

## Contribuciones de la teoría social para el abordaje del conflicto en las escuelas secundarias

XII Jornadas de sociología de la UNLP “La Sociología frente a las apuestas de destrucción de lo común”, diciembre 2024.

Bruno Bonelli

### Resumen:

El conflicto es descrito por Simmel como una oposición recíproca entre individuos o grupos, una forma de socialización. Debido a la influencia del contractualismo, del positivismo y del funcionalismo, el conflicto ha sido abordado comúnmente en segundo plano, como algo “a” o “pre” social e inclusive disolvente. Estas discusiones se han trasladado a su abordaje en la escuela.

Los estudios sobre autoridad pedagógica, generalmente hacen del conflicto de docentes con estudiantes un síntoma de los problemas de la autoridad, y del desafío, para los docentes, de encontrar nuevas formas a la misma. Los resultados empíricos apuntan a efectos disolventes en los vínculos o el orden.

Por su parte, los estudios que ahondan en la perspectiva docente del conflicto lo emparentan con el *malestar docente*, y señalan a la búsqueda de respeto como una sensibilidad de época y una labor constante. El relevamiento de la perspectiva de directivos y estudiantes secundarios también presenta en general una mirada negativa sobre el mismo.

Compartiendo esta mirada de los actores, varios estudios se han centrado en la *resolución* de conflictos. En la teoría social encontramos a los autores que plantean la necesidad de *gestionar* los conflictos a fin de evitar un colapso del orden. Es el caso, con sus diferencias, de Sombart, Coser, Dahrendorf o Tilly.

Estas perspectivas generales se ven plasmadas en diversos abordajes del conflicto en la escuela. Desde las teorías de la organización se señala el carácter insoslayable del conflicto. En su vertiente tecnocrática se propone gestionarlo para garantizar la eficiencia. Desde una perspectiva hermenéutica apuntan su origen a problemas de comunicación y proponen *resolverlo* mediante el diálogo. Enfoques críticos destacan la potencialidad creativa del conflicto, que genera cambios en su resolución democrática y no violenta.

Con sus divergencias estos enfoques colocan al conflicto como algo opuesto al orden. ¿Puede el conflicto tener un carácter productivo en tanto tal?

Entre las teorías generales Simmel plantea que el conflicto es una forma más de socialización y que supone de por sí una solución a la tensión, aún sin resolverse. Este planteo recuerda al de Foucault donde la microfísica del poder, con su ejercicio y sus resistencias dan cuenta de una “historia del alma humana”, de la producción de cierta subjetividad. En trabajos sobre la escuela, por ejemplo, Paul Willis señala que el fracaso escolar hace a la reproducción de la división social del trabajo: las culturas de la resistencia y sus conflictos colaboran a la producción de este orden.

Así, esta ponencia se propone relevar el modo en que ha tomado forma, en el estudio de la escuela secundaria, el debate en torno al conflicto. Hará foco además en la cuestión de la unidad, vínculo u oposición que se traza con el orden, con el funcionamiento y/o con las funciones que son atribuidas a la escuela secundaria. El trabajo se propone encontrar áreas de vacancia como parte del desarrollo del marco teórico de un proyecto de investigación sobre el tema.

## **Contribuciones de la teoría social al el abordaje del conflicto en las escuelas secundarias**

### **Introducción y estructura del trabajo.**

El conflicto en las escuelas ha tenido numerosos abordajes desde la teoría y desde las normativas del Estado. No obstante su diversidad, hay una preponderancia de trabajos que lo consideran un fenómeno disruptivo, problemático e inclusive riesgoso.

Aunque esta temática puede ser de interés por razones varias, es menester justificar la necesidad de esta producción. Dada la vastedad de la temática y de la enorme diversidad de conceptualizaciones teóricas sobre el tema es necesario plantear algún eje ordenador. Para ello, en primer lugar presento un breve análisis del modo en que el conflicto es conceptualizado por el Estado Provincial de Buenos Aires. Estas observaciones al documento, o Resolución 1/2023 (Bracchi *et al.*, 2023), nos aportan una serie de ejes de debate sobre el que el océano de discusiones teóricas puede hacer una contribución. La elección de este documento se sustenta en que opera como régimen de funcionamiento de las instituciones educativas de la provincia más poblada del país. Habida cuenta de la distancia siempre existente entre las normativas y las prácticas concretas, su dimensión política y práctica lo coloca como así como el eje ordenador de las problemáticas en torno a las conceptualizaciones del conflicto en las escuelas.

Luego presento una serie de perspectivas teóricas generales sobre el conflicto social. Estas aportan elementos para comprender mejor tanto los matices que emergen en el documento de la Provincia de Buenos Aires como algunas propuestas de bibliografía sustantiva sobre el conflicto en las escuelas. Por último presento tres grandes grupos de literatura sustantiva sobre conflicto en la escuela y en particular el nivel secundario. Se destacan debates, líneas de continuidad, congruencias e incongruencias y también áreas de vacancia. El recorrido planteado no pretende ser exhaustivo, algo que queda completamente por fuera de las posibilidades de este trabajo, sino sugerente.

Una vez abordados estos tres elementos del análisis, a saber, la perspectiva del estado de la Provincia de Buenos Aires (1.1), aportes de las teorías generales (1.2) y ciertos abordajes sustantivos sobre el conflicto en la escuela (1.3), les presento una síntesis de las observaciones realizadas (2).

## **1. ANÁLISIS**

### **1.1 El conflicto en la escuela de acuerdo a la Provincia de Buenos Aires.**

La Comunicación conjunta 1/2023 del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires “Actualización de la guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar” (Bracchi *et al.*, 2023), es la normativa que rige la intervención frente a las situaciones descritas, que engloban, asociando al conflicto con la violencia y la vulneración de derechos. Los ejemplos de conflictos que primero aparecen son “insultos, hostigamientos, abusos, violencias por razones de género contra NNAJyA” (p.22). A su vez el conflicto es algo que es necesario “resolver”<sup>1</sup> mediante “un pacto social y escolar entre las familias y la escuela” (p.23) o bien entre “entre el Estado y la sociedad civil, y entre las ciudadanas y los ciudadanos.” (p. 39).

---

<sup>1</sup> También se puede mencionar: “Promover espacios de reflexión con docentes tendientes a agudizar la mirada de cuidado, la escucha atenta y la promoción de prácticas que prioricen el diálogo para la resolución pacífica de los conflictos.” (Bracchi *et al.*, 2023, p. 92)

### 1.1.1 Sobre la cualidad.

Aunque no aparece ninguna definición explícita del conflicto, sino de “situaciones conflictivas”; hay elementos para reconstruir la visión del mismo. Debido a este carácter implícito de la definición y la necesidad de su análisis, en todo este primer apartado se han agregado notas al pie citas textuales que ilustran lo mencionado.

Para el documento, el conflicto se distingue de la violencia a la vez que esta es una posibilidad dentro de aquél, la violencia es una expresión más del conflicto que se vuelve más probable al no “abordarla”<sup>2</sup>. Su abordaje junto a situaciones de violencia y de vulneración de derechos sin un etiquetamiento claro<sup>3</sup> y la caracterización general de estas situaciones como irrupciones<sup>4</sup> indican que el conflicto interrumpe la convivencia<sup>5</sup>, es decir se le contraponen. Frente al conflicto y las otras situaciones, el documento indica “restituir los derechos vulnerados mediante políticas integrales de cuidado y/o de volver a componer situaciones de convivencia posibles, allí donde haya sido interrumpida.” (p.23) así como evitar una “escalada de conflictos y su agravamiento” como parte de una política de cuidado y el ejercicio de la autoridad pedagógica (p. 36). El conflicto de esta manera descompone la convivencia que deberá ser recompuesta mediante políticas de cuidado.

A su vez, la concepción de intervención<sup>6</sup> frente a los hechos, coloca a quien “interviene”, y a la institución escolar, como un factor externo a los mismos. Si bien se utiliza como sinónimo de un accionar consciente y responsable<sup>7</sup>, con miras a restituir derechos potencialmente vulnerados, porta esta connotación de exterioridad. Para el documento, la conflictividad “se expresa en la escuela” donde “el conflicto es inherente a las relaciones sociales”. Aunque esto es propuesto como una oportunidad pedagógica, no se considera que la propia escuela sea un factor de conflicto, o se la conceptualice como una relación social con conflictos inherentes, sino que es un ámbito donde esta conflictividad “de las relaciones sociales” es expresada.<sup>8</sup> Es decir que la escuela tiene un vínculo exterior con el conflicto que proviene en su integridad, no de sí misma sino de las relaciones sociales. La escuela aparece en tanto “escenario escolar”, que abarca las situaciones que afectan o impactan las trayectorias escolares de los estudiantes. Esta ampliación del campo de

---

<sup>2</sup> “no todas las situaciones conflictivas en la escuela constituyen hechos de violencia.” (p. 35). Al no aclarar si todas las situaciones de violencia son conflictivas se sobreentiende lo mencionado en el cuerpo del texto. “Conflicto no es sinónimo de violencia, aunque sí sucede que cuando la conflictividad latente (entre individuos, entre grupos, entre instituciones) no se aborda, no se tramita, no se intermedia, tendencialmente tiene más probabilidades de expresarse como violencia.” (p. 72)

<sup>3</sup> Por ejemplo “la escuela debe contar con un esquema o mapa de relaciones con instituciones y actores que acelere la acción estratégica a desarrollar al momento en que se identifica una situación de vulneración de derechos/conflictos/violencias.” (p. 56).

<sup>4</sup> “Comprender los hechos o situaciones que irrumpen de modo habitual o de manera extraordinaria en las instituciones educativas, y que involucran a estudiantes, docentes, no docentes es condición necesaria para tomar las decisiones más adecuadas y habilitar abordajes institucionales en pos de brindar las mejores respuestas posibles.” (p. 27) “en la vida social, la irrupción de ciertas situaciones conflictivas hacen dramáticamente visibles circunstancias que ya estaban presentes en la sociedad en estado latente, pero que aún no habían dado datos ni señales que permitan a los sujetos el contacto material con ellas.” (p. 72)

<sup>5</sup> “Se requiere de un enfoque integral para la intervención de carácter socioeducativo que dé curso a una situación superadora de la inicial, en el sentido de restituir los derechos vulnerados mediante políticas integrales de cuidado y/o de volver a componer situaciones de convivencia posibles, allí donde haya sido interrumpida.” (p.29)

<sup>6</sup> “Alfredo Carballeda, se sostiene que: intervenir es venir a interponerse, es una oportunidad a la apertura como posibilidad de que algo nuevo ocurra en la trayectoria social del sujeto, de realizar una ruptura biográfica y así poder modificar su experiencia educativa. Definir intervención como una acción básicamente intersubjetiva y fuertemente discursiva, es pensar en la palabra, la mirada y la escucha como sus elementos sobresalientes (2007, p. 5).

