

# ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Cell Phones in the Classroom! A Challenge for Coexistence in Buenos Aires City Secondary Schools

Pablo Nahuel di Napoli

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE), ARGENTINA  
pablodinapoli@filo.uba.ar

ORCID 0000-0003-4756-6864

Andrea Iglesias

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE), ARGENTINA  
aiglesias@filo.uba.ar

ORCID 0000-0002-5157-5969

## RESUMEN

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación más amplia que tuvo como objetivo analizar, desde una perspectiva socio-pedagógica, la conflictividad y las estrategias de convivencia entre estudiantes y docentes de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde una metodología cualitativa, a través de observaciones de clase y entrevistas a estudiantes y docentes de dos escuelas secundarias, analizamos los sentidos y las prácticas que construyen en torno a distintos usos de los celulares en las aulas. Encontramos sentidos y prácticas ligadas al aburrimiento o desinterés de los estudiantes, negociaciones entre docentes, entre estudiantes y docentes, y modos de regular su uso por parte de estos últimos. Si bien el ingreso de los celulares puede generar situaciones conflictivas y constituir un desafío para gestionar la convivencia en las clases escolares, concluimos que su presencia en las aulas no es necesariamente la causa, sino la expresión de tensiones propias de la dinámica relacional de las escuelas secundarias contemporáneas.

Palabras clave: conflicto escolar, convivencia escolar, estudiantes, docentes, tecnologías digitales

## ABSTRACT

This paper introduces part of the results of an investigation that aimed to analyze, from a socio-pedagogical perspective, the conflict and coexistence strategies between students and teachers of secondary schools in Buenos Aires City. From a qualitative methodology, through classroom observations and interviews with students and teachers from two secondary schools, we analyzed the meanings and practices they construct around different uses of cell phones in the classroom. We found meanings and practices linked to students' boredom or lack of interest, negotiations between teachers and students, and manners of regulating their use by the latter. Although cell phones generate conflictive situations and constitute a challenge to manage coexistence in school classes, we conclude that their presence in classrooms is not necessarily the cause but rather the expression of tensions inherent to the relational dynamics of contemporary secondary schools.

Keywords: school conflict, school coexistence, teachers, students, digital technologies

## INTRODUCCIÓN

La obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina sancionada en 2006 por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, junto a las transformaciones sociales de finales del siglo pasado en el país, hicieron emerger problemáticas que –si bien no son nuevas para el nivel– se renuevan con variados sentidos interrogando a las instituciones educativas y a sus actores en la actualidad. Una de ellas gira en torno a qué hacer con la irrupción de los celulares en las aulas del siglo XXI,<sup>1</sup> en particular cuando su uso se vuelve problemático.

En el presente artículo nos proponemos, desde una perspectiva sociopedagógica, analizar sentidos y prácticas que construyen estudiantes y docentes en torno a distintos usos de los celulares en las aulas; en particular sobre aquellos usos que pueden tornarse conflictivos o constituirse un desafío para gestionar la convivencia en las clases escolares.

Nos centramos en las clases escolares en tanto son el escenario espacio-temporal donde se producen las prácticas pedagógicas en el marco de un entrecruzamiento de lo social, lo institucional, lo subjetivo. Allí emergen formaciones específicas, peculiares configuraciones de tarea, relaciones afectivas y, también, se extienden a la institución núcleos de significación propios del espacio áulico (Souto, 2009). Asimismo, nos posicionamos dentro de lo que denominamos perspectiva sociopedagógica en cuanto buscamos movilizar saberes y miradas sociológicas para comprender prácticas pedagógicas situadas (Martuccelli, 2009).

Concebimos las prácticas y los sentidos como aspectos inescindibles de la experiencia social. Recuperando los aportes de Bourdieu (2010), entendemos las prácticas sociales como acciones producidas y significadas por individuos en contextos socioculturales particulares. Su análisis supone dos dimensiones constitutivas. Por un lado, las condiciones sociales y culturales, historizadas en las que se inscriben, es decir, las estructuras objetivas del mundo social que condicionan u orientan las prácticas y representaciones de los agentes.

---

<sup>1</sup> Cabe advertir al lector que la presente investigación fue realizada el año anterior a que irrumpiera la pandemia por coronavirus Covid-19. En la actualidad, y pensando en la post-pandemia, esta cuestión adquiere nuevos ribetes.

Por otro lado, el modo por el cual los individuos les otorgan sentidos a partir de sus esquemas de percepción y apreciación del mundo social. Asimismo, entre estas dos dimensiones es necesario destacar el carácter situacional de las prácticas y los sentidos de los actores sociales, los cuales cambian en función del tiempo, el espacio y de acuerdo con quienes componen las escenas, es decir, en términos de Goffman (2009), según cómo se define la situación social.

A continuación, presentamos la estructura argumentativa del manuscrito. En primer lugar, realizamos una breve revisión bibliográfica sobre la convivencia en las escuelas secundarias argentinas y la llegada de las tecnologías digitales a las aulas del siglo XXI. En segundo lugar, desarrollamos la metodología de la investigación. En tercer lugar, presentamos los resultados en tres dimensiones de análisis: los distintos usos del celular en clase como procesos de negociación (permitidos, prohibidos y tolerados); la relación de estos usos con el desinterés y el aburrimiento de los estudiantes en la clase, y los modos de regular dichos usos y gestionar la convivencia en las aulas. Finalizamos con las conclusiones y los principales interrogantes que se desprenden del análisis planteado.

## LA CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS EN LA ERA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

### Los celulares a las aulas del siglo XXI

Inmersos en el siglo XXI, caracterizado por la hiperconectividad, la inmediatez y la convergencia digital, las tecnologías no remiten sólo a nuevos dispositivos electrónicos, sino a nuevos modos de percepción, de lenguajes y de vinculación (Barbero, 2003). La *cultura de la conectividad*, mediada por una nueva socialidad *online*, supone una revolución en la vida de los sujetos contemporáneos, replantea los límites de la esfera pública y privada (Van Dijck, 2016) y conlleva nuevas formas de socialización y de construcción del conocimiento (Jenkins, 2009; Scolari, 2013). El tsunami digital de las últimas décadas modificó la producción de subjetividades (Magnani, 2019) en cuanto se constituyó en un nuevo eje ordenador y organizador de lo social (Scolari, 2018).

Docentes y estudiantes no son ajenos a estos cambios sociotécnicos y culturales. Sin embargo, en nuestra investigación planteamos como supuesto de partida que la emergencia de dispositivos tecnológicos, como el celular, no son necesariamente los causantes de ciertos malestares o conflictos que acontecen en las aulas (aunque sí pueden ser disparadores de variados incidentes), sino que su presencia reedita o expresa desafíos y dificultades ya existentes en las escuelas de nivel medio (Di Napoli, 2020), que hoy requieren una nueva problematización.

En relación con los docentes, consideramos que la llegada de las tecnologías digitales a las aulas del siglo XXI fue vivenciada por éstos como una irrupción en tanto fenómeno contemporáneo. Consideramos que la incorporación de las tecnologías digitales en la educación no es un fenómeno nuevo, como tampoco lo es completamente la presencia de celulares en las aulas. Sin embargo, su arribo sí modificó el escenario del aula en términos de lo que implica su portabilidad y la posibilidad de estar conectados con el “afuera” del aula. Precisamente, en investigaciones anteriores (Iglesias, 2020), planteamos que este fenómeno es vivido como una irrupción, porque en los relatos de los docentes entrevistados se observa una batalla cotidiana por regular sus usos en las clases y porque su llegada cuestiona la pertinencia de la formación inicial y evidencia la necesidad de continuar formándose, elemento que tampoco es privativo de las tecnologías. Frente a la inconformidad que generan en las aulas, los celulares son depositarios, en parte, del llamado malestar docente (Meirieu, 2016), cristalizando de este modo la principal distracción: aparecen en los relatos compitiendo con los docentes por la atención de los estudiantes, desdibujando su autoridad pedagógica y obstaculizando el “normal” funcionamiento de las clases en lugar de presentarse como un aliado para la enseñanza.}

Con respecto a los y las estudiantes, si bien acordamos en que se conforman como nuevos sujetos rodeados de una constante innovación tecnológica en el marco de la cultura digital (Lion, 2009), disentimos con la interpretación de la categoría de nativos digitales, como *Homo Technologicus* que, tras “cierta esencialización... ha conducido a atribuir a los jóvenes una relación casi mágica con las tecnologías” (Brailovsky, 2020, p. 2). Como muestran investigacio-

nes recientes, los estudiantes no siempre hacen un uso creativo de los nuevos medios digitales (Dussel, 2012). Por otro lado, y a pesar de que la dinámica al interior de la institución escolar se modifica a raíz de este cambio de era, no lo hace con la misma celeridad que las tendencias tecnológicas (Maggio, Lion y Perosi, 2014), dados los invariantes de la forma escolar que, desde una perspectiva sociohistórica, caracterizan la configuración de la escuela secundaria (Southwell, 2011).

