la enseñanza. Surgen también preocupaciones de índole legal: ¿si es un objeto de su propiedad, puedo quitárselo? Hay una inseguridad manifestada por los adultos respecto a su lugar, que -veremos luego- lo vinculamos con la construcción de autoridad.

Se observa, en esta preocupación, por lo que puede o no un docente, primar lo que algunos autores han llamado la judicialización de las relaciones pedagógicas, una suerte de lenguaje y acción policial y jurídica que debilita, a nuestro entender, la dimensión pedagógica de las relaciones escolares.

En este sentido Gabriel Brener (2019, s/n) señala:

La judicialización de las relaciones escolares se torna visible frente a tres procesos que señala el pedagogo Philippe Meirieu: 1) el debilitamiento de la escuela y sus propias herramientas para resolver los problemas entre estudiantes y adultos/as escolares y/o familiares; 2) la relación entre familias y escuelas, que atraviesa un momento muy diferente al de esa alianza férrea entre ambas que fue clave para sostener un tipo de autoridad pedagógica; y 3) una exacerbación del individualismo como rasgo constitutivo y neoliberal de nuestra actual sociedad, que torna muy difícil construir prácticas colegiadas, sentidos de cooperación y comunidad.

Estas situaciones generan una incertidumbre muy significativa sobre el hacer de los adultos, tanto que se valoriza la existencia de cámaras de seguridad en un establecimiento para “tener pruebas” sobre la conducta de los estudiantes frente a algún hecho determinado o que, frente a algunas situaciones la respuesta sea “llamar a la policía o al juez de paz”. No enjuicamos estas intervenciones, las traemos como evidencia de este atravesamiento de inseguridad sobre el papel de la escuela en la construcción de una convivencia democrática y segura para todos los actores.

Este debilitamiento del poder de la escuela abre un reclamo, que si bien no es nuevo adquiere hoy otras resonancias y es hacia la familia. Se discuten temas relacionados con la higiene, la puntualidad y la vestimenta, que reflejan una mirada disciplinaria más tradicional y la conocida expresión de que la escuela sola no puede. Sin duda que esto es así, hay una sensación de una sobreexigencia hacia la escuela que no se corresponde con las dinámicas de la vida familiar y social y pareciera que la escuela reproduce esa demanda hacia la familia responsabilizándola de muchas dificultades que tienen los estudiantes con las normas.

Esto nos muestra las complejidades de las relaciones intergeneracionales, las mutaciones de los lugares de autoridad y la dificultad de la escuela como institución históricamente construida de dialogar con nuevas configuraciones familiares. Lejos de nuestro interés está responsabilizar a los diferentes actores como “culpables” de estas situaciones, ni los docentes ya no son como eran antes ni a los estudiantes no les interesa nada. Consideramos que son otros estudiantes, otros docentes y sobre todo otras dimensiones sociales y culturales que interpelan a la escuela como institución y nos obligan a reconocer estas complejidades para construir nuevos modos de habitarlas.

Hay, en las expresiones de los docentes, una recurrente preocupación sobre la “falta de respaldo” a su accionar, tanto en relación a la protección legal que decíamos párrafos antes como a la mirada sobre situaciones conflictivas con estudiantes. En las conversaciones se revela cierto sentimiento de desamparo, de agotamiento que -en algunos casos- pareciera desembocar en un distanciamiento en el vínculo con la escuela y con los estudiantes y, en otros, con un exceso de

tensiones por la asunción de esas responsabilidades.

Vinculamos estas expresiones y sentidos a las transformaciones en torno a la construcción de la autoridad docente que ya no viene dada, como en configuraciones sociales e institucionales anteriores, sino que atañe a otras dimensiones para su configuración. La preocupación es: ¿cómo se construye la autoridad docente?, ¿cuánto de las condiciones de esa construcción se pone en juego en la convivencia y la regulación de las conductas de los actores?

...la autoridad es un posicionamiento que se construye con múltiples materiales que tienen que ver con una práctica específica como es la educativa y que tiene que ver con la enseñanza (Greco Cit. por Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, 2024).

