


CONFIGURACIONES SEMÁNTICAS JUVENILES EN LA CONFLICTIVIDAD DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS ARGENTINAS

LUCÍA LITICHEVER¹

RESUMEN

El modo de interpretar los conflictos que acontecen en el cotidiano escolar se correlaciona con el abordaje que se lleva adelante y las soluciones propuestas. Recuperamos la noción de configuraciones semánticas desarrollada por Didier Fassin (2016), para ponerla en relación con la interpretación que realizan estudiantes de escuelas secundaria de Argentina de tres tipos distintos de conflictos: el consumo de bebidas alcohólicas, el escrache frente al acoso entre pares y las denuncias anónimas en las redes sociales. Las formas diferentes de conceptualizar los problemas se van a vincular con consecuencias y soluciones que se propongan.

PALABRAS CLAVE: ESCUELA SECUNDARIA, CONVIVENCIA, ESTUDIANTES.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), magister en Ciencias Sociales (FLACSO), doctora en Educación (UBA). Argentina. Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica (UNIPE), integrante del GECITEC (FLACSO), profesora en institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. Correo electrónico: lucia.litichever@unipe.edu.ar.  <https://orcid.org/0009-0009-9013-7249>

CONFIGURAÇÕES SEMÂNTICAS JUVENIS NO CONFLITO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS ARGENTINAS

RESUMO

A maneira de interpretar os conflitos que ocorrem no cotidiano escolar está correlacionada com a abordagem adotada e as soluções propostas. Recuperamos a noção de configurações semânticas desenvolvida por Didier Fassin (2016) para a relacionar com a interpretação feita por estudantes de secundária na Argentina de três tipos diferentes de conflitos: o consumo de bebidas alcoólicas, o *escrache* (denúncia pública) contra o bullying entre pares e as denúncias anônimas nas redes sociais. As diferentes formas de conceituar os problemas estarão ligadas às consequências e soluções propostas.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA SECUNDÁRIA, CONVIVÊNCIA, ESTUDANTES.

SEMANTIC CONFIGURATIONS OF YOUTH IN THE DIVISIVENESS OF ARGENTINIAN HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

The interpretation of conflicts happening within the school daily life is correlated with the way it is approached and the suggested solutions. We referenced the notion of semantic configurations developed by Didier Fassin (2016) to relate it to the interpretation of high school students from Argentina on three different types of conflicts: alcohol consumption, *escraches* (public denunciation) against peer bullying and anonymous reports on social media. The different ways of conceptualizing problems will be linked to the consequences and solutions proposed to solve them.

KEYWORDS: SECONDARY SCHOOL, COEXISTENCE, STUDENTS.

PRESENTACIÓN

La forma de nombrar los hechos sociales formatea la interpretación que hacemos de estos y el modo en que nos vinculamos con ellos. En este artículo nos proponemos una revisión de las nociones que se asocian con la convivencia escolar y una exploración por los distintos sentidos que las y los jóvenes atribuyen a los conflictos que tienen lugar en las escuelas.

En primer lugar, nos preguntamos cuándo comienza a conceptualizarse la convivencia como temática a ser abordada en las instituciones educativas. La revisión de su surgimiento como preocupación escolar posibilita explorar las nociones que se asocian a esta temática en distintos contextos. A la vez, recuperamos la distinción de los dos enfoques predominantes de los estudios sobre convivencia que identifican Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez (2013): el normativo-prescriptivo y el analítico.

Luego, nos adentramos en el análisis de tres situaciones conflictivas que tienen lugar hoy en las escuelas secundarias argentinas: el consumo de bebidas alcohólicas, el acoso entre pares y las denuncias anónimas a través de las redes sociales. Cada uno de estos conflictos es interpretado de modo diferente por las y los jóvenes y esas interpretaciones habilitan distintos modos de intervención y de búsqueda de solución.

Por último, nos detenemos en las tensiones que hallamos en las escuelas secundarias a la hora de abordar los conflictos, de atenderlos y buscarles una solución. El artículo recupera dos trabajos de investigación² desarrollados por el

² “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior”, dirigido por Pedro Núñez con apoyo y financiamiento de PICT 2017-1155-2017-2020, y “Acciones y discursos políticos juveniles en la postpandemia: experiencias de ciudadanía en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires”, realizado entre agosto y diciembre del año 2023, dirigido por Pedro Núñez.

grupo GECITEC (Grupo de Estudio sobre Ciudadanía, Transición Educativa y Convivencia) perteneciente al Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades (PLYSE) del Área de Educación de FLACSO- Argentina. En cada uno de estos proyectos se realizaron entrevistas grupales e individuales a estudiantes de entre 16 y 18 años que estaban cursando cuarto, quinto o sexto año en escuelas secundarias de gestión estatal o privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para la conformación de las muestras de ambas investigaciones se consideró el proceso de diversificación institucional que tiene lugar en la escuela secundaria argentina (Acosta, 2022), el tipo de institución contemplado, la gestión (estatal y privada) y dentro de ellas diferenciando en los establecimientos dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (catorce instituciones) o de la Universidad de Buenos Aires (tres instituciones). Al interior del corpus de establecimientos de gestión privada se consideraron instituciones laicas (cinco instituciones) y confesionales (tres instituciones). El total de establecimientos alcanzó un total de veinticinco escuelas entre ambos proyectos. Los encuentros fueron tanto presenciales como virtuales a través de la plataforma Zoom. Los estudiantes dieron el acuerdo informado para la participación en la investigación. En todos los casos se respeta el anonimato tanto de los sujetos como de las instituciones.

Entre ambos proyectos se realizaron 8 entrevistas individuales y 19 entrevistas grupales. Participaron un total de 90 estudiantes (50 mujeres cis, 38 varones cis y dos jóvenes que se autoidentificaron como varones trans). Se realizó un análisis del contenido de las entrevistas desde distintos ejes de interpretación que se abordaban en los proyectos de investigación. Dicho recorrido permitió identificar las configuraciones semánticas implicadas en las interpretaciones de los conflictos escolares.

1. ACEPCIONES CONCEPTUALES SOBRE CONVIVENCIA

La indagación acerca de la conceptualización de la convivencia en distintos contextos nos permite identificar dos grandes tradiciones: la tradición anglosajona y la latinoamericana. Cada una surge desde un origen distinto, por lo que se pueden identificar recorridos conceptuales diferentes.

En la literatura anglosajona de la década de 1970, Dan Olweus comienza investigando la violencia escolar asociada al concepto de *bullying*, al que define como una conducta de persecución física o psicológica que realiza un alumno en contra de otro al que acoge como víctima de reiterados ataques. Se trata de una acción negativa e intencionada que ubica a la víctima en una posición en la que difícilmente pueda defenderse por sí misma. La reiteración de este acoso genera en las víctimas efectos negativos como la baja de autoestima, ansiedad y depresión (Olweus, 1984). A partir de esta noción, la investigación se centró en la cuestión de la violencia escolar y luego en el clima escolar. Este último suele entenderse como la percepción respecto de la calidad de las relaciones interpersonales que permiten desarrollar adecuadamente el trabajo (alcanzar los aprendizajes escolares) (López et al., 2012). Así, puede decirse que la tradición anglosajona recorre un camino conceptual: *bullying*-violencia-clima escolar.