De este modo, consideramos que las tecnologías no son neutrales (Buckingham, 2008), y pueden tanto potenciar como obstaculizar las prácticas docentes (Litwin, 2009). Sostenemos que si deseamos lograr una inclusión genuina de las tecnologías, a través de prácticas áulicas que reconozcan su lugar en la construcción del conocimiento (Maggio, 2012), su incorporación no puede quedar librada al voluntarismo de los profesores (Montero y Gewerk, 2010), sino que debe ser acompañada por una decisión institucional y de políticas públicas que andamien ese proceso. Pugnamos, entonces, por abandonar la didáctica clásica, donde la lógica de la explicación es el centro de la clase, para lograr reinventarla (Maggio, 2018). No perdemos de vista que es fundamental, en este sentido, disminuir la brecha digital y social que implica la desigualdad educativa de nuestra región a través de políticas de dotación tecnológica que nos permitan garantizar el derecho a la educación (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020), cuanto más urgente en el marco de la pandemia que estamos atravesando (Ruiz, 2020).

Desde un abordaje histórico-cultural, coincidimos en que estas tecnologías implican negociaciones, traducciones, adaptaciones y apropiaciones diversas, ya que se incorporan a la escuela en cuanto institución cultural que posee sus propias formas de relacionarse con los saberes (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2018), todos elementos que resulta imperioso repensar con la llegada de los celulares a las aulas, como observaremos a lo largo de este artículo.

### **Convivir con los celulares en las aulas**

Las problemáticas ligadas a la disposición y uso de dispositivos digitales en las aulas han sido ampliamente estudiadas desde las pers-

pectivas de la tecnología educativa y de la didáctica (Litwin, 2009; Maggio, 2012). Sin embargo, ha sido menos frecuente su abordaje desde una perspectiva sociopedagógica sobre la convivencia en las aulas de las escuelas secundarias.

A partir de una revisión bibliográfica del campo de estudios sobre la conflictividad, la convivencia y la violencia en las escuelas en Argentina, recuperamos dos grupos de investigaciones: uno centrado en situaciones conflictivas y violentas y otro focalizado en las transgresiones y los sistemas de convivencia escolares. Estas investigaciones no tienen específicamente como objeto de estudio el uso de los celulares, pero éstos emergen en diversas situaciones conflictivas entre estudiantes y docentes.

En el primer grupo, enmarcamos las investigaciones que se apoyan en un sentido amplio del término “violencia” y analizan un conjunto de conflictos y microvictimizaciones desde las percepciones de estudiantes, docentes y equipo directivo de las escuelas. Allí, el celular aparece como eje de conflicto en torno a: robos, desapariciones o destrucciones de móviles por parte de compañeros (García Bastán y Tomasini, 2019, Kaplan, 2009); sentimientos de superioridad o inferioridad (muchas veces traducido en prácticas discriminatorias o estigmatizantes) respecto de la gama del celular que poseen los estudiantes (Mutchinick, 2016), y como instrumento de comunicación a través de las redes sociodigitales (Di Napoli, 2016). En los dos primeros casos, el celular, en tanto propiedad privada, es objeto de disputa material y simbólica. En el tercer caso, el dispositivo móvil opera como un medio de comunicación a través del cual se desarrollan conflictos y situaciones de violencia. Dicho aparato constituye una ventana del mundo virtual, es un vaso comunicante entre las interacciones virtuales y presenciales.

El segundo grupo centra sus indagaciones en las mutaciones y modos de funcionamiento de las reglamentaciones escolares, así como en los comportamientos de estudiantes que transgreden dichas normas. En estas investigaciones el celular aparece como objeto disruptivo en las clases y su uso comienza a ser tipificado como pasible de sanción en los reglamentos escolares o acuerdos de convivencia (Litichever, 2014; Núñez, 2019; Southwell, 2019). Sin embargo, a pesar de estar o no mencionado en la normativa de la institución,

Núñez (2019) señala que su uso en clase no es una de las cuestiones que más se sancionan, como sí lo es, por ejemplo, la falta de respeto hacia un docente.

La convivencia resulta una dimensión indisociable tanto de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje como de lo que implica vivir en sociedad. Esta cuestión ya se encontraba presente en tradiciones pedagógicas de autores clásicos como Dewey, Pestalozzi o Montessori, entre otros (Saucedo Ramos y Mejía Hernández, 2013). Sin embargo, el estudio de la convivencia escolar adquirió mayor impulso a partir de la publicación, en 1996, del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI de la UNESCO, conocido como Informe Delors (1996), que establece como uno de los cuatro pilares básicos de la educación “aprender a vivir juntos”. Hacemos propia la definición de convivencia de Viscardi y Alonso (2013, p. 35), para quienes “designa, en términos sociológicos, el estado de relaciones escolares que expresan las tensiones que se juegan en el mundo de la vida cotidiana, de las prácticas pedagógicas y de las relaciones entre los actores”. Esta definición conlleva dos dimensiones analíticas entrelazadas: la cultura normativa y la cotidianeidad de la vida escolar en la institución. Si bien haremos mención a la primera dimensión, nos centraremos particularmente en la segunda, buscando comprender las relaciones interpersonales que construyen estudiantes y docentes a propósito de la presencia y uso de los celulares en las aulas.

Las interacciones entre docentes y estudiantes implican un vínculo intergeneracional que es propio de la relación pedagógica (Southwell, 2019). Allí entran en juego las expectativas de unos y otros para definir el *modus vivendi interaccional* (situación) al interior de las clases escolares. Para que una *situación* pueda definirse como tal, Goffman (2009, p. 24) sostiene que debe existir un acuerdo en torno a dos cuestiones: “acerca de cuáles serán las demandas temporalmente aceptadas” y “en lo referente a la conveniencia de evitar un conflicto manifiesto” que quiebre dicha situación.

Diversas investigaciones en Argentina (García Bastán, 2016; Núñez, 2019; Paulín, 2013; Southwell, 2019) vienen mostrando que en las aulas de nuestras escuelas secundarias se producen frecuentes discordancias o desacoples entre las demandas, expectativas

y temporalidades de personas adultas (docentes) y jóvenes (estudiantes) sobre las acciones y roles que esperan unas de los otros en el ámbito escolar. El uso del celular es una práctica por la cual se canalizan algunos de estos desajustes, que pueden generar tensiones en la definición de las situaciones áulicas y mellar el rol del docente en tanto autoridad escolar.

Ahora bien, estas tensiones pueden leerse a través de dos procesos que confluyen en las escuelas secundarias. Por un lado, Dubet y Martuccelli (1998, pp. 196-197) sostienen que los colegiales,<sup>2</sup> a diferencia de los niños, tensionan su experiencia escolar al resquebrajarse la diada estudiante-adolescente: “con la adolescencia se forma un ‘sí mismo’ no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que ‘afectan’ a la vida escolar misma”. En este marco aparece una exigencia de reciprocidad por parte de estudiantes secundarios que sustituye la obediencia “natural” de las y los alumnos de nivel primario. Los jóvenes estudiantes desean una reciprocidad de los profesores basada en el respeto mutuo y el equilibrio de sentimientos.

Por otro lado, esta exigencia de reciprocidad expresa, o es parte de, una disminución de los diferenciales de poder entre generaciones. Los estudiantes demandan una comunicación horizontal en la que se les otorgue libertad personal y se los reconozca como jóvenes con necesidades propias. Justamente, esto es algo que las tecnologías digitales pueden llegar a brindarles en su búsqueda de reconocimiento, apoyo alternativo y autonomía respecto del mundo adulto (Southwell, 2018).

