CONFIGURACIONES SOBRE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA: REGULACIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA JUVENIL

PEDRO FERNANDO NUÑEZ[1]

RESUMEN

Esta ponencia busca aportar algunas reflexiones sobre las características que asume la experiencia educativa juvenil en la escuela secundaria actual. En las páginas que siguen indagamos en los significados que adquieren los procesos de convivencia en la escuela secundaria argentina en un contexto de ampliación de la matrícula. Para abordar esta temática nos centraremos en dos aspectos: el proceso de elaboración de Acuerdos de Convivencia Escolar, en particular el grado y forma de participación de los estudiantes en su elaboración, y las sensación de justicia/injusticia sobre las normativas escolares, más específicamente en las regulaciones sobre las formas de participación política juvenil. El trabajo se encuentra organizado en tres apartados. En el primero se presenta una breve caracterización de la situación del nivel secundario y se describe el proceso de construcción y consolidación del régimen de convivencia escolar en la Argentina, para dar cuenta de los diagnósticos y conceptos presentados. En un segundo momento exploramos en el proceso de elaboración de los nuevos acuerdos contemplados por la normativa y nos preguntamos por las regulaciones especificadas en relación a la participación política juvenil. Finalmente, indagamos en las sensaciones de los jóvenes ante la forma de resolución de diferentes conflictos en el espacio escolar, con la intención de describir cuáles de las desigualdades que produce y reproduce la escuela son consideradas como tales por los sujetos. Los hallazgos son parte de un proyecto de investigación en curso por el cual se aplicaron un total de doscientos sesenta encuestas en nueve escuelas del país (tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, dos en Rosario y cuatro en distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires, dos del Gran Buenos Aires y dos del interior). También se realizaron entrevistas con estudiantes, docentes y directivos y observaciones así como se relevaron fuentes primarias y secundarias.

Palabras clave: Convivencia. Juventudes. Participación política

INTRODUCCIÓN

Las experiencias juveniles en la escuela secundaria argentina tienen lugar en un escenario muy diferente del que transitaron las generaciones precedentes, debido principalmente a dos

1 CONICET/FLACSO-Argentina/UBA

razones: la expansión de la matrícula del nivel y la consolidación de una trama legal que reconoce y enuncia los derechos de los y las jóvenes, muchos de ellos referidos a la educación o planteando su concreción en el espacio escolar y un conjunto de iniciativas que pretenden incidir en la "formación ciudadana" de las nuevas generaciones. Nos referimos tanto a la Ley Nacional de Educación como a las leyes provinciales así como a las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente Entre estas iniciativas se destacan el Programa Nacional de Convivencia Escolar que se crea en el año 2004. Además, en los últimos años se sancionaron distintas normativas que fomentan la participación juvenil, nos referimos a la Ley 26.744/2012 de Ciudadanía Argentina, que establece el voto de carácter optativo desde los dieciséis años de carácter optativo, y a la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877/2013, que dispone que las escuelas deben reconocerlos como órganos democráticos de representación estudiantil. A partir de esta última ley se creó el Programa Nacional de Organización Estudiantil y Centros de Estudiantes, en el ámbito de la Dirección Nacional de Políticas Socio-Educativas del Ministerio de Educación de Nación, mientras que varias provincias pusieron en marcha dispositivos similares, como por ejemplo la Provincia de Buenos Aires con el programa "Mi centro de estudiantes" o Santa Fe con "Estudiantes al Centro". En esa misma dirección se implementa el Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, que se organiza en todos los países que integran el bloque regional.

En este trabajo nos preguntamos por las modificaciones que tuvieron lugar en los últimos años en relación a la manera de pensar la construcción de la ciudadanía y la convivencia en las escuelas secundarias. Buscamos dar cuenta de las características que asume la configuración del nivel, sus principales tendencias, las continuidades en los modos de hacer de las instituciones así como indagar en las innovaciones que tienen lugar. Para ellos, analizamos el proceso de elaboración de Acuerdos de Convivencia Escolar, documentos que, de acuerdo a la normativa vigente, deben elaborarse de manera colectiva entre los actores escolares en cada institución. En esta oportunidad nos detenemos en el estudio de las regulaciones sobre las formas de participación política juvenil. Finalmente, en un tercer momento exploramos en la percepción delos jóvenes acerca de la justicia o injusticia en las formas de resolución de los conflictos en relación a la participación. A modo de hipótesis sostendremos que la forma en la cual son nombrados los jóvenes, las cuestiones que se regulan así como los derechos que se enuncian o no, el grado de participación de los jóvenes en la redacción del Acuerdo de Convivencia Escolar y el hecho de contar con instancias de representación estudiantil implican experiencias desiguales acerca de la ciudadanía que expresan diferentes maneras en que se despliega la convivencia escolar.

En los próximos apartados presentaremos avances de un proyecto de investigación en curso[2] por el cual se aplicaron un total de doscientos sesenta encuestas en nueve escuelas país (tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, dos en Rosario y cuatro en distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires, dos del Gran Buenos Aires y dos del interior). En cada institución se seleccionó una división de estudiantes secundarios del anteúltimo año del secundario (4º o 5º de acuerdo a la jurisdicción). También se realizaron entrevistas con estudiantes, docentes y directivos y observaciones así como se relevaron fuentes primarias y secundarias. Las escuelas fueron seleccionadas por tratarse de "modelos de instituciones" siguiendo un criterio similar al propuesto por McLeod y Yates (2006). Cada una de ellas se caracteriza por cuestiones diferentes que enriquecen el análisis, difieren en la composición de su matrícula, tradiciones, perfil de los docentes, modalidad y características de su propuesta, por lo que la intención no es establecer una comparación entre ellas sino poder generar reflexiones más amplias a partir del estudio de dichos modelos institucionales. En la Provincia de Buenos Aires el trabajo de campo se realizó en un ex nacional considerado prestigioso, situado en la zona norte del Gran Buenos Aires, un ex nacional en el interior de la Provincia, una escuela técnica en un distrito de impronta industrial y una escuela nueva creada a mediados de los años noventa durante el proceso de masificación de la matrícula en la zona oeste del Gran Buenos Aires, en un municipio altamente poblado. En la Ciudad de Buenos Aires se escogieron una escuela dependiente de la Universidad, un ex nacional ubicado en una zona de la ciudad de alto poder adquisitivo, pero donde la mayoría de la matrícula proviene de una villa miseria cercana y una EMEM –instituciones creadas a comienzos de los noventa en zonas de la ciudad con menor cobertura de la matrícula y con modificaciones en sus propuestas respecto de las escuelas tradicionales- Por su parte en Rosario también se eligió una escuela dependiente de la universidad y una institución de gestión privada que atiende a jóvenes de sectores populares y se ubica en un barrio en la entrada de la ciudad.