En América Latina, por su parte, particularmente durante las décadas de 1980 y 1990, la noción de convivencia estuvo vinculada a la de convivencia democrática que, en un contexto de post-dictadura³, fue pensada como modo de restaurar la democracia e instalar procesos pacíficos de solución de conflictos a través de la participación y el intercambio entre los distintos actores. Al mismo tiempo se estaba produciendo una ampliación de la matrícula e inclusión en las

³ Se hace referencia a la última dictadura cívico militar en Argentina, que tuvo lugar entre el 24 de marzo de 1976 y el 10 de diciembre de 1983.

escuelas medias de sectores que antes no accedían. Aquí las nociones centrales sobre convivencia se vinculan con: democracia, participación, inclusión.

Si bien en algunas formulaciones se entrecruzan las nociones de convivencia y clima escolar, resulta pertinente distinguirlas, ya que responden a distintos marcos conceptuales. La convivencia estaría asociada al aprendizaje de vivir con otros diferentes y la apropiación de valores para la formación ciudadana, y se la asume como requisito para la participación de los sujetos en la conformación de una sociedad democrática. Por su parte, el clima escolar sería un medio para lograr buenos aprendizajes. Profundizando en las diferencias de estas nociones, las distinguimos en tres aspectos principales:

el clima escolar ofrece una visión estática, “fotográfica”, recogida en un momento determinado (mediante estudios transversales) de la percepción de los estudiantes o de la comunidad escolar sobre la calidad del ambiente escolar, mientras que la convivencia escolar refiere a prácticas concretas, cotidianas y localmente situadas, que ocurren de manera sostenida en el tiempo; b) el clima escolar es entendido ya sea como “condición previa” o como “efecto” de la convivencia escolar, y c) el clima escolar sería menos modificable que la convivencia escolar, la que sería esencialmente aprehensible; “a convivir se aprende”. (López et al., 2019: 3)

Por otro lado, tal como lo enuncian Fierro-Evans y Carabajal-Padilla (2019), el clima recupera las percepciones de los sujetos a partir de sus experiencias y relaciones en la institución, por lo que puede tener una connotación positiva o negativa. Así, un grupo importante de trabajos sobre clima escolar lo ha estudiado por el interés de dimensionar las situaciones de violencia existentes. “De ahí el progresivo desplazamiento de estudios de clima escolar, mal llamados estudios de ‘clima de convivencia’, en estudios sobre la violencia” (Fierro-Evans y Carabajal-Padilla, 2019: 4).

Entonces, pese a lo que planteábamos respecto de una concepción vinculada a la convivencia democrática en el contexto latinoamericano, la misma no se plasma de igual manera en los distintos países de la región —e incluso

tampoco en las diferentes jurisdicciones de un mismo país—, y cobra formas diferentes cuando se analizan las leyes que se han promulgado para regularla. En las últimas décadas se registra una proliferación de leyes y políticas públicas vinculadas con la violencia y la convivencia escolar, pero subyacen a estas leyes lógicas y concepciones distintas acerca de lo que se entiende como convivencia. Además, muchas de las políticas actuales sobre convivencia escolar en América Latina siguen los lineamientos de organismos internacionales, como el Banco Mundial y la OCDE, que presionan por la obtención de resultados medibles, cuantificables y por tanto comparables (López et al., 2019). Así, en algunos contextos latinoamericanos, la convivencia escolar parece asemejarse más a la noción de clima escolar como lo que es posible de ser medido.

Así, la convivencia se pone en juego de forma diferente en las políticas públicas y las normativas que la prescriben. Encontramos en Latinoamérica países que la conciben desde una perspectiva democrática y otros en los que se fueron mixturando abordajes a partir de los cuales la convivencia se vuelve la herramienta para mitigar la violencia o una variable escolar que se puede medir y cuantificar. En algunos países se puede identificar una tendencia progresiva hacia políticas de rendición de cuentas (Ascorra, et al., 2019), a partir de pruebas estandarizadas y mediante la instalación de dispositivos públicos de denuncia de actos de violencia escolar y de infracción a la escuela por falta de cumplimiento de las leyes vinculadas a la convivencia escolar (López et al., 2019), lo que genera importantes consecuencias en las tramas que se conforman en las escuelas.

De esta forma, es posible distinguir dos grandes grupos de países en América Latina según la lógica que oriente la política educativa con la que se concibe la convivencia: países en los que emerge como necesidad de mitigar la violencia social —más en línea con la perspectiva anglosajona— y otros en los que surge como modo de propiciar una convivencia democrática en un contexto

de post-dictadura —en concordancia con la perspectiva latinoamericana— (Litichever, 2023).

A la vez, más allá de la concepción que atraviesa la política sobre convivencia de cada país, es interesante la distinción que proponen Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez (2013) respecto de los enfoques acerca de los estudios sobre convivencia. Ellos distinguen dos enfoques predominantes: el normativo-prescriptivo y el analítico. En el primer sentido, la convivencia está subordinada a la prevención de la violencia, la indisciplina o la calidad de la educación. Estaría asociado a una conceptualización utilitarista de la convivencia, que “serviría” a determinados fines. Por eso, se la entiende como un requisito para la generación de un determinado clima de aprendizaje, para la atenuación de la violencia escolar. Desde esta línea, la convivencia es posible de ser cuantificable, medible a través de indicadores que serían el conjunto de prácticas que son requeridas para alcanzar determinados fines (Fierro et al., 2013).

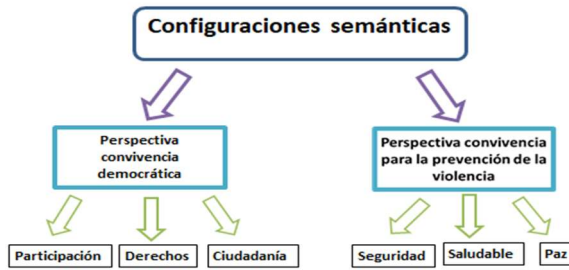
Por su parte, el enfoque analítico aborda la convivencia como un proceso social, que se constituye a partir de las interacciones cotidianas entre las personas. Así, la convivencia escolar hace referencia a la vivencia compartida en el encuentro y diálogo entre las personas (Fierro et al., 2013).

En función del significado que adquiere la convivencia podemos identificar, siguiendo el análisis del antropólogo y sociólogo francés Didier Fassin acerca de las configuraciones semánticas, los distintos términos asociados a cada una de las perspectivas. Este autor señala que a fines del siglo XX aparece un nuevo modo de calificar los problemas sociales en Francia que entrama de forma particular los problemas y sus respuestas. Las configuraciones semánticas serían entonces el “conjunto de nociones que se construyen juntas, se responden y se completan para dar cuenta de una realidad social” (Fassin, 2016: 43). Señala que cuando los problemas se relacionaron con la exclusión, las consecuencias fueron interpretadas como sufrimiento y las soluciones que se brindaron fueron

actitudes o gestos como la escucha. A esta relación entre *exclusión*, *sufrimiento* y *escucha* la denomina *configuraciones semánticas compasionales*. El autor plantea que cada período histórico podría ser caracterizado por una determinada configuración semántica, y en este sentido reflexiona acerca del efecto que las palabras tienen en la representación del mundo social. Así, no es lo mismo hablar de desigualdad o de pobreza que de exclusión, de sufrimiento que de injusticia o violencia y de escucha que de equidad (Fassin, 2016).

