

El sistema escolar de convivencia: una mirada desde su sanción hasta su implementación actual en la Ciudad de Buenos Aires

Denise Fridman*

Resumen

En el marco de un proceso de revisión y redefinición de la escuela secundaria, en el año 1999 la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sanciona la Ley N° 223 de conformación de los sistemas escolares de convivencia.

En estos regímenes se impulsa la resolución democrática de los conflictos a través de la participación de los alumnos en la construcción y administración de las normas escolares y la conformación de espacios colectivos, intentando así romper con años predominados por las amonestaciones.

El presente artículo se propone analizar el proceso de sanción e implementación de la ley. Describiremos cómo ha sido el proceso legislativo, luego realizaremos un análisis de la Ley N° 223 y sus decretos reglamentarios. Se concluye el artículo con un abordaje sobre las principales dificultades en su implementación.

Palabras clave: sistema de convivencia escolar, escuela secundaria, construcción de normas, resolución de conflictos

*Docente investigadora ordinaria de la Universidad Pedagógica Provincial (UNIFE). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-UNIFE. Integrante del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes, Instituto de Investigaciones Gino Germani Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Argentina. E-mail: dlfridman@gmail.com

The School Relationship System: an overview from its sanction to its current implementacion in the City of Buenos Aires

Abstract

As part of the process of high school's review and redefinition, the Legislature of City of Buenos Aires sanctions the law No. 223 that establishes the school relationship system in 1999.

This system introduces a democratic approach to the resolution of conflicts at school, with the students' involvement in the construction and administration of school rules and the conformation of collective instances, thus attempting to finish with years predominated by warnings.

This article proposes to analyze the process of law's sanction and implementation. First, we describe how was the legislative process; second, we analyze the law No. 223 and its regulatory decrees. finally, we analyze the main difficulties in its implementation.

Keywords: school relationship system, high school, norms construction, resolution of conflict

Introducción

La escuela también debe recoger de su historia la formación para la ciudadanía, mandato que está en el ADN de la historia de la educativa nacional. Esta formación tiene que ser novedosa, empezando adentro del aula y extendiéndose al ámbito político y social, en el que los chicos se autoidentifiquen como sujetos de derecho... ¿qué otra institución estaría en condiciones de hacer esto si no fuera la escuela? [María del Carmen Feijoo, 2013, p. 15]

En las últimas décadas la escuela secundaria argentina ha atravesado diversos cambios que generaron nuevas dinámicas institucionales (Tenti, 2009, 2011; Tiramonti, 2011a; Nuñez, 2011). Estos movimientos trajeron consigo la necesidad de revisar y redefinir cuestiones tales como los formatos organizacionales de la escuela secundaria, los contenidos curriculares, las relaciones intra e intergeneracionales, las normas, los pilares de conformación de la autoridad pedagógica, entre otros. Estas transformaciones pueden explicarse a partir del despliegue de políticas sociales y educativas así como diferentes leyes que han promovido la obligatoriedad y masividad del nivel secundario. Sin embargo, las características de las instituciones educativas perpetúan muchas de las condiciones selectivas que estuvieron en sus orígenes. En este sentido, varias investigaciones (Dubet, 2004 y 2007; Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani 2001 y 2011) han mostrado que muchas de las características tradicionales de las escuelas secundarias perviven aún y conviven con las innovaciones que intentan filtrarse.

En el marco de ese proceso, hacia fines de los años '90, comienza la revisión y reconfiguración de los hasta entonces vigentes regímenes de disciplina en las escuelas secundarias de diferentes jurisdicciones del país. En el caso específico de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 1999 la flamante Legislatura sanciona la Ley N° 223 de conformación de los sistemas de convivencia escolar. En estos regímenes se impulsa la resolución democrática de los conflictos al interior de la escuela, a través de una mayor participación de los alumnos en la construcción y administración

de las normas escolares y se instituyen diferentes espacios colectivos de resolución de conflictos, intentando así romper con años predominado por las amonestaciones.