De este modo, en las clases escolares de escuelas secundarias podemos encontrar una discordancia en las demandas de docentes y estudiantes, y en sus expectativas sobre los otros, para definir la situación áulica, basadas, en términos de Martuccelli (2007), en dos regímenes políticos de interacción: uno de tipo jerárquico, propio de la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 2018), que encarnan los y las docentes por el rol que desempeñan, y otro de tipo igualitario anclado en la demanda juvenil de reciprocidad de los y las estudiantes. En este escenario, “las aulas con celulares son, más

<sup>2</sup>Refiere al nivel educativo que en Argentina equivale al Ciclo Básico de la escuela secundaria (primero y segundo año en la CABA).

que nunca, espacios porosos y precarios que están atravesados por múltiples dinámicas” (Dussel, 2018, p. 97), ante las cuales la escuela encuentra cada vez más dificultad para reposicionarse.

## METODOLOGÍA

Los resultados aquí presentados son parte de una investigación cualitativa<sup>3</sup> cuyo trabajo de campo<sup>4</sup> se realizó durante el ciclo lectivo de 2019 con base en una muestra que se delimitó gradualmente a partir de tres momentos: selección de las escuelas, de los cursos y de las clases escolares (unidades de análisis).

En primer lugar, se seleccionaron dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)<sup>5</sup> cada una con población estudiantil de diferente nivel socioeconómico (sectores bajos y medios-altos). Si bien el estudio no tuvo fines comparativos, se buscó contrastar el público estudiantil de las escuelas para diversificar la muestra. La Escuela A es de gestión estatal y jornada simple, está ubicada en el Sur de la Ciudad, su público estudiantil es predominantemente de sectores socioeconómicos bajos y cuenta con varios estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social. La Escuela B es de gestión privada, bilingüe, de jornada completa y está ubicada hacia el Norte de la Ciudad. Sus estudiantes son predominantemente de sectores medios y medios-altos.

En segundo lugar, se trabajó con dos cursos (un segundo año y un cuarto año) por escuela (cuatro cursos en total). Fue de interés escoger un curso perteneciente a cada uno de los ciclos de la educación secundaria (Ciclo Básico y Ciclo Orientado). Por último, se seleccionaron tres o cuatro clases escolares por cada curso (15 en

<sup>3</sup> Proyecto FILO:CyT (Código: FC-190148) “Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación”. Director Dr. Pablo di Napoli, Co-directora Dra. Andrea Iglesias. Radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

<sup>4</sup> Conforme los resguardos éticos de la investigación, y con el objetivo de preservar la identidad y la confidencialidad, los nombres de los sujetos, las asignaturas y las instituciones participantes fueron modificados y anonimizados. Los fragmentos de las entrevistas serán referenciados del siguiente modo: Alias de estudiante/docente, año del curso y escuela. Cada asignatura se referenció con una letra.

<sup>5</sup> El nivel medio en la CABA se compone de cinco años de escolaridad estructurados en dos ciclos. Los dos primeros años corresponden al “Ciclo Básico”, común a todas las modalidades, y un “Ciclo Orientado” de tres años.

total). Tomamos como unidades de análisis las clases escolares ya que esta categoría remite a un ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal (Souto, 2009).

Para la conformación del *corpus* empírico, se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: observaciones no participantes de las clases escolares seleccionadas y entrevistas en profundidad de 45 a 60 minutos a estudiantes, docentes e integrantes del equipo directivo de cada institución. En total obtuvimos registros de observación de 30 clases y 52 entrevistas grabadas de 40 estudiantes y 12 docentes de ambas escuelas.

Tanto para la codificación como para el análisis de las observaciones de clase y las entrevistas en profundidad se utilizó el programa informático Atlas.ti 7. De esta manera, al finalizar el proceso de codificación formulamos categorías emergentes que sintetizan nuestro análisis del *corpus* discursivo. Buscando aplicar los criterios de parsimonia –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible– y de alcance –ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica–, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual de la investigación terminaremos de construir núcleos de sentido de mayor inferencia conceptual (Miles y Huberman, 1994). Los núcleos temáticos que presentaremos giran en torno a: los usos permitidos, prohibidos y tolerados del celular en las aulas, su uso por desinterés o aburrimiento por parte de los estudiantes y las maneras de gestionar esos usos por parte de los docentes. A los fines de lograr una mayor validación y fiabilidad, los datos obtenidos fueron triangulados durante el transcurso del trabajo de campo y en distintos momentos del análisis (Aguilar y Barroso, 2015).

## LOS USOS DEL CELULAR EN LAS AULAS: UN DESAFÍO PARA LA CONVIVENCIA

### **Entre lo permitido, lo prohibido y lo tolerado**

En Argentina, la regulación de uso de celulares en las escuelas se encuentra en potestad de cada una de las jurisdicciones. A diferencia de la Provincia de Buenos Aires, que tuvo hasta 2016 una normativa que prohibía su uso dentro de los establecimientos educativos,

la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) no cuenta con una normativa específica y los diseños curriculares de la Nueva Escuela Secundaria<sup>6</sup> promueven la incorporación de las tecnologías digitales y los dispositivos portátiles en las aulas.<sup>7</sup>

Asimismo, en el marco de la Ley N° 223 sobre el Sistema Escolar de Convivencia sancionada en 1999, cada escuela de la CABA es responsable de elaborar colectivamente, con todos los actores de la comunidad educativa, los marcos normativos de convivencia en la institución. Por ejemplo, mientras en la escuela B no hay ninguna referencia explícita en las normas de convivencia sobre el uso del celular, en la escuela A se establece que: “se PROHIBE el uso de celulares dentro del aula, los celulares deben permanecer apagados en horario de clase y LA ESCUELA NO SE RESPONSABILIZA por pérdida o daño de los celulares”.<sup>8</sup> La disparidad en los marcos normativos institucionales puede generar cierto desconcierto en los docentes quienes, en general, trabajan en más de una escuela, para definir la situación áulica en términos de expectativas y demandas.

Tanto en las observaciones de clase que realizamos como en las conversaciones que tuvimos con estudiantes y docentes, la presencia del celular, en tanto objeto (como dispositivo portátil), es recurrente y en algunos casos eje de conflicto. Durante las clases, los estudiantes utilizan el dispositivo de múltiples formas y con distintos fines: lo tocan, lo giran, lo mueven, chatean o revisan sus redes sociales, escu-

<sup>6</sup> En 2011 comienza en la CABA una reforma denominada “Nueva Escuela Secundaria” (NES), en el marco de la validación nacional de los títulos otorgados en todo el país (Resoluciones CFE N°47/08, 84/09 y 93/09) a partir de la obligatoriedad de la educación media que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Asimismo, en 2019 inicia en un conjunto de escuelas piloto una profundización de la NES denominada “Secundaria del futuro” enmarcada en el Plan Nacional Integral Educación Digital (Planied). Precisamente, en ambos casos, uno de los ejes transversales es la incorporación de las tecnologías digitales en la escuela secundaria. Para mayor información véase la Página Web oficial <https://www.buenosaires.gov.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria> [consultado 15.07.2021].

<sup>7</sup> Cabe señalar que frente a la pandemia de Covid19 se requirieron nuevas regulaciones y la reconfiguración de las relaciones entre la educación y las prácticas digitales. En Argentina, en junio de 2020, se sancionó la Ley N° 27.550 que modifica la Ley Nacional de Educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2020) y permite las clases mediante medios electrónicos con estudiantes menores de 18 años en situaciones de excepción como la pandemia. Indagaciones preliminares muestran que el celular es por excelencia el dispositivo que muchos estudiantes y familias utilizan para poder sostener la continuidad pedagógica y realizar las tareas escolares, especialmente en contextos de vulnerabilidad social (Informe Preliminar: Encuesta a Hogares., 2020). Para mayor información sobre la Ley N° 27.550 véase <https://www.boletinoficial.gov.ar/detalleAviso/primera/231431/20200630> (consultado 15.07.2021).

<sup>8</sup> Las mayúsculas son del documento original.

chan música con los auriculares puestos o juegan en línea. Durante el recreo, en algunos grupos, el celular se vuelve protagonista. En la Escuela A, un grupo de estudiantes varones de segundo año suele quedarse en el aula y comienza una partida del juego “Fortnite”.<sup>9</sup> En la Escuela B, un estudiante de cuarto año es el encargado de musicalizar el aula durante el recreo con su celular y un parlante. Los celulares son parte del aula tanto en la clase como en los recreos.