<sup>7</sup> “la intervención concebida como una forma de tomar decisiones responsables, a través de la cual quienes intervienen se hacen responsables, con fundamentos que remiten a marcos teóricos consistentes, de las repercusiones y las respuestas (Carballeda, 2006).

<sup>8</sup> “la conflictividad no es ajena a la escuela, sino que en la mayoría de las situaciones se expresa en ella: el conflicto es inherente a las relaciones sociales, por lo tanto, no es un obstáculo para el trabajo sino que puede constituir una oportunidad pedagógica.” (p. 35)

intervención<sup>9</sup> simultáneamente deja la totalidad del conflicto del lado de “las relaciones sociales”, y se vuelve una *situación* que ocurre sobre o en la escuela-escenario. Este ejercicio de colocar la totalidad de los conflictos y violencias fuera de la escuela-escenario se reitera en numerosos apartados del documento. Esta caracterización favorece el abordaje de situaciones problemáticas o de riesgo que revisten con nitidez este carácter exterior, como son las formas de la violencia de género, problemas del uso de TICs, expresiones de padecimiento subjetivo, consumo problemático y fallecimientos, que son extensamente desarrolladas en el documento (pp. 134–218). Su texto es inclusive explícito con esta coherencia al abordar el hostigamiento<sup>10</sup>.

Respecto a la violencia, el documento recupera los planteos de Kaplan y Castorina (2006) para su definición. Se la caracteriza como una forma de vinculación que se indica como no aceptable (p. 80). El documento realiza el mismo ejercicio conceptual que con el conflicto: las violencias que ocurren *en* la escuela son un reflejo de violencias sociales. Como matiz, para la violencia se indica su eliminación y respecto al conflicto su resolución. El documento señala la relevancia de la asimetría de poder necesaria en el ejercicio de diversas violencias, pero y a excepción determinadas situaciones que se detallan más adelante, no problematiza las instituciones que producen esa asimetría de poder, como puede ser la familia, o la propia escuela con sus relaciones laborales y el ejercicio de la autoridad pedagógica. Estas asimetrías no son presentadas como condiciones estas violencias y por lo tanto parte de las mismas sino que aparecen únicamente como cualidades de la violencia.

Especificada la distinción con la violencia, el documento describe las *situaciones conflictivas* de la siguiente manera:

“Son aquellas que quebrantan los acuerdos de convivencia y vulneran las formas convencionales de relación entre las y los integrantes de la comunidad escolar. Se trata de prácticas y formas de vinculación que cotidianamente tienen lugar en el escenario escolar y que por su reiteración pueden dificultar o poner en riesgo las trayectorias escolares de las y los estudiantes. Incluyen el uso de palabras ofensivas, groserías, insultos, burlas, discriminaciones, humillaciones y avergonzamiento, o actitudes tales como retirarse del aula sin el permiso de la o del docente, no respetar los horarios y/o las propuestas de las actividades escolares, entre otras.” (p.92).

Este es el único apartado destinado específicamente a la cuestión, y llama la atención por varios aspectos. El fragmento citado termina con una referencia a un documento sobre violencia en las escuelas de UNICEF y CBA (citar): la especificidad del apartado cita un documento con otro eje. A esto se agrega la brevedad: dos párrafos. En tercer lugar la descripción del conflicto se asemeja a la descripción del hostigamiento<sup>11</sup>, con un matiz entre el carácter *sistemático* del hostigamiento, y el hecho *cotidiano* de las situaciones conflictivas. A fin de sostener la coherencia del documento, puede interpretarse que el hostigamiento es una versión potenciada o sistematizada de las situaciones conflictivas.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> “Desde las instituciones sociales se producen y reproducen modelos del orden social hegemónico, que encuentran traducción, en ciertas ocasiones, en prácticas que expresan por ejemplo desigualdades y violencias. Pero también, y en ello la escuela tiene un lugar estratégico, tienen la oportunidad de desandar, desnaturalizar y promover relaciones sociales igualitarias como así también intervenir para garantizar derechos.” (p. 38)

<sup>10</sup> “Si pensamos en el ámbito escolar, lo digital amplifica la idea de escenario e interpela a la escuela para que no se mantenga ajena a estas formas de manifestación del hostigamiento o acoso.” (p.177)

<sup>11</sup> “Al hablar de hostigamiento hacemos referencia a aquellas situaciones en las que una o un estudiante o un grupo de estudiantes de manera sistemática, marginan, discriminan y/o maltratan a pares.” (p.73) “El hostigamiento puede manifestarse de diversas formas: Usar apodosos degradantes, agredir físicamente a una/s persona/s o atacar sus pertenencias (...), generar rumores sobre una persona para desacreditarla, obligar a participar de juegos o a sostener conductas degradantes bajo amenaza, promover situaciones conflictivas que generen exposición y/o sanciones por parte de autoridades, burlarse (...); aislar socialmente a una persona, escribir grafitis que impliquen humillación o sometimiento, entre otras.” (p. 75)

<sup>12</sup> Por su parte la descripción de ambas podría ser englobada dentro de lo que luego es indicado como maltrato emocional psicológico en el hogar de NNyA (c.f. p. 96).

Otro eje de distinción radica en que mientras la violencia vulnera los derechos, la seguridad y la propiedad de la comunidad educativa, las situaciones conflictivas vulneran las formas convencionales de las relaciones de la comunidad educativa, los acuerdos de convivencia, “las condiciones institucionales para los procesos de enseñanza y aprendizaje” y potencialmente las trayectorias escolares (p. 92)<sup>13</sup>. De esta forma, mientras la violencia vulnera individuos, las situaciones conflictivas vulneran a la propia relación, aunque tanto estas como la violencia se identifiquen como “formas de vinculación”.

### 1.1.2 Sobre la cantidad.

Al considerar la extensión de las situaciones conflictivas se señala que son usuales, aunque pueden revestir formas extraordinarias, urgentes o complejas (p.35). Sin embargo, dado que el documento solicita que estas situaciones que interrumpen la rutina escolar sean comunicadas a las familias<sup>14</sup>, para que sea factible necesariamente deben tratarse de hechos minoritarios o puntuales: El documento no señala la posibilidad de un “conflicto rutinario escolar” que no debe ser informado. A su vez, la terminología *situación* tiene una connotación particular, no genérica. Reaparece nuevamente el carácter exterior del conflicto respecto a la escuela, en tanto se contraponen a la “rutina escolar” que es modificada por él. La especificación de la extensión presenta un planteo contradictorio entre una “rutina escolar” que carece de conflicto, y una conflictividad que usualmente la interrumpe. En vez de señalar que la convivencia, la rutina escolar o las relaciones en la escuela son conflictivas, se dice que estas son el escenario de conflictos sociales, o son interrumpidas por estos; pero ellas se contraponen con aquellos, que las han vulnerado. El documento señala que la tarea consiste en favorecer de manera general esta convivencia esta rutina escolar que es usualmente “interrumpida” por el conflicto. Con esta argumentación podría decirse que el clima no es lluvioso, sino la lluvia interrumpe usualmente el clima soleado.

### 1.1.3 Tensiones de lo antedicho en el tratamiento de la violencia de género:

El documento presenta un gran contraste al abordar la violencia de género, respecto a todo lo antes señalado. Algo que note a posteriori fue que el apartado fue redactado por un equipo diferente de autoras.

Para comprender su concepción del conflicto es relevante el abordaje hecho de los micromachismos: éstos son definidos como comentarios y mensajes sexistas, son simultáneamente conceptualizados como violencia leve o como “situaciones” que existen en el escenario escolar, pero no como situaciones conflictivas. Es decir, al momento de tratar la cuestión de género, la violencia deja de ser conceptualizada como como un agravamiento de las situaciones de conflicto. Ciertas formas de violencia, como los micromachismos o el maltrato contra NNAyJ por razones de género<sup>15</sup> aparecen ahora como situaciones que configuran una realidad cotidiana, invisible y subdeclarada (p. 154); e implican una violencia que no se presenta como un conflicto. Inclusive se propone lo siguiente: Los micromachismos en tanto primer forma de la violencia de género, son además una de las bases de irrupción de conflictos, dada la acumulación de tensiones de injusticias de género a lo largo de la jornada laboral (p.142). Así, desde la dimensión de género, la microviolencia de género, ya violencia pero no conflicto, produce tensiones que al acumularse irrumpen en conflictos que, si incorporamos la lógica previa del documento, luego se agravan en violencias en general.

---

<sup>13</sup> Es interesante que aunque no se lo considera un conflicto al consumo problemático de NNAyA, en la medida en la que impide o dificultan el establecimiento de vínculos que permitan el aprendizaje pasa a ser conceptualizado como un problema vincular (p. 198); su definición sí se asemeja a la de conflicto: la obstrucción del vínculo, su conceptualización como un problema.

<sup>14</sup> “Comunicar de manera precisa toda situación extraordinaria y/o de conflicto que modifique la rutina escolar.” (p.56).

<sup>15</sup> Las violencias por razones de género se expresan, también, a partir de situaciones de maltrato y abuso de NNAyJ lo que configura una vulneración a los derechos fundamentales: dignidad, integridad, desarrollo armónico, salud psicológica, física y protección contra cualquier forma de violencia. Este tipo de situaciones constituyen una realidad masiva, cotidiana, invisible y subdeclarada.

Además, en este apartado, las instituciones educativas pasan a ser consideradas parte de la “producción de irrespeto cultural hacia mujeres y disidencias sexuales” (p. 142). Desaparece en este punto, desde el enfoque de género, la exterioridad entre la escuela y la violencia y entre la escuela y la sociedad. Además al considerar la violencia en las relaciones sexo-afectivas de NNyA (p. 150), las situaciones de embarazo forzado de personas gestantes (p. 156) o la violencia extrema por razones de género (p. 164); aparece problematizada como partícipe de la violencia la asimetría de poder, la dominación y/o la dependencia económica. Es decir que desaparece la exterioridad entre la emergencia de conflictos y violencias y sus condiciones de posibilidad. Sin embargo es solo en el primer enunciado (p. 142) donde la escuela participa del desarrollo de esa violencia y en todos los otros se trata de situaciones exteriores a la escuela.