2 El trabajo forma parte de la línea de investigación en el Proyecto PICTO 2012 UNIPE –ANPCyT Nro. 97 "Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana" bajo la dirección de Myriam Southwell, que se inició en 2012 en el Área Educación de la Flacso Argentina y la Universidad Pedagógica Provincial (Provincia de Buenos Aires). Asimismo el autor participa de los siguientes proyectos: 1) PICT 2012-1251 "Activismo y compromiso político juvenil: un estudio sociohistórico de sus experiencias políticas y militantes (1969-2011)", dirigido por Melina Vázquez. 2) PICT 2012-2751 "Juventud, política y nación: Un estudio sobre sentidos, disposiciones y experiencias en torno a la política y el proyecto común", ANPCyT, dirigido por Miriam Kriger. El trabajo de campo en Rosario fue realizado por integrantes del Seminario "*Juventudes y Políticas de juventud*" de la Facultad de Ciencia política y RRII de la Universidad Nacional de Rosario coordinado por Diego Beretta y contó con la participación de Fernando Laredo, Romina Trincheri, Verónica Crescini, Magda Bergami y Victoria Estévez. En la Ciudad de Buenos Aires Catalina González del Cerro y Estefanía Otero colaboraron con los autores en la aplicación de las encuestas y realización de entrevistas.

MASIFICACIÓN Y PERSISTENCIA DE DESIGUALDADES: LA NUEVA CONFIGURACIÓN DEL NIVEL MEDIO EN LA ARGENTINA

La Argentina, al igual que en países vecinos como Uruguay, Chile y Brasil así como otros de América Latina como México al sancionar en 2006 una nueva Ley Nacional de Educación estableció la obligatoriedad del nivel secundario. Esta reforma intentó dotar de nueva a un sistema educativo que había atravesado en los años noventa una reforma virulenta que afectó notablemente la estructura del sistema.[3] Antes de iniciar el recorrido adoptaremos una mirada diacrónica que nos permite dar cuenta de las principales características del sistema educativo argentino, así como sus marcas de origen, que persisten a pesar de las diferentes reformas planteadas. En sus inicios el proyecto político pedagógico encarnó una vinculada a la inclusión por homogeneización, combinando posiciones democratizadoras con otras autoritarias (Pineau y Birgin, 2006) y cierto temor a la diversidad. La docencia, entendida además como servicio y vocación hacia los demás, contribuyó a la inclusión de vastos contingentes así como a la producción de un modelo de ciudadano argentino, en sintonía con las necesidades del Estado nacional en construcción. Asimismo, la escolarización concentró significados positivos por parte de amplios sectores sociales que le atribuían la posibilidad de la promesa de la integración social cuando no de ascenso social. Sin embargo, tal como muestra Tiramonti (2009) a pesar de la persistencia del mito de que la Argentina se había consolidado como una sociedad igualitaria donde la escuela pública representaba una institución central en la construcción de este imaginario, en realidad a lo largo de diferentes décadas tuvo lugar una incorporación diferenciada donde se crearon nuevas escuelas para los distintos grupos.

En la actualidad, la a escuela secundaria es cada vez más una institución atravesada por una doble obligatoriedad (D´Aloisio, 2014), ya que a la obligación legal se suma la social (Tenti Fanfani, 2007). En muchos casos, la escuela secundaria aparece como una institución en la cual las y los jóvenes –particularmente los varones de sectores pobres- deben asistir para evitar estar en un lugar considerado peligroso, como es conceptualizada muchas veces “la calle”, particularmente “la esquina”. Pero esta nueva expansión ocurre en un contexto de fragmentación del sistema, donde coexisten múltiples experiencias escolares, que ponen en tensión la distinción entre universalismo y particularismo (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Southwell, 2009) *Las* experiencias juveniles en la escuela secundaria tienen lugar en un

3 En la última década del siglo XX tuvieron lugar una serie de transformaciones que modificaron la fisonomía del sistema educativo argentino. Por esos años se sancionaron la Ley de Transferencia (Nº 24.048/91)que habilitó el traspaso de aquellas instituciones que estaban aún bajo jurisdicción nacional -el nivel primario había sido ya transferido por la dictadura militar en 1977- y la Ley Federal de Educación 24.195/93. El resultado fue un proceso de descentralización estatal, transferencia a las provincias de las escuelas de sector medio, cambio en la estructura de los niveles, renovación de los contenidos curriculares, aumento en la inversión educativa y la implementación de políticas focalizadas en los sectores de mayor vulnerabilidad social y económica, desde una perspectiva asistencialista (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001)..

escenario que combina el aumento de la cobertura del nivel secundario con un sistema educativo caracterizado por su fragmentación, por lo que muchos jóvenes atraviesan una experiencia educativa de baja intensidad (Kessler, 2002). Efectivamente, tal como señalaron investigaciones recientes en los últimos años en la Argentina tuvo lugar un proceso de fragmentación social que contribuyó a configurar en el ámbito educativo distintos fragmentos sin relación entre sí (Tiramonti, 2004).

Si observamos el desempeño de algunos indicadores educativos encontramos tendencias contrapuestas, para retomar la idea de Kessler (2014) para pensarla en relación a la desigualdad en el nivel secundario. Es plausible sostener la idea de un crecimiento amorfo del nivel (Núñez y Litichever, 2015) que combina la expansión en los márgenes en zonas que contaba con escasa presencia de establecimiento, el incremento de la infraestructura y de la matrícula con desigualdades regionales y entre sectores sociales; incluso la presencia de desigualdades horizontales debido a las diferencias en las experiencias educativas de jóvenes que pertenecen a sectores socio-económicos similares En los últimos tiempos, al proceso de fragmentación se sobreimprime una distinción entre tipos de comunidades educativas. La ampliación de la cobertura es acompañada por un crecimiento heterogéneo que genera una disparidad de situaciones preservando ciertas desigualdades existentes de acuerdo al tipo de institución en la cual se estudie.