Por su parte, los y las docentes parecen resignados a convivir con los dispositivos electrónicos de las y los estudiantes en sus clases y optan por diversas modalidades para llamarles la atención. A continuación mostramos dos ejemplos:

La profesora circula por el aula y se acerca a los bancos. Cada tanto les pide a los estudiantes que guarden el celular. A las estudiantes del fondo contra la ventana que estaban usando el celular les advierte que el trimestre cierra en mayo y que ésta es una de las últimas oportunidades que tienen (Observación de clase E de cuarto año, Escuela A, 15/05/19).

Los estudiantes se quedan en sus bancos y leen las páginas individualmente. Luego de dos minutos se genera un silencio total de lectura. Casi todos están con la fotocopia del manual leyendo. Sólo atrás hay cuatro estudiantes (de más de treinta) con el celular. El profesor le llama la atención a un estudiante que está con el celular. Éste le dice que está leyendo del celular, que le falta sacar la foto de la página 16. El profesor dice que tiene que tener el texto para la materia. El estudiante lo mira indiferente y le dice que no sabe dónde está, continúa leyendo. (Observación de clase Y, cuarto año. Escuela B 08/08/19).

En sintonía con la situación descrita, entre las prácticas más comunes de los docentes observamos: dejar pasar este tipo de situaciones y no llamarles la atención a quienes usan el celular, solicitar

<sup>9</sup>Se trata de un videojuego desarrollado por *Epic Games* en 2017, que en poco tiempo se convirtió en tendencia entre los jóvenes, generando preocupación entre docentes y las familias. Con diferentes modos de juego y disponible en su versión gratuita o de paga, se puede utilizar desde distintos dispositivos, incluidos los celulares, lo que generó que la preocupación y el debate sobre las consecuencias de su uso constante llegara a las aulas.

que dejen de utilizar sus móviles al comienzo de la clase (y desistir frente a la falta de respuesta de los estudiantes), repetir periódica y sistemáticamente que no lo utilicen u optar por interrumpir la clase para quitárselos o sancionarlos por usarlo.

De modo similar a lo que ocurrió en la Argentina a partir de 2010 con la incorporación de las computadoras portátiles en el marco del Programa Conectar Igualdad<sup>10</sup> (Dussel, 2016), los docentes muchas veces hacen una distinción entre los “buenos” y los “malos” usos de los dispositivos tecnológicos en el aula (Iglesias, 2019). Precisamente, ante la falta de una regulación homogénea entre las instituciones, muchas veces la distinción entre los usos “legítimos” o “permitidos” y aquéllos “ilegítimos” o “prohibidos” se definen según el contrato didáctico que plantea cada docente en su materia y el clima que construye en cada una de sus clases escolares. Sin embargo, por fuera de los extremos (prohibido-permitido), aparecen usos que se “toleran”, constituyendo así una negociación y construcción de consensos que actúan, luego, a modo de usos y costumbres de la convivencia en cada aula.

En ambas escuelas identificamos un uso considerado “ilegítimo” por los docentes, pero “tolerado” ante la reiteración de éste, como es la utilización del celular para sacarle fotos al pizarrón (en reemplazo de copiar en la carpeta o cuaderno del estudiante). Esta práctica era más recurrente hacia el final de la clase, cuando sonaba el timbre del recreo. Frente a la consulta por esta práctica de los estudiantes, una docente nos decía lo siguiente:

E: Ahora le sacan una foto.

L: Claro, automático.

<sup>10</sup> Se trata de un Programa de dotación tecnológica e inclusión digital federal creado por un Decreto del Ejecutivo Nacional (N° 459/10). Se distribuyeron *netbooks* a estudiantes y docentes de educación secundaria de escuela pública, educación especial e Institutos de Formación Docente de todo el territorio. Asimismo, el Programa preveía diversas instancias de capacitación docente. Para mayor información véase [www.conectarigualdad.gov.ar/](http://www.conectarigualdad.gov.ar/) [consultado 15.07.2021]. En 2018, por un Decreto del Ejecutivo Nacional (N° 386/2018), el Programa se disolvió, se suspendió la entrega de computadoras, y se reemplazó por el “Plan Aprender Conectados”. Para mayor información véase <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados/marcos-pedagogicos> [consultado 15.07.2021]. En el marco de la pandemia actual, la impronta de Conectar Igualdad fue recuperada por el Plan de Conectividad Juana Manso, que propone dotación tecnológica federal, equipamiento, conectividad y formación docente para las escuelas de todo el país, con un horizonte de soberanía digital. Para mayor información véase <https://recursos.juanamanso.edu.ar/home> [consultado 15.07.2021].

E: ¿Cómo manejas ese tema?

L: Que después lo copien en la carpeta. No puede estar la foto de matemática y después una foto del sábado en el boliche donde están chupando por ahí. ¿Y se te pierde esa foto para estudiar? No podés estudiar del celular, no es práctico. Sacale una foto y lo copiás rápido en tu casa, pero siempre tenerlo en la carpeta. C es una materia práctica y escrita, en general. Cuando el pibe copia o lo va pasando va asimilando la escritura matemática (Liliana, profesora de cuarto año, Escuela A).

Como podemos observar, la docente tolera (aunque no acuerda) que los estudiantes saquen fotos del pizarrón, pero les exige una actividad extra (reproducir la información de la foto por escrito en la carpeta), justificado en las características de su materia, pero también en su propia concepción sobre el dispositivo y las formas en que éste debe utilizarse, un elemento que desde la perspectiva de los y las estudiantes podría, al menos, discutirse. En este caso, parecería que el uso del celular es aceptado o tolerado para que los estudiantes no se queden con la hoja en blanco y al menos dispongan de los contenidos de la clase, pero traducido en un lenguaje que le es más propio: la imagen (Barbero, 2003). Por su parte, para las y los jóvenes constituye una estrategia para evitar copiar y disponer del pizarrón cuando y donde quieran desde sus dispositivos portátiles. Podríamos decir que la tolerancia de esta práctica estudiantil termina definiendo la situación áulica, no por la satisfacción de las demandas exigidas por las y los docentes, sino por la conveniencia de evitar un conflicto manifiesto que quiebre el marco de interacción (Goffman, 2009).

Entre los usos “permitidos” del celular en las clases, en ambas escuelas identificamos principalmente dos: la búsqueda de información como ejercicio propuesto por los docentes o como recurso de los estudiantes para resolver inquietudes planteadas durante la clase; y la lectura de material de estudio o ejercitación (en reemplazo de las fotocopias, cuadernillos o libros de texto). El primer uso era más común en la Escuela B, donde algunos docentes pedían a sus estudiantes que se conectaran a la red de *Wi-Fi* de la institución. El segundo uso respondía a diferentes circunstancias en cada institu-

ción. Mientras en la Escuela B se usaba el celular para leer con mayor comodidad o ante el olvido del libro de texto, en la Escuela A su uso estaba asociado a una necesidad económica, ya que en muchos casos los estudiantes no contaban con dinero para sacar fotocopias (menos aún para comprar un libro de texto) y los docentes circulaban el material de trabajo en formato digital.

En los casos recién descritos el celular es bienvenido para facilitar el acceso a los materiales de estudio. El desafío pareciera estar en cómo gestionar su uso, dado que al mismo tiempo que facilita el acceso a materiales para la clase, ofrece distracciones como los juegos en línea, mensajería, redes sociales, entre otras. El celular que se prohíbe como objetivo distractivo es a la vez requerido en algunas clases como objeto facilitador. Javier, estudiante de cuarto año de la Escuela A nos lo explica así:

E: ¿Y ustedes están con el celular o no? ¿En las clases?

Eh, sí. Es como un intermedio, a veces sí y a veces no... pero es como que, igual todas las fotocopias o todo lo que nos hacen leer los profesores, todo está en el celular. Es como para no comprar fotocopia o...

E: ¿Le sacan foto?

No, no, no. Nos manda un PDF... Y ya está... Y para mí, igual eso es como el choque, va al choque ahí, porque está bien, nosotros usamos el celular para estudiar, pero también tenemos el celular para mensajear. Claro y eso es lo que está mal de los profesores, tendrían que, para mí, hacernos hacer fotocopias y no estar con el celular. Porque después yo veo algunos alumnos que se distraen y no. O están en mensajes o en juegos en vez de leer lo que tienen que leer (Javier, estudiante de cuarto año, Escuela A).