Lo notorio es que estas las reflexiones realizadas en torno al género no son aplicadas a otros tipos de conflictos y violencias. Pareciera que sobre una producción y concepciones previas sobre el conflicto, las relaciones sociales y la violencia, se injertó otra que no modifica ni dialoga con la anterior y que aparece como un capítulo separado. Se trata en efecto de un equipo diferente, de otras autoras, que elaboraron la sección. La coherencia que aparece es únicamente a costa de poder conceptualizar mejor las problemáticas que son exteriores a la escuela-escenario, y la exteriorización unilateral de los conflictos y las violencias.

Por último, el documento de la Provincia de Buenos Aires al abordar otras problemáticas que aparecen desde el exterior de la escuela como expresiones de padecimiento subjetivo o consumo problemático, es también más propenso a señalar la unidad entre las condiciones de existencia y la manifestación de las situaciones. A su vez, se representa a la escuela como carente de conflictos y violencias propias, su organización como una convivencia democrática, una autoridad pedagógica que solo remite a esta función, y una serie de intervenciones desde fuera de y hacia la sociedad: un escenario sin vetas y un interventor sin más condicionantes que sus normativas; que se enfrenta a conflictos ajenos y de allí su elevada misión: velar por los derechos vulnerados, el Estado que interviene en la sociedad conflictiva. Este papel del estado, en especial respecto a la escuela aparece en el país ya desde la perspectiva sarmientina de civilizar una sociedad produciendo ciudadanía (Sarmiento, 1896).

Pero, ¿de dónde emergen estas perspectivas en parte contradictorias?  
¿Que tiene para aportar la teoría social a estas propuestas?

## 1.2 Aportes de la teoría sociológica al problema del conflicto

Las dificultades teóricas para abordar la cuestión del conflicto no son nuevas. Tres grandes tradiciones teóricas con sus influencias pueden ser señaladas: Desde el contractualismo (Hobbes, 1983), el conflicto es un elemento natural que el contrato social supera, y donde por lo tanto lo social se contrapone al conflicto. El positivismo en ciencias sociales por su parte lo presenta como una interrupción de lo social y como un estorbo al progreso que deviene del sostenimiento del orden (Comte, 2020), la función de esta nueva ciencia consiste en velar por la “armonía social”. Por último el funcionalismo hace especial hincapié en el ordenamiento armónico de los elementos de un sistema, y el conflicto es abordado como una instancia posterior a lo social, como un déficit en el cumplimiento de alguno de los imperativos funcionales (Parsons, 1984)<sup>16</sup>. Esto no quiere decir que no haya contrastes entre unos y otros. Pero, tal como señalan algunos autores, si bien la teoría social rompe con el paradigma contractual al considerar a lo social como una totalidad y no

---

<sup>16</sup> También es cierto que en trabajos que no son centrales a la teoría del autor, sí aparecen abordados por ejemplo conflictos ideológicos o intergeneracionales.

como una adición de partes; sin embargo, al equiparar a la sociedad con la unidad estado-nación, sostiene las nociones contractualistas de conflicto natural al abordar las relaciones entre estados (Bonavena y Millán, 2017). De conjunto, y esto es notorio en la codificación parsoniana de las categorías de Durkheim, emerge una valoración negativa del conflicto (Coser, 1988). Estas tres tradiciones comparten una visión donde lo social presenta una tendencia al equilibrio y la autorregulación, a la armonía de intereses y por lo tanto el conflicto y la violencia se presentan como fenómenos anómalos o elementos “a” o “pre” sociales, en algunos casos inclusive como disolventes (Bonavena, 2009). Estas connotaciones del conflicto aparecen en el documento del estado de PBA: el conflicto desordena la práctica pedagógica e impide que la escuela cumpla su función. A su vez es presentado como algo anómalo, se trata de “situaciones” que es necesario “resolver”, es decir problemas puntuales. En un sentido más general, la representación del conflicto proviniendo de fuera, se trate de la naturaleza en el contractualismo, o de otras sociedades, o bien de algún déficit funcional, también está presente en el documento reseñado.

Por su parte existen otras corrientes de dicha época que difieren este tratamiento del conflicto. Durkheim, por ejemplo considera al conflicto un elemento que participa del orden. Por ejemplo la ruptura de las normas y su consecuente conflicto, expresado en la forma del delito, requiere el castigo social de dicha ruptura, dado que se haya vinculado a las condiciones fundamentales de la vida social: el alejamiento de individuos de la autoridad de la conciencia común implica al delito, pero simultáneamente de reforzarse esta autoridad aumenta la sensibilidad a las desviaciones de la norma, volviéndose delitos nuevas hasta entonces ignoradas o pudiendo a su vez relajarse para incorporar prácticas novedosas hasta entonces consideradas delictivas, es decir siendo un factor exploratorio que favorece la evolución social (Durkheim, 1985). El autor también destaca el fortalecimiento de la cohesión social a casusa de las guerras (Durkheim, 2004). Respecto al debate sobre la cantidad que aparece en la Res. 1/2023, es relevante el argumento del autor según el cual la generalidad de un fenómeno debe ser considerado como criterio de su normalidad: por ejemplo la necesaria y generalizada ruptura de la norma por el delito y su castigo es por lo tanto normal (Durkheim, 1985, p. 102).

Pioneros de esta posición fueron por ejemplo Lorenz von Stein quien, comprendiendo a la proliferación de protestas como un modo de modificar la vida colectiva, planteó en 1850 la necesidad de desplegar reformas sociales para *contener* el conflicto (Guerrero, 2013) o bien más tempranamente en el siglo XIX Adam Ferguson, quien destacó el efecto positivo del conflicto para la conservación institucional y la cohesión (Hill, 1996). Desde estas perspectivas pioneras que durante un importante período quedaron obturadas por la hegemonía del funcionalismo se gestaron orientaciones que hicieron de la *gestión* del conflicto una rama central de la sociología. (Bonavena y Millán, 2017).

### 1.1.2 La tradición germanohablante.

Dentro de la tradición germanohablante de siglo XIX, son de relevancia autores que con sus matices explicaban la emergencia del estado y la agregación del poder a través de los constantes conflictos, se trate de razas como en Gumplowicz o de grupos culturales en Ratzenhoffe que reivindicaban aspectos productivos del conflicto (Ayala, 1947). Hacia la década del 80 de siglo XIX los “socialistas de cátedra” como Gustav Schmoller, Adolf Wagner, Werner Sombart o Albert Schäeffle, de quien Durkheim tomara la metáfora orgánica, plantearán la necesidad de la regulación del conflicto mediante mecanismos de “seguridad social”, estrategias de ciudadanía de las clases subalternas (Álvarez-Uría y Varela, 2009), y el fortalecimiento de una “clase media” que evite el auge del socialismo (Sombart, 1995). Además de su gestión, Sombart (1943), señala el carácter productivo del conflicto al ser las guerras de los siglos XVI y SVXII grandes favorecedoras de la disciplina de las masas y del desarrollo de la industria.

Esta perspectiva del socialismo de cátedra, de un sostenimiento de libertad de empresa y de mercado, pero regulada conforme a valores morales que apuntan a que no haya grupos excluidos de los beneficios de la industria moderna forma además parte del ideario

del peronismo en argentina y como tal de ciertos valores que emergen en el documento de PBA, como son las nociones de “acuerdos ciudadanos”, la inclusión y la defensa de derechos. Es relevante señalar que esta mirada societal del conflicto posiciona simultáneamente a la escuela como un proveedor de esta democratización de los beneficios y modo de regulación de ese conflicto social; a la vez que restringe el conflicto a ese plano general que invade a la escuela desde fuera: el conflicto en la escuela al estorbar su funcionamiento, lo que hace es atentar contra esta misión de la institución.

Parte de esta tradición germanohablante la constituye Georg Simmel. Este autor hizo foco en las formas de socialización, distinguiendo a la sociología de la historia por el foco en dichas *formas*: Dado que la socialización es una acción recíproca y la lucha es una acción recíproca intensa, imposible de ser limitada a un individuo: el conflicto es de por sí socialización. El conflicto permite la construcción de identidades y jerarquías, permite la concentración de fuerzas, la formación de alianzas y la expresión de antagonismos que se vuelven más intensos cuanto más intensa es la comunidad entre individuos. Es muchas veces la necesidad de afirmar el conflicto lo que refuerza las normas del mismo, como sucede con las leyes que hacen a la competencia mercantil, o los juegos (Simmel, 2010). El conflicto consiste entonces en una oposición recíproca socializante que, lejos de contraponérsele, venir de fuera o disolverlo, produce al orden social. Respecto al papel asignado al conflicto, el planteo de Simmel es opuesto al del documento de PBA, pero ya veremos más adelante qué aspectos comparte.

El enfoque de este autor se considera formalista dado que busca aislar la socialización en su pureza, separada de sus contenidos. Un discípulo y crítico del autor, Lukács (1959) señaló que esta separación implica un desplazamiento de las relaciones causales a las analogías. Parte de este desplazamiento, habilita a un tratamiento genérico o formalista del conflicto, donde, si bien es posible señalar un enfoque vincular o microsociológico (Bonavena y Millán, 2017) simultáneamente habilita la posibilidad de tomar como objeto procesos de enorme escala, como la competencia mercantil o la guerra (Simmel, 2010). No obstante ello, las lecturas del mismo así como ciertos objetos de análisis puntuales, como el extranjero, el pobre, etc., favorecieron una representación del conflicto como situación más que como un fenómeno sistémico. Esta lectura sirvió de inspiración a la corriente micro-sociológica de la escuela de Chicago (Bonavena y Millán, 2017).

### 1.2.3 La sociología norteamericana no funcionalista.

Esta escuela norteamericana de fines de siglo XIX y comienzos del XX, heredera de un pensamiento social reformista vinculado al protestantismo y con un central interés en la conflictividad (Coser, 1988), comparte un rechazo general a la revolución proletaria y se caracterizó por recuperar esta visión situacional del conflicto presentada por Simmel. Se trata de la sustitución de la *cuestión social* por *problemas sociales* vinculados a la integración de minorías, el abandono de la perspectiva histórica para tomar como referencia el paradigma ecológico de la biología (Álvarez-Uría y Varela, 2009). En su profundización esta escuela va de los problemas sociales a las *situaciones sociales*, y de allí al foco en la perspectiva de los actores donde las percepciones sobre las situaciones como reales constituye consecuencias reales. (Álvarez-Uría y Varela, 2009).<sup>17</sup> Sin llegar a tales extremos, el documento de PBA incorpora esta perspectiva del conflicto como situación, construyendo la categoría de *situaciones conflictivas*. A su vez, la búsqueda de la resolución de conflictos en el documento también aparece con un objetivo de integración social. Puede señalarse entonces que es notoria la influencia la escuela de Chicago en el documento analizado: los conflictos no responden a ningún ordenamiento sistémico sino que siguen esta dinámica situacional y ecológica, donde la escuela es solo un lugar en el que ocurren, como podría serlo la ciudad de Chicago.