Entonces, siguiendo esta idea podríamos delinear dos configuraciones semánticas distintas: una vinculada a la perspectiva que entiende la convivencia desde una mirada relacionada a la democracia y otra que ve a la convivencia como la posibilidad de atenuar/resolver las situaciones de violencia. En la primera perspectiva, la configuración semántica podría estar integrada por las nociones: *participación*, *derechos*, *ciudadanía*, dada la impronta de la normativa en el desarrollo de la participación de los distintos actores escolares y la búsqueda de formación ciudadana para la inclusión en la sociedad desde una perspectiva de derechos. Así, la respuesta frente a un contexto de revisión del autoritarismo sería la concepción de los distintos actores, en tanto sujetos de derecho con potencialidad para participar e involucrarse en la vida escolar y desarrollarse en tanto ciudadanos activos. Por su parte, la segunda perspectiva podría incluir en su configuración semántica las nociones: *seguridad*, *saludable*, *paz* en función de la emergencia de la convivencia como una búsqueda por conformar ámbitos saludables y seguros en favor de la construcción de la paz social. De esta forma, frente a un contexto de violencia, la respuesta aparece en la generación de espacios seguros, el desarrollo de vínculos saludables (opuestos a los vínculos violentos) y la búsqueda de la paz en la escuela en oposición a su antónimo con el que muchas veces es leída la realidad que circunscribe (Litichever, 2023).

FIGURA 1. CONFIGURACIONES SEMÁNTICAS DE LAS PERSPECTIVAS DE CONVIVENCIA



Fuente: Elaboración propia.

2. CONFIGURACIONES SEMÁNTICAS EN LOS CONFLICTOS ESCOLARES

En la escuela como en todo espacio de encuentro el conflicto emerge en tanto inherente a toda relación social. Los conflictos y la forma en que son resueltos constituyen aspectos relevantes en la conformación del sistema de convivencia. Asimismo, las disputas y su tratamiento son centrales en la socialización política de los jóvenes. En este proceso dinámico, complejo y situado, el conflicto es reconocido como un factor integrador, ya que es una forma de socialización necesaria (Simmel, 2010). Esta socialización es pensada como creadora de comunidad; el conflicto, en tanto relación, es identificado como elemento constitutivo de la cohesión social, contra todo pensamiento de sentido común que lo ubica como un elemento de resquebrajamiento (Litichever y Fridman, 2021). Resulta una forma de socialización e integración porque resguarda de la separación, y se distingue de la indiferencia. Que emerja el conflicto posibilita una resolución de la tensión entre contrarios (Simmel, 2010). A la vez, la forma en la que se transitan y resuelven los conflictos contribuye a la conformación del espacio común.

En el ámbito escolar, los conflictos ponen de manifiesto diferencias de variada índole, que expresan la tensión propia de un espacio social donde

interactúan personas con roles, trayectorias, necesidades, contextos y culturas disímiles (Siede, 2007). Tal como lo señala Micó (2013), la vida cotidiana en la escuela es el espacio y el tiempo en el que los actores institucionales despliegan el difícil trabajo de vivir con otros, de acordar con otros, de reconocer a los otros. En este mismo sentido, Paulín (2019) señala que la escuela impone un espacio de “convivencia obligada” entre jóvenes que pueden compartir o no “procedencia social, elecciones sexuales, referencias barriales y adhesiones estéticas culturales” (p. 248) y que esto conforma un contexto de incertidumbre que instala la necesidad de aprender a convivir con otros, situación que no necesariamente es armónica. Dicha complejidad social presenta múltiples conflictos en las interacciones diarias.

Respecto de los conflictos interpersonales entre estudiantes, Di Napoli (2016) plantea que las relaciones entre pares “son una dimensión que resulta relevante para abordar la trama vincular de los jóvenes y trabajar sobre los conflictos y las violencias que emergen en las escuelas” (p. 340).

A su vez, resulta interesante indagar en las explicaciones que esgrimen los sujetos involucrados en situaciones de conflicto. García Bastán (2017) distingue dos tipos de explicaciones: la justificación y la excusa. En la primera se admite la responsabilidad sobre la acción, pero se dan razones, justificaciones de su realización y se reniega de su valoración peyorativa. En el segundo caso, si bien se reconoce que la acción fue mala, no se admite su completa responsabilidad.

Otro aspecto que resulta de interés para el análisis de la conflictividad es el ámbito en el que tiene lugar. García Bastán y Tomasini (2019) señalan que la forma en la que se manifiesta la conflictividad no difiere cabalmente entre escuelas que atienden sectores socioeconómicos distintos, pero sí difiere fuertemente las connotaciones que dichos conflictos reciben en los distintos sectores: lo que en uno es interpretado como una travesura, en otro es juzgado

como un robo. De esta forma, se revela “una moralización de los incidentes, que parece operar de modo diferencial en la producción de sujetos morales” (2019: 1).

Proponemos el análisis de tres conflictos que emergen hoy con frecuencia en las escuelas de nivel secundario: consumo de alcohol, acoso entre jóvenes y cargadas anónimas en redes sociales. Recuperamos dos de ellos a partir del debate en las entrevistas en torno a situaciones hipotéticas (consumo de alcohol y acoso) y, el tercero, las denuncias y cargadas anónimas en redes sociales, fue reconstruido como categoría nativa del trabajo de investigación. Las y los jóvenes se mostraron preocupados por estas situaciones que atraviesan los vínculos en sus escuelas. Para el análisis de estos tres conflictos retomamos el enfoque analítico propuesto por Fassin (2016), respecto de las configuraciones semánticas que nos va a permitir indagar la formulación del conflicto en tanto problema y revisar desde allí las consecuencias y soluciones que se desprenden. El corpus analítico conformado es analizado a partir de estos tres conflictos, la exploración permitió identificar distintas configuraciones semánticas de interpretación de cada uno de ellos. Por un tema de espacio, solo se recuperan fragmentos representativos de las entrevistas a modo de ejemplo de las concepciones implicadas.

A su vez, en los intercambios entre los jóvenes se puso de manifiesto una tensión entre las formas de resolución a las que apelan sus escuelas, las consecuencias de estas intervenciones y sus percepciones respecto de los mejores modos de resolver la conflictividad.

2.1 CONFIGURACIÓN SEMÁNTICA DEL CONSUMO DE ALCOHOL

En entrevistas grupales a estudiantes de escuelas de gestión estatal dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y de la Universidad de Buenos Aires, les propusimos intercambiar opiniones respecto de la siguiente situación vinculada al consumo de alcohol, dada la importancia de esta problemática en las vidas juveniles. Nos interesaba indagar qué pensaban de la misma, si consideran que allí se presentaba un conflicto, cuál era la mejor forma de resolverlo, si ocurrían situaciones similares en sus escuelas y de qué forma eran abordadas.

Situación hipotética (1)

Julieta y Tamara son amigas y van juntas a tercer año en el turno vespertino de un bachiller del barrio. Esa noche tenían una fiesta de egresados y a Julieta se le ocurrió arrancar la previa en el colegio e ir a la fiesta “puestas”. Por eso llevó un tetra en la mochila para tomar con Tamara. Como saben que la profe de inglés se va siempre unos minutos antes de que termine la hora, pensaron que era el momento perfecto para esconderse en el baño a tomar. Y así lo hicieron. Cuando arrancó la hora siguiente, la preceptora tomó lista y se dio cuenta de que ni Julieta ni Tamara estaban. Primero las buscó en el buffet, el lugar al cual se escapaban habitualmente, pero no las encontró. Luego se dirigió al baño y ahí las vio, tratando de esconder el tetra.