La autoridad no es un atributo personal de alguien, sino que resulta de las relaciones que se establecen con los otros. La relación pedagógica es una relación necesariamente asimétrica que esperamos pueda ser democrática y dar lugar a la voz de todos.

En este sentido, en la entrevista, María Beatriz Greco señala, siguiendo a Ranciere, que la autoridad no está hecha de saber; sin duda que los docentes tenemos un saber y una responsabilidad de enseñanza de la que no nos debemos ausentar, pero lo vincula sobre todo a la transmisión, señala:

Creo que un lugar de autoridad se arma con saberes e ignorancia, con otros que saben y que ignoran, con recorridos múltiples, pero eso es un elemento más que pongo a jugar en la transmisión. **Creo que hay una relación muy fuerte entre autoridad y transmisión ¿Qué transmito? ¿Qué transmite un docente o una docente cuando enseña? Yo creo que se transmite la pasión por lo que uno estudia y una relación con ese objeto de estudio**<sup>11</sup>. (Greco Cit. por Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, 2024).

Lugares sociales -de adulto, de estudiante, de joven- que se ven transformados; relaciones sociales -entre generaciones, padres e hijos, docentes y estudiantes- que se ven conmovidas, sin duda interpelan la construcción de una convivencia democrática en la escuela. Entendemos que no se trata de abandonarla por la dificultad, todo lo contrario, reconocerla no como un problema individual, ni de las personas ni de la escuela en particular sino como una dimensión de época que nos compromete a seguir comprendiendo esas dinámicas para actuar sobre ellas. En este sentido, María Beatriz Greco señala:

Mi pregunta siempre es **cómo salir de esa perspectiva individualizante e inscribir al concepto de autoridad y al ejercicio de autoridad en una perspectiva institucional que nos inscribe incluso en una práctica colectiva**<sup>12</sup>, que es histórica y que atiende las características de la época, que se preocupa por quiénes son o cómo piensan nuestras nuevas generaciones. (Cir. por Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, 2024)

Resulta relevante que una jornada de este Programa se destine a propiciar estas discusiones que abran la perspectiva ya no solo en la construcción de unos acuerdos escolares que operen como normatividad determinando faltas y castigos, sino que habilite a generar las condiciones institucionales para que todos los actores tengan lugar y voz. Nos quedamos pensando en cuáles son las condiciones institucionales para que la voz de los estudiantes tenga lugar, como se generan las posibilidades de igualdad frente a las normas de todos los actores.

---

<sup>11</sup> Negritas en el original.

<sup>12</sup> Negritas en el original.

### **II.2.2. Conflictos Recurrentes: Del Uso del Celular al Consumo Problemático**

Las tecnologías digitales no solo facilitan el acceso a la información, sino que también moldean la manera en que los jóvenes construyen sus identidades y subjetividades. Las plataformas digitales y redes sociales configuran un “cuerpo interfaz” (Sadin, 2017) en donde el joven se presenta, se narra y negocia su identidad en espacios simultáneamente públicos y privados. La noción de portabilidad (Quevedo, 2009) sugiere que el vínculo con los dispositivos es constante y personalizado, haciendo que las experiencias juveniles estén profundamente atravesadas por las tecnologías.

Este fenómeno también evidencia la dificultad de cuadrar el comportamiento juvenil dentro de los marcos tradicionales de convivencia escolar. Las conductas reguladas en los acuerdos de convivencia escolar (AEC) no siempre se adaptan a estas nuevas formas de relación y expresión. Por ejemplo, el conflicto sobre el uso de celulares en las aulas refleja un choque entre la cultura escolar tradicional y las dinámicas contemporáneas de socialización digital.

La violencia, tanto física como simbólica, también aparece como una preocupación, al igual que el consumo problemático de sustancias. Sin embargo, las estrategias sugeridas, como las sanciones graduales, no siempre resultan efectivas para resolver los conflictos, lo que genera frustración entre los docentes.