Si observamos las tasas netas de escolarización secundaria encontramos cambios significativos, ya que en las últimas décadas aumentó de manera considerable al pasar del 42,2% en 1980 a 59,3% en 1991, hasta alcanzar el 71,5% en 2001 (Cappellacci y Miranda, 2007) y el 85, % en 2011 (DINIECE, 2013). Sin embargo, existen dificultades para sostener la escolaridad, ya que las tasas de lo que suele conceptualizarse como abandono escolar se incrementan en los tres últimos años de la estructura del nivel (9,64% en el secundario básico y 15,83% en el nivel secundario orientado para el total del país, de acuerdo a datos de la DINIECE para 2010/2011). Las tasas de sobreedad para el total del país se encuentran en las tasas de 38,2% para los primeros años y 37,8% en el secundario orientado. Aún así, es factible sostener, tal como señalan algunos trabajos, la hipótesis de una mayor retención del sistema, ya que se incrementan índices de repitencia y sobreedad pero disminuye el número de jóvenes que deja la escuela (Montes, 2010). Si observamos ahora, considerando la misma fuente, las tasas de asistencia escolar de jóvenes de los grupos etarios 12-14 y 15-17 por quintiles de ingreso, apreciamos que la brecha entre los de mayor ingreso y los de menores se achicó en los primeros años y se mantiene en el último ciclo. En el primer caso, acorde con la mayor cobertura del primer ciclo del nivel secundario, son similares (96,4% primer quintil frente a un

96,2% del quinto), mientras que en los tramos finales se incrementa la diferencia (93,5% para el primer quintil y 81,4% para el quinto). Estas desigualdades son mayores en el caso de los varones (95,7% de los de ingresos más altos y un 79,2% del quinto quintil). El tránsito de un ciclo al otro se mantiene como un momento bisagra en las biografías de los jóvenes. Como observamos a partir de estos datos existe una diferencia importante entre la trayectoria educativa teórica y la trayectoria real de los jóvenes. Mientras la primera diseña aquellos itinerarios ideales en el sistema que siguen una progresión lineal de tiempos marcados por una periodización estándar, la trayectoria real expresa los modos efectivos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización (Terigi, 2007).

La concepción de la desigualdad en tanto relacional nos permite analizar los datos presentados inscribiéndolos dentro de la dinámica social, y como una invitación a reflexionar sobre los principios de justicia que deberían regir una sociedad o las formas de ciudadanía (Kessler, 2014). Una de las dimensiones en las cuales los cambios adquieren mayor visibilidad en el nivel macro de las transformaciones sociales ocurridas en el país es la vinculada a las formas que adquiere la sociabilidad. En el próximo apartado abordaremos estas cuestiones haciendo hincapié en las políticas de convivencias escolar, en particular en las tensiones que tienen lugar entre el fomento de la participación y los intentos de regulación.

Las políticas de convivencia escolar: tensiones entre el fomento de la participación y los intentos de regular las prácticas políticas juveniles

En la nueva escena escolar que presentamos la convivencia escolar se convirtió en una cuestión socialmente problematizada, central para las políticas educativas. Efectivamente, en un contexto como el que describimos en el apartado anterior, la secuela secundaria concentró diferentes demandas, una de las cuales se vinculó a la necesidad de construcción de normas escolares como modo de evitar las posibles violencias en el espacio escolar. En este sentido, es plausible afirmar que uno de los aspectos donde encontramos mayores intentos de transformación –sin que esto implique necesariamente un cambio en los modos de hacer de los actores escolares- refiere a la regulación de las interacciones escolares. El aumento de la cobertura del nivel ocurrió de manera paralela al impulso de nuevas políticas educativas orientadas a modificar el modo en el que se concebía la “disciplina”. Estas políticas tienen su antecedente en la Argentina en los años ochenta, con los primeros intentos por incorporar nuevas perspectivas, principalmente en jurisdicciones como Rio Negro en el sur del país y más tarde la Ciudad de Buenos Aires en relación a la convivencia democrática y la resolución de conflictos a través de “consejos de convivencia”. Sin embargo, luego de esos intentos iniciales

el tema recobra importancia hacia fines del Siglo XX cuando se produce un giro en la preocupación de las políticas educativas en relación a las cuestiones disciplinarias-

Durante estos años se impulsaron nuevas normativas y programas que consolidan una nueva trama legal. En ese entramado legislativo institucional se pueden leer las respuestas o iniciativas del Estado en función de determinadas demandas sociales y/o decisiones sobre el direccionamiento de las políticas (Fuentes y Nuñez, 2015). Si bien algunas jurisdicciones habían ensayado con antelación intentos de transformación de los modos de concebir la regulación de los estudiantes, el Programa Nacional de Convivencia Escolar se crea en el año 2004. Un año después cobra forma el Observatorio Nacional de Violencia Escolar, surgido a partir de un episodio trágico ocurrido en una institución en el sur de la Provincia de Buenos Aires.[4] Sin embargo, más allá de la realización de algunos trabajos de investigación, luego publicados en un libro compilado por Daniel Miguez (2008), poco se evaluó su incidencia en las instituciones escolares.[5] Tal como destacan Fuentes y Núñez (2015) resulta indispensable desarrollar investigaciones que permitan observar el comportamiento de distintas variables en diferentes regiones del país y a lo largo de un periodo de tiempo considerable como para extraer conclusiones para abordar estas temáticas. Otras iniciativas similares que se pusieron en práctica por esos años fueron el Programa de Mediación y Convivencia Escolar. En la actualidad la mayor parte de estos programas se encuentran bajo la órbita del Programa de Inclusión Democrática. Este programa ideó en el 2014, con el aporte de todas las provincias y con la aprobación del Consejo Federal, la "Guía Federal de orientaciones para la Intervención Educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar", que se distribuyó a todas las escuelas públicas y privadas y se propone brindar a directores y docentes herramientas para enfrentar situaciones complejas desde un criterio preventivo (aporta lineamientos de intervención frente a los conflictos y sus posibilidades de resolución desde un marco pedagógico) (Núñez y Litichever, 2015).

4 En la última década del siglo XX tuvieron lugar una serie de transformaciones que modificaron la fisonomía del sistema educativo argentino. Por esos años se sancionaron la Ley de Transferencia (Nº 24.048/91)que habilitó el traspaso de aquellas instituciones que estaban aún bajo jurisdicción nacional -el nivel primario había sido ya transferido por la dictadura militar en 1977- y la Ley Federal de Educación 24.195/93. El resultado fue un proceso de descentralización estatal, transferencia a las provincias de las escuelas de sector medio, cambio en la estructura de los niveles, renovación de los contenidos curriculares, aumento en la inversión educativa y la implementación de políticas focalizadas en los sectores de mayor vulnerabilidad social y económica, desde una perspectiva asistencialista (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001)..

5 El libro "Violencias y conflictos en las escuelas", compilado por Daniel Míguez reúne un conjunto de trabajos que, desde diferentes aristas, abordan la cuestión. Uno de los capítulos es el trabajo de Míguez y Tisnes quienes utilizar las las bases de datos de los cuestionarios complementarios a las pruebas de calidad educativas aplicadas por el Ministerio de Educación en 2000 y 2005. Los autores señalan que en el 2000 un 20,7% de los alumnos encuestado declaró haber sufrido robos y un 18,2% haber presenciado violencia entre compañeros, el porcentaje de alumnos que siente temor es notoriamente más bajo (no llega al 10%). Asimismo, contemplando ahora los datos de 2005, encuentran que si bien entre el 35 y el 50% responde afirmativamente ante la pregunta sobre la presencia de confrontaciones entre compañeros, sólo entre el 14,4% y el 24,3% contesta que participó de las mismas. .