Observamos aquí cómo, aun en los momentos donde el uso del celular está habilitado por el docente, se producen “choques”, como dice Javier, a partir de los “otros” usos y funcionalidades (no habilitados en clase) que tienen los dispositivos móviles y de los cuales los estudiantes hacen uso simultáneamente. Aquí podríamos hacer una diferenciación analítica entre dos usos que “chocan” o se solapan en el oficio de estudiante. Por un lado, el uso del celular en la clase (aje-

no a la tarea escolar) y, por otro lado, el uso del celular para la clase (como una herramienta más para leer material, buscar información, etcétera).

Justamente, dos compañeros de Javier nos contaban que cuando se “portaban mal” en clase, uno de los recursos que utilizaba uno de sus profesores para gestionar la clase era advertirles que dejaría de enviarles el material digitalizado.

E: ¿Qué hacen otros profes cuando ustedes se portan mal? ¿Qué métodos utilizan?

L: Piden que se callen.

R: El de L nos dice que... Por ejemplo, tenemos todo en PDF, y dice que no lo va a dar más y ahí se cagan todos porque como va a tomar prueba o un trabajo práctico, todos se callan.

...

E: Ese tipo de cosas, ¿funcionan?

L: Sí, algunas veces sí.

R: Algunas veces sí, algunas veces no, depende qué tipo te amenace.

E: ¿A ver?

R: Creo que con la sanción se empiezan a cagar todos.

L: Sí, con esa sí.

R: Pero si es con la de voy a hablar con la tutora se la pasan por el orto, con lo del PDF de L sí se cagaron la mayoría, aunque el profe, en sí, es copado.

(Leonardo y Román, estudiantes de cuarto año, Escuela A)

Incluso, Leonardo y Román, nos decían que a veces les daba “bronca” que algunos de sus compañeros se distraigan con el celular o hagan un uso “ilegítimo” al cual habilitó el profesor de L durante su clase porque, por “su culpa”, se podían quedar todos sin el material, ante la “amenaza” del profesor. Asimismo, también les parecía un “abuso de la confianza” que había construido un profesor al que consideraban “copado”.<sup>11</sup>

Las condiciones sociales objetivas de los estudiantes de cuarto año, hacía que frente a la posibilidad de no recibir el material digi-

---

<sup>11</sup> Término que refiere a una persona que es simpática.

talizado y tener que gastar dinero en fotocopias, preferían rever su conducta y autorregularse en el uso del celular en clase. Es decir que el contexto socioeconómico de estos estudiantes funcionaba como una coacción externa sobre su comportamiento. Pero también, vale decir que el profesor L construyó un vínculo con sus estudiantes por el cual existía una sensación de “abuso de confianza” en varios jóvenes que operaba como autoacción en ellos. En este caso, los estudiantes aceptan la demanda del docente para evitar un conflicto manifiesto que los deje sin acceder al material de clase.

Como podemos observar, más allá de la cultura normativa de cada institución, en la cual podía estar prohibido o no el uso de celulares en las clases, en la cotidianeidad escolar docentes y estudiantes construyen consensos sobre ciertos usos tolerados para gestionar la convivencia y evitar situaciones conflictivas en las clases escolares.

### **Desinterés y aburrimiento en las clases escolares**

Al hablar con los estudiantes sobre sus clases, la mención al celular era recurrente:

El único momento que estamos todos atentos es en la prueba, pero después, cuando nos están explicando un repaso, cada uno está con celular, nadie presta atención (Darío, estudiante de segundo año, Escuela A).

Generalmente yo me aburro y por eso agarro el celular, y no estoy haciendo nada importante, pero estoy así, qué sé yo, entro a Instagram, veo las historias por milésima vez. Me aburren las clases (Miguel, estudiante de segundo año, Escuela A).

Y la mayoría usa el celular cuando la clase no le interesa. Yo no lo uso porque, para mí, como que no tengo nada que buscar interesante en el celular. Como, no es que tengo jueguitos, porque no me gustan en el celular (Fadia, estudiante de segundo año, Escuela B).

E: ¿Qué hacen cuando están con el celular en las clases? ¿Con qué pasan el tiempo?

B: Yo creo que eso, bueno, tiene dos cuestiones muy importantes, que es una cuestión de tiempo en el colegio, estamos nueve horas en el colegio. Uno no aguanta. Hoy en día uno está usando el celular para... Y la otra cuestión es ésta: se usa mucho para *Instagram* o *WhatsApp* y hablás con tus amigos que por ahí no están en el colegio, o con tus familiares que viven lejos y no los ves hace mucho. Entonces, por ahí estás hablando constantemente en un lado y en otro, en el otro, entonces se te hace la hora y no te das cuenta por ahí que te tomaste mucho tiempo. Creo que le pasa a todo el mundo con la tecnología, ¿no? Que no somos conscientes del tiempo en que estamos en el teléfono.

E: Y mantienen conversaciones durante las clases.

V: Sí. O boludeamos en *Instagram*. Mirando. También, bajando te vas entreteniéndolo y vas viendo cosas que recibiste hace tiempo y te divertís, te entretenés y seguís bajando (Beto y Valerio, estudiantes de cuarto año, Escuela B).

Tanto en las observaciones de clase como en las entrevistas con estudiantes y docentes identificamos elementos de distinto orden. Por un lado, interpretamos que en ciertos estudiantes prima el aburrimiento y el desinterés por determinadas asignaturas, el cual se expresa en el uso del celular mientras el docente están dictando sus clases. En estudios anteriores (Iglesias, 2020), hemos analizado de qué manera los docentes perciben la falta de interés de los estudiantes en sus clases, y su preocupación por atraerlos, situación frente a la cual manifiestan no estar suficientemente formados y buscan capacitarse para afrontar los desafíos de las aulas del siglo XXI. El celular se presenta como un dispositivo de distracción que el estudiante escoge frente a la propuesta que le ofrece la clase.

Por otro lado, algunos docentes describen este desinterés como un atributo estereotipado intrínseco de los jóvenes, al margen de qué asignatura se trate.

Es un curso que de por sí yo noto como que este año están muy desinteresados por lo académico. Incluso mi materia, que en gene-

ral yo me entretengo bastante porque traen mucho compromiso, tengo compromiso de unos pocos. O de muchos, pero en muy acotado tiempo. Es como que medio que me hacen un favor y un ratito, se aburren y después es como bueno, ya está, ya escuchamos diez minutos, ya corté, listo, ahora agarro el celular y hago la mía (Viviana, profesora de segundo y cuarto año, Escuela B).

Este desinterés y compromiso acotado o momentáneo en la clase que describe la profesora es compartido por algunos estudiantes:

Es muy copado. Y a veces nos da risa porque nadie lo ve y dice “Chicos, necesito un poco de contacto visual”, porque todos estamos en la nuestra. “Te miro dos segundos y ya vuelvo al celu” (Valeria, estudiante de cuarto año, Escuela A).

Por ejemplo, Valeria, reconoce jocosamente el “suplicio” de uno de sus profesores para que le presten atención, al cual acceden unos segundos, parecería a modo de favor, tal como lo percibe la profesora de la Escuela B.

Entonces, tenemos dos sentidos contrapuestos en torno al uso del celular, estudiantes a quienes les aburre la clase y docentes que consideran a los jóvenes como sujetos desinteresados por el conocimiento. Frente a estos testimonios, nos preguntamos si el celular es la causa del aburrimiento/desinterés o, por el contrario, este dispositivo visibiliza o expresa las discrepancias entre las demandas y expectativas intergeneracionales entre docentes y estudiantes al interior de las aulas (Southwell, 2018). Martuccelli (2009, p. 121) sostiene que lo que ha cambiado en la correlación de fuerzas entre generaciones “es la legitimidad de la intervención ‘educadora’ de un adulto sobre un joven” en el marco de un crecimiento de la cultura juvenil de masas. Hoy las tecnologías digitales y los dispositivos móviles adquirieron una fuerte relevancia en la cultura juvenil dado que les brinda, al menos en términos de creencia, una comunicación horizontal, una sociabilidad entre pares autónoma de los adultos y una nueva forma de vincularse con el saber.

Durante nuestras observaciones y diálogos con estudiantes, hemos visto que un curso determinado no se comporta del mismo

modo en todas las materias ni son siempre los mismos quienes están usando el celular en una u otra clase (salvo excepciones concretas). Algunos estudiantes se mostraban activos o prestaban más atención en algunas clases y en otras preferían tomar el celular. Estos elementos dan cuenta que ese “desinterés” no viene dado por las tecnologías digitales en sí, sino que se relaciona con la propuesta pedagógica que se les presenta y antecede a la inclusión de las tecnologías digitales en el aula. Esto no permite analizar dos aspectos: la propuesta pedagógica y el vínculo que construyen entre sí docentes y estudiantes.