Fuente: Elaboración propia Proyecto PICT-2017-1155, 2020, CABA.

El intercambio sobre la situación presentó posiciones distintas respecto de la interpretación del problema y, por lo tanto, de su consecuencia y solución (Fassin, 2016). Se pusieron de manifiesto posiciones diferentes en relación con la responsabilidad civil, la definición del conflicto y los distintos modos de

abordarlo. Pese a la diferencia en sus posicionamientos, la conversación se dio, en todo momento, en un clima de respeto, de escucha y de análisis de las posturas distintas que habilitaron la reflexión sobre lo que pensaban los otros.

CUADRO 1. SISTEMATIZACIÓN DEL CONFLICTO DEL CONSUMO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS

Problema	Responsabilidad civil	Consumo problemático	Crisis de salud mental
	<p>“El primer error parte de la profesora, es el primer error grave, no puede abandonar a los alumnos un tiempo antes de que termine la hora por la responsabilidad civil, después sí, el segundo error parte de las alumnas desde el momento en el que ingresan con la bebida alcohólica a la escuela y más cuando se escapan de una hora de clase, pero el primer error parte del docente”.</p> <p>(Estudiante varón, 6° año, escuela técnica de gestión estatal, 2020, CABA)</p>	<p>“Me parece que el conflicto no es solamente lo que están haciendo sino por qué y cuál es la raíz, y <i>podés</i> castigarlo todo lo que quieras, pero eso no va a hacer que cambie la situación. Hay que entender realmente el conflicto. Más que cuestionar la acción, cuestionaría la razón: ¿por qué una piba siente la necesidad de alcoholizarse en un colegio? (...) Si ves que un pibe está teniendo problemas con consumos problemáticos, la solución no es expulsar al pibe y que otra escuela se haga cargo, o que se quede sin escolarización”.</p> <p>(Estudiante mujer, 5° año, escuela bachiller de gestión estatal, 2020, CABA)</p>	<p>“Estamos con una crisis de salud mental. Hay que entender que estamos en un momento de angustia y hay que entender las salidas que toma la juventud. No hay que penarlas sino que hay que formarlas para que pueda pensar cuál es la salida. (...) Sigue siendo un tema tabú. (...) Hacerlo desde una vía institucional, y no solo desde el Centro de Estudiantes, le daría una legitimidad mayor”. (Estudiante varón, 5° año, escuela de gestión estatal preuniversitaria, 2023, CABA)</p>

Consecuencia	Individualización	Identificación de conflicto más profundo y no recortado al evento que lo pone de manifiesto.	Identificación de problemática social de la juventud.
Solución	Sanción	Diálogo para desentrañar el nudo del malestar.	Políticas públicas e institucionales para su abordaje. Formar a los jóvenes sobre estas temáticas.

Fuente: Elaboración propia.

La sistematización del conflicto del consumo de bebidas alcohólicas nos permite identificar tres configuraciones semánticas diferentes que se desprenden de las distintas formas de leer y definir el problema: como un error del adulto a cargo —situación que lo convierte en un problema de *responsabilidad civil*—; como una situación que está poniendo de manifiesto una problemática más profunda —dificultades personales que atraviesan las y los jóvenes por las que deciden tomar alcohol en el establecimiento—; *consumo problemático*, o como una situación coyuntural —la *crisis de salud mental*— que está atravesando de forma más amplia la juventud y la lleva al consumo de alcohol u otras sustancias. Cada una de estas lecturas tiene consecuencias distintas e invita a formas de proceder y soluciones diferentes.

La primera de las lecturas, la de la responsabilidad civil, individualiza a los sujetos, tanto adultos como jóvenes que no actuaron debidamente o cometieron la transgresión para realizar abordajes particulares y aplicar las sanciones correspondientes. Podemos identificar aquí una perspectiva punitivista. La segunda lectura, la del consumo problemático, realiza una mirada más allá de la manifestación del conflicto —el consumo de alcohol— para indagar sobre las causas que conducen a esa situación. Y desde allí la solución que se propone se aleja de la perspectiva punitivista para promover estrategias

que aborden el origen del conflicto. Es posible que aquí prime una perspectiva psicologista que invite al diálogo para permitir sacar a la luz los conflictos personales. La tercera lectura, por su parte, analiza la situación de forma más amplia y la interpreta como una problemática social que atraviesa a la juventud —la crisis de salud mental—. De esta forma, no es una problemática que atañe a un sujeto en particular, sino a los jóvenes como grupo etario, situación que se exacerbó en la pandemia por Covid-19 ocurrida en el año 2020. Se desarrolla una lectura política de la situación que invita a poner de manifiesto el conflicto para demandar una respuesta. A su vez, esta demanda es colectiva y no individual. Desde esta línea, la solución es a través de políticas públicas e institucionales que permitan su abordaje y tratamiento.

Cada una de estas configuraciones propone maneras bien diferentes de entender los conflictos y, por lo tanto, de abordarlos. La sanción, la intervención psicológica o la demanda de políticas públicas no solo implican lecturas e intervenciones diferentes, sino que además configuran posicionamientos ciudadanos distintos que visualizan sus derechos y elaboran sus demandas.

Frente a la conflictividad que acontece en las escuelas, dilucidar cuál es el conflicto real, más allá de la primera apariencia, resulta fundamental para poder generar estrategias de intervención. Preguntarse si el problema es que ocurra en la escuela, si la sanción lo resuelve y analizar las herramientas institucionales con las que se cuenta podrían colaborar en una intervención más pertinente. Nos parece interesante traer aquí las reflexiones de Di Napoli (2016) respecto de que, muchas veces, la escuela se presenta para los jóvenes como un lugar seguro para confrontar, y podríamos pensar más ampliamente para transgredir, ya que saben que cuentan con un marco de contención que no está presente en otros contextos. Esta lectura nos lleva, en el caso de los consumos problemáticos, a la manifestación, quizás, de un pedido de ayuda que se hace presente en la escuela. La decisión de cómo intervenir debería incluir, entonces, más aristas que contemplen otras variables y no solo la mera transgresión a la

norma, por lo que es necesario avanzar más allá de la lógica punitiva para encontrar respuestas que apunten a la resolución.

2.2 CONFIGURACIÓN SEMÁNTICA DEL ACOSO ENTRE PARES

En entrevistas grupales a estudiantes de escuelas de gestión privada y estatales dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y de la Universidad de Buenos Aires, les propusimos intercambiar opiniones respecto de la siguiente situación vinculada a la denuncia por acoso entre pares. Nos interesaba indagar qué pensaban de la situación, si consideran que allí se presentaba un conflicto, cuál era la mejor forma de resolverlo, si ocurrían situaciones similares en sus escuelas y de qué forma eran abordadas.

Situación hipotética (2)

Joaquín va a segundo año del turno tarde de un bachiller, es “fachero” y solía ser uno de los chicos con más amigas. En las fiestas se comía siempre a alguna chica, algunas veces aprovechaba esos momentos y bajaba sus manos hasta la cola de la chica en cuestión para acariciarla mientras chapaban. Algunas chicas empezaron a sentirse molestas con esta situación, lo conversaron entre ellas y decidieron hacerle un escrache por las redes sociales.