Las políticas de convivencia aparecen así nombradas también en la Ley de Educación Nacional de 2006 y en las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente hacen referencia a la necesidad de fomentar la participación de las y los estudiantes y a la consolidación de una cultura democrática en las escuelas. En este punto, los lineamientos seguidos por el Ministerio de Educación reconocen la centralidad de fortalecer "espacios de participación de adolescentes y jóvenes, a partir de iniciativas que promuevan la construcción de ciudadanía y la convivencia" en el nivel secundario-.[6] Más recientemente fueron sancionadas normativas que fomentan la participación juvenil, como la Ley 26.744/2012 de Ciudadanía Argentina que establece el voto desde los dieciséis años de carácter optativo y en 2013 la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877 que dispone que las escuelas deben reconocer a los Centros de Estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. Esta trama legal se traduce en diferentes provincias del país con ritmos diferentes, dado el carácter federal del país. La Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires fueron las primeras jurisdicciones que avanzaron en esta línea.[7] De todas formas, pareciera estar claro que en estos años la participación pasa a ser estos años una objetivo a cumplir por parte de los programas dirigidos a los jóvenes, en una producción socioestatal de la juventud combinando sentidos más vinculados al compromiso político y/o militante con la impronta de las recomendaciones formulados por organismos internaciones para la implementación de políticas para la juventud en América Latina (Vázquez, 2015).

También se propone revisar la idea de autoridad, donde la misma permita sostener las responsabilidades diferenciadas según el rol de cada cual, pero corrida desde el lugar de la imposición y el monopolio de la verdad[8]. En el año 2013 el Congreso Nacional sanciona la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la conflictividad social en las institucionales educativas, Nº. 26.892, buscando potenciar las iniciativas jurisdiccionales sobre el tema y aportando, desde una perspectiva centralizada, una respuesta a la demanda emergida de diferentes voces del sistema educativo frente a la percepción del incremento de situaciones de violencia en el ámbito escolar (Fridman y Nuñez, 2015). Más recientemente las normativas fueron adecuándose, aunque muchas veces sin la necesaria reflexión o incorporando de manera acrítica nociones extendidas en la sociedad como la de bullying. El caso paradigmático es la

6 El 28 de septiembre de 2004 un estudiante disparó en el aula un arma que pertenecía a su padre. En el episodio fallecieron tres compañeros en el aula y cinco quedaron heridos. Una de las reacciones de las autoridades fue crear el Observatorion Naciona como forma de prevenir hechos similares.

7 Sólo por mencionar algunos, cabe señalar la existencia de diversos programas de convivencia escolar en distitntas jurisdicciones, como el Programa de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación del Gobierno de la Prov. de Córdoba, el Programa de Prevención y Asistencia de la Violencia Social en el Ámbito Escolar en La Rioja, el Plan Provincial de Escuelas Abiertas "Un lugar de encuentro" de Salta, el Programa de Mediación Escolar vigente en la Ciudad de Buenos Aires y el Programa de Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar de la Ciudad de Rosario. También encontramos la incorporación de materias referidas al aprendizaje de la "ciudadanía", como es el caso de Construcción de Ciudadanía en la Provincia de Buenos Aires e intentos similares en Chubut y otras provincias.

8 Nos referimos particularmente a los artículos 87, 88 y 89 de la resolución Nro. 93/09

recientemente Ley de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires que prevé la continuidad de proyectos orientados a la convivencia escolar, pero que muchos actores y los medios de prensa anuncian como ley antibullying.[9]

Llegados a este punto cabe reponer nuestros interrogantes de partida: ¿Cuál fue el punto de partida de las normativas y programas sobre convivencia escolar? ¿En qué contexto tuvieron lugar? ¿Cuáles los diagnósticos? Y finalmente ¿Cómo impactan en las escuelas y liceos?

Si bien son varias las cuestiones que sería preciso contemplar en el momento del análisis, en esta oportunidad presentaremos, de manera esquemática, algunos de los principales cambios en el contexto que creemos favorecieron el impulso de estas normativas. Las primeras normativas sobre convivencia escolar partían de un diagnóstico que enfatizaba a en las dificultades para "decir la ley" que tenían lugar en un escenario de crisis política-social post 2001 así como por el ingreso de ingreso de jóvenes diferentes a los alumnos históricos que el sistema recibió. En tercer lugar, en sintonía con el punto anterior, los diagnósticos hacen hincapié en la "crisis de autoridad" y en la necesidad de reconstruirla desde otros principios que la sustenten. Sin dudas, esta supuesta o real crisis de la autoridad se vincula a transformaciones culturales más amplios como el descentramiento del saber que supone, de manera concomitante un descentramiento del lugar del adulto (Martín Barbero, 2008). La diseminación del conocimiento a la vez que se deslocaliza el saber en relación con el espacio escolar implica que la "edad" ya no funcione como diferencial de acceso al conocimiento, y por extensión al respeto a la autoridad. Desde ya que la construcción de autoridad involucra en la actualidad otras facetas de aquellas que históricamente eran consideradas necesarias. Martuccelli (2009) ubica en la complejidad de las relaciones inter generacionales uno de los diagnósticos que ayuda a leer el declive de la autoridad en el ámbito escolar.

En este trabajo queremos enfocar el abordaje desde otro prisma de análisis vinculando los procesos de convivencia con las transformaciones culturales más amplias. Intentaremos explicar estos argumentos con mayor claridad. La extensión de la cultura juvenil, la emergencia de otras formas de consumo, el ingreso masivo de diversas juventudes al espacio escolar introduce una dinámica a la escolarización muy diferente a la que recibían las generaciones precedentes. Este punto se vincula centralmente con la regulación de las interacciones escolares. Las formas de regulación tradicionales se ven rebasadas en este escenario, debido fundamentalmente a transformaciones culturales que desafían la misma

