

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2016.

La escuela y los desafíos de la realidad social actual. Conflictos y entramado simbólico institucional.

Álvarez, Blanca Estela y Ferral, Monica.

Cita:

Álvarez, Blanca Estela y Ferral, Monica (2016). *La escuela y los desafíos de la realidad social actual. Conflictos y entramado simbólico institucional. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/Hvb>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA ESCUELA Y LOS DESAFÍOS DE LA REALIDAD SOCIAL ACTUAL. CONFLICTOS Y ENTRAMADO SIMBÓLICO INSTITUCIONAL

Álvarez, Blanca Estela; Ferral, Monica

Instituto de Educación Superior N° 1 Dra. Alicia Moreau de Justo. Argentina

RESUMEN

Este escrito se inscribe en el Proyecto Institucional 2016 de carácter investigativo: "Estrategias psico-socio-educativas de cuidado y prevención en contextos escolares. Aportes para la formación profesional del docente", aprobado por el Instituto de Educación Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo", GCBA. Analiza emergentes de la realidad social actual en el ámbito escolar, en el marco de la Ley nacional N° 28.692, sancionada en el 2013, para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictiva social en las instituciones educativas". Problematiza la función social de la escuela, la conflictiva social y el tramado simbólico institucional que acompaña la experiencia. Asume una perspectiva teórica interdisciplinaria, con aportes de la sociología crítica y la psicología institucional psicoanalítica. La relación escuela y comunidad es cada vez más decisiva y relevante en el proceso de aprendizaje. Los aspectos curriculares apuntan a qué tipo de sociedad queremos (García y Puigvert, 2003). La escuela es un espacio de legalidades simbólica y cultural. El trabajo de campo incluyó entrevistas a integrantes de tres equipos de la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (GOEA) y de un Departamento de Orientación Escolar (DOE) del nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Palabras clave

Educación, Escuela, Convivencia, Conflictiva social, Función adulta subjetivante

ABSTRACT

THE SCHOOL AND CHALLENGES OF THE CURRENT SOCIAL REALITY. SOCIAL CONFLICT AND SYMBOLIC NETWORK INSTITUTIONAL

This paper is part of Institutional Project 2016, investigative character: "Estrategias psico-socio-educativas de cuidado y prevención en contextos escolares. Aportes para la formación profesional del docente" Approved by the Institute of Higher Education No. 1 " Dra. Alicia Moreau de Justo ", Buenos Aires City. Analyzes the emergent conflicts from the current social reality in schools, in particular, the coexistence and the social conflict in the framework of the National Law No. 28,692, enacted in 2013. Describes the social role of the school in the imaginary, problematizes the conflicts of society and the institutional symbolic networks that accompanies the school experience. Field work were interviews to members of Teams of the la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (GOEA) and a member of the School Guidance Department (DOE) of a secondary level school of the Autonomous City of Buenos Aires. The relationship between School and community is increasingly relevant in the learning process. The themes of curriculum indicate what kind of society we want (Garcia and Puigvert, 2003). The School is a space of symbolic and cultural legality. The field work included interviews with members of three teams of Operational Management Support Teams

(GOEA) and a School Guidance Department (DOE) at the secondary level of the Autonomous City of Buenos Aires.

Key words

Education, School, Coexistence, Social grudging, Adult function subjectivating

Introducción

Los actuales lineamientos de la educación secundaria en Argentina y su condición de obligatoriedad -sancionada en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, del año 2006 y articulada en el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación el 28 de mayo de 2009- definen un escenario particular respecto de la experiencia educativa y la vida cotidiana escolar. La población que asiste a las escuelas comunes de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires se define por la diversidad socio-cultural y económica familiar. Asisten jóvenes procedentes de familias que valoran la experiencia formativa como fin cultural y de ascenso social, familias que actúan por obediencia a la ley, familias que consideran la escuela como "el galpón" (Lewkowicz, 2004).