El escrache salió muy bien, tuvo muy buena repercusión. Toda la escuela se enteró y ahora nadie quiere ser visto con Joaquín. Las chicas lo miran mal y se alejan de él, los chicos tampoco quieren estar con él para que el resto de las chicas no crean que están de acuerdo con lo que hacía Joaquín.

Fuente: Elaboración propia Proyecto PICT-2017-1155, 2020, CABA.

En el intercambio sobre esta situación encontramos posiciones distintas de las y los jóvenes respecto de la forma de actuación ante la problemática del acoso entre pares. Los modos distintos de interpretarlo y las medidas necesarias para enfrentarlo ponen de manifiesto la incidencia del contexto en las explicaciones y búsquedas de soluciones. Es probable que la extensión del feminismo y los debates en torno a la legalización del aborto⁴ hallan permeado en las escuelas y les permitan a las mujeres estudiantes tener mayor conciencia sobre sus derechos, el lugar de su cuerpo, el deseo, el amor y de esta manera ir encontrando nuevos posicionamientos. De esta forma, situaciones que antes aparecían naturalizadas, de un tiempo a esta parte, comenzaron a ser cuestionadas y denunciadas. Ubicamos tres momentos distintos de definición del problema: 2016-2018; 2019-2021 y 2022-2023.

⁴ La Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito surge inicialmente en Argentina en los Encuentros Nacionales de Mujeres, luego se va instalando de forma más amplia en la sociedad. En el año 2018, en su tratamiento parlamentario por la legalización de la Interrupción Voluntaria del Embarazo, se desarrolla un amplio debate entre posiciones a favor y en contra. Este debate cobra gran envergadura y los jóvenes participan ampliamente del mismo a través de manifestaciones públicas en las calles y diversas actividades. En esa oportunidad, el proyecto de ley logra la media sanción en la Cámara de Diputados, pero no es aprobado en la Cámara de Senadores. Luego, dos años después, en la madrugada del 30 de diciembre del año 2020, se aprueba la Ley 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo.

CUADRO 2. SISTEMATIZACIÓN DEL CONFLICTO DEL ACOSO

Problema	2016- 2018 Acoso-denunciar	2019 - 2021 Acoso-concientizar	2022- 2023 Acoso-prevenir
	“Los escraches buscaban echar luz sobre las múltiples formas de la violencia y jerarquías machistas”. (Faur, 2019)	“Qué raro que la única alternativa que haya aparecido haya sido la del escrache, que genera el aislamiento, que nadie lo quiera escuchar, que nadie lo quiera ver. (...). Si no hay adultos que ayuden al chico, que lo acompañen a ver que lo qué hizo está mal, va a dejar de hacerlo por miedo, pero no porque entendió que está mal, sino para no estar solo”. (Estudiante mujer, 5° año, escuela de gestión estatal preuniversitaria, 2020, CABA)	“Yo creo que no hubiera sido la mejor manera de resolver la situación. Se podría haber hablado con los padres, con la institución, hacer la denuncia a la policía, etc. Pero comprendo que hay muchas situaciones que cuando uno no sabe muy bien qué hacer, el escrache es como un pedido de ayuda y para que no les pase a otras, por eso no lo juzgo. (...) El tema del escrache no es lo mejor, pero es lo que les salió”. (Estudiante mujer, 5° año, escuela de gestión estatal, 2023, CABA)
Consecuencia	Denuncia y exposición	Deslegitimación de las acciones punitivistas, debido a que desplazaba la discusión del problema real. Genera dos víctimas.	Escrache como medida de prevención para otras jóvenes.
Solución	Aislamiento	Reclamo de intervención adulta que permita a los jóvenes comprender su accionar incorrecto. Abordaje desde la ESI.	Despliegue de diferentes medidas.

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de este conflicto hallamos una diversificación de respuestas ancladas a temporalidades distintas. El cuestionamiento de prácticas masculinas vinculadas al patriarcado cobró lecturas diferentes en relación con un contexto más amplio de revisión de estas modalidades de vinculación. La ocupación del espacio público por parte de las mujeres para denunciar la violencia, tanto en las marchas del #Ni una menos del 3 de junio⁵, como la del Día Internacional de la Mujer del 8 de marzo, así como las manifestaciones y discusiones en torno a la legalización de aborto, promovieron un contexto que habilitó nuevos posicionamientos de mujeres y disidencias tanto fuera como dentro de las escuelas.

Tal como mencionábamos antes, hallamos una correlación entre los posicionamientos juveniles respecto de la respuesta ante situaciones de acoso entre pares y la discusión social más amplia. Así, en el primer período, 2016-2018, cuando los debates en el espacio público por los derechos de las mujeres y la lucha frente a la violencia ejercida en su contra comenzaron a tener lugar, se traspasan a las escuelas de la mano de las estudiantes. Entonces, ante situaciones que las jóvenes comenzaron a visibilizar como inconsultas o violentas por parte de sus pares masculinos, la primera reacción fue la denuncia. El escrache fue el mecanismo que encontraron para manifestarse en contra, y de forma colectiva, frente a situaciones que las incomodaban, que les resultaban violentas y que leían como machistas, encuadradas en prácticas patriarcales. La falta de intervención institucional frente a estas situaciones también dejó solas a las jóvenes intentando buscar respuestas. Así, la consecuencia frente a la denuncia fue la exposición de quien había llevado adelante el acoso y la solución, el aislamiento de ese sujeto.

⁵ La consigna Ni Una Menos se instala en la marcha del 3 de junio de 2015 en contra de la violencia hacia las mujeres y el femicidio. Esta marcha tuvo lugar en ochenta ciudades de Argentina, posteriormente se fue extendiendo a otros países. Butler (2022) analiza cómo las mujeres transformaron la categoría de mujer en un colectivo que pelea por no perder ni una más: “Ni Una Menos es una forma de afirmar la voz del colectivo, una solidaridad entre las vivas” (p. 51).

En ese período, en varias escuelas se extendió la modalidad de escrache o ciberescrache para acusar públicamente a un varón que estaba teniendo una actitud de acoso sexual (Faur, 2019). Tal como señalan Palumbo y Di Napoli (2019), la resolución de este tipo de situaciones no buscó hacerse a través de vías institucionales, sino que las estudiantes se organizan entre sí y gestionan la experiencia de lo vivido, la denuncia y el castigo a los varones a través del escrache. De este modo, la escuela ve disminuida su capacidad de acción sobre los mecanismos para resolver este tipo de situaciones, al tiempo que también pierde el monopolio de la sanción. La falta de intervención institucional respecto de las situaciones que aquejan a las estudiantes aleja la posibilidad de un abordaje más cabal del conflicto (Litichever y Fridman, 2022).

En el siguiente período, 2019-2021, ante la extensión de estos casos en las escuelas, las instituciones comenzaron a desarrollar modos de intervención, de escucha de trabajo, desde la Educación Sexual Integral (ESI) para poder encontrar otros abordajes. Las prácticas de escrache empiezan a ser cuestionadas tanto por chicas como por chicos. Frente a las situaciones de acoso entre pares, se promovieron prácticas de reflexión tendientes a la concientización de estas situaciones. Como consecuencia, se deslegitiman las prácticas punitivas y de aislamiento del victimario para promover la intervención institucional más cabal.