---

<sup>17</sup> Autores norteamericanos con abordajes sistémicos del conflicto quedaron en gran medida relegados en la academia, como el caso de Veblen (2010) quien focalizó en el conflicto de clase como variable, entre otros.



#### 1.2.4 Nuevas síntesis teóricas.

En la tradición norteamericana, no será sino hasta los 50s y 60s que el conflicto retomará el centro de la escena. Lewis Coser (1961) intentará construir una teoría del conflicto dentro del aparato funcionalista retomando nociones de Simmel bajo la metáfora de la “caja de herramientas”. Desde esta perspectiva, el orden social se ve beneficiado por las propiedades integrativas el conflicto siempre y cuando no atente contra la base del consenso de valores. Para ello la estructura debe ser flexible y habilitar conflictos que permitan la expresión de demandas a ser tramitadas institucionalmente mediante la incorporación de reclamos, así como liberar sentimientos de hostilidad aprisionados.

Otro autor que vuelve a colocar al conflicto en el centro es Ralf Dahrendorf (1962). Siguiendo a Bonavenna y Millán (2017), en contraste con Coser, este autor construye en paralelo y separada de la teoría del consenso funcionalista, una teoría del conflicto. El antagonismo principal, de clase, es entre “dominantes y dominados”: se abandona el eje de la explotación por uno puesto en el poder: La clase social dominante le cierra en determinada medida el acceso al poder a las dominadas, que de ser excesivo favorece la consolidación de un núcleo dominado revolucionario. En contraste, el autor señala que, en las sociedades industriales desarrolladas, la movilidad social que recambia los miembros de las clases, y el ejercicio democrático de la dominación política que permite que las clases dominadas puedan realizar parte de sus intereses pudiendo, aunque a veces sin ser necesario, remover personal de la clase dominante; mitigan y regulan el conflicto de clases (Dahrendorf, 1962). Se hace notorias continuidades con Coser (1961) quien señalaba la importancia de la flexibilidad de la estructura social, y la necesidad de disponer los conflictos para que éstos no implicaran un único punto de quiebre; la importancia de la “movilidad social” y de sectores medios, proveniente de Sombart (1995) y el papel de las reformas para evitar las revoluciones (Schmoller, 1905).

Aunque en el documento de PBA se menciona la importancia del consenso, así como la necesidad de que se expresen los conflictos y sean abordados para evitar su agravamiento en violencia, no se hace demasiado hincapié en la incorporación institucional de los reclamos, sino que el trabajo sobre los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AICs) hacen foco en el consenso. Esto se debe, entiendo, a que la escuela como escenario no requiere cambiar frente al conflicto, dada su exterioridad y neutralidad respecto a éste; lo que se pretende transformar es la sociedad y para ello solo debe alojar e intervenir sobre el conflicto que proviene de ella. De todas formas, la propuesta de Dahrendorf (1962) de convenir reglas de procedimiento para dirimir diferencias, es un espíritu compartido plenamente por el documento de PBA, como sucede con los AICs.

Entre aquellos que se volcaron por un enfoque situacional del conflicto, resulta de gran relevancia el trabajo John Rex (1985), quien se distanció notoriamente del funcionalismo al focalizar en la acción social: para el autor los sistemas debían ser considerados en segundo término. El conflicto resulta constitutivo de lo social desde su nivel más simple de agregación: fallas de comunicación sobre expectativas, desacuerdos sobre acuerdos normativos, pujas de intereses de comunidades o choques microsociológicos son el nivel al que es necesario comprender el conflicto. Respecto al documento estatal, esto aboga a la concepción de las *situaciones de conflicto*. Un enfoque particularizado del mismo. Esto se expresa a su vez en el “enfoque interseccional” propuesto, donde los conflictos son agregados de situaciones.

No es Rex el único autor en tener un enfoque *situacional* del conflicto. Por el contrario es posible incorporar y combinar varios autores con esta perspectiva. Uno de sus elementos comunes radica hacer hincapié en los sentidos otorgados por los actores. Un autor que combina ambos es Bourdieu (1980) que destaca la importancia de la significación dada por contextos socioculturales particulares: se trata de dos dimensiones, la primera consiste en la situación dada por las estructuras objetivas del mundo social que condicionan u orientan las prácticas y representaciones; y la otra en los sentidos otorgados por los individuos desde sus esquemas de percepción. Otro autor es Goffman (1981) donde son los actores quienes en sus interacciones componen las escenas definiendo así

la situación social. Puede concluirse que el foco en los sentidos de los individuos u actores es propio de la perspectiva situacional del conflicto.

### 1.2.5 Nuevas teorías del conflicto social.

Otros autores también han argumentado en pos del carácter constitutivo del conflicto en la sociedad, algo que también aparece en el documento analizado. Entre ellos se cuentan Marcur Olson, Thomas Schelling, Ted Gurr o Samuel Eisenstadt, emergiendo de contradicciones entre actores individuales y colectivos o emergiendo como el resultado de factores emocionales. Las “nuevas teorías del conflicto social” de fines de los 60s pese a sus diferencias buscaron comprender al conflicto social desde la multiplicidad de locaciones sociales en que se expresa distanciándose tanto del funcionalismo como del marxismo. Una conclusión común de autores como Charles Tilly (2010) que, desde la perspectiva de la movilización de recursos y las oportunidades políticas, señala el efecto radicalizador de estructuras sociales rígidas o Alain Touraine que destaca el debilitamiento de las estructuras democráticas si no reconocen la autonomía de los movimientos sociales; consiste en la necesidad ya señalada por Dahrendorf, Coser o los socialistas de cátedra de alojar el tratamiento del conflicto dentro de las instituciones, lo que implica algún tipo de cambio social, a fin de evitar su colapso (Bonavena y Millán, 2017). Es por ello que Bonavena y Millán (2017; p.71) concluyen, citando a Foucault, que estas teorías “operan como una herramienta clave para el desarrollo de dispositivos de seguridad por parte de una clase dominante que gobierna más allá de las contradicciones sociales y los choques eventuales en distintos ámbitos de la vida colectiva.” Como conclusión es posible comprender por lo tanto al documento de PBA, como una de estas herramientas.<sup>18</sup>

Resulta una obviedad pero es importante aclararlo la Res 1/2023, no se propone como objetivo generar ningún cambio social, sino por el contrario evitar la interrupción de la tarea de la escuela; es decir sostener el orden social del cual esa escuela es parte. Se trata precisamente de sostener el consenso de valores. En ese sentido los problemas o las críticas teóricas que pueden encontrarse en o hacerse a su formulación se comprenden mejor al tener en cuenta el objetivo del documento.

### 1.2.6 Otros abordajes donde el conflicto es productivo

Otro autor de relevancia sobre el conflicto es Norber Elías. El argumento general en torno al proceso civilizatorio consiste en que la coacción de situaciones competitivas, es decir el conflicto de la competencia, lleva a –hace posible y necesaria- la profundización de la diferenciación de funciones sociales (Elias, 1997, pp. 450-451). Por el aumento de la mutua dependencia, esta diferenciación a su vez hace posible y necesaria una cooperación desapasionada entre los hombres, por ende la necesidad de una regulación más estrecha y el pasaje del control externo al autocontrol (1997, p. 463) Este proceso se caracteriza como proceso civilizatorio y tiene como origen la coacción de las situaciones competitivas<sup>19</sup>: este conflicto situacional es el motor inicial del cambio social. Siguiendo a Elías, si conceptualizamos la escuela como parte de este proceso civilizatorio, el interés en *resolver* los conflictos del documento analizado (Bracchi *et al.*, 2023), responde a la necesidad de posibilitar una cooperación más estrecha: evitar la interrupción o restituir la rutina escolar. A su vez, en su *Sociología fundamental* el autor conceptualiza a las figuraciones sociales como un tejido de tensiones que abarca no solamente a las alianzas sino al carácter adversario (Elias, 2008).

---

<sup>18</sup> Otra cuestión a señalar radica en la enunciación de esta conclusión Bonavena y Millan (2017) señalan el carácter burgués de la sociología de Dahrendorf por la modificación del eje marxista del conflicto de clase, pero concluyen utilizando la misma noción que el autor criticado: dominación en vez de explotación.

<sup>19</sup> “Se ha intentado mostrar igualmente el proceso por el que la coacción emanada de situaciones competitivas obliga a enfrentarse a una serie de señores feudales y el círculo de los competidores va reduciéndose lentamente, hasta que se crea la posición de monopolio de uno de ellos y, finalmente —junto con otros mecanismos productores de interacción social— se llega a la constitución de un Estado absoluto.” (Elias, 1997, pp. 450-451)

Una última observación sobre estos abordajes, incluidas las “nuevas teorías del conflicto social” radica en que pese a reconocer el conflicto, su encuadre teórico los lleva a realizar observaciones de los mismos que los equiparan con la lógica de la competencia en el mercado liberal: hay una economía de los enfrentamientos y una administración de recursos por agentes que en última instancia tienden a un equilibrio macro social (Bonavena y Millán, 2017). Se traduce que la competencia de todos los compradores y vendedores de mercancías, como modo de afirmación de la ley del valor (Marx, 2022) es el modelo de todo conflicto. Este tomar las formas mercantiles por modelos o metáforas universales también está presente en la Res. 1/2023: al describir el “enfoque constructivista”<sup>20</sup> de la guía, se habla de una construcción colectiva mediante oportunidades de *intercambio* y apropiación de significados.

La equiparación teórica de conflicto con competencia, sea como metáfora, modelo o aplicación formal, permite mencionar otros enfoques. Desde las perspectivas que hacen eje en mecanismos de *cerramiento social*, este mecanismo de confrontación con otros grupos, acaba siendo constitutivo de las clases (Parkin, 1984). En el caso de Parkin (1984) es precisamente el tipo de conflicto es decir la estrategia de cerramiento que llevan adelante, lo que define la pertenencia a cierta clase. En similar sentido opera la competencia por la acumulación de capitales en Bourdieu (1987)

### 1.2.7 Abordajes críticos.<sup>21</sup>

Como contraste es importante recuperar una serie de abordajes del conflicto provenientes en un sentido amplio del marxismo. Queda absolutamente por fuera de las pretensiones de este trabajo dar cuenta de la gran diversidad de propuestas de abordaje del conflicto en el campo del marxismo. No obstante ello, se mencionan algunas que son relevantes al debate planteado.