La diversidad poblacional interroga el alcance y los fines de la LEN, tales como: recuperar y fortalecer la educación como un derecho personal, social y un bien público que el Estado debe garantizar; favorecer la igualdad educativa ciudadana, mejorar la trayectoria de los alumnos y alumnas con menor repitencia, sobreedad y abandono; promover la finalización de los estudios secundarios en la población de adolescentes, jóvenes y adultos; ampliar el acceso pleno a la educación mediante la inclusión de adolescentes y jóvenes que han quedado por fuera del sistema, en situaciones de vulnerabilidad y exclusión social (Resolución del CFE N° 79, año 2009:22).

A estos escenarios se suma la conflictiva social que atraviesa los límites de la escuela: consumo de sustancias, conflictos entre pares, en las relaciones adulto – joven, situaciones de vulneración de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Dicha realidad demanda repensar la educación y sus fines, la función social de la escuela y el entramado simbólico institucional que acompaña la experiencia. Entendemos la importancia de realizar un análisis en profundidad de cada uno de los acontecimientos que suceden en las escuelas, hecho que excede el propósito de este escrito. Como parte de nuestro estudio, presentaremos un acercamiento incipiente acerca de estas preocupaciones actuales.

La función social de la escuela

Para Durkheim, la educación es la que se encarga de inculcar ideas, sentimientos y prácticas comunes que permiten conservar la homogeneidad necesaria para el consenso social. La sociedad solo existe si entre los miembros que la componen existe cierta homogeneidad pero, sin diversidad, no sería posible una cooperación entre sus

miembros. El autor describe la existencia de dos seres que, aunque inseparable en el individuo, se distinguen por sus cualidades: uno ser individual, que lo constituyen sus estados mentales y aspectos de la vida privada, y uno social, que se define como

“un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo” (Durkheim, 1975:60-61)

La educación se ocupa de crear a ese ser social (Durkheim, 2002). Para este la autor la fórmula que se aplica es la siguiente:

...prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia [...] La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objetivo el suscitar y el desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1975:60; Usagui Basozabal, 2005: 6).

El sujeto de la educación durkheimiana es resultado de un determinismo social sobre el individuo.

Parsons (1971) afirma que la escuela cumple con dos funciones fundamentales: que “...el alumno internalice los compromisos y habilidades necesarios para el desempeño feliz de sus futuros roles adultos, y segundo, como funciona para establecer la asignación de estos recursos humanos dentro de la estructura de roles de la sociedad adulta” (Parsons, 1971:1).

Teóricos con una visión más crítica de la educación plantean la necesidad de preguntarnos acerca del origen de la inculcación de esas ideas comunes. Parten de la premisa de que los que deciden los contenidos y las formas en la que estos se imparten, pertenece a un grupo social que posee códigos culturales asociados a las clases dominantes (Dubet y Martuccelli, 1997).

El currículo escolar se compone no solo de los contenidos sino también de aspectos metodológicos que incluyen la planificación y las formas de evaluación, es decir, todo lo que sucede dentro del aula. En la actualidad, es cada vez más importante tener en cuenta todas las relaciones con el entorno comunitario en la definición del currículo. Las relaciones entre escuela y comunidad son cada vez más decisivas y relevantes en el proceso de aprendizaje y no pueden quedar por fuera. Los aspectos curriculares apuntan a qué tipo de sociedad queremos (García y Puigvert, 2003).

Desde una perspectiva tecnocrática, el currículo se presenta como un saber objetivo y neutral. Solo importan los resultados; los contenidos no se cuestionan. A partir de los años setenta han surgido propuestas y teorías más críticas del currículo. Autores como Apple, Bernstein, Giroux y Young sostienen que el currículo refleja y genera relaciones sociales determinadas de poder y control. Es decir que, también podría generar relaciones sociales más igualitarias que superen el poder y el control (García y Puigvert, 2003).