Entonces, en este período, los escraches no son valorados positivamente por las estudiantes como formas de resolución, por su carácter individualizante y estigmatizador para el acusado, y porque desplaza la discusión del problema. Los jóvenes, en las entrevistas, fueron esgrimiendo las razones acerca de lo que pudieron ir construyendo de la mano de una discusión más amplia desde el feminismo en torno al punitivismo y la cancelación. A la vez, muchas escuelas que interpretaban que los escraches no eran “sus problemas” porque ocurrían fuera del edificio escolar, comenzaron a pensar estas situaciones y a generar estrategias de intervención. Allí, el lugar de la ESI y distintas jornadas y charlas

colaboraron para empezar a abordar estas situaciones desde otros marcos conceptuales, y los tutores y psicólogos institucionales comenzaron a desarrollar estrategias de acompañamiento y contención frente a estas situaciones.

En el tercer período considerado, 2022-2023, hallamos el “sí, pero”. Estudiantes mujeres que enuncian con claridad que no es correcto el escrache y que son necesarias otras medidas que involucren la mirada institucional para abordar estas situaciones, *pero* no lo descartan frente al no cambio de actitud del joven. Y en este sentido, hacen referencia a la necesidad de prevenir a otras chicas sobre estas actitudes. Entonces, el foco de la acción está en la prevención a otras mujeres. Si los jóvenes persisten en su actitud, el escrache retorna como estrategia válida.

En los modos de definir las mejores formas de actuación frente al acoso entre pares no encontramos una linealidad. Se producen vaivenes en las lecturas juveniles donde cobra relevancia el posicionamiento institucional, el lugar de la escucha, la profundización del trabajo con la ESI y el desarrollo de estrategias de intervención que permitan abordar los malestares.

En este sentido, Mara Brawer, en una entrevista realizada por el portal *Gloria y Loor* (2022), plantea en relación con el escrache entre jóvenes la importancia de trabajar con ellos desde la perspectiva de la ESI, revisar qué es abuso, abordar los vínculos entre los géneros. Señala que la escuela es un espacio privilegiado para ello en el que trabajar lo que gusta, lo que molesta, los sentires, los miedos e “ir consensuando qué vivimos como conducta abusiva y qué no. Y cuando un pibe, un adolescente realiza una conducta abusiva, trabajar con esa persona para que comprenda el acto que realizó, y que la respuesta sea un cambio de conducta” (Brawer, 2022).

Tanto aquí como en el caso anterior, la preocupación de los estudiantes es la búsqueda de las causas. El conflicto en sí les inquieta, pero entienden que no se resuelve de forma aislada, apuntando al evento concreto, sino buscando

resolver qué es lo que lleva a esa situación o que los jóvenes puedan entender que sus acciones son erradas.

En uno y otro caso, vemos que la percepción de los y las estudiantes es que la lógica escolar punitiva se aleja de la resolución profunda del problema, y se hace evidente la distancia entre que un hecho no vuelva a ocurrir (evitarlo) y su búsqueda de resolución.

2.3 CONFIGURACIÓN SEMÁNTICA DE LAS CUENTAS DE CONFESIONES

El tercer conflicto que abordamos surgió como categoría nativa en las entrevistas con estudiantes, quienes al hablar sobre los vínculos entre pares, hicieron reiterada mención a las tensiones que emergen producto de aquello que acontece en las cuentas de las redes sociales a las que denominan “Confesiones”.

Por lo que recabamos en testimonios, en la mayoría de las escuelas se conforma, por fuera de la institucionalidad, como algo propio entre el estudiantado, una cuenta en una red social —generalmente en Instagram— a la que titulan *Confesiones de* [y el nombre de la escuela]. Allí se publican confesiones, chismes, secretos. Por lo general funcionan de forma anónima, aunque quien maneja la cuenta conoce la identidad de los autores de los posts (publicaciones) y no siempre guarda el “secreto”. Esto suele traer tensiones, peleas y conflictos que en muchos casos se resuelven con violencia tanto verbal como física. La cuenta de *Confesiones* también funciona como espacio en el que los estudiantes se citan para pelear en las inmediaciones de los establecimientos. De esta forma, la cita es pública y la pelea se convierte en un espectáculo al que asisten otros estudiantes quienes alientan, filman y suben luego a las redes sociales las peleas.

CUADRO 3. SISTEMATIZACIÓN DEL CONFLICTO DE DENUNCIAS ANÓNIMAS EN REDES SOCIALES

Problema	Conflicto entre jóvenes	Conflicto entre compañeros	Conflicto entre estudiantes
	<p>“Están las peleas que se dan por la cuenta de confesiones que está en la mayoría de las escuelas. La escuela sabe, pero no hay mucho que pueda hacer porque es algo externo a la y no pueden hacerles cerrar la cuenta. Lo que podemos hacer es incentivar a los chicos a que no publiquen”.</p> <p>(Estudiante mujer, 5° año, escuela de gestión estatal, 2023, CABA)</p>	<p>“Te empiezan a seguir y te dicen <i>podés</i> confesarte acá. Te dan la opción de tapar tu perfil o mostrar tu perfil y etiquetarte. Generalmente es anónimo. (...) La gente que participa del Centro de Estudiantes reporta las cuentas y las bloquea, pero al otro día aparece devuelta. Nos queda seguir hablando de que eso no hay que hacerlo y si tenemos que reportar una cuenta por día, lo vamos a seguir haciendo”.</p> <p>(Estudiante varón, 4° año, escuela de gestión estatal, 2023, CABA)</p>	<p>“Se tiran odio en redes, suben de todo ahí e incitan a la violencia. El año pasado, un profesor de tecnología descubrió al que estaba a cargo de estas cuentas. (...) La escuela hace consejos de aula, participa la vicerrectora, interviene la psicopedagoga, las promotoras ESI. Se toman medidas, se hace algo”.</p> <p>(Estudiante mujer, 4° año, escuela de gestión estatal, 2023, CABA)</p>
Consecuencia	Problema externo a la escuela.	Intervención de estudiantes para resolver la situación.	La escuela despliega estrategias para la resolución de la situación.
Solución	Continuidad del conflicto.	Estudiantes denuncian cuentas y buscan concientizar a otros para deslegitimarlas.	Abordaje institucional.

Fuente: Elaboración propia.

La revisión de este conflicto y sus lecturas diferenciales —como un conflicto entre jóvenes, como un conflicto entre compañeros y como un conflicto entre estudiantes— ubica geográficamente al problema en distintos ámbitos. A su vez, dónde se instala condiciona de alguna manera quiénes se involucran en su resolución.

Cuando se lo circunscribe a un problema entre jóvenes, la escuela parece quedar desligada de esa situación, y, por lo tanto, de la responsabilidad de su abordaje. En este sentido, le corresponde a cada joven, individualmente, tomar la decisión de participar o no de estas cuentas, realizar, visualizar las publicaciones y responder a las provocaciones. La solución a este conflicto queda desdibujada como tal, ya que depende de las iniciativas particulares, por lo que hallamos una continuidad del conflicto.

Se produce un corrimiento de la escena cuando se la concibe como un problema entre compañeros. Si bien la institución escolar sigue externa a la situación, el conflicto permea sus paredes y son los jóvenes en tanto compañeros quienes definen la situación como problemática y buscan intervenir denunciando las cuentas, conversando con los compañeros para que puedan entender las dificultades que traen y así deslegitimarlas como espacio de comunicación e intercambio.