Es el caso de Nielsen y Cox (2013) donde, siguiendo a Poulantzas, comprenden al Estado como el resultante de una determinada condensación de relaciones sociales de fuerza que se miden en la lucha. El conflicto por lo tanto es lo que define la forma concreta del Estado. Esta perspectiva aparece de manera explícita en el documento de la DGCYE (Bracchi *et al.*, 2023) al señalar a la dimensión de género como una incorporación resultante de la lucha de las mujeres y la comunidad LGTBI+. Tanto en estos autores como en Poulantzas, el Estado acaba incorporando modificaciones provenientes del conflicto en la sociedad. Llegan por este camino a conclusiones muy similares a las de los socialistas de cátedra alemanes, o de la escuela de Chicago. A su vez, dado que los proyectos de los movimientos sociales terminan dependiendo para su despliegue de una disputa por la hegemonía (Nielsen y Cox, 2013, p. 17) acaban conceptualizando el conflicto en términos comunicacionales o de las representaciones pensadas de manera abstracta<sup>22</sup>: una disputa de valores en la batalla cultural. Aunque esto reproduce en gran medida el modo en que una parte importante de éstos actores tiende a expresar sus propios conflictos, factor no menor, permanece la pregunta acerca de si este punto de vista termina de dar cuenta del proceso: ¿Cuál es la necesidad o las condiciones de existencia de los objetos de “disputa

<sup>20</sup> “el Enfoque Constructivista de la enseñanza sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción social: estudiantes y docentes tienen ideas del mundo, poseen saberes y piensan desde hipótesis que se van construyendo mucho antes de entrar a la escuela y ya en ella se despliegan nuevas oportunidades de intercambio y apropiación de significados y de aprendizajes.” (p. 32)

<sup>21</sup> Este apartado amerita una mención obvia a Althusser (1988) y su concepción de la escuela como aparato ideológico del Estado. Sin embargo, mientras que el eje de la discusión del autor es la ideología y el Estado, la lucha no toma un papel central. No obstante la autonomía relativa que el estructuralismo le otorga a la superestructura, hay una mayor atención puesta en el orden que en el conflicto.

<sup>22</sup> Este enfoque comparte elementos con Tilly al focalizarse en movimientos sociales: el conflicto se da en torno a las identidades, que se consolidan en el desarrollo del conflicto mediante el despliegue de una *campaña*. Este abordaje, que toma la noción de hegemonía de Gramsci, termina haciendo del conflicto una consecuencia del desarrollo de la actividad de los movimientos sociales “desde arriba” y “desde abajo”. En ello termina asemejándose más a Rex (1985) o a algunos institucionalistas, que a Marx (Iñigo Carrera, 2007), en la medida en la que la causa de los conflictos y también sus objetivos acaban siendo un fenómeno ideológico o vinculado a la comunicación o el sentido social considerados de manera abstracta, es decir separados de sus condiciones materiales de existencia.

hegemónica” en determinado momento? ¿Se disputa tan solo eso? Dicho esto resulta interesante que estos autores abordan también la cuestión del sentido que los sujetos dan a sus prácticas, pero no desde una perspectiva situacional como Rex, Bourdieu o Goffman, sino desde una mirada estructural.

Thompson (1989) hace énfasis en la formación de clases donde, mediante un análisis históriográfico la clase es una relación de lucha y la lucha es el proceso de formación de las clases. Esta unidad conceptual entre estructura y superestructura se da mediante el concepto de experiencia siendo así la lucha y la formación de clases procesos estructurados por la explotación y la cultura. No obstante ello, el problema estructura-superestructura aparece desplazado a la relación explotación y lucha de clases (Piva, 2022).

Por último señalo otra corriente dentro del marxismo que considera a la lucha como una forma necesaria de afirmarse ciertas necesidades del capital. Esta perspectiva planteada por Iñigo Carrera (2007) considera al capital como una relación social alienada que se tiene por fin a sí misma: se trata un producto del trabajo social que, debido a la forma privada e independiente en que se realiza, se vuelve la relación social de sus productores. Esta mercancía, al circular como capital, no busca sino garantizar el incremento de la capacidad de poner en movimiento una cantidad de trabajo social siempre en aumento, como un mecanismo automático que opera más allá de la conciencia de sus participantes. Es por ello que las formas de la conciencia de éstos no necesariamente tienen que reconocerse en sus acciones, sino muchas veces todo lo contrario; puede ser una necesidad el hecho de no reconocerse. A su vez, por tratarse el capital de una relación alienada que hace al proceso de metabolismo social, el conflicto se vuelve una forma concreta de su realización: en las relaciones impersonales e indirectas de intercambio se trata del mecanismo que garantiza la ley del valor en la competencia mercantil como la describe el liberalismo, pero también ocurre en la lucha de clases que, en tanto relación social directa, determina las condiciones de vida y por lo tanto de reproducción de la clase obrera mediante una relación directa entre clases que son el resultado de la confrontación entre lazos de solidaridad entablados entre compradores y vendedores de fuerza de trabajo. El Estado a su vez, emerge como una forma de resolución de este conflicto para hacer viable la acumulación de capital, como un lazo de solidaridad general que tiene por función moderar este conflicto directo entre personificaciones de mercancías: se trata del representante general del capital. Es por ello que Iñigo Carrera (Iñigo Carrera, 2012) señala que se produce una unidad entre las relaciones económicas, la competencia mercantil y su contrapartida, las formas políticas: el estado y la lucha de clases. En resumidas cuentas, el conflicto no es sino una forma de realización de un contenido, que es la acumulación de capital. Es constitutivo del propio orden, se presenta como una necesidad del mismo: es una forma concreta sin la cual el contenido no puede existir. Por último, el conflicto puede implicar además una ruptura de dicho orden, mediante el cual se vuelve no ya la forma de la acumulación de capital, sino la forma de la afirmación de sus potencialidades de su superación mediante la acción revolucionaria de la clase obrera (Iñigo Carrera, 2013).

### **1.3 Abordajes específicos del conflicto en la escuela.**

La conflictividad en las escuelas ha sido objeto de observación desde numerosas perspectivas. Si bien este apartado fue planificado con vistas a contrastar estos abordajes específicos con el documento de PBA (Bracchi *et al.*, 2023) y las teorías generales; es importante hacer notar que prácticamente todos los enfoques abordados distinguen elementos propios de la escuela hacen al conflicto *en* ella. Aunque se reconocen factores exteriores que hacen al conflicto, como la cuestión etaria, las demandas del estado o de la sociedad, entre otros; la premisa de observar el conflicto conduce al señalamiento antes mencionado.

Respecto al foco de interés, el nivel secundario, diversos autores señalan que se encuentra históricamente atravesado por tensiones que le son propias: como aquella entre la democratización de los saberes y la exclusión (Arroyo, 2010; Tenti Fanfani, 2007) así como por la condición juvenil de sus estudiantes (Nuñez, 2019; Weiss, 2012). Aunque esas tensiones son contextuales, los autores las consideran parte del nivel, son una cualidad de la escuela secundaria y no un factor exterior que viene a interrumpir su funcionamiento.

### 1.3.1 Conflicto vincular y la autoridad pedagógica.

Una de las líneas de abordaje del conflicto en el nivel se centra en la autoridad pedagógica: el conflicto de docentes con estudiantes aparece como un síntoma de los problemas de la autoridad que se presenta como más endeble como parte de un proceso de democratización de los vínculos sociales (Martuccelli, 2009). A su vez, para los docentes, el desafío consiste en encontrar nuevas formas a la misma (Abrate *et al.*, 2015; Di Leo, 2011). Estos abordajes comparten la necesidad de superar ciertos conflictos mediante modos de alcanzar la autoridad pedagógica necesaria, pero, a diferencia del documento reseñado (Bracchi *et al.*, 2023), consideran que esto es un desafío propio del nivel. En particular Dubet (2006) señala al conflicto como parte del *oficio docente* de secundaria: este oficio consiste en mayor medida en construir las condiciones para dar clase que en dar la clase misma, en el marco de una crisis institucional y desprestigio que vive actualmente la figura del docente. Haciendo foco en un objeto similar, pero desde una perspectiva que retoma el interaccionismo simbólico de Goffman, García Bastián (2017) señala que el conflicto en sí implica una pérdida del consenso en la interacción social. El eje para el autor consiste en las estrategias del docente frente al mismo. En esta tesis doctoral, así como en otros trabajos se observa este nivel de abordaje micro, donde además reaparece el conflicto como un elemento a ser abordado a fin de reinstaurar el consenso. Es posible así notar similitudes por el tipo de abordaje micro y su foco en las interacciones, así como la cuestión del consenso y la recuperación del punto de vista de los actores entre lo que plantea este autor, siguiendo a Goffman, con el enfoque general señalado por Rex (1985).<sup>23</sup>

En general los trabajos sustantivos que se centran en los vínculos o las interacciones, apuntan al conflicto como un factor potencialmente disolvente o peligroso. Lo que en las teorías generales aparece sugerido o expresado ambivalentemente, en su aplicación a bibliografía sustantiva se vuelve explícito. El trabajo de Paulero (2021) es un buen ejemplo: al abordar conflictos de docentes con adultos en el nivel primario, la autora encuentra que uno de los modos de “resolución” de los conflictos es que “finalicen” mediante una evasión del vínculo: los adultos o bien se evitan en el espacio de trabajo o se van a otras escuelas. En este caso se ve como el conflicto interrumpe o desarticula vínculos. Otro aporte interesante de la autora radica en que la mayoría de los conflictos abordados focalizan en aquellos entre docentes y estudiantes. El documento de PBA, si bien hace foco en los estudiantes, no deja de abordar conflictos entre adultos. También es cierto que hay otros documentos de la provincia que abordan estas problemáticas entre adultos, como es el caso de ciertos acuerdos paritarios que por ejemplo regimientan medidas de resguardo frente a hechos de violencia.

Entre estos enfoques que se centran en los vínculos algunos hacen hincapié en los puntos de vista de los sujetos y en particular los docentes. Es así de interés el concepto de *malestar docente* de Cordié (1998)<sup>24</sup>, que abarca situaciones y tensiones con los

---

<sup>23</sup> Es interesante que Goffman (1970) también utiliza el concepto o la metáfora con tintes mercantiles del intercambio que ya fue comentado sobre la guía (Bracchi *et al.*, 2023) pero en este caso para referirse a la secuencia de actos frente a una amenaza a fin de restablecer el equilibrio del ritual. Podría decirse que al igual que en Elías (1997) el conflicto constituye el motor del proceso analizado: para uno la división del trabajo, y para el otro la “unidad concreta básica de [la] actividad social, [que] proporciona una forma empírica natural de estudiar las interacciones de todo tipo” (Goffman, 1970, p. 14).