A pesar de la existencia de este marco normativo, muchas escuelas no han avanzado desde una perspectiva democrática y continúan administrando las normas recurriendo a viejos métodos coercitivos. Como sostiene Nuñez (2011a);

... en el momento de acercar la lente para examinar lo que efectivamente ocurre en las escuelas es posible observar la existencia de un entramado legislativo de escasa referencia cotidiana, lo que torna más compleja la exigibilidad de derechos en dichos espacios. La escasa referencia de la ley en el espacio escolar como forma de resolución de justicia podría contribuir a incrementar la percepción de los sujetos de la distancia entre las prácticas del país legal y el país real, intensificando las desigualdades. (p. 8)

La construcción de un sistema de convivencia, que viene a reemplazar a un sistema disciplinar, y la participación de los jóvenes en la resolución de los conflictos se encuentra en tensión con antiguas prácticas que concebían a los jóvenes como meros receptores desde un orden que se les imponía. Coincidimos con Guillermina Tiramonti (2011b) quien sostiene la existencia de un desfasaje de las instituciones escolares con el contexto actual que representa un *forzamiento* del nivel secundario en tanto, las instituciones existentes “no resultan adecuadas para contener, regular y encauzar el orden social, y a su vez no se han generado nuevas instituciones o no se han podido modificar las existentes a la luz de la actual configuración de la sociedad” (p. 19). Esta “escuela tradicional” (Dubet, 2004) sostiene la rigidez en su formato al momento de recibir a alumnos provenientes de sectores sociales que históricamente no habían accedido a dicho nivel (Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 2001) y en implementar las modificaciones necesarias para incluirlos.

El presente artículo se organizará en tres apartados. En el primero de ellos abordaremos cómo ha sido el proceso legislativo de conformación de la Ley de convivencia escolar, cuál ha sido su contexto y cuáles las principales discusiones al respecto. En un segundo apartado, realizare-

mos una descripción y análisis de la Ley N° 223 y sus respectivos decretos reglamentarios. Para terminar, se brindará un pantallazo sobre las principales dificultades en la implementación de la ley en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

Hacia la construcción de un sistema escolar de convivencia

Desde la sociología crítica Pierre Bourdieu (1987) y dicho autor junto con Jean Claude Passeron (1981) han visibilizado que la institución escolar no es neutra sino que es doblemente arbitraria: por sus contenidos, aquello que se enseña y aprende, y por la forma en que se lo hace. De este mismo modo el establecimiento del orden en el ámbito educativo también adquirió diversas formas y sentidos a lo largo de la historia respondiendo a su tiempo social y político. Desde castigos físicos y penitencias a amonestaciones (Narodowski, 1993) y la actual implementación de un sistema democrático. Las propias acciones tipificadas como faltas han ido cambiando según el contexto y el momento socio-histórico.

Históricamente la autoridad que permitía la conformación del orden escolar se encontraba centralizada en “espacios de autoridad enmarcados en los sistemas unipersonales del director en la escuela y del profesor en el aula” (Paulin, 2002, p. 43). Nace así cristalizando en ese momento algunos rasgos identificables de la institución como “la relación de un adulto investido de autoridad con un grupo de menores, dentro de un espacio cerrado, la asistencia inicial obligatoria, la reglamentación del tiempo diario y anual, la selectividad del acceso a los sucesivos eslabones del sistema” (Rockwell, 1996, p. 1).

En el caso de nuestro país, la regulación del sistema disciplinario que dominó por un tiempo más prolongado fue el sistema de amonestaciones que desde el año 1943, y por más de 50 años, condensó el modo de regulación de las normas institucionales dentro de las escuelas circunscripta en una concepción verticalista y binaria: conductas “buenas” o “malas”, acción “prohibida” o “permitida”, “adentro” o “afuera” del sistema educativo¹. Esta modalidad estuvo reglamentada en el Decreto N°

1 Sobre aspectos relacionados con la implementación del sistema disciplinario de amonestaciones puede consultarse Narodowski (1993).

150.073/1943 “Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Oficiales y Privados), que regía para todas las jurisdicciones del país, donde entre otras cuestiones dedicaba los artículos 200 al 206 a la disciplina estableciendo como instancias de la “penalidad escolar” (Durkheim, 1972): amonestación, separación temporal del establecimiento y expulsión definitiva.

Los modos de sancionar abonaron a la reproducción de la escuela secundaria como una institución selectiva con un tinte discrecional sobre la implementación de las amonestaciones en cada situación. La norma refería que “las amonestaciones serán impuestas en número proporcional a la falta cometida por el alumno” pero no especificaba la correspondencia entre ambas instancias. Varias generaciones de alumnos porteños se vieron marcados por esta modalidad expulsiva y que propiciaba la especulación sobre la cantidad de amonestaciones para evitar llegar a 25 y ser expulsados (Narodowski, 1993).