Por último, la interpretación de este conflicto como un problema entre estudiantes lo ubica con más claridad en la escuela y demanda un abordaje institucional para buscarle una solución. Es la escuela, en tanto espacio educativo, la que debe abordar los problemas que se presentan entre los estudiantes y buscar resolverlos.

La comunicación contemporánea a través de las redes sociales produce efectos en la construcción de los vínculos. Se ven amplificadas situaciones que, si bien antes se presentaban, ahora tienen resonancia a mayor escala y en un

tiempo inmediato. La cantidad de seguidores, la aprobación a través de los *likes* (“me gusta”) y los comentarios a las publicaciones posicionan a los jóvenes en distintos niveles de popularidad. Al respecto, Van Dijck (2016) señala que la conectividad es un valor cuantificable al que llama principio de popularidad. En la acumulación de reacciones a las publicaciones queda invisibilizado que en el “me gusta” no se produce una evaluación cualitativa, sino que hay una cuantificación de aprobaciones o rechazos. En este sentido, los jóvenes crecen acostumbrados a la inmediatez, a la velocidad de respuesta, lo que produce un estar permanentemente pendientes de la aprobación de los demás, situación que tiene consecuencias en la construcción de las identidades (Dussel, 2020).

A la vez, la comunicación virtual a través de las redes instala una distancia del otro, de su presencia física que parece habilitar para decir cosas que no se suelen decir en el cara a cara. Esto genera un menor registro de las consecuencias que tienen nuestros decires, de los sufrimientos que pueden provocar. Pero, además, la no presencia física en los intercambios dio lugar a un decir anónimo y en ese anonimato se posibilita un decir sin hacerse responsable de lo que se está expresando. En este sentido, tal como sostiene Van Dijck (2016), las normas de socialidad *online* cambiaron drásticamente y modificaron también las formas de vinculación presenciales. Hay una disputa que atraviesa las maneras de relacionarnos con otros respecto a lo considerado público y privado, y en este sentido, una redefinición de lo considerado íntimo.

Entre los entornos físicos y digitales se produce una continuidad cada vez mayor, por lo que no pueden considerarse espacios escindidos y uno es tan real como el otro (Isin y Ruppert, 2015). En ocasiones, tal como describen los estudiantes a partir de las cuentas de *Confesiones*, “la dimensión digital potencia y exacerba los conflictos que se inician en el espacio físico y a la inversa: conflictos que se originan en las redes tienen su desenlace en el espacio físico de la escuela” (Ministerio Nacional de Educación, 2022: 5). Pero, además, la

repercusión masiva que tienen hoy los conflictos a partir de su viralización los vuelve mucho más visibles y acrecientan su impacto.

3. TENSIONES EN TORNO A LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En función de estos distintos conflictos y los modos en que son concebidos y abordados, nos interesa detenernos en una serie de tensiones que se presentan en el cotidiano escolar respecto de la conflictividad: el adentro y afuera; el conflicto real y su apariencia; la objetivación del problema y la ilusión de su resolución.

Respecto de la primera tensión que señalamos —el adentro y afuera del conflicto—, se vincula con la noción de espacialidad; el ámbito en el que se desarrolla el conflicto. Los límites de la escuela parecen marcar una frontera no solo geográfica, sino en las decisiones de intervención institucional. Ni estudiantes, ni docentes, ni autoridades, ni familias tienen dudas cuando el conflicto ocurre en el interior del establecimiento: allí es la institución escolar la que debe tomar cartas en el asunto y delinear una intervención. Ahora, cuando el conflicto se presenta fuera del establecimiento: en el barrio, en la plaza, en el boliche, en la casa de un estudiante o en las redes sociales, esa claridad se diluye y las posiciones comienzan a polarizarse; algunos consideran que son las familias las que deben intervenir (y no la escuela) y otros piensan que al tratarse de estudiantes es la institución la que debe abordarlo.

Sin embargo, la espacialidad tampoco tiene delimitaciones tan precisas, pues las fronteras resultan porosas: ¿es adentro o es afuera de la escuela la pelea que se desarrolla en la esquina a la salida?, ¿es adentro o es afuera de la escuela el conflicto entre bandas de distintos barrios que comenzó el fin de semana en el boliche y el lunes continúa en la escuela?, ¿es adentro o es afuera de la escuela el conflicto entre compañeros de curso en un cumpleaños?, ¿es adentro o es afuera de la escuela el conflicto que se da a través de las redes sociales? Resulta

difícil ubicar la acción transgresora en una locación y recortarla únicamente a ese espacio.

¿Cuál es el límite en la decisión de intervenir? ¿Corresponde tomar cartas en el asunto si la situación está generando malestar entre los estudiantes del establecimiento? La noción de comunidad escolar (Fernández Enguita, 2012) puede ayudar a hacer más porosas estas fronteras y pensar más en términos de conjunto. Pero, además, tal como señalan Viscardi, Habiaga y Rivero (2023), la convivencia supone conformar el espacio educativo para que pueda ser hospitalario con todos los que lo integran y esa hospitalidad implica pensar las escuelas no solo puertas adentro, sino también en diálogo con el afuera pese a lo hostil que sea.

Al mismo tiempo, es importante considerar que “los alumnos no pierden su condición de jóvenes cuando están en la escuela, ni dejan de ser estudiantes fuera de ella. Las redes relacionales que tejen sobrepasan el ámbito escolar sin necesariamente desconectarse de éste” (Di Nápoli, 2016: 340). Tal como señalábamos más arriba, Di Nápoli (2016) analiza que “la escuela representa, para muchos jóvenes, un espacio de encuentro controlado para confrontar” (p. 340). Es decir, otorga un marco de contención que delinea los límites a las peleas que puedan ocurrir. Y concluye que es posible que algunos estudiantes se comporten de modo más confrontativo en la escuela considerando esa mayor seguridad y previsibilidad que brinda el espacio. Así, la institución escolar se presenta para los estudiantes

como un lugar seguro, no solo para habitar junto a otros, sino también para confrontar y pelearse. Tienen certeza de que allí, aunque les ocasionen sanciones escolares, las peleas poseen un marco de contención inexistente en otros espacios como el barrio o los locales bailables. (Di Napoli, 2016: 363)

La segunda tensión en la que nos queríamos detener se vincula con la posibilidad de dilucidar entre el conflicto que se manifiesta y el conflicto real,

más profundo, que muchas veces no vemos porque queda oculto en lo que emerge. En ocasiones, aquello que vemos: la piña, el consumo de alcohol, el insulto, resultan los emergentes de situaciones conflictivas que atraviesan los estudiantes. Entonces podemos buscar resolver, aplicando una sanción, por ejemplo, a quién golpeó, tomó alcohol o insultó, pero se nos pierde qué llevó a estos jóvenes a actuar de esta forma. Se trata, en estos casos, de estrategias que se limitan a intervenir con los alumnos involucrados cuando se visibiliza el problema, pero que no avanzan a un abordaje más profundo (Paulín, 2019). Las resoluciones suelen ser individuales para controlar las peleas o agresiones o para recuperar el orden, sin una revisión de las situaciones que apunte al “cuidado de los sujetos en conflicto, la protección de derechos o la promoción de la convivencia” (Paulín, 2019: 194). Entonces, frente a la conflictividad que acontece en las escuelas, dilucidar cuál es el conflicto real, más allá de la primera apariencia, resulta fundamental para poder generar estrategias de intervención.