<sup>24</sup> La aproximación de Cordié desde el psicoanálisis permite la visibilización de aspectos emocionales que confluyen con esta mirada microsociológica, que también aparece en Kaplan y Silva (2016) pero no les son excluyentes. Queda por fuera de las posibilidades ahondar en esta cuestión, pero la cuestión de las emociones

estudiantes, con los padres y con la autoridad pero también con la propia soledad propia del modo de trabajo del nivel secundario. Iglesias y Silva (2021) abordaron esta problemática incorporando el punto de vista de los estudiantes: la interacción aparece para los actores como una búsqueda de respeto, un reconocimiento mutuo. En estos trabajos, los conflictos emergen de las dificultades de articular estas búsquedas. Se trata de tensiones en el trato social (di Napoli y Iglesias, 2021; Paulín, 2013) que pueden devenir en conflictos. Esta literatura traza continuidades con las miradas ya mencionadas sobre la autoridad pedagógica (Martuccelli, 2009). Para los autores, siguiendo a Elias (1997), la búsqueda de respeto es resultante de determinados umbrales de sensibilidad, en tanto modos de desarrollo del proceso civilizatorio, un proceso socio-histórico que genera disposiciones sociales y morales en los sujetos. Es decir, no se trata simplemente de su mejor integración a la cooperación requerida por la división del trabajo, sino que di Napoli e Iglesias (2021) destacan específicamente el modo en que ese proceso se presenta frente a los individuos: el respeto aparece como una demanda de reciprocidad. Uno de los ejes destacados del conflicto resulta en el despliegue por parte de los estudiantes de *incivildades* (Kaplan y Delfino, 2021). Este concepto aparece también en abordajes no solo del conflicto, sino de la violencia en las escuelas. Consisten en el modo más leve de violencia: infracciones a las normas de convivencia que dificultan un escenario adecuado para la enseñanza y el aprendizaje. Desde la perspectiva sobre la violencia en la escuela que di Napoli (2016) denomina socioeducativa, citando a Debarbieux (1997), la definición de las incivildades como violencia depende a su vez de que sean interpretadas como tales por los sujetos. En este sentido, Debarbieux comparte planteos ya señalados de la escuela de Chicago (Álvarez-Uría y Varela, 2009) e incorpora la cuestión de los sentidos de los sujetos a la definición de las situaciones, algo que el documento de PBA no hace (Bracchi *et al.*, 2023).

Estos abordajes dan cuenta además de las concepciones sobre el conflicto por de los actores de la comunidad educativa. En general se trata de una visión disolvente del conflicto: para los directivos en el ámbito institucional se trata de un fenómeno contingente y disruptivo; mientras que en el ámbito áulico hace a la eficiencia pedagógica, dos perspectivas que comparte con el documento de PBA. Por su parte, para los estudiantes en el primer ámbito es un mecanismo de preservación de un espacio personal y en el segundo un mecanismo de moderación del trato docente: se trata a fin de cuentas de una oposición a un determinado orden (Paulín *et al.*, 2006).

De manera general, todos estos enfoques sobre la autoridad pedagógica, y/o los vínculos, comparten una mirada situacional del conflicto, estando en ello en sintonía con el documento de PBA analizado. Sin embargo, hay una diferencia central: Se señalan procesos generales de carácter social, como la democratización de los vínculos sociales (Martuccelli, 2009) o la cuestión generacional (Nuñez, 2019) pero estos no tienden a ser el único eje explicativo. No puede haber *malestar docente* (Cordié, 1998) o búsqueda de respeto (di Napoli y Iglesias, 2021) si no es por cualidades propias de la escuela: se trate de la los proyectos institucionales y su vínculo con la autoridad pedagógica, las demandas institucionales para los individuos o las formas del trabajo docente, entre otras. Como corolario, aún desde las perspectivas más microsociológicas, relacionales y/o situacionales del conflicto en la escuela, en ningún caso se considera que los conflictos y tensiones sean un fenómeno excepcional que rompa la rutina, sino por el contrario, son parte del oficio docente (Dubet, 2006), y tampoco se considera a la escuela un espacio neutral que “interviene” o en el que simplemente se reflejan conflictos “sociales. También es cierto que, de conjunto, desde estos enfoques el conflicto expresa un problema para los vínculos y su no resolución puede implicar riesgos para la continuidad del mismo: los docentes abandonan escuelas (Paulín *et al.*, 2006), “no pueden dar clases” a los estudiantes (Dubet, 2006), o bien éstos no aceptan las clases de los docentes (Iglesias y Silva, 2021). Simultáneamente autores como di Napoli (2018), al incorporar desde esta perspectiva

---

en el conflicto atraviesa enfoques que no son microsociales, como por ejemplo el papel del miedo en Hobbes (1983).

aportes de Simmel, señalan simultáneamente que el conflicto constituye un modo de relación social, que es necesario problematizar, pero forma parte del desarrollo de los vínculos personales entre estudiantes orientados al reconocimiento y porta un orden propio que a su vez puede involucrar a la escuela. Hay así una tendencia en estos abordajes donde un mayor peso de interpretaciones como la escuela de Chicago o sus herederos, como Goffman hacen del conflicto un fenómeno disolvente de los vínculos, mientras la recuperación de aportes que pueden ser tomados como microsociológicos como el de Simmel (2010), destacan por el contrario el carácter productivo del conflicto.

### 1.3.2 La perspectiva organizacional.

Desde la perspectiva de las teorías de la organización se señala el carácter insoslayable del conflicto (Schlemenson, 1988). Dentro de éstas Jares (1997) destaca tres grandes enfoques: el enfoque tecnocrático (Morgan, 1990) apunta a la gestión para garantizar la eficiencia<sup>25</sup>. Como vimos antes, esto es lugar común de varias concepciones sociológicas que critican al funcionalismo y al positivismo por relegar al conflicto a un segundo término del análisis. La perspectiva hermenéutica se centra en los problemas de comunicación y comprensión (Ball, 1989) y emparentada a esta hay propuestas de innovaciones en la comunicación, con modelos “feed-feed”, que intentan aportar herramientas a la resolución de conflictos mediante el uso de NTCs (Palomares, 2015). Este abordaje por su parte aparece vinculado a las apuestas teóricas como las de Rex (1985), donde el conflicto emana de aspectos básicos de la comunicación. Posiciones críticas a estos enfoques, por su visión negativa, destacan el carácter necesario y estimulante de la creatividad del conflicto, mediante su resolución democrática y no violenta (Jares, 1997; Viscardi y Alonso, 2013). No obstante estos señalamientos, en el campo de las teorías de la organización relevadas, el conflicto implica siempre una negación del orden vigente aunque sea bajo la forma del cambio democrático. En este sentido estos autores (Jares, 1997; Viscardi y Alonso, 2013) comparte las perspectivas de las “nuevas teorías sociales del conflicto” (Bonavena y Millán, 2017) si bien el conflicto puede implicar un peligro de quiebre del orden social o del consenso de valores, puede evitarse este resultando alojándolo mediante una resolución democrática que evite un quiebre generalizado o atente contra “consensos fundamentales”.

### 1.3.3 Enfoques sindicales.

Bajo la denominación del “conflicto docente” hay trabajos que abordan el conflicto en las escuelas haciendo foco en la lucha o conflicto sindical. Es cierto que por su objeto este se presenta como algo diferenciado de los conflictos que señala a la guía de PBA analizada así como los abordajes del conflicto desde las teorías de la organización o los enfoques vinculares. No obstante ello esta conflictividad sindical es parte de la existencia escolar, en especial en las instituciones de gestión estatal.

Debido a su objeto de estudio, estos trabajos encuadran el conflicto en las condiciones concretas de la escuela, entre las que se destaca principalmente la cuestión salarial (Chiappe y Spaltenberg, 2010). De esta forma el conflicto no se presenta como un elemento externo que sucede en sino que es *de* la escuela o bien, en particular, *de* los docentes. Estos trabajos además tienden a tener abordajes de tipo histórico (Chiappe y Spaltenberg, 2010; Nardacchione, 2015) y se colocan en el campo de las relaciones o conflictos laborales y las reformas del estado (Narodowski *et al.*, 2013), más que en las relaciones en la escuela. Como tales constituyen un corpus de trabajos que se encuentran separados temáticamente de todos los antes mencionados; pese a que se encuentran igual de atravesados por los debates de las teorías generales en torno al conflicto.

Esta división tan marcada deja en gran medida un área de vacancia que incluye no solo la posibilidad de abordar vincularmente las prácticas sindicales *en* la escuela, sino también

---

<sup>25</sup>Hay algunos fragmentos del documento que portan connotaciones de esta índole: “Salvo extrema necesidad y de acuerdo a las características del hecho, se debe priorizar la continuidad de la actividad escolar.” (Bracchi *et al.*, 2023, p. 66)

la posibilidad de tomar como objeto de investigación aquellas instancias donde las organizaciones sindicales se involucran en cuestiones que hacen al orden escolar, debatiendo por ejemplo modificaciones del régimen académico de secundaria (SUTEBA-Tigre, 2024), o a situaciones que hacen al *malestar docente* o a la violencia, como las modificaciones mediante acuerdos paritarios de protocolos de intervención y medidas de resguardo, que a su vez tiene vínculos con el prestigio de la figura docente, como acciones frente a denuncias u hostigamiento por parte de familias hacia trabajadores de la educación.

Otros trabajos que abordan la educación desde las perspectivas marxistas de Iñigo Carrear, abordan de manera tangencial el conflicto, focalizándose principalmente en las formas del sistema educativo en productor de atributos productivos de la fuerza de trabajo (Carcacha *et al.*, 2016; Iñigo, 2021). No obstante la riqueza del análisis materialista de estos enfoques, al dar por descontada la unidad entre las formas y los contenidos, no tienden a hacer del conflicto un factor de reflexión: el análisis del contenido relega la observación de las formas y el análisis de su necesidad. Pese a plantear las tensiones que emergen frente a los cambios en las necesidades del capital, los conflictos sindicales o vinculados en o de la escuela no aparecen analizados.

Para concluir resulta extremadamente sugerentes las conclusiones de Willis (2017) en *Aprendiendo a trabajar*. El autor señala cómo la contracultura escolar de los jóvenes contribuye a la reproducción de la división social del trabajo, siendo las culturas de la resistencia formas de consolidación del orden. Pese al parecido argumental en que el conflicto hace a la división del trabajo y las tensiones a las figuraciones sociales en Elías (1997, 2008); Willis (2017) hace foco en situaciones que superficialmente y para el punto de vista de docentes (Dubet, 2006) y directivos (Paulín, 2013; Paulín *et al.*, 2006) constituyen rupturas de los vínculos; pero que terminan siendo constitutivos de las necesidades del modo de producción capitalista y la acumulación de capital, a espaldas de sus participantes.