Asimismo, las instituciones enfrentan el desafío de integrar tecnologías digitales sin perder de vista su uso pedagógico. Ya lo considerábamos en el análisis de los documentos. En este contexto, el debate sobre inteligencia artificial (IA) y fotocopias muestra cómo la adaptación a nuevas herramientas genera tensiones económicas y pedagógicas.

El marco conceptual sugiere que las tecnologías no deben entenderse únicamente como herramientas disruptivas o problemáticas, sino como recursos que pueden enriquecer las dinámicas educativas si se integran adecuadamente. Sin embargo, el análisis muestra que la escuela aún enfrenta dificultades para reconfigurar sus prácticas y normas a partir de las nuevas coordenadas socioculturales. La tensión entre la regulación del comportamiento y el aprendizaje refleja la necesidad de resignificar los acuerdos de convivencia, incorporando una visión más integral del uso pedagógico de la tecnología y del contexto social del que proviene.

Por último, la discusión sobre la autoridad docente también se encuentra atravesada por estas condiciones. Las tecnologías pueden ser un recurso para fortalecer el vínculo pedagógico y crear espacios de participación más horizontales, pero esto implica que los docentes reciban formación específica y apoyo institucional. La demanda por capacitaciones tecnológicas y la necesidad de un marco legal que proteja a los docentes refleja la urgencia de repensar las políticas educativas en función de estas nuevas realidades.

Las redes también han debilitado la clara distinción entre afuera y adentro de la institución escolar. En su ya clásico texto *¿Por qué triunfó la escuela?*, Pablo Pineau (2001) enumera algunas de las piezas que se fueron ensamblando para generar la escuela en la modernidad, una de ellas es lo que denomina “matriz eclesial” señala, entre otros aspectos:

...el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de conservación del saber validado de la época, y que emparenta a ambas instituciones [refiere a la escuela y al monasterio] a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo. (Pineau, 2001, p. 31)

Decimos esto porque una pregunta recurrente entre los docentes es si los conflictos que se originan en las redes les atañe a ellos, le atañe a la escuela. Allí las opiniones son diversas, algunos señalan que sí, porque involucra e influye en las relaciones de los estudiantes al interior de la escuela, otros señalan que no, ya que las redes y lo que allí ocurre está por fuera de las responsabilidades institucionales.

Más allá de cómo cada comunidad resuelve en diferentes oportunidades esta tensión, resulta evidente que la vida cotidiana en las instituciones ya no se encuentra circunscripta al aquí y ahora del aula o de la escuela, sino a las múltiples bifurcaciones que la cultura digital abre.

Del mismo modo podemos problematizar el lugar de los docentes en relación a la utilización del celular y la dinámica del espacio de la jornada. Nuestros registros muestran docentes que conversan entre ellos, con celulares en la mano mientras se desarrollan las actividades; una jornada que incluye materiales en soporte digital y donde la vida cotidiana de los actores se cuele todo el tiempo; docentes interesados y quienes responden de mala gana; docentes que se levantan y se van de la actividad. ¿Bastante parecida a un registro de clase de un aula con estudiantes?

Esta descripción nos lleva a preguntarnos sobre las normas que se establecen en los Acuerdos Escolares de Convivencia que sólo regulan la conducta de los estudiantes, en otras aproximaciones al campo empírico de esta investigación se propone recuperar el decir de los estudiantes.

### **II.2.3. *El paradigma de convivencia versus el de la disciplina***

Todas las normativas actuales, desde la Convención sobre los Derechos del Niño, a nivel internacional, posteriormente, el Congreso de la Nación Argentina establece por ley la Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (Ley Nº 26.892, 2003), sentando las bases para la intervención institucional y la investigación sobre la convivencia escolar, promoviendo el cambio hacia un paradigma de derechos dejando atrás un modelo puramente disciplinario. Ahora bien sabemos que estos cambios requieren tiempos, acciones y condiciones institucionales y sociales para lograr instalarse como *normalidad*.

Lo que resulta de las observaciones de las jornadas sugiere la coexistencia y la tensión entre perspectivas que priorizan el control y aquellas que promueven una construcción democrática de la convivencia. En esto no quisiéramos establecer una dicotomía entre “buenos y malos” sino comprender la presencia, incluso en las intervenciones de una misma persona, de sentidos más próximos a un paradigma democrático a la vez que sentidos más próximos a perspectivas disciplinarias.