El modelo de currículo comunicativo, pone énfasis en una elaboración igualitario del mismo. En consecuencia, debería ser elaborado no solo por personas expertas sino con el acompañamiento del alumnado, las familias, la comunidad. Esto permite mejorarlo y llegar a acuerdos más amplios que benefician a todas las personas (García y Puigvert, 2003).

Giroux (1998) afirma que:

En la teoría tradicional del currículum no se tiene conciencia de los tipos de conflicto que se dan en las escuelas en relación a diferen-

tes formas de conocimiento [...] La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos (p. 81).

Resalta la importancia de recuperar formas de conocimientos que son acallados desde la propagación de un modelo dominante. Sugiere que las escuelas tienen que trabajar con las formas culturales de los alumnos, analizarlas críticamente y revelar tanto las fortalezas como las debilidades. Enseñarles a los alumnos a que se apropien de códigos y vocabularios de diferentes experiencias culturales, que respeten sus anhelos y ambiciones. La valoración de la diversidad cultural lleva en sí misma la práctica de una convivencia democrática pacificadora, un desafío de atención permanente en contextos sociales signados por una tendencia hacia la destrucción. La convivencia escolar particulariza esta diversidad cultural en actos de la vida cotidiana. El respeto y valoración de las formas culturales se expresa a través de palabras, gestos, modalidad de vínculos entre educadores y alumnos. La concepción de escuela de la sociedad moderna, como un lugar aislado de lo que acontece en el afuera, es interrogada por la conflictiva social que informa de esta formas culturales. Como veremos en el siguiente apartado, las distintas manifestaciones sociales destructivas atraviesan las paredes de las escuelas.

Problemáticas sociales que atraviesan los muros

La incorporación del secundario obligatorio en Argentina implicó cambios en el modo de organizar la vida escolar, la enseñanza y la experiencia de quienes comparten dicho proceso. Entre las estrategias definidas para alcanzar este objetivo de inclusión se encuentra la promoción de una “convivencia basada en el diálogo, capaz de mejorar el vínculo que se establece entre educadores y alumno, y fortalecer la autoridad docente desde el saber...” (Resolución del CFE N° 84, año 2009, art. 102).

De acuerdo con los datos relevados en las entrevistas, las principales problemáticas que atraviesan los contextos escolares actuales son: consumo problemático de sustancias; situaciones de conflicto entre adultos de la comunidad educativa (autoridades-docentes; autoridades-padres; docentes-padres) y entre adultos y alumnos; situaciones de vulneración de derechos de los niño/as y adolescentes Esta realidad nos convoca a repensar la estructura tradicional de escuela. Las fronteras entre “la escuela” y “la comunidad” son porosas y es imprescindible diseñar estrategias que nos permitan promover y prevenir situaciones de conflicto.

En el año 2013, Argentina sancionó la ley 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones escolares. Los principios orientadores -en el marco de la ley 23.849 de la Convención de los Derechos del Niño, la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, y la ley de Educación Nacional 26.206- son:

a) El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas; b) El reconocimiento de los valores, creencias e identidades culturales de todos; c) El respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo explícito a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa; d) El derecho a participar de diferentes ámbitos y asuntos de la vida de las instituciones educativas; e) La resolución no violenta de conflictos, la utilización del diálogo y la mediación como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia; f) El respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de las instituciones educativas; g) La contextualización de las transgresiones en las cir-

cunstances en que acontecen, según las perspectivas de los actores, los antecedentes previos y otros factores que inciden en las mismas, manteniendo la igualdad ante la ley; h) El derecho del estudiante a ser escuchado y a formular su descargo ante situaciones de transgresión a las normas establecidas; i) La valoración primordial del sentido formativo de las eventuales sanciones o llamados de atención; j) El reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas o bienes de las instituciones educativas o miembros de la comunidad educativa por parte de la persona o grupos responsables de esos hechos (ley 26.892, año 2013, artículo 2).