La tercera tensión que presentamos se vincula con la objetivación del problema y la ilusión de su resolución. En las entrevistas, los estudiantes describen situaciones graves de conflicto en las que se pueden verse involucrados (llevar un arma a la escuela, prender fuego algún elemento escolar, fuertes agresiones). Ante estos casos, cuando consultamos por la situación de aquellos jóvenes, muchas veces nos relatan que ya no son alumnos de la escuela. No pueden reconstruir con claridad qué es lo que pasó con ellos, si los sancionaron, si quedaron libres, si les dieron un pase a otra institución o si ellos mismos decidieron irse. De esta forma, los jóvenes implicados en situaciones graves o conflictivas de forma reiterada terminan yéndose de la escuela, a través de mecanismo no del todo explicitados.

Encontramos que se produce lo que Viscardi, Habiaga y Rivero (2023) describen como un desplazamiento del sujeto al caso. Jóvenes a los que se objetiva y encarnan los males de la institución. Dejan de ser un adolescente

cualquiera para convertirse en “un caso” y se genera la fantasía de que, si se van, se llevan con ellos los problemas y la escuela retorna a su armonía. En este sentido, el dispositivo escolar desarrolla estrategias para desplazar a quienes no se ajustan a sus mandatos y se pone en juego una vertiente excluyente que deja en peligro el derecho a la educación de estos jóvenes (Viscardi, Habiaga y Rivero, 2023).

4. PALABRAS FINALES

Tal como fuimos analizando a lo largo de este artículo, el modo de interpretar los conflictos escolares promueve acciones distintas en favor de su resolución. La definición del mismo va a posibilitar miradas más amplias o recortadas, con abordajes más punitivistas o más dialoguistas. Hallamos que las conceptualizaciones que realicemos de las distintas situaciones van a estar atravesadas por el contexto en el que sucedan y las discusiones políticas en las que se enmarquen. No es lo mismo pensar en las situaciones de acoso entre pares en un contexto social más amplio de discusión acerca del derecho de las mujeres a decidir sobre su propio cuerpo, que en otro en el que esos debates no se presenten. No es lo mismo indagar acerca del consumo de sustancias cuando la crisis de salud mental atraviesa a los jóvenes, que en otro momento en que ese no sea el principal problema que afecta a este grupo. No es lo mismo revisar los vínculos juveniles en contextos de ampliación de la comunicación a través de las redes sociales, que en otros períodos históricos en los que este modo de comunicación no era habitual.

A la vez, podemos sintetizar que las interpretaciones de los problemas incluyen distintas dimensiones: la ubicación subjetiva (quiénes están involucrados), la ubicación temporal del problema (cuándo tiene lugar) y la ubicación geográfica (dónde sucede).

La escuela pensada como espacio de transmisión de conocimiento no ha puesto el foco en la sociabilidad y socialización entre pares (Di Napoli, 2016). Entonces, ante la emergencia de conflictos tiende más a invisibilizarlos, o generar estrategias de separación, distanciamiento y sanción, que a abordarlos para buscarles una solución.

De esta forma, la conflictividad en las escuelas generalmente es abordada de forma estandarizada con estrategias de intervención aportadas por la normativa, e implementadas apuntando más al castigo que a su resolución. Se suele atender al emergente y buscar acallararlo, pero no tanto revisar sus causas y los desencadenantes que llevaron a esas situaciones. Los jóvenes en las entrevistas apuntan al diálogo como estrategia que permita desentrañar las distintas aristas de las situaciones que acontecen.

De esta manera, resulta imperioso desarrollar espacios de trabajo conjunto entre adultos y estudiantes en las escuelas para construir modos de convivir (Paulín, 2019), así como pensar los conflictos desde distintas perspectivas para darles un abordaje colectivo que apunte a una resolución respetuosa del otro y del espacio compartido.

ENVIADO: 3 DE JUNIO DE 2024

ACEPTADO: 21 DE JULIO DE 2024

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, F. (2022). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. *Documentos de Proyectos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- ASCORRA, P., CARRASCO, C., LÓPEZ, V. y MORALES, M. (2019). *La política pública sobre convivencia escolar en Chile: Análisis de sus contradicciones y nudos críticos*. Enviado a revisión. (En prensa).
- BECERRA, M. (2022). La escuela debe leer el quiebre que se produjo en el vínculo entre los géneros. *Gloria y Loor*. Disponible en: <https://url24.top/fyIce>
- BUTLER, J. (2022). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus.
- DI NAPOLI, P. (2016). Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 18, 338-366.
- FASSIN, D. (2016). Un sufrimiento develado. Los lugares de escucha para los excluidos y los marginales. En *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente*. Prometeo Libros.
- FAUR, E. (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*. Recuperado de <http://revistaanfibia.com/cronica/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2012). Escuela y ciudadanía en la era global. En G. DIKER y G. FRIGERIO (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 15-30). Del Estante Editorial.
- FIERRO-EVANS, C. y CARBAJAL-PADILLA, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

-
- FIERRO, C., LIZARDI, A., TAPIA, G. y JUÁREZ, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. FURLÁN MALAMUD y T. SPITZER SCHWARTZ (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, (pp. 71-131). ANUIES/COMIE.
- GARCÍA BASTÁN, G. (2017). *Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones*. Tesis para optar al grado de doctor en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (no publicada).
- GARCÍA BASTÁN, G. y TOMASINI, M. (2019). Los marcos de la conflictividad: una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1).
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>
- ISIN, E. y RUPPERT, E. (2015). *Being digital citizens*. Rowan and Littlefield.
- LITICHEVER, L. (2023). *La tramitación de la convivencia en la escuela secundaria. Formas de construcción ciudadana en la experiencia escolar*. Tesis para optar al grado de doctor en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA (no publicada).
- LITICHEVER, L. y FRIDMAN, D. (2022). Vínculos escolares. Pensar la convivencia desde el contexto de pandemia. En P. NÚÑEZ y S. FUENTES (comps.), *Estudiar y transitar la escuela secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homo Sapiens.
- _____. (2021). Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 16(62).
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-010)
- LÓPEZ, V., ASCORRA, P., LITICHEVER, L. y OCHOA, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas,

- prácticas, marcos de comprensión y acción. *Revista Psicoperspectivas*, 18(1). <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas>
- LÓPEZ, V., BILBAO, M. y RODRÍGUEZ, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- MICÓ, G. (2013). Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar. En G. SHUJMAN e I. SIEDE (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 39-70). Aique Educación.
- MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2022). *Conflictos 3.0: malentendidos en las redes*. Ministerio de Educación de la Nación.
- OLWEUS, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective schoolbased intervention program. En L. R. HUESMANN (ed.), *Agressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). Plenum Press. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- PALUMBO, M. y DI NAPOLI, P. (2019). #NoEsNo. Gramática de los ciberescraches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Revista Cuadernos*, 55.
- PAULÍN, H. (2019). *Ganarse el respeto: jóvenes y conflictos en la escuela*. UNC Editorial.
- SECRETARÍA DE CULTURA DE LA NACIÓN. (10 de febrero de 2020). “Hay que hacer una acción contra-cultural y volver a mirar al mundo”. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.ar/ines-dussel-8752/>
- SIMMEL, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Sequitur.
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno Editores.

VISCARDI, N., HABIAGA, V. y RIVERO, L. (2023). *Burocracia del castigo*. Sujetos Editores.