Por ejemplo, se plantean discusiones algunas que a la distancia parecieran banales pero que hacen a la dinámica del aula, entre otras, si se debe dejar tomar mates en el aula o no, sobre todo por lo disruptivo que resulta para la dinámica de la clase salir a calentar el agua; si se debe dejar salir del aula en horas de clase a los estudiantes para ir al baño, calentar el agua o hacer alguna cosa; si frente a situaciones de conflicto es pertinente sacar al estudiante del aula incluso de la escuela o no. Hay quienes, enfáticamente, señalan la necesidad de que exista la posibilidad de expulsar a estudiantes bajo una expresión de sentido común -sacar a la “manzana podrida”- que evidencia la complejidad para consolidar una mirada de la dinámica áulica e institucional basada en la inclusión y el diálogo y, si bien hay quienes intentan proponer otras alternativas, se sienten interpelados por estas situaciones cotidianas que no saben como resolver.

Entendemos que el día a día escolar exige tomar decisiones, definir límites, establecer

condiciones para que el trabajo pedagógico sea posible; sabemos también que la escuela es -por más que históricamente no la hayamos comprendido de esa manera- una institución atravesada por las dimensiones y conflictos de la sociedad; ambos aspectos: las urgencias de la práctica cotidiana y las conflictividad social dificultan la construcción de un espacio institucional que promueva el diálogo y los derechos cuando en la vida social los conflictos y la violencia están tan vigentes. Por ejemplo, cuando la dirigencia política encuentra como forma de expresión el insulto y la degradación de un adversario, es difícil que los jóvenes retomen la vía del diálogo y el cuidado del otro; cuando el éxito está en lo que se detenta y se muestra, la solidaridad no parece ser el bien máspreciado; por lo tanto, es muy complejo construir condiciones institucionales de igualdad, derechos y solidaridad cuando la vida social pone en entredicho cotidianamente estos valores. Y, pensémoslo un momento, somos los adultos y no los jóvenes, los que construimos esa cotidianeidad pero, en la escuela, parece que se la reclamamos a las nuevas generaciones.

Creemos que la escuela si puede, aun con estas dificultades, hacer una diferencia en la experiencia de los actores que allí interactúan, porque la pensamos como un lugar donde es posible “suspender ese afuera”, donde se intenta que prevalezca la potencialidad de la igualdad y del derecho a apropiarse del capital cultural. Tal como lo desarrolla JanMasschelein y Maarten Simons en su texto “Defensa de la escuela. Una cuestión pública”:

Pero para nosotros, el acto principal y más importante que «hace escuela» tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su «posición») no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de todo modo, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: polis) como del hogar (en griego: oikos). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre. (2014, p. 11)

En esta segunda parte avanzamos en una lectura teórica de los registros de observaciones de la participación en la Jornada de Formación Situada; la revisión de los registros de observaciones nos permitieron traer aportes conceptuales para comprenderlas, problematizarlas y construir nuevas interrogaciones.

El decir de los diferentes actores -docentes, coordinadores, personal técnico- que participaron de las jornadas nos permitieron construir algunas dimensiones: el lugar de las normas y el vínculo del hacer docente con ellas en torno al lugar de la escuela en los nuevos escenarios sociales y culturales; pudimos también reflexionar sobre esas expresiones que nos llevan a preguntarnos por la construcción de la autoridad pedagógica hoy y, vincular estos aspectos con la presencia y coexistencia de los paradigmas sobre la convivencia -disciplina y derecho- en un entramado donde las (nuevas) subjetividades y la presencia de los dispositivos digitales conmueven modos de ser y de estar en la escuela construidos históricamente.

## Primeras conclusiones

En este texto presentamos un primer análisis que nos permite construir algunas respuestas a la interrogación inicial y, en ese proceso, van surgiendo nuevas interrogaciones. Partimos de la preocupación por indagar sobre las relaciones interpersonales que constituyen un modo de estar juntos en la escuela y, particularmente, rastreamos la presencia (y las maneras de reconocer esa presencia) de las tecnologías digitales.