Por un lado, podemos inferir que la didáctica clásica centrada en la explicación ya no permite sostener la atención y generar interés de los estudiantes, lo que nos convoca, al decir de Maggio (2018), a reinventar las clases incorporando a las prácticas pedagógicas las nuevas formas de construcción del conocimiento que instala la cultura digital. Lejos de una postura celebratoria, entendemos aquí que los dispositivos tecnológicos se constituyen como medios que poseen lógicas de uso propio y por ello pueden ser un instrumento valioso en las clases para vincular a los estudiantes con determinados saberes escolares (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2018).

Por otro lado, la relación entre docentes y estudiantes adquiere relevancia para gestionar la convivencia al interior de la clase escolar, en términos de trato y expectativa mutua. En el siguiente testimonio podemos observar cómo ambos se entrelazan.

La maestra también, la forma que tiene de enseñar no me gusta, tiene mal carácter, llega y ya es medio, o sea, no tenés ganas de estar aprendiendo la materia. Entonces, yo creo que lo que me pasa a mí es que, cuando ella me dice que guarde el celular, como no tengo ganas de estar ahí en ese momento, no le doy bola y sigo y sigo (Valerio, estudiante de cuarto año, Escuela B).

Valerio nos contaba que, como no le gusta la forma de dar la clase de cierta profesora, no tenía ganas de estar ahí. Pero la “forma” a la que se refiere no sólo tenía que ver con la propuesta pedagógica de la clase, sino también con un atributo personal de la docente: su carácter. A diferencia del relato de Valeria que, por considerar “copado” a su profesor, le prestaba atención unos segundos cuando lo solicitaba; en este caso, cuando la profesora le pedía a Valerio que guardara el

celular, él continuaba usándolo en una postura desafiante hacia su autoridad, lo que en una ocasión desencadenó un conflicto abierto entre ellos a mitad de una clase.

Darío nos contaba que, en su curso, el único momento en que prestan atención es cuando están en prueba, si no, cada quien está con el celular. Más allá de que esto sea realmente así o no, lo que nos interesa son los sentidos que construyen los propios estudiantes sobre el hacer y estar en la escuela. Por otro lado, Miguel nos relataba que en las clases suele aburrirse y por eso agarra el celular, incluso cuando no tiene nada importante o para ver “por milésima vez” historias de *Instagram*. Parecería, entonces, que el celular no es necesariamente un objeto de distracción por la diversión o interés que ofrece (Baricco, 2019), sino como estrategia evasiva de la tarea escolar. Como planteamos al comienzo, la portabilidad y la conectividad de los celulares permiten la relación con el “afuera” del aula en tanto fenómeno contemporáneo.

En síntesis, lejos de planteos dicotómicos y sin matices, podemos interpretar que el uso del celular en clase no es un problema atribuible en sí mismo a las características de la tecnología digital, sino la expresión de otras problemáticas que se dan al interior de las escuelas secundarias. Con base en los testimonios relevados, estas problemáticas se relacionan con la propuesta pedagógica y el encuadre de la tarea que plantean los docentes, los vínculos que se construyen al interior de la clase escolar y la experiencia juvenil de los estudiantes.

### **Distintas formas de regular el uso del celular en el aula**

Como venimos observando, los docentes tienen diversos “modos” o “formas” de regular la presencia del celular en el aula. En algunos casos el/a docente explicita un acuerdo al comienzo del año sobre los momentos propicios para utilizarlo y en cuáles no. Por el contrario, en otros casos, y sobre la base de su prohibición, se gestionan las consecuencias de su uso en el transcurso del año. Veamos cómo relatan estas diferentes formas de proceder dos estudiantes de segundo año de la Escuela B:

M: Usa el celular, lo que vos quieras, si hacés eso muchos maestros pueden enojarse, otros pueden no decir nada, pero después como

que las consecuencias las terminás pagando porque en la prueba [se refiere a una instancia de examen] no es como que te perdonan, te toman lo que dieron.

...

L: Ahí ella [se refiere a Mónica, la profesora de X], teléfono, te pone un 1 (uno). Entonces vos sabés que calmadito, tranquilito. Hay profesores, por ejemplo, el de C, que, si te ve con el teléfono, o sea, te dice “che, guardalo”. Y vos decidís si guardarlo o no. Pero ya él directamente no te dice “te voy a poner un 1 (uno)”. Él te lo pone sin avisarte.

E: Espera, te dice que lo guardes, si no lo guardas te pone un 1 (uno) sin avisarte.

M: No, es una manera de decir.

L: Claro, vos después... Él sabe que después en las pruebas, los resultados, no te pone el 1(unos) porque sabe que en la prueba lo vas a tener. Porque él lo que pasa es que avisa, pero no perdona en la prueba. Si te dijo “dejá el celular”, no lo dejaste y no prestaste atención, en la prueba te va a ir mal (Marcela y Laura, estudiantes de segundo año, Escuela B).

Como podemos observar, algunos docentes regulan el uso del celular en el aula utilizando las calificaciones como instrumento punitivo. Si sorprenden a un estudiante utilizando el celular en su clase, “te pone un 1 (uno)”, nos contaba una de las estudiantes sobre su profesora de X. En cambio, el profesor de C no utilizaba las notas para penalizar comportamientos, pero tanto él como sus estudiantes eran conscientes de que, si no prestaban atención por usar el celular, dicha actitud repercutiría directamente en el desempeño de sus evaluaciones en desmedro de las calificaciones.

En la Escuela A, el profesor de C de segundo año, tenía un “sistema de marquitas”, que formaba parte de su contrato pedagógico con los estudiantes. Frente a malos comportamientos en su clase, entre los que estaba no dejar de usar el celular cuando él lo solicitaba, colocaba marcas negativas sobre los estudiantes que, al final del

trimestre, repercutían en sus notas. Sus estudiantes eran conscientes de esta forma de proceder y, a algunos, les parecía claro y justo.

En otros casos, el docente advierte que bajará la nota por usar el celular pero, como nos contaba Darío (segundo año, Escuela A), sus compañeros “lo siguen haciendo y no dice nada”. Advertir que se va a tomar una medida y luego no ejecutarla o cumplirla, no sólo podría socavar la autoridad pedagógica, sino que es una modalidad que varios estudiantes consideran injusta. También observamos en el aula a docentes que, luego de llamar la atención a estudiantes sobre el uso del celular a lo largo de la clase, recurren a las notas y cierre de trimestre no para sancionar, sino para advertir sobre la oportunidad que están perdiendo para levantar sus calificaciones. De un modo u otro, en ambas escuelas estudiantes y docentes establecen expectativas entre usar el celular en clase, las notas y el desempeño académico.

Haya encuadre inicial o no sobre el uso del celular en el aula, los docentes deben lidiar con su presencia clase a clase. Veamos la siguiente escena:

La profesora avisa que va a confiscar celulares y cartas de juego e inmediatamente se acerca para sacarle a dos estudiantes de su banco un mazo, el cual deja sobre su mesa. [Tiempo después] la profesora llama la atención a los estudiantes del fondo contra la ventana para que presten atención. Inmediatamente se les acerca y les quiere sacar el celular a una de las estudiantes que lo estaba usando. Ellos se niegan. Mientras tanto B y S discuten sobre el ejemplo que la profesora había puesto en el pizarrón. La profesora vuelve al pizarrón y continúa con la clase. La estudiante del fondo se peina mirando el celular (Observación de clase Y, cuarto año, Escuela A, 15/05/19).

La profesora ingresa al aula avisando que va a retener celulares y cartas de juego si las usan durante la clase. Logra confiscar un mazo de cartas sin resistencia por parte de los estudiantes que las estaban usando. Pero cuando quiere hacer lo mismo con un celular, las estudiantes se niegan a entregarlo. Frente a esta resistencia, la profesora opta por retomar el curso de la clase mientras una alumna continúa usando el dispositivo telefónico como espejo. Esto podría remitir a

la importancia que tiene el celular en la cultura juvenil, tanto, como para estar dispuestos, a diferencia del mazo de cartas, a iniciar un conflicto manifiesto, si el docente no desiste primero. Se trata de una lucha continua intergeneracional por definir situaciones de clase.