9 A modo de ejemplo ver: http://www.clarin.com/sociedad/bullying-ley-provincia-convivencia_0_1391260934.html o http://www.infobae.com/2015/07/10/1740804-por-ley-todas-las-escuelas-bonaerenses-deberan-tener-un-reglamento-antibullying

lógica regulatoria que anteriormente las validaba. Si años atrás el control de las emociones de los estudiantes podía basarse en la intención de "preparar" (los) para las exigencias del mundo del trabajo hoy pareciera perder legitimidad. Más bien al contrario, se incrementa el contraste entre las habilidades que las y los jóvenes ponen en juego en sus interacciones con los nuevos medios -de mayor intensidad emocional y respuesta corporal- y las que propone la escuela donde prima la moderación de los aspectos emocionales y el control corporal (Dussel y Quevedo, 2010). En segundo lugar, y de manera concomitante, los modos digitales de experimentar la temporalidad en detrimento de una concepción mecánica o analógica que implica una manera lineal de pensar el tiempo –tal como lo hacen las instituciones escolares- (Feixa, 2003), también influyen en la escuela secundaria dando lugar a otras formas de vivir la temporalidad que, a nuestro entender, contribuyen a la aparición de otros sentidos sobre la escuela que compiten con aquellos que la institución busca sostener, ampliándose aquí también las distancias entre aspectos regulables y otros que no. Por último, la sociabilidad cotidiana de las y los jóvenes, el acceder a novedades y rumores o conectarse de manera instantánea a las conversaciones con amigos y compañeros (Urresti, Linne y Basile, 2015) cobran centralidad en un ámbito como la escuela secundaria, que se transforma más y más en un espacio valorado por la posibilidad de encontrarse con otros, de mostrarse, donde aprender, disfrutar pero también como ámbito donde emergen ese conjunto de humillaciones cotidianas que Charlot (2004) denominó incivilidades. Las mismas tienen lugar en un tiempo real, un presente que la administración burocrática de la disciplina no alcanza a lidiar ante el carácter de inmediatez e instantaneidad que organiza la sociabilidad juvenil las secuencias y temporalidades educativas quedan añejas.

Las investigaciones hallaron la extensión de Acuerdos de Convivencia, pero notorias dificultades para poner en acción los Consejos de Convivencia (Litichever, 2010). Esto se debe, posiblemente, a una tensión entre necesidad de rapidez en la resolución y los tiempos en reunirlo. En las propuestas de discusión colegiada de los Consejos de Convivencia se incluye a los estudiantes como miembros del mismo, lo que implica darles la posibilidad de participar en decisiones de cuestiones que los involucra y en la resolución democrática de los conflictos (Fridman, 2013). Sin embargo, su puesta en práctica en la cotidianeidad escolar no ni tampoco, en las instituciones que cuentan con uno se constituyeron como espacios para pensar las grandes trazas de la propuesta escolar en relación a la convivencia, como espacio de desarrollo, articulación y reflexión de proyectos basados en aspectos que la comunidad educativa quisiera impulsar sino que más bien se trata de espacios donde los estudiantes ya están "sentenciados" (Paulín, 2002).

Aún así, la escuela es para muchos jóvenes un lugar de experiencias de aprendizaje de derechos y construcción de un sentido de pertenencia. En su tesis de maestría Litichever (2010) demuestra que, a pesar de la constatación de la persistencia de estas formas más tradicionales de organización escolar, en muchos de los Reglamentos de Convivencia de las escuelas se haga referencia a otras leyes y convenciones sobre las que se apoyan: la Constitución Nacional, Tratados Internacionales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de niños, niñas y adolescentes, y leyes jurisdiccionales, inscribiendo su marco normativo en un marco legal más amplio que podría llegar a brindar a los estudiantes un conocimiento mayor de los derechos y obligaciones. Este dato implica por sí solo un cambio notable en las formas de concebir la "disciplina escolar". Sin embargo, la experiencia escolar juvenil sucede de manera extremadamente desigual de acuerdo al tipo de Reglamento que rija las interacciones en sus escuelas, así como del grado de participación de los estudiantes en su elaboración y de la difusión de sus contenidos.

SOBRE LA REGULACIÓN DE LA "POLÍTICA" EN LA ESCUELA MEDIA

La escuela ha sido, y continúa siendo, una institución central en la construcción de la ciudadanía. Los actos escolares, las formas de regulación del cuerpo y las sexualidades, la presencia o ausencia de mecanismos institucionales de participación política de los estudiantes, las formas de circulación y apropiación del espacio escolar, así como la estructuración del tiempo en la escuela, son todas dimensiones que permiten interrogarnos sobre los procesos de politización. En este apartado también buscamos indagar en la regulación de los modos de hacer "política", es decir, si los documentos y normativas promueven la organización estudiantil o incorporan temáticas acerca de los derechos de los jóvenes. ¿Qué regulaciones existen sobre las formas de participación política? ¿Qué cuestiones se especifican y en qué documentos?

A pesar de la referencia normativa común, la situación en las nueve instituciones consideradas en nuestra investigación es marcadamente diferente, cuestión que posiblemente se deba a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio. Los establecimientos que cuentan con Centro de Estudiantes son los dos pertenecientes a la Universidad (tanto el de Ciudad de Buenos Aires como el de Rosario) así como los dos ex colegios nacionales (en CABA y en Provincia de Buenos Aires). En el caso de la Escuela Técnica un grupo de jóvenes quiso organizarlo, pero se encontró con no pocas dificultades, tanto para lograr el interés de otros compañeros como por la falta de apoyo de algunos directivos. Finalmente, en la Escuela bachiller de GBA no funciona este tipo de instituciones, aunque sí eligieron delegados por

curso mientras que en la escuela situada en un barrio cercano al ingreso a la cuidada de Rosario estaba conformándose mientras que en la EMEM no hay centro de estudiantes. Este primer dato pareciera dar cuenta de la importancia de la antigüedad de la institución y sus tradiciones políticas en la presencia o no de Centro de Estudiantes, sin que esto implique que los jóvenes tengan mayor participación política. Para decirlo en otras palabras, estamos ante situaciones en las que las diferencias, al ser consideradas injustas por los jóvenes, se convierten en desigualdades (Therborn, 2006).

Si bien las nueve escuelas implicadas en el estudio cuentan con un Acuerdo de Convivencia, solo el 15,1% de los jóvenes encuestados declaran haber participado en su redacción, a pesar de que la misma es promovida por las normativas existentes en las tres jurisdicciones[10]. Incluso un 8,1% de los jóvenes encuestados postulan que no hay Acuerdo o Reglamento de Convivencia en su escuela. Esta situación nos permite detectar que la convocatoria para participar de la elaboración de estos textos normativos no es tan amplia y, además, que estos textos parecen no ser tan conocidos ni tener una asidua circulación en el cotidiano escolar que permita remitirse a ellos frente a alguna problemática. A su vez, podemos notar que estos Acuerdos no se renuevan periódicamente, ya que la encuesta fue realizada a estudiantes del anteúltimo curso, por lo que estos jóvenes han transitado entre 4 y 5 años (dependiendo de la jursidicción) en la escuela y en esos años, según la percepción de estos jóvenes, el Acuerdo de Convivencia parece no haber sido discutido, reformulado, renovado si un 61,8% de los encuestados declaran no haber participado de su redacción.