## 2 SÍNTESIS

Si bien este trabajo no pretende dar cuenta de la totalidad del campo de discusión sobre el conflicto social, y han quedado muchas perspectivas sin abordar, el posible recuperar una serie de observaciones en base al recorrido realizado. Ha quedado por otro lado por fuera de este trabajo problematizar la cuestión del vínculo entre conflicto y violencia y los debates involucrados en el papel de la naturalización de situaciones.

### 2.1 La cuestión de la exterioridad

En primer lugar, el documento del estado bonaerense (Bracchi *et al.*, 2023) que apunta a regir las prácticas frente a las situaciones conflictivas se representa al conflicto con los siguientes aspectos: Es **exterior** a la escuela y proviene de la sociedad que es conflictiva. Ello implica a su vez que la escuela no presenta conflictos propios sino que es un espacio neutral, de relaciones que tienden a la armonía al estilo del positivismo o del funcionalismo, un escenario donde se expresan cuestiones sociales. Este posicionamiento de la escuela respecto de la sociedad está vinculada a ciertas representaciones del Estado muy extendidas que aparecen por ejemplo en la obra de Sarmiento (1896) pero que provienen de concepciones liberales clásicas en general: se trata de la noción de la *intervención* estatal en la sociedad civil o el mercado: se trata de la representación de las relaciones económicas como fenómenos separados de las relaciones políticas. La notoria excepción a esto es el apartado sobre género, encargado a otro equipo que es único que observa a la escuela como participante y reproductora de los conflictos. La falta de continuidad de este enfoque limita las potencias reflexivas del apartado y la perspectiva que acaba siendo un injerto en el cuerpo del documento.



## 2.2 El conflicto como problema a resolver

En segundo lugar, el conflicto es un **problema** que es necesario *resolver* para garantizar el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y el cuidado. Trabajos que ahondan en los puntos de vista y experiencias de docentes y directivos reproducen esta representación (Dubet, 2006; Paulín, 2013; Paulín *et al.*, 2006). Para estos sujetos así como para el documento de PBA (Bracchi *et al.*, 2023), el conflicto es antagónico al orden y a la rutina escolar. Para el documento es además **peligroso** dado que de no abordarlo a tiempo puede empeorar y devenir violencia. La peligrosidad se ve además potenciada por un tratamiento que muchas veces no distingue claramente entre violencia y conflicto. Dado que las representaciones del Estado y de la escuela antes mencionadas están unidas a su papel proveedor de derechos, hay por lo tanto refuerza la noción contractualista que reclama la intervención estatal para evitar la violencia “exterior”: Mientras que en Hobbes (1983) la violencia proviene de la naturaleza humana, de fuera de la sociedad, que se constituye por un contrato, en el documento, la violencia proviene de fuera de la escuela, desde la sociedad violenta, que requiere un “contrato ciudadano”.

La cuestión de la peligrosidad remite a su vez a las divergencias que la Res. 1/2023 presenta respecto al vínculo entre violencia y conflicto. Mientras que en el cuerpo general del documento el conflicto si se agrava genera violencia, en el apartado de género puede haber violencias sin conflicto, naturalizadas, o microviolencias que son ellas mismas la fuente posterior de conflictos. Por cuestiones de extensión no abordé esta tensión en los aportes de la teoría social.

## 2.3 El abordaje situacional y sus posibilidades

En tercer lugar, es **situacional**: se trata de un conjunto de casos particulares y situados que pueden suceder, y en efecto suceden constantemente. Este abordaje situacional del conflicto tiene su origen en las tradiciones microsociológicas como los de la escuela de Chicaco (Álvarez-Uría y Varela, 2009), las de Goffman (1970, 1981) o Rex (1985). A su vez, la cuestión de recuperar el punto de vista de los actores reemerge como práctica al ser señalada la necesidad de escucha de los puntos de vista de los estudiantes (Bracchi *et al.*, 2023).

Sin embargo, a diferencia de las perspectivas mencionadas en el documento de PBA, el conflicto en la escuela se considera ajeno al orden escolar, una distinción analítica que separa la realidad empírica de acuerdo a si se produce un bloqueo de las funciones educativas de la escuela. Se desconoce por tanto que estas interrupciones podría tratarse tal como señala Willis (2017), no de fallas sino de su funcionamiento concreto. Es por ello que abordajes como el de Dubet (2006) que más íntimamente observan el objeto de estudio comprenden estas situaciones como un aspecto que hace al oficio docente. Por supuesto el carácter normativo del documento analizado (Bracchi *et al.*, 2023) no escapa a un posicionamiento discursivo del “deber ser”, por muy ideológico que este sea<sup>26</sup>.

Es importante señalar que no todos los autores de la microsociología o de la comprensión situacional del conflicto, comparten una **concepción disolvente** del mismo. Mientras que para Goffman (1970) es necesario un determinado tipo de consenso para sostener los rituales o definir la situación social (Goffman, 1981) y por lo tanto el conflicto los disolvería, para Dubet (2006) un conflicto genera que los docentes “no pueden dar clases” o, frente al conflicto se observe que los docentes abandonan la institución (Paulín *et al.*, 2006); por otro lado di Napoli (2018), retomando a Simmel, rescata que aunque el conflicto puede interrumpir ciertos vínculos, es también un modo de perseguir el reconocimiento en el desarrollo de los vínculos personales entre estudiantes.

---

<sup>26</sup> Este carácter normativo se expresa también en las formas de idealismo legalista que Marx criticara (Marx, 2004); por ejemplo: “En este sentido, tal como señala la UFEM (2019), “los travesticidios/transfemicidios emergen como la máxima expresión de una violencia social extrema que se expresa en instancias anteriores a través de la exclusión permanente en el acceso de derechos fundamentales” (Bracchi *et al.*, 2023, p. 16) Es decir, la violencia hacia las personas trans emana de la exclusión *de derechos*, no de exclusiones materiales, sino legales.

De conjunto, el documento (Bracchi *et al.*, 2023) combina una gran cantidad de representaciones provenientes de las ciencias sociales. Al contractualismo, el positivismo y el funcionalismo que hacen del conflicto algo exterior junto con el abordaje situacional que lo considera como una superposición de eventos puntuales; se agrega este tercero: la necesidad de **gestionar el conflicto** para evitar su peligrosidad disruptiva o revolucionaria, propio de las más variadas tradiciones: el socialismo de cátedra germanohablante (Schmoller, 1905; Sombart, 1995), la incorporación del conflicto al aparato funcionalista (Coser, 1961), las teorías del conflicto entre dominantes y dominados (Dahrendorf, 1962) e inclusive las “nuevas teorías del conflicto social” (Tilly y Wood, 2010). Comparten esto también la orientación crítica de los enfoques organizacionales de la escuela como el de Jares (1997) o Viscardi y Alonso (2013). El conjunto de las mismas es considerado por Bonavena y Millán (2017) como “dispositivos de seguridad de la clase dominante” y habría que agregar clase capitalista; así como las similitudes de estos planteos con abordajes “críticos” como los de Nielsen y Cox (2013) y Poulantzas (2001).

#### **2.4 El conflicto como un proceso productivo o constituyente del orden**

Por fuera de las posiciones principales del documento de PBA, encontramos todos los enfoques que consideran que **el conflicto participa, es parte o constituye el orden**, como es el caso de Durkheim (1985) con el crimen, las reivindicaciones de los conflictos entre grupos raciales o culturales de Glumpowitz o Ratzenhoffe (Ayala, 1947), las funciones o efectos de la guerra según Sombart (1943) o Durkheim (2004), la motorización de la división del trabajo y la constitución de formaciones sociales por Elías (1997, 2008), el cerramiento social de Parkin (1984) o la competencia por capitales en Bourdieu (1987), el conflicto en Simmel (2010), la formación de clases en Thompson (1989) o la unidad entre relaciones económicas y políticas en Iñigo Carrera (Iñigo Carrera, 2012).

Es también importante hacer notar que ninguno de los abordajes específicos del conflicto en la escuela se trate de los enfoques más vinculares, organizacionales o sindicales consideran que el mismo sea ajeno a las particularidades de la institución. De estas resulta interesante ciertos emparentamientos, como aquellas que recuperan la cuestión del sentido para los actores, como Palomares (2015), y su emparentamiento con la microsociología (Goffman, 1970), o bien Debarbieru (1997) y su cercanía con la escuela de Chicago o bien con Rex (1985). La consonancia de éstos con teorías que se preocupan por la cuestión de los sentidos como parte de los actores pero sin ser microsociológicas como es el caso de Bourdieu (1980), Poulantzas (Poulantzas, 2001) Nielsen y Cox(2013), o Tilly (2010); contrasta a su vez con la crítica a los mismos por propuestas como la de Iñigo Carrera (2012) donde el carácter alienado de las relaciones sociales señala una distancia entre las representaciones de los actores y el contenido de sus actos.

#### **2.6 La forma mercantil como modelo o metáfora del conflicto.**

Un aspecto que comparten algunos enfoques consiste en hacer de la competencia un modelo del conflicto. Esto se manifiesta por ejemplo en los abordajes del conflicto como movilización de recursos (Tilly y Wood, 2010), la producción de configuraciones sociales de Elías (2008) desde la condición de adversario; la abstracción formalista de Simmel (2010) donde el conflicto puede ser deporte, competencia mercantil o animosidad; o las teorías antes mencionadas de Parkin (1984) y Bourdieu (1987). Pero en general constituye una representación por la cual se universalizan las formas específicas de la circulación de mercancías, como lo son el intercambio y la competencia, a la comprensión del conjunto de las relaciones sociales. De allí que se utilicen metáforas de esa índole, como es el caso de los *intercambios* en Goffman (1970) o bien la terminología que utiliza la Resolución 1/2023 para describir su enfoque constructivista<sup>27</sup>. La connotación de estas metáforas es la tendencia hacia cierto tipo de equilibrio (Bonavena y Millán, 2017) como puede serlo la

---

<sup>27</sup> “el Enfoque Constructivista de la enseñanza sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción social: estudiantes y docentes tienen ideas del mundo, poseen saberes y piensan desde hipótesis que se van construyendo mucho antes de entrar a la escuela y ya en ella se despliegan nuevas oportunidades de intercambio y apropiación de significados y de aprendizajes.” (p. 32)

realización de la ley del valor. Por otro lado una lectura materialista de estas posiciones apuntraría a que se trata de la conciencia de productores y vendedores de mercancías.