El respeto a la dignidad e intimidad de las personas, la identidad cultural, los valores y creencias de los involucrados en la acción educativa, las normas, son aspectos centrales del ser social. Implica para el individuo asumir un compromiso de respeto a sí mismo, su propia historia y por quienes participan de la vida cotidiana escolar. La comunidad educativa se expresa mediante un acuerdo colectivo interinstitucional que involucra a la institución escolar y a la familia.

En la actualidad, la ley nacional N° 26892/2013 aún no se ha logrado implementar ni en todas las jurisdicciones, ni en todos los niveles educativos. En el nivel secundario, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se ha comenzado a trabajar en esa perspectiva. Pero el nivel inicial y primario, se encuentra bastante lejos de lograrlo. Es necesario que la comunidad educativa encuentre los tiempos institucionales para replantear sus prácticas, y sería deseable, un replanteo de las prácticas institucionales desde la concepción de currículo comunicativo y escuela democrática. Para Apple y Beane (1999):

...las escuelas democráticas están marcadas por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de política. Los comités escolares, los consejos y otros grupos de toma de decisiones incluyen no sólo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar. En las aulas, los jóvenes y los profesores colaboran en la planificación y llegan a decisiones que responden a las preocupaciones, aspiraciones e interés de ambos. Esta clase de planificación democrática, tanto en el nivel de la escuela como en el aula, no es la "gestión de consentimiento" frente a decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia, sino un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida" (p. 25). Asumir la responsabilidad de construir una escuela democrática conlleva un compromiso, no solo del Estado, sino también de toda la comunidad educativa. En un modelo democrático, padres, jóvenes, profesores, autoridades institucionales y jurisdiccionales, personal no docentes, participan de los distintos espacios de toma de decisiones y, al mismo tiempo, proyectan sentidos subjetivos de la experiencia escolar. En el siguiente apartado analizaremos la importancia del entramado simbólico institucional y la función del adulto, en tanto líder de un proyecto colectivo de educación, para el logro de una experiencia pedagógica y de convivencia democrática.

El entramado simbólico institucional y la convivencia escolar[1]

La escuela secundaria tiene entre sus objetivos transformar su lugar en un espacio de pertenencia, de formación para la ciudadanía y el desarrollo de vínculos significativos entre las distintas generaciones que la habitan. Esto implica transitar dicho territorio cultural como una experiencia escolar positiva, es decir, significar este ambiente como un lugar facilitador de una trayectoria de vida basada en la confianza y el cuidado (Resolución del CFE, N° 84, año 2009). El adolescente es un individuo en proceso de socialización que necesita de la guía y el cuidado de quienes están a su cargo.

La educación es una de las instituciones sociales que encarna lo imaginario social. Sus prácticas y rituales sostienen y se sostienen en sistemas interpretativos que definen roles, comportamientos y mentalidades de quienes están sujetos al poder que gobierna ese mundo representado. Los agentes educativos representan el poder soberano que el Estado delega en su función pedagógica. Estos sistemas interpretativos configuran un mundo simbólico colectivo que se impone y condiciona. Como ocurre en las familias, el adulto en la escuela es el responsable de la significación simbólica de los vínculos intersubjetivos y el referente para los adolescentes en términos de liderazgo, autoridad y poder. Los vínculos intersubjetivos se producen por efectos discursivos. El discurso es "lazo social fundado en el lenguaje" (Lacan 1981, 1992, Citado en Sanabria 2007:2).

En toda experiencia simbólica el liderazgo es trascendente. De su ejercicio depende que la escuela se instituya como un espacio de creatividad y buena convivencia entre los estamentos institucionales (Malfé, R. 1994).

Referimos en el apartado anterior que el diseño de la escuela democrática, con un modelo de currículo comunicativo, posibilita la comunicación, participación y compromiso de toda la Comunidad. Este diseño, necesita de un entramado simbólico institucional que ordene y defina los límites de la experiencia.