En estos documentos encontramos algunas referencias a la participación política y a partir de ellas es factible señalar diferencias entre las instituciones. Antes de presentar su contenido debemos destacar que la regulación explícita de las formas de participación política estudiantil no cuenta con el respaldo de una normativa específica, ya que ni en el Reglamento General de Instituciones Educativas ni, como observamos, en las Leyes y resoluciones específicas aparece dicha prohibición. Sin embargo, es preciso destacar que muchos estudiantes, docentes y directivos entrevistados señalan que la conformación de Centros de Estudiantes o cuerpos de delegados está habilitada, pero sostienen que no se puede “hacer política partidaria”.

10 La Ley 223/99 reglamentada por el Decreto Nro 1400/01 de la Ciudad de Buenos Aires propone: “propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según las competencias y responsabilidades de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional con el fin de facilitar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica”. Por su parte, la Resolución Nro 1593/02 de Provincia de Buenos Aires plantea que: “el éxito de este proyecto dependerá de la inclusión de todos los actores de cada institución en el proceso de elaboración de normas, de su aceptación de la convocatoria y de su compromiso para renovar y construir un acuerdo institucional de convivencia”. A su vez, el Decreto 181/09 de la provincia de Santa Fe, establece que la convivencia escolar “Debe propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas, con el fin de mejorar el clima institucional, dado que el mismo compromete al curriculum tanto institucional como áulico, generando fuerte impacto sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.”

En los Reglamentos consultados encontramos algunas referencias a la participación política, y aquí es factible señalar diferencias entre las instituciones. El Acuerdo de la Escuela Bachiller de Zona Oeste GBA es el único que incorpora en el documento una sanción específica.[11] En el Punto 4 señala que *"la circulación de panfletos partidarios está terminantemente prohibida dentro de la escuela*." Esta medida pareciera ser manifiestamente contraria a la intención de propiciar la conformación de Centros de Estudiantes en las instituciones y sitúa a la "política" como cuestión que atañe a los adultos. La regulación explícita de las formas de participación política estudiantil no cuenta con el respaldo de una normativa específica ya que ni en el Reglamento General de Instituciones Educativas ni, como observamos, en las Leyes y resoluciones específicas aparece dicha prohibición.[12] Sin embargo, es preciso destacar que muchos estudiantes, docentes y directivos entrevistados señalan que la conformación de Centros de Estudiantes o cuerpos de delegados está habilitada, pero sostienen que no se puede "hacer política partidaria".

En contraste, el Ex Nacional del interior de la PBA plantea en su AIC la necesidad de "estar dispuestos a asumir los riesgos de que otro participe en tanto que participar es tomar decisiones" (Pág. 1, Presentación) y en la institución se promovió la realización de una Jornada de Convivencia, en coordinación con el Centro de Estudiantes y delegados de curso, para trabajar sobre la redacción del documento. La organización de dicha Jornada era señalada por los estudiantes como un logro para ellos. Finalmente, la Escuela SI también menciona en su Acuerdo como una norma más que como un derecho que se espera que como "integrante" de esa institución propicie "con su participación la creación de un clima adecuado y respetuoso por la tarea educativa" (Punto 5) y la elección de tres alumnos para que participen del Consejo de Aula, espacio del que forman parte el preceptor, tutor, profesor y los estudiantes para resolver situaciones de conflicto.

Por el contrario, el Ex Nacional del GBA cuenta con extensa tradición de organización estudiantil. El Centro de Estudiantes es parte sustancial del proyecto escolar, reconocido tanto por directivos y docentes como por muchos estudiantes. En la encuesta consultamos a los estudiantes acerca de cuáles eran los aspectos que más les gustaban de su escuela. El 30% de las menciones hizo referencia a *"las actividades del Centro de Estudiantes"* mientras que

11 En el caso de Campana, como señalamos anteriormente, sólo hace referencia a los horarios y vestimenta.
12 Además de las referidas Ley Nacional y Provincial de Educación y Ley Nacional de Centro de Estudiantes en la Provincia de Buenos Aires rige desde el año 2005 la Resolución 4900 en sus fundamentos proclama la concepción del estudiante como "sujeto con derecho a opinar y proponer", y la participación estudiantil como clave en la "democratización de las instituciones" y busca promover la conformación de Centros de Estudiantes en todas las instituciones de la jurisdicción. En 2011, a través de la resolución 4288/2011, tal vez ante la constatación de la diversidad de agrupaciones existentes habilita la posibilidad del reconocimiento de formatos de participación estudiantil alternativos al "centro de estudiantes" al referir que la normativa busca: "propiciar la conformación de centros de estudiantes u otras formas de organización estudiantil" (Resolución 4288/2011: 2).

43,3% señalaba *"el clima que hay en la escuela"* y la más aludida fue *"que podemos participar, opinar"* (50%). Como vemos, la referencia concreta al espacio "Centro de Estudiantes" así como la percepción de un clima escolar que posibilita la participación aparece como una dimensión clave de pertenencia institucional e integración.

Un caso particular lo representan las escuelas dependientes de la Universidad. En estas instituciones ocurre una situación ambigua. Si bien en ambas el nivel de participación política de los jóvenes es relativamente importante la situación en ambas es claramente diferente. A modo de ejemplo cabe señalar que de las escuelas que efectivamente cuentan con CE el 53,3% y el 48,4% de los estudiantes encuestados en escuelas universitarias respondieron haber participado en actividades del Centro de Estudiantes mientras que sólo el 17,6% de los que estudian en el Ex Nacional de CABA lo hacen. En relación a la convivencia la institución ubicada en Rosario se rige por una serie de reglamentos y normativas orientado más bien a la regulación de acuerdo a un modelo disciplinar tradicional mientras que la que se encuentra en CABA no sólo propone otro tipo de regulaciones y sanciones sino que también hace hincapié en los derechos de los jóvenes (con referencias a un marco legal más amplio como la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos del Niño y la ley 114, sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad de Bs. As.) el lugar del Centro de Estudiantes, la circulación de periódicos y dos apartados, uno de **"**Conductas Transgresoras de los Alumnos y otro que hace referencia a las de los Adultos" cuya enunciación apela a todos los actores escolares y combina aspectos tradicionales con otros más novedosos.[13] Esto posibilita la construcción de un marco común de justicia, que anuda a los sujetos y podría contribuir tanto a la construcción de un sentido de pertenencia de mayor arraigo a la institución como la confianza en cierta "paridad en la participación" (Fraser, 2010) sin por ello desconocer el lugar que jóvenes y adultos desempeñan en la institución.