Esta manera de administrar las faltas y las sanciones así como de regular las relaciones entre docentes–alumnos y entre pares que ha imperado en la escuela secundaria es reemplazada a fines de la década de los ’90 por un orden democrático de convivencia en permanente construcción a partir de la participación de todos los actores escolares. La modificatoria del sistema de amonestaciones se introduce formalmente en la Ciudad de Buenos Aires por la Ley de Convivencia Escolar N° 223 el 5 de agosto del año 1999. Al final de una década cuyas políticas educativas –junto con otras políticas públicas– sufren cambios que han dejado fuertes huellas en el sistema educativo en general y en las instituciones escolares en particular (Tiramonti, 2004; Tedesco y Tenti, 2001; Feijóo, 2002; Feldfeber, 2000, entre otros).

No es casual que la Ley N° 223 haya sido sancionada un año después de la sanción de la Ley N° 114, de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires y cinco años más tarde de que la Convención sobre los Derechos del Niño adquiriera rango constitucional en la Argentina. El paralelismo entre estos instrumentos legales está dado en un marco del paradigma de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes donde prima la concepción de ellos como sujetos de derecho, es decir, a grandes rasgos, con

todos los derechos reconocidos que les corresponden a los adultos, más una serie de derechos específicos por su condición de estar en pleno crecimiento. La expresión de los derechos a la participación, a ser oídos, a la libertad de expresión y a la educación de los jóvenes se corporiza en los artículos que conforman el Sistema Escolar de Convivencia. Las instituciones educativas han tenido que tomar nota de esta nueva concepción de la niñez y la juventud, sobre todo en relación a la conformación de la autoridad docente y su relación con la construcción del orden escolar (Tenti Fanfani, 2011).

Dos años antes a la sanción de la Ley N° 223 el viejo Concejo Deliberante, primero a través de la Ordenanza N° 51284/1997 vetada por decreto en 1997 y más tarde por medio de la Ordenanza N° 51870/1997 determinó la derogación de las amonestaciones para las escuelas públicas pero sin generar otra propuesta concreta de abordaje de situaciones conflictivas en las escuelas hasta el año 1999.

La discusión legislativa entorno a la Ley N° 223/1999 se desarrolló en las sesiones del 20 de julio y del 5 de agosto de 1999, y en esta última fecha se aprobó el texto definitivo. El proceso de conformación y sanción de esta ley no se desplegó sin cuestionamientos de diversos sectores sociales que no acordaban con estos cambios. Estas presiones llegaron hasta la legislatura tanto a la Comisión de Educación como a la instancia del debate parlamentario, a través de los legisladores de la Nueva Dirigencia quienes apoyaron los enunciados de la Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada (COORDIEP) y, principalmente, de las escuelas confesionales.

Previo a su tratamiento en la Legislatura, las presiones hacia los legisladores instaban a que la Ley de convivencia escolar dejara libertad a las escuelas de enseñanza privada en la elección de su sistema. La mayor presión fue ejercida por las escuelas confesionales que se pronunciaban en contra de la participación de los estudiantes en comisiones o consejos destinados a regular la convivencia. Aducían que ello implicaba una "pérdida del sentido de la autoridad" que promovía la "permisividad". El legislador Daniel Bravo, presidente de la Comisión de Educación en ese entonces, en la sesión del día 20 de julio se refirió a este aspecto aludiendo

... somos respetuosos de estas opiniones que nos acercaron, porque entendemos que una ley de vital importancia para el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires debe ser producto del acuerdo y del consenso, palabras que en un estado de derecho, en un sistema democrático, resultan sumamente valiosas, y no hay que asustarse por consensuar o acordar con distintos actores de la comunidad educativa.²

De este modo, el texto final de la ley deja fuera de la obligación de implementar los consejos de convivencia a las escuelas de gestión privada.

A pesar de las diferentes instancias de coerción, el consenso sobre la necesidad de llenar el vacío legal que había dejado la derogación de las amonestaciones era unánime en la mayoría de la comunidad educativa. Sin embargo existían diferencias sobre el modo de realizarlo que orientaron el debate parlamentario que giró sobre cuatro ejes centrales. Por una parte, la mencionada cuestión sobre qué elementos de esta ley implicaban a la enseñanza privada, por otra parte sobre la necesidad de sancionar una ley de educación³ previa a la sanción de la Ley de convivencia escolar, la discusión acerca del rol del rector y del consejo escolar de convivencia y, por último, sobre el lugar que le corresponde a los estudiantes en los cuerpos colegiados.

Luego de dos días de sesión, el proyecto de ley fue aprobado en un dictamen unánime por la alianza UCR-Frepaso y del PJ, quedando en disidencia la Nueva