La conflictiva social atraviesa los muros de la escuela y se expresa en modalidades de comunicación, estilos de vínculos intersubjetivos y ejercicios de autoridad. Es importante señalar que el conflicto, por definición, es constitutivo del ser humano. Los individuos tienen valores y objetivos distintos que generan acciones y elecciones diferentes (De Bono, 1990). Pensar en un conflicto es hacer referencia a la presencia de al menos dos personas que están actuando en una misma situación pero desde distintas perspectivas o apreciaciones. La mirada de cada una sobre dicho evento está determinada por el contexto socio-histórico y cultural, regida por una lógica local que se despliega dentro de un conjunto de circunstancias y reglas de acción. Vivir con otros significa asumir tensiones y conflictos inevitables, de allí la importancia de detenernos en los modos de resolución que se instalan en la convivencia escolar.

Existen violencias institucionales endógenas o exógenas en las cuales actúan factores determinantes de carácter histórico, comunitario, institucional, familiar e individual (Vecca, Calzada, Grisolia, 2008; Filmus, Gluz y Fainsod, 2003). Un modo de pensar la violencia emocional y/o simbólica institucional, desde una perspectiva institucional psicoanalítica, es situar estas vivencias en relación al desamparo que vive el ser humano por la inexistencia del Otro de los cuidados o de una función adulta subjetivante (Zelmanovich, 2011) por parte del Estado, la sociedad, las familias. Alojar es ofrecer un lugar singular en el discurso que introduzca al sujeto de la indefensión como alguien necesario dentro del campo del deseo del adulto. El amparo simbólico es un acto subjetivo identitario de la escuela, si el trabajo educativo se define dentro de una red simbólica en la cual el sujeto pueda ubicarse. Se inscribe mediante la palabra que nombra, los actos que protegen al sujeto en su deseo, se sostiene y construye desde las acciones cotidianas institucionales que exceden lo curricular, aunque no anula su sentido: la escucha, la mirada, la voz que habilita el saber-hacer del adolescente.

El discurso es un tipo de lazo social entre el sujeto y ese Otro imprescindible para la producción de subjetividad, es decir, para producir "modos de pensar, sentir y actuar de las personas, poniendo énfasis en los discursos, las prácticas y los intercambios que se asumen y se despliegan en los contextos mentales, políticos y culturales, propios del tiempo en que transcurren sus vidas" (Malfé, R. citado en Robertazzi y Pertierra, 2009:5).

La función adulta subjetivante se diferencia del ejercicio de un rol. Éste se origina a partir de las tipificaciones de las acciones propias y de los otros que, de acuerdo con Peter Berger y Thomas Luckmann (1969), adquieren sentido objetivo necesario para su auto-aprehensión. Los roles son comportamientos objetivados *in actu* e institucionalizados. Mientras que la función adulta se inscribe en el psiquismo humano como efecto simbólico de la propia historia personal y colectiva. En consecuencia, pueden realizarse actividades pedagógicas sin posicionarse desde una función adulta subjetivante. Esta distinción se hace visible en aquellas situaciones de expresiones impulsivas que denuncian la inexistencia de un amparo simbólico. De allí la importancia del diseño de una trama simbólica colectiva.

Las instituciones promueven discursos que alojan o expulsan al sujeto del lazo social. El agente educativo es un comunicador y gestor institucional de dicho lazo. En el caso del profesor, cuya permanencia en el aula en el nivel secundario es acotada –a diferencia de otros agentes educativos, que asisten diariamente varias horas, como es el caso del preceptor, auxiliares y equipo de conducción-, se hace imprescindible contar con un entramado simbólico institucional que acompañe la experiencia pedagógica.