### 2.7 Áreas de vacancia

Por último reitero la vacancia dejada por los abordajes “sindicales”: entre los trabajos del “conflicto docente”, las caracterizaciones de la acumulación de capital y los abordajes desde la organización escolar o los vínculos, se abre un abismo donde quedan sin tratarse tanto las intervenciones de los sindicatos en materias vinculares o de organización escolar, los efectos vinculares de la presencia de los sindicatos o el papel del conflicto en la realización de los efectos concretos del sistema educativo. Mientras que la profundidad analítica sobre contenido de trabajos que recuperan los aportes de Iñigo Carrera (2012), simultáneamente dejan relegado al conflicto a un término tautológico que necesariamente se resolverá conforme las necesidades del capital y la unidad dialéctica de relaciones económicas y políticas; resulta especialmente rico el trabajo de Willis (2017). Así como le fue posible señalar el carácter reproductivo de la división social del trabajo de la contracultura juvenil, debería ser posible preguntarnos ¿Qué papel juega, que atributos productivos reproduce, que necesidades del capital afirma este o aquel conflicto que se presenta con tal regularidad?

¿Todos los conflictos son considerados problemáticos en o para la escuela y para sus actores? Si bien el conflicto puede ser disolvente de ciertos vínculos, también puede constituir grupos, reproducir atributos productivos de la fuerza de trabajo o garantizar determinados modos de funcionamiento, aun a espaldas de los sujetos desarrollan estas acciones. Inclusive el conflicto atraviesa la propia práctica pedagógica, donde no necesariamente docentes y estudiantes comparten los mismos intereses y ocupan posiciones diferenciadas. Hace falta un nivel de análisis que recuperando la riqueza de los abordajes situacionales y organizacionales, pero que pueda dar cuenta de, o al menos formule la pregunta por, la necesidad histórica de los múltiples conflictos de la escuela.

### Bibliografía

- Abrate, L., Juri, M. I., y Van Cauteren, A. J. C. d. e. (2015). La autoridad pedagógica en la escuela. *Decires de los docentes*. (13).
- Althusser, L. (1988). Ideologías y aparatos ideológicos del estado: Freud y Lacan. *Editorial Nueva Visión, Buenos Aires*, 397.
- Álvarez-Uría, F., y Varela, J. (2009). *Sociología, capitalismo y democracia*. Ediciones Morata.
- Arroyo, M. (2010). Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad. VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9-10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina,
- Ayala, F. (1947). *Historia de la Sociología* (Vol. 1). Editorial Losada SA.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (N. Míguez, Trans.). Paidós Barcelona.
- Bonavena, P. A. (2009). Lo extraordinario y lo normal en las teorías sociológicas: consideraciones sobre la relación entre sociología y guerra. *Cuestiones de Sociología*(5-6), 295-312.
- Bonavena, P. A., y Millán, M. I. (2017). Conflicto social e imputación estructural: Un recorrido por la teoría sociológica.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bracchi, C., Vasquez, E. G., Lajud, C., Rosenbluth, T., Melo, A. M., Amilibia, I., . . . Báez, J. (2023). *Comunicación conjunta 1/2023. Actualización de la guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*. Buenos Aires, Argentina
- Carcacha, G., Carpio, A., Hirsch, D., Iñigo, L., Oreja Cerruti, B., Rio, V., y Steimberg, R. (2016). Conformación del sistema educativo argentino: capital social y formación de atributos productivos de la fuerza de trabajo (1880-1930). *IX Jornadas de Economía Crítica*.
- Castorina, J. A., y Kaplan, C. V. J. V. e. p. S. d. I. v. e. I. e. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. 27-53.

Chiappe, M., y Spaltenberg, R. (2010). Una aproximación a los conflictos laborales del sector docente en Argentina durante el período 2006-2009.

Comte, A. (2020). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Editorial Verbum.

Cordié, A. (1998). Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. En *Malestar en el Docente. La educación confrontada con el Psicoanálisis* (pp. 367-367).

Coser, L. (1988). Corrientes sociológicas de los Estados Unidos. En *Historia del Análisis Sociológico*. Amorrortu.

Coser, L. A. (1961). *Las funciones del conflicto social* (B. Blass, R. Betancourt, F. Ibarra, y M. S. Sarto, Trans.). Fondo de cultura económica México.

Dahrendorf, R. (1962). Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial.

Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*.

Di Leo, P. F. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa*, 37, 599-612.

di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Zona próxima*(24), 61-84.

di Napoli, P. N. (2018). Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina. *EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*(10), 9-37.

di Napoli, P. N., y Iglesias, A. (2021). ¡ Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51(3), 11-44.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesores, sujetos e individuos ante la reforma del Estado* (L. Padilha, Trans.). Gedisa Editorial.

Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico* (Vol. 86). Ediciones Akal.

Durkheim, E. (2004). El suicidio. Ediciones Libertador. In: Bs. As. Argentina.

Elias, N. (1997). El proceso civilizatorio. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. In: México: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (2008). *Sociología fundamental* (G. Muñoz, Trans.). Gedisa.

García Bastán, G. (2017). *Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones* [Tesis doctoral, Facultad Nacional de Córdoba].

Goffman, E. (1970). Sobre el trabajo de la cara. En T. Contemporáneo (Ed.), *Ritual de la interacción* (Vol. 1, pp. 11-25). Tiempo Contemporáneo.

Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (H. B. T. Perrén y F. Setaro, Trans.). Amorrortu

Guerrero, J. C. (2013). Solidaridad de intereses: la transformación del derecho social como dominación en Lorenz von Stein. *Revista de Estudios Sociales*(46), 74-85.

Hill, L. (1996). Anticipations of nineteenth and twentieth century social thought in the work of Adam Ferguson. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, 37(1), 203-228.

Hobbes, T. (1983). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil* (M. S. Sarto, Trans.). Sarpe Madrid.

Iglesias, A., y Silva, V. (2021). Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas/Teachers and students looking for respect. An analysis of intergenerational links in contexts of inequality in Argentine secondary schools. *Revista de Educación*(22), 151-171.

Iñigo Carrera, J. (2007). *La formación económica de la sociedad argentina* (Vol. 1). Imago Mundi.

Iñigo Carrera, J. (2012). El capital: determinación económica y subjetividad política. *Crítica Jurídica Nueva Época*(34), 51-69.

Iñigo Carrera, J. (2013). *El Capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*. Imago Mundi. (2003)

Iñigo, L. (2021). Las transformaciones de la escolaridad como formas concretas del movimiento de la materialidad de la producción de la vida social. Automatización de los procesos de trabajo y generalización de la lectura. *Educación, lenguaje y sociedad*, 18(18).

Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 53-73.

Kaplan, C. V., y Silva, V. S. (2016). Respeto y procesos civilizatorios: Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, 20(1), 28-36. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022016000100003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022016000100003&script=sci_arttext)

- Kaplan, L. J., y Delfino, A. (2021). Pandemia, Políticas Públicas y sectores vulnerables: un análisis del ingreso familiar de emergencia en argentina. *Política. Revista de Ciencia Política*, 59(1), 81-104.
- Lukács, G. (1959). El asalto a la razón: la trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler. [Vorwort zur spanischen Ausgabe].
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. In (Vol. 1, pp. 99-128): Diversia.
- Marx, C. (2022). *El Capital. Crítica de la economía política* (V. Romano García, Trans.; Akal, Ed. 50 años ed., Vol. 1). Akal.
- Marx, K. (2004). *Sobre la cuestión judía*. Prometeo Libros Editorial.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Ra-ma Madrid.
- Nardacchione, G. (2015). En búsqueda de un interlocutor político: entre negociaciones y pruebas de justicia. El conflicto sindical-docente en Argentina (1987-88).
- Narodowski, M., Moschetti, M. C., y Alegre, S. (2013). Radiografía de las huelgas docentes en la Argentina: Conflicto laboral y privatización de la educación.
- Nilsen, A. G., y Cox, L. (2013). 2. What Would a Marxist Theory of Social Movements Look Like? En *Marxism and social movements* (pp. 63-81). Brill.
- Núñez, P. F. (2019). La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. *Estado y políticas públicas*, 12, 123-145.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*(25), 277-298.
- Parkin, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa*.
- Parsons, T. (1984). La acción como sistema social. In: Madrid: Alianza Editorial.
- Paulero, R. (2021). Conflictos entre docentes de nivel primario. Representaciones, vivencias, estrategias de abordajes y consecuencias en la práctica docente. *RELAPAE: Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*.(14), 140-152.
- Paulín, H. L. (2013). Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias.
- Paulín, H. L., Tomasini, M., Arce, M., López, J., Martinengo, V., Nazar, M. E., . . . D'aloisio, F. (2006). Orden normativo escolar, conflicto y sujetos: los puntos de vista de directivos y alumnos. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur,
- Piva, A. (2022). From the Critique of Collective Action Theories to the Study of Political Class Composition. En *Marxism, Social Movements and Collective Action* (pp. 27-47). Springer.
- Poulantzas, N. (2001). *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. Siglo xxi.
- Rex, J. (1985). El conflicto social: un análisis conceptual y teórico.
- Sarmiento, D. F. (1896). *Civilización y barbarie* (A. B. Sarmiento, Trans.). Impr. y Litogr. Mariano Moreno.
- Schlemenson, A. (1988). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Paidós.
- Schmoller, G. (1905). *Política social y economía política*.
- Simmel, G. (2010). El conflicto. *Sociología del antagonismo - Sequitur*, 39-63.
- Sombart, W. (1943). *Guerra y capitalismo* (J. Marías, Trans.). Imprenta Sáez.
- Sombart, W. (1995). ¿ Por qué no hay socialismo en los Estados Unidos. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(71/72), 277-370.
- SUTEBA-Tigre. (2024). *Conclusiones de la reunion de secundaria sobre el nuevo régimen académico*. Tigre Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1pl22qmT3GIQEJ-WkQYQtgPxbJbujzvoR/view>
- Tenti Fanfani, E. J. E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y sociedad*, 28(99), 335-353.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (Vol. 2). Crítica Barcelona.
- Tilly, C., y Wood, L. (2010). Los movimientos sociales desde sus orígenes hasta Facebook. *Crítica, Barcelona*.
- Veblen, T. (2010). Teoría de la clase ociosa.
- Viscardi, N., y Alonso, N. (2013). *Gramática (s) de la convivencia*. ANEP.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Vol. 60). Ediciones Akal.