Concretamos parte del trabajo de campo previsto registrando las observaciones de las Jornadas de Formación Situada-2024; propuesta de capacitación de la provincia de Córdoba para todos los docentes y actores adultos de las instituciones; en esta jornada se analizaron los Acuerdos Escolares de Convivencia; por otro lado se accedió a documentos institucionales, planes y proyectos educativos institucionales y los propios documentos de los Acuerdos Escolares de Convivencia de varias escuelas.

Con este material empírico, definimos estrategias de análisis: por un lado, trabajamos los registros de observaciones que, en una lectura detallada y desde categorías conceptuales, construimos algunas dimensiones relevantes a nuestro interés: la necesidad de revisión y actualización de los Acuerdos Escolares de convivencia que en contextos sociales y culturales profundamente diferentes al contexto de surgimiento de la escuela secundaria interpelan la función social de la escuela hoy; los conflictos que se señalaban como recurrentes y las estrategias que se proponían para su resolución y la coexistencia (compleja y conflictiva) entre respuestas que los adultos proponen frente a los conflictos que se inscriben, algunas más en un paradigma de la convivencia democrática y respuestas que se inscriben en una perspectiva disciplinaria y de control.

Por otra parte, se construyó una matriz de análisis de los documentos institucionales: en ellos indagamos las referencias y los modos de referirse a las tecnologías digitales en esos documentos, el reconocimiento de esas tecnologías y las posiciones que se adoptan tanto en la generación de proyectos como en la definición de los Acuerdos Escolares de Convivencia. Se revisaron también los proyectos que proponían intervenciones concretas en torno a la convivencia escolar.

Esta aproximación nos permite ya plantear algunas ideas a la manera de primeras conclusiones parciales; por un lado la compleja, conflictiva presencia de las tecnologías digitales en la escuela, cuando se las referencia aparecen vinculadas a un objetivo de aprendizaje a conseguir vinculado a la alfabetización digital; cuando las referencian, tanto en los documentos como en las observaciones, hay una caracterización de problemáticas y un factor de distracción. Las tecnologías digitales han aportado dimensiones inexistentes en la construcción histórica de la escuela, entre otras: cierta inmaterialidad de la fuente del conflicto, un borramiento entre el adentro y el afuera y una presencia del mundo en la pequeña superficie de un teléfono móvil; pareciera que estas dimensiones novedosas y la dificultad que tenemos los adultos y la escuela como institución para lidiar con ellas se encuentra condensada en los encendidos debates y en la necesidad de normar el uso del celular en el aula.

Esta presencia de las tecnologías digitales -poco nombradas, discutidas, negadas- forman parte de la vida social hoy y, en consecuencia, está atravesando la vida de los sujetos sociales. La escuela asume una actitud de cierta resistencia a su inclusión, lo hace, no porque no reconozca su valor pedagógico o porque no estemos todos -jóvenes y adultos- en contacto permanente con las mismas, sino porque no encuentra (no encontramos) las maneras de incorporarlas en la dinámica escolar sosteniendo un mandato fundante de la escuela moderna que indica que todo lo que allí ocurre es y debe ser educativo (Pineau, 2001).

Esta complejidad, propia de este tiempo, asociada a otros procesos culturales como la migración de la autoridad adulta y las nuevas configuraciones familiares producen un desacomodo en los modos de estar en la escuela que nos cuesta comprender y diseñar modos de actuar. En una escuela que históricamente se construyó en base a la selectividad y la meritocracia, se exige la construcción de igualdad y derecho a la educación; en una escuela donde la obediencia, el silencio y el respeto a las normas se consideraron valores centrales la instalación de un paradigma de convivencia democrática, dialógica y participativa encuentra, en todos los actores sociales,

dificultades.

Pudimos constatar el esfuerzo de los actores, de las instituciones y de las políticas por promover una cultura democrática y también advertir las tensiones y las contradictorias demandas que sobre esos mismos se estructuran.