Los resultados de la gestión convivencial, no siempre exitosos, dependían del encuadre pedagógico propuesto por el docente, de los vínculos construidos durante el transcurso del año, y de los humores y emociones diarias de los sujetos que integraban las clases escolares. En muchas ocasiones, frente a este tipo de situaciones, y ante la falta de claridad de la regulación institucional, los docentes terminan desarrollando respuestas individuales frente a un problema que claramente es colectivo.

Los estudiantes también son conscientes del uso reiterado del celular en las aulas y evalúan los diferentes modos de proceder que tienen los docentes al respecto. Cabe destacar que la conflictividad en torno a los usos del celular es mucho más notoria entre el alumnado de segundo año en comparación con cuarto año en ambas escuelas.

Los estudiantes de segundo año de la Escuela A que entrevistamos nos contaban que algunos docentes no construyen un encuadre del trabajo que permita llevar adelante la clase. Es allí cuando ellos mismos piden que existan límites y consecuencias, claras y concretas, sobre las interrupciones que genera el celular en las clases; es decir, que las demandas del docente para definir la situación áulica no sean ambiguas. Se observa un pedido explícito de la sanción como elemento normalizador dentro del aula. Veamos un caso:

B: [Raquel, la profesora de H] pone bien los límites. Tipo pasa mucho que nuestro compañero Ignacio usa todo el tiempo los auriculares.

V: Y el celular.

B: Y el celular... Y tipo la de H le da importancia, pero no le da más importancia de la necesaria, es como no para toda la clase, no es tipo tenemos 45 minutos, 30 minutos son para decirle a Ignacio que deje el celular.

V: Te lo dice tres veces, o sea, si a la tercera vos no entendés, ella sabe cómo actuar, si te sigue viendo con el celular, ella va a actuar

en las notas, y cómo te va a influir en el concepto (Belén y Valeria, estudiantes de segundo año, Escuela A).

Belén y Valeria valoran positivamente el modo de proceder de la profesora Raquel, cuando alguien está usando el celular en su clase. No lo deja pasar, le llama la atención al estudiante, pero tampoco interrumpe la clase o destina tiempo de ella para confrontar con quien usa el celular. A su vez, las estudiantes saben que la situación no va a quedar impune y que la profesora, aunque no lo exprese explícitamente, va a tomar cartas en el asunto. Por eso, ellas consideran que “sabe cómo actuar”. En varias ocasiones, son compañeros quienes consideran, creen o solicitan que los docentes sancionen de alguna forma (ya sea académicamente o disciplinariamente) este tipo de comportamientos.

El propio Ignacio relata cómo vivió esa situación que narraron sus compañeras:

En H me porto bien dentro de todo, a veces me distraigo y saco el celular, pero la profesora me entiende, tipo el otro día saqué el celular y me dijo: “Ignacio”, y me hizo así y me miró [el estudiante enfatiza y reproduce el gesto corporal de la profesora con un tono ameno], yo le dije: “perdón, profe”, qué sé yo, le dije “me distraje un ratito nada más”. Yo me porto bien, depende de cómo me devuelvan, porque yo doy y depende lo que vos me devuelvas, tipo yo te hablo bien y si vos me respondés bien, yo no te hago problemas, pero si yo te hablo bien y vos me respondés mal, perdóname pero a mí me chupa un huevo tu clase (Ignacio, estudiante de segundo año, Escuela A).

Aquí aparece el principio de reciprocidad en tanto demanda juvenil de respeto y reconocimiento mutuo. Como mencionamos, Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que el principio de reciprocidad caracteriza la percepción de las interacciones de los jóvenes colegiales. En términos de Martuccelli (2007), para las personas jóvenes el respeto se construye en un régimen de interacción basado en la igualdad. Ignacio es claro al respecto: “yo doy y depende lo que vos me devuelvas”. Es decir, que los estudiantes no se perciben

a sí mismos como sujetos pasivos y receptores de lo que su docente les transmite. El “portarse bien” o respetar las normas no es visto sólo como un “deber ser” sino también como una forma de dar que requiere algo a cambio.

Ahora bien, la relación pedagógica está fundada en un régimen de interacción jerárquico, por lo que, tal como menciona García Bastán (2016), en las aulas conviven en continua tensión dos lógicas de interacción. “Dar algo a cambio” constituye una de las estrategias docentes de reciprocidad equilibrada que se observó en Escuelas Secundarias de la Ciudad de Córdoba, Argentina.

Ignacio relata que otros docentes, frente al mismo tipo de situaciones, no promueven esa reciprocidad demandada:

I: Porque no me banco a la profesora, porque está lo que es correcto y ya lo que es romperte los huevos. Esta profesora te rompe los huevos. Por ejemplo, yo el otro día estaba con el celular así [hace el gesto de estar girando el celular], pero no lo estaba usando, estaba así, estaba así el celular, y estaba jugando con la funda.

E: ¿Estaba debajo de la mesa?

I: No, así, estaba con la funda y me dice “Ignacio deja de usar el celular”, yo le digo que no estoy usando el celular y agarró y lo guardó, y me dice: “no, tiene que estar en la mochila”. Y después no sé quién estaba escuchando música con los auriculares y agarra y me dice “Ignacio, ¿otra vez con el celular?”. Y yo no hice nada y me puso una nota, porque era el recreo, había sonado el timbre del recreo y yo ni bien sonó el timbre, agarré el celular y me dice “Ignacio ¿qué haces con el celular?” y agarró y me dice “dame el cuaderno de comunicaciones”, y le dije: “no, no te lo voy a dar porque yo no hice nada”, y agarró y me arrancó el cuaderno de la mesa de una (Ignacio, estudiante de segundo año, Escuela A).

Más allá de las justificaciones que despliega Ignacio sobre la forma en que usa el celular, quien efectivamente era uno de los alumnos que más uso hacía de éste en clase, se trasluce el tipo de relación que tiene con la docente a partir del trato que se dispensan mutuamente. Para él, el eje no es que le llamen la atención, sino el modo en que lo hacen:

Es el modo, acá todo pasa por el modo, acá ella dice: “Ignacio, deja el celular” [lo enuncia con un tono de voz sereno] ¿Entendés? O sea, te lo dice bien a diferencia de otros profesores, por eso es el modo, no es lo que dice, porque vos podés decir “Ignacio, deja el celular, por favor” y por más que diga por favor, lo está diciendo así, imperativo, en cambio si vos decís “Ignacio, deja el celular”, uno ya entiende (Ignacio, estudiante de segundo año, Escuela A).

Ese decir, ese dar y recibir del que habla Ignacio no se asienta en el contenido, sino en la forma de la interacción social. En otro estudio, hemos dado cuenta de cómo el modo de relacionarse, entre otras cuestiones el tono con el cual se dirigen a otra persona, es uno de los parámetros por los cuales los estudiantes interpretan una acción de forma lúdica o como una ofensa que puede ser percibida como conflictiva o violenta (Di Napoli, 2019). Por otra parte, en su investigación en escuelas secundarias de las ciudades de La Plata y Posadas de Argentina, Silva (2018) sostiene que la demanda de “buen trato” por parte de los estudiantes constituye una solicitud de consideración individualizada de la propia existencia.

Otro compañero complementa la idea de Ignacio. Los alumnos saben que el uso del celular en clases está prohibido, la cuestión radica en la manera en que reaccionan frente al llamado de atención de los docentes, y la forma en que éstos deciden hacerlo junto al encuadre en el que se da ese llamado de atención: “en realidad es cómo se lo toma uno cuando se lo dicen” (Miguel, estudiante de segundo año, Escuela A). Desde la perspectiva de los estudiantes, hay actitudes o acciones de los docentes que favorecen la respetabilidad sobre su figura (Iglesias y Silva, 2020). Se trata de prácticas docentes que favorecen vínculos de respeto en el aula y que permiten encuadrar el trabajo en las clases, situación ponderada y valorada por los estudiantes.

## CONCLUSIONES

En el presente artículo analizamos los sentidos y prácticas que estudiantes y docentes construyen en torno a distintos usos de los celulares en las aulas de dos Escuelas Secundarias de la CABA. Parti-

cularmente, nos centramos en las formas en que se gestiona la convivencia en la definición de situaciones áulicas en las que los celulares están presentes en las clases escolares. Los resultados presentados son parte de una investigación más amplia que, en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Argentina y la Nueva Escuela Secundaria en la CABA, buscó identificar ejes de conflicto y estrategias de convivencia que operan como facilitadores u obstaculizadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las clases escolares.