El caso de la Escuelas Universitario de Rosario es llamativo ya que, como veremos, las experiencias de los jóvenes se rigen por ocho reglamentos (Reglamento de Ingreso a Primer año de Educación Técnico Profesional de nivel Secundario, Reglamento de Ingreso Extensión Áulica Granadero Baigorria 2015 , Reglamento de Evaluación, de Calificación y Promoción, Reglamento de Recursado, Reglamento de Determinación de Promedios, Régimen de

13 Entre otras transgresiones ambos apartados mencionan las siguientes: a) Causar agresiones físicas, verbales, escritas y/o de cualquier tipo y por cualquier medio a cualquiera de los integrantes de la Comunidad Educativa.b) Atacar, ofender o agraviar los símbolos patrios y las instituciones democráticas. c) Destruir o deteriorar las instalaciones y material de la comunidad educativa (moblaje, equipos, afiches, paredes y elementos de la Escuela). d) Fumar, ingerir bebidas alcohólicas, consumir drogas ilícitas o cualquier otro tipo de sustancias tóxicas, exhibirlas, promocionar su consumo y/o comercializarlas.e) Portar armas de cualquier tipo, incluso cuando éstas no estén en condiciones de ser utilizadas. Tampoco se permite la portación de réplicas de las mismas. (…) i) Promover y/o realizar discriminación religiosa, racial, ideológica, sexual o de cualquier otro tipo. j) Utilizar su influencia docente con fines de proselitismo político, religioso o para conseguir adhesiones para organizaciones, sindicatos o entidades de cualquier índole. k) Realizar acoso sexual. (…) q) Faltar el respeto, impedir el disenso y la Educativa.

Correlatividades para el Ciclo Básico de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario, Reglamento de Asistencia y Convivencia y el Reglamento de Vestimenta. Como es factible apreciar se trata de un numeroso marco regulatorio, no siempre del todo accesible para los jóvenes. Asimismo, pareciera requerir el manejo de información alto, ciertos grados de autonomía para enfrentar diferentes criterios de justicia ya no sólo de los diferentes profesores en sus materias sino también en los Reglamentos (Dubet y Martuccelli, 2006). Por otra parte, si analizamos el Reglamento de Asistencia y Convivencia encontramos que en el capítulo 2 donde se aborda precisamente la convivencia es más bien un cuerpo legal que estipula las diversas sanciones que van desde la acción reparadora, el apercibimiento o llamado de atención, las amonestaciones, la suspensión y la separación del establecimiento. Asimismo, el reglamento de vestimenta se encuadra dentro de aquellos que en otro trabajo denominamos tradicionales, ya que trata de reglamentos que aunque hayan renovado su estilo regulan las mismas conductas que la escuela disciplinó desde su conformación como la apariencia, la puntualidad y la higiene.[14]

Para finalizar quisiéramos presentar dos situaciones con las que nos topamos durante el trabajo de campo. La primera hace referencia a una situación ocurrida en la Escuela Universitaria de Rosario durante los meses de agosto y septiembre, fundamentalmente, de 2014. Durante esos meses hubo una serie de reclamos estudiantiles ante las condiciones de la infraestructura. Los jóvenes realizaron asambleas en el patio interior del imponente edificio, pegaron afiches, realizaron carteles en las paredes de sus aulas con la leyenda “que los techos se queden arriba”,, participaron de marchas y cortaron la calle para organizar una sentada frente a la escuela. La aparición en el espacio público de la ciudad de un conflicto por las condiciones de la infraestructura y la falta de calefacción que hasta entonces era interno a la escuela provoca escozar, a veces temores. Los/as estudiantes apelaron a redes sociales como Facebook para recordarles a sus compañeros/as que lleven a la escuela la nota firmada por los padres autorizándolos para ir a la marcha organizada con la Coordinadora Rosarina de Estudiantes Secundarios (CRES). El debate se trasladó a los medios lo que generó tensiones en una institución que busca pensarse como un lugar de clima educativo y vínculos intergeneracionales. Los ánimos se encrespan cuando un diario publica declaraciones de una de las autoridades escolares: "La sentada me parece una equivocación, no aceptan su derecho a aprender". .Los jóvenes irrumpen en la escena pública, en las calles, filtran otros discursos

14 A modo de ejemplo en el artículo 4 estipula que no se “No se permitirá el uso de los siguientes artículos durante el horario escolar: 4.1. Ropa o accesorios que contengan mensajes o imágenes que tiendan a ser ofensivas para la sensibilidad de laspersonas o perjudiciales al proceso educativo, tales como mensajes o imágenes racistas, sexistas, que promuevan el uso de sustancias adictivas, o que inciten a la violencia. 4.2. Ropa transparente; ropa muy escotada (pecho o espalda), camisetas sin mangas, ropa usada de tal forma que muestre la ropa interior. 4.3. Indumentaria que aluda a equipos deportivos de cualquier disciplina, argentinos o extranjeros. (…) 4.5. Artículos de cualquier tipo que cubran la cabeza, incluyendo, pero no limitados a sombreros, gorras o capuchas.

usando los mismos foros donde tantas críticas reciben, como dice el post de una estudiante en la versión web de uno de los diarios más tradicionales de la ciudad: "La verdad que la foto elegida para la noticia no es la que más podría beneficiar nuestros reclamos, así que te dejo algunos URL de imágenes así no tenés una visión tan acotada. Si no tenías calefacción y no pasaba nada, la verdad que me da pena, me da pena que a los estudiantes de tu época no se les moviera ni un pelo (…) Más allá de la calefacción nos parecería importante que no se electrificaran las paredes, que no se caigan los techos, que no hayan inundaciones o tener gas en todos los laboratorios de química y de física por ejemplo.

La segunda ocurrió en el Ex Nacional del GBA ya que la escuela atravesaba una situación conflictiva debido a que habían circulado panfletos con referencias políticas y uno de los estudiantes había sido sancionado. Las paredes del establecimiento contaban con carteles que denunciaban la "persecución" a los estudiantes. De acuerdo al rumor que circulaba las autoridades les habrían señalado que *"la militancia afectaba"* el comportamiento del joven.

Más allá de la citación al alumno y su resolución –e incluso de la discusión sobre las consignas utilizadas como la noción de "persecución política"- o de las palabras del directivo nos interesa problematizar en torno las tensiones que enfrenta la escuela secundaria. A modo de hipótesis sostenemos que las escuelas se ven desbordadas ante un nuevo contexto que combina la mayor visibilización de las juventudes en el nivel secundario y nuevas leyes, normativas y programas que fomentan la participación juvenil. En este escenario es sintomático que estudiantes y docentes sostengan que la "política partidaria está prohibida". Ambos ejemplos permiten observar la persistencia de ciertos temores en el sistema educativo del vínculo de los estudiantes y los partidos políticos (Enrique, 2010) así como cuando los jóvenes participan, muestran o disputan identidades políticas ciertos actores educativos suelen ver sus acciones en términos de conflicto o amenaza (Larrondo, 2012). Asimismo, los discursos adultos parecieran resituar el predominio de la perspectiva adultocéntrica como la responsable –y única capacitada- para definir cuáles son los problemas de los jóvenes así como los modos legítimos de reclamar.