Conclusión

La conflictiva social –familiar, económica, cultural, política- atraviesa los muros de la escuela e impacta en los espacios intra-institucionales. El docente es quien la observa en el aula y actúa de acuerdo con la concepción de educación a la que adhiere. Una concepción durkheimiano de la educación como un hecho social, es un operador que actúa sobre la conciencia de los individuos en términos deterministas. La autoridad jerarquizada aplica sanciones por infracción a las normas, impone restricciones. Las creencias incorporadas durante el proceso de socialización son modos coercitivos de una Sociedad sobre un individuo. Un modelo de escuela democrática abre el camino hacia la experiencia escolar que hace nudo en la malla simbólica institucional.

La escuela es formadora de subjetividad y produce legalidades. Coincidimos con Greco que el cuidado de la vida necesariamente se liga con el sentido de la vida. La experiencia subjetiva se inscribe en una ley simbólica que ordena los lugares y los cuerpos. Para ello es necesaria una autoridad que ejerza “una ley de prohibición-habilitación” (Greco, 2011:17-18) que haga posible la construcción de la subjetividad, un lugar propio con sus singularidades, basado en el respeto de las diferencias y la circulación de la palabra. Los vínculos pedagógicos se sostienen en base a prácticas efectivas de cuidado, respeto mutuo y el acompañamiento de un entorno que resulte significativo para quienes participan de la experiencia.

NOTA

[i] Los conceptos teóricos de este apartado se recuperan de la tesis de maestría de Blanca Estela Álvarez, *La función del preceptor: representaciones, legitimaciones y vínculos. Su relación con el clima de las escuelas secundarias*, elaborado bajo la dirección de la Dra. Paula Pogré. Presentada y defendida el 6 de noviembre de 2015 para la obtención del título de Magister en Gestión Educativa, UNSAM.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, B. (2015). *La función del preceptor: representaciones, legitimaciones y vínculos. Su relación con el clima de las escuelas secundarias*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Martín.

- Apple M. y Beane, J. (1999). *La defensa de las escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- De Bono, E. (1990). *Conflictos. Una mejor manera de resolverlos*. Buenos Aires: Deusto.
- Del Cueto, A. (1999). *Grupo, instituciones y comunidades. Coordinación e intervención*. Buenos Aires: El Lugar.
- Dubet, F y Martuccelli, D (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata S.L., Lección I y II.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Filmus, D; Gluz, N. y Fainsod, P. (2003). “Enfrentando a la violencia en las escuelas: un informe de Argentina”. En Programa Nacional de Mediación Escolar, Marco general 1. Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Brasil: UNESCO.
- García C. y Puigvert L. (2009) “Sociología y currículo”, en F. Fernández Palomares (coord.) “Sociología de la Educación” (pp. 261-280). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Greco, B. (2011). *Acerca de una ley estructurante y el ‘vivir juntos’ en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación*. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 9 -32.
- Giroux, H. (1998). “Las políticas de educación y cultura”. En Giroux, H y Maclare, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006.
- Ley Nacional N° 26892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Recuperado el 18/06/ 2016
- <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do%3bjbsessionid=A50E1C0F8C0F1E88EE9532A044ADC216?id=220645>
- Malfé, R. (1994). *Fantasmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Parsons T. (1971) “El salón de clases como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana”. en: *Education Economy and Society*. http://ulloavision.org/archivos/antologias/soc_edu.pdf
- Plan Nacional para la Educación Secundaria. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Consejo Federal de Educación (CFE), resolución N° 84, año 2009. Aprobación del plan por el Consejo Federal de Educación (CFE) por resolución N° 79, año 2009.
- Robertazzi, M. y Pertierra, L. (2009). *Lineamientos para una psicología social histórica*. Material de Cátedra, Psicología Social II, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Sanabria, A. (2007). *El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar, entre la función civilizatoria y el discurso universitario*. Paradigma, diciembre, vol.28, N° 2, pp.197-210. ISSN 1011-2251. Maracay-UPEL.
- Veccia, T; Calzada, J. y Grisolia, E. (2008). “La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo”. En *Anuario de investigaciones*, vol. XV, pp. 159-168. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Psicología.
- Zelmanovich, P. (2011). “Violencia y desamparo”. En Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de conferencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.