En primer lugar, observamos que, al no existir una disposición uniforme sobre el uso del celular en las escuelas secundarias analizadas en la CABA, cada institución establece un marco normativo con base en acuerdos de convivencia propios que los docentes a veces desconocen o que no son los mismos en las escuelas en las que trabajan. De este modo, muchas veces la responsabilidad recae exclusivamente sobre la figura docente, que debe construir consensos con sus estudiantes para definir *in situ* las situaciones áulicas respecto del uso de celulares en clase. Por el contrario, consideramos que el abordaje de estos usos debiera estar enmarcado desde una política educativa clara y un encuadre institucional acordado colectivamente dentro de la comunidad educativa.

En el proceso de construcción de dicho consenso los docentes establecen usos “permitidos” y “prohibidos” del celular como parte del contrato pedagógico, pero también observamos usos “tolerados” que son producto de la negociación cotidiana (como sacarle una foto al pizarrón) o que buscan sostener la convivencia en el aula evitando un conflicto manifiesto. Según su criterio, hay usos que se consideran legítimos y otros que no, asociado a la función didáctica y la potencialidad que ve cada docente en este dispositivo tecnológico.

De este modo, y dadas las características de la Escuela Secundaria en Argentina, graduada y con un fuerte predominio de las distintas disciplinas escolares (traducidas en sus respectivas asignaturas), los estudiantes encuentran que en cada hora de clases, según el docente que se encuentre frente al curso, los usos del celular varían y se administran de forma diferente. El oficio del estudiante radica en comprender en qué momento está habilitado y en cuáles no, conocer las consecuencias que tiene su utilización por fuera de la norma

según el docente del que se trate, y establecer sus demandas para definir las situaciones de interacción en las clases. Observamos que hay algunos docentes que realizan un encuadre y consensuan con sus estudiantes estos usos, y otros docentes que, aunque consideran que el celular genera una interrupción permanente en su clase, no logran regular su uso en el aula.

El uso del celular aparece como expresión de la tensión continua (que no siempre se traduce en términos conflictivos) entre el oficio del docente y el oficio del estudiante. Observamos distintos modos en que docentes y estudiantes evalúan la convivencia en la clase ante la presencia del celular. Entre estas percepciones, los estudiantes ponen el foco en los modos que los docentes tienen hacia ellos cuando los reprenden por prácticas prohibidas con celular. Los jóvenes no rechazan necesariamente la sanción o llamada de atención que les hacen los docentes, sino la forma en que lo hacen. Demandan una comunicación horizontal y un trato respetuoso en la propia reprimenda.

Desde nuestra perspectiva, el uso del celular en clase no es necesariamente un foco de conflicto (que desde ya puede desencadenar situaciones violentas o sanciones por mal comportamiento), sino que expresa las dinámicas de las relaciones interpersonales dentro de las escuelas secundarias. Que los jóvenes se dispongan a usar el celular está más relacionado con el lugar que ocupan los dispositivos digitales en la sociabilidad juvenil, el aburrimiento o desinterés que experimentan en las clases y la relación pedagógica construida con los docentes.

A modo de cierre, sería deseable construir conjuntamente con la comunidad educativa normativas y mecanismos de regulación que permitan, por un lado, aportar claridad a los usos que son permitidos y los que no dentro de la institución escolar, y por el otro, potenciar el uso del celular en las clases frente a las ventajas de la portabilidad, la conectividad y la multiplicidad de opciones que esta tecnología digital nos brinda dentro del aula. Desde ya que, para eso, se requiere una cierta disposición tecnológica tanto en las instituciones escolares como entre los actores de la comunidad educativa. Algo que la pandemia evidenció es que esta situación está lejos de ser óptima dada la amplia desigualdad social y la brecha digital que existe al interior del sistema educativo.

## REFERENCIAS

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Barbero, J. M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Colombia: Grupo editorial Norma.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2018). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Siglo XXI.
- Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? Idealiza educar en Córdoba. *Revista Educar*, 15(37), 1-7. <https://revistaeducar.com.ar/2020/06/28/escuelas-y-tecnologias-quien-usa-a-quien/>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de las tecnologías. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. París: Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, UNESCO.
- Di Napoli, P. N. (2016). Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. Argumentos. *Revista de Crítica Social*, (18), 338-366. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/2039>
- Di Napoli, P. N. (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 28(2), 27-50. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/29573>
- Di Napoli, P. N. (2020). Sociodinámica de los conflictos juveniles en el espacio escolar. *Aletheia*, 12(1), 15-40. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/519>
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Argentina: Losada.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 205-232). Buenos Aires: Paidós.

- Dussel, I. (2016). Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (coords.), *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 143-163). Buenos Aires: Teseo.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I., Ferrante, P., González, D., y Montero, J. (2018). Las pedagogías en movimiento. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses. En *Las TIC en la escuela secundaria bonaerenses. Usos y representaciones en la actividad pedagógica* (pp. 81-125). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estados. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351- 364). Buenos Aires: UNIPE Editorial universitaria.
- García Bastán, G. (2016). “Estar en los bordes”. Modos de gestión de la reciprocidad. *Cuadernos de Educación*, 14(14), 1-14.
- García Bastán, G., y Tomasini, M. E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1391>
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu.
- Iglesias, A. (2019). Celulares en las aulas. Los desafíos de los profesores/as de las escuelas secundarias del siglo XXI. En V. Saez (coord.), *Educación de la mirada. Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación de Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina* (pp. 66-82). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20(11), 27-42. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27446>
- Iglesias, A., y Silva, V. (2020). Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de des-

- igualdad de las escuelas secundarias argentinas. *Revista de Educación*, 22(11), 149-169. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4800](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4800)
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. México: Paidós.
- Kaplan, C. V. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lion, C. (2009). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En E. Litwin (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 181-212). Buenos Aires: Amorrortu.
- Litichever, L. (2014). De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 18(34), 1-19.
- Litwin, E. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 13-34). Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. México: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. México: Paidós.
- Maggio, M., Lion, C., y Perosi, M. V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías. Revista de Educación*, 3(5), 101-127. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS-N-5-Sept-Oct-2014.pdf>
- Magnani, E. (2019). *La jaula del confort. Big data, negocios, sociedad y neurociencia ¿Quién toma tus decisiones?* Autoría.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *DIVERSIA*, 3(1), 99-128. <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Reino Unido: Sage Publications.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). Informe Preliminar: Encuesta a Hogares. (Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por Covid-19). Argentina: Gobierno de la República Argentina. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_hogares.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf)

- Montero, M. L., y Gewerk, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 303-318. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7129/1/rev141ART16.pdf>
- Mutchinick, A. (2016). Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria. *Revista Educación y ciudad*, (31), 15-24. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1606>
- Núñez, P. (2019). La dimensión temporal de la convivencia: Tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0(29), 179-204. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2638>
- Paulín, H. L. (2013). Sufriendo las clases. Violencias y malestar en el trabajo docente. En A. Pujol y C. Dall'Asta (comps.), *Trabajo, Actividad y Subjetividad. Debates abiertos* (pp. 279-300). Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>
- Saucedo Ramos, C., y Mejía Hernández, J. M. G. (2013). ¿Es posible la convivencia escolar? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela en nuestros días. En X. Martínez y D. Rosado (coords.), *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia conciencia generacional, ciudadanía y argumentación* (pp. 159-185). Argentina: Instituto Politécnico Nacional.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Bizkaia: Deusto.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. México: Gedisa.
- Silva, V. S. (2018). La Demanda por un Buen Trato en la Escuela Secundaria. *Educação & Realidade*, 43(2), 457-470. <https://doi.org/10.1590/2175-623662538>
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Argentina: FLACSO/HomoSapiens.
- Southwell, M. (2018). ¿Qué es una buena escuela? Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. En M. Krichesky (comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes*

- para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (p. 77-88). Argentina: Unipe Editorial Universitaria.
- Southwell, M. (2019). Vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria: Algunas notas conceptuales. *Revista Ensamble*, 0(8), 69-85.
- Souto, M. (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. *Revista Huellas.es*, 1(1), 1-7.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. México: Siglo XXI.
- Viscardi, N., y Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Uruguay: Administración Pública Nacional.