Seguimos problematizando estas primeras conclusiones, continuamos el trabajo de campo previsto relevando ahora los decires de los estudiantes y la palabra individual de algunos actores claves en las escuelas como coordinadores, preceptores y directivos.

Estos debates que se abren nos permiten reafirmar la defensa de la escuela como un espacio social de encuentro con otros, de construcción de ciudadanía y de acceso al patrimonio cultural disponible; las complejidades de este tiempo histórico, las contradicciones que los adultos mostramos a los nuevos de manera cotidiana y las demandas que la sociedad le plantea a la escuela como institución lejos de declarar un ocaso, propician una actitud proactiva para, por un lado, reconocer las transformaciones cotidianas que las escuelas asumen y, por otro, la responsabilidad de seguir pensando y diseñando alternativas.

## Bibliografía

- Acosta, F. (2012) "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX". Cuadernos de Historia da Educação. V 11, N° 1 – jan./jun. 2012.
- Banz, C. (2008). La Disciplina y la Convivencia como Procesos Formativos. Documento del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, elaborado por Valoras UC. Centro de Documentación.  
<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Documentos/Disciplina-y-convivencia-proceso-formativo.pdf>
- Brener, G. (9 de agosto de 2019). La judicialización en la escuela. aula Abierta  
<https://aulaabierta.unahur.edu.ar/index.php/2019/08/09/la-judicializacion-en-la-escuela/>
- di Napoli, P. N., e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 51(3), 11-44.
- Erlandson, D. A.; Harris, E. L.; Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993). Doing naturalistic inquiry, London: Sage.
- Feixa, C. (1999). De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. Editorial Ariel S.A.
- Fridman, D.; Núñez, P. F. y Litichever, L. (Comps.) (2019). Escuela secundaria, convivencia y participación. Eudeba.
- Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. (2024). Beatriz Greco: "La pregunta es cómo salir de la perspectiva individualizante e inscribir al concepto de autoridad y a su ejercicio en una perspectiva institucional". Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Lewin, H. Margulis, M. y Urresti, M. (2011). Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura. Editorial Biblos.
- Maldonado, H. (2021). Convivir en las instituciones educativas: Del paradigma de la disciplina al paradigma de la convivencia. Simbiosis. Revista de Educación y Psicología, 1 (1), 35  
<http://www.revistasimb.revistasimbiosis.org>
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En: Cubides, H., Laverde, M.C. & Valderrama, C. (editores) (1998). Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Siglo del Hombre Editores.
- Masschelein J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila.
- Montes, N.; Ziegler, S.; Paredes, S. y Equipo de producción de materiales educativos en línea (2017). Clase 1: Transformaciones culturales contemporáneas: tensiones y cambios en el escenario escolar actual. Módulo Problemas educativos contemporáneos en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Morduchowicz, R. (2012). Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en internet. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Morduchowicz, R. (2014). Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Otero, H. (2001). "Investigando a investigadores del pasado. Estrategias teórico-metodológicas para el estudio de los censos nacionales de población de la Argentina moderna". En: Wainerman, C.;

- Sautu, R. (compiladoras) (2001) La trastienda de la investigación. Ediciones Lumiere.
- Paredes, S. (2013). "¿Son las relaciones intergeneracionales una manifestación de relaciones interculturales?" En: Giambroni, S. Paredes, S. y Riva A. (Compiladoras) (2013) Escritos sobre jóvenes. Eduvim.
- Pineau, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' " en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Paidós.
- Quevedo, L. (2007) "Portabilidad y cuerpo. Las nuevas prácticas culturales en la sociedad del conocimiento". En Buscando señal. Ediciones Centro Cultural España-Córdoba. Págs. 20-42
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires.
- Sadin, É. (2017). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Caja Negra Editora.
- Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. (4 de noviembre de 2024). Formación Situada Córdoba - 2024.  
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/formacion-situada.php>
- Serres, Michel (2013). Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer. Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (1999). Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio. Ed. Santillana.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa, (29), 63-71.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). Gramática (s) de la convivencia. ANEP.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Brujas.