Es plausible pensar que el intento de diferenciar entre una "buena" y una "mala" política –la primera vinculada a actividades gremiales o culturales, la segunda a lo partidario- es un intento por parte de los docentes y directivos de resituar el límite entre un adentro y un afuera escolar-. Se impone una figura de la ciudadanía como "ensayo", como preparación para la vida adulta y para ejercer en espacios fuera de la escuela. Las normativas, así como pueden ser elementos intangibles a los cuales los estudiantes apelen "por sus derechos", establecen modos *correctos*

de participar y, en este aspecto, también producen formas legítimas e ilegítimas de participación política que pretenden moldear las prácticas de los sujetos.

ALGUNAS PREGUNTAS A MODO DE NUEVOS INTERROGANTES

Las situaciones que describimos parecieran emerger como la manifestación de nuevas líneas de diferenciación al interior del sistema, que presenta formas de construcción de la ciudadanía y de los "modos de hacer política" que asoman como diferentes y desiguales. Asimismo, el nuevo escenario promueve la aparición de la identificación política de los jóvenes como reafirmación de su lugar en la institución, como una estrategia más en su búsqueda de hacerse notar en el espacio escolar.

Asimismo, así como existen diferentes modalidades que adquieren los Centros de Estudiantes son visibles/apreciables modos no previstos e inciertos de expresión política juvenil (Southwell, 2012), como una de las instancias donde se refleja el desencuentro entre las actuales formas de ser joven y la propuesta de la escuela secundaria, incluso en aquellas instituciones que más incentivan la organización política de los estudiantes. Por otra parte, el trabajo de campo deja algunos interrogantes inquietantes. Por un lado, cabría preguntarse pensar si la incesante búsqueda por mejorar la convivencia da cuenta de su reverso: la imposibilidad del encuentro. En segundo lugar, hay aquí elementos para pensar en la construcción de un mandato adultocéntrico sobre las formas "correctas" de participación política en la escuela media así como en los grados de autonomía de las y los jóvenes.

En resumen, el recorrido permite observar qué el grado de involucramiento de los jóvenes en la redacción del documento así como de conocimiento de la información y, en grado notorio, el tipo de trato que les dispensan los adultos y si éstos están contemplados en los Acuerdos, muestra modos diferentes de establecer los vínculos en la escuela secundaria. Estos aspectos redundan en construcciones de la ciudadanía, en ideas sobre la ley, la igualdad y la justicia que poseen enseñanzas muy concretas en la experiencia escolar de cada joven; en consonancia con el tipo de institución en la que estudie (Núñez, 2015). Se trata de un terreno en el que aún es preciso continuar indagando, y las cuestiones que aquí presentamos deben ser leídas más como tendencias que en tanto diagnósticos definitivos. El estudio de las formas de construcción cotidiana de la ciudadanía, de la manera en la que las normativas de cada jurisdicción y las nacionales se plasman en el espacio escolar permite observar t anto el reconocimiento de espacios de mayor participación como dificultades en los actores escolares para percibir cambios en la manera de organizar la disciplina escolar; expresión de la persistencia y producción de desigualdades con el afán por la construcción de un espacio

educativo que recupere (o preserve, de acuerdo al optimismo con el que nos acerquemos a las escuelas) su pretensión igualitaria.

REFERENCIAS

Barbero, J. M. (2008) "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad". En: Tenti Fanfani, E. *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Cappelacci, I., & Miranda, A. (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria en argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

D´Aloisio, F. (2014) "Mirar El porvenir a través de La secundaria: La concreción de proyectos autobiográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?" en Paulín, H. y Tomasini, M. (coord..) Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja, Córdoba, Editorial Brujas.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

Dussel, I. (2005). "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* año 10, nº 27, México DF. pp. 1109-1121.

Elias, N. (1996) *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Enrique, I. (2010) "El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1989). Actas de II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Salta, octubre.

Feixa, C. (2003) "Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles" en JOVEN**es**, Revista de Estudios sobre Juventud. Año 7, núm. 19, pp. 6-27México, D.F.. julio-diciembre,.

Fridman, D. (2013) *Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar.* CABA: CLACSO - Red CLACSO de posgrados

Fraser, N. (2010). "Injustice at intersectin scales: on social exclusión and the global poor", E n *European Journal of Social Theory*, Sege publications, 13, 2010.

Fuentes, S. y Núñez, P. (2015) "Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012), en Revista Espacios en Blanco N° 25, UNICEN.

Informe DINIECE en base a Encuesta Anual Hogares Urbanos 2012 – INDEC – Ministerio de Educación, Argentina, 2014.

Kessler, G. (2002) *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

Kessler, G. (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Larrondo, M. (2013) "Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes". Buenos Aires, CLACSO [e-book]. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120032433/Larrondo.pdf ISBN 978-987-722-005-6

Litichever, L. (2010). Los Reglamentos de Convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad. Tesis de Maestría en Ciencias Social con Orientación en Educación, FLACSO.

Litichever, L. (2012) "¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia". En *Revista Iberoamericana de Educación OEI.* Número 59/1, mayo 2012.

Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S., & Stagno, L. (2008). "Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media", en *Revista Última Década*, Nº 28, julio, CIDPA, Valparaíso.

Martuccelli, D. (2009) "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción". En *Revista DIVERSIA* Nº1, CIDPA VALPARAÍSO, abril, pp. 99-128

Mc Leod, J., & Yates, L. (2006). *Making modern lives. Subjectivity, schooling and social change*, New York, State University of New York Press.

Montes, N. (2011) "Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible". *Revista Propuesta Educativa* Nº 35, Buenos Aires, FLACSO.

Núñez, P. (2013). *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015) *Radiogafías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*, Buenos Aires, Ed. Aula Taller.

Pineau, P. y Birgin, A. (2002) "Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes?" en Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila,*Políticas educativas y trabajo docente. Nuevos regulaciones, ¿nuevos sujetos?*. Buenos Aires, Noveduc.

Southwell, M. (2012) Formas de lo político en la escuela. En Southwell, M [comp.] *Entre generaciones:*

exploraciones sobre educación, cultura e institucionales. Rosario: Homo Sapiens
Tedesco, J. C. & Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. (New times and new teachers) Buenos Aires: IIPE
Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
Therborn, G. (2006). *Inequalities of the world*. Londres: Verso.
Tiramonti, G. [comp.] (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
Tiramponti, G. (2009) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas" en en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.) La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación. Manantial- Flacso, Buenos Aires.
Urresti, M.; Linne, J.; Basile, D. (2015). Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital. Colección Las Juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas y debates. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
Vázquez, M. (2013) "En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento", en Revista Argentina de Juventud, Universidad Nacional de La Plata, Vol. 1, Nro. 7. ISSN 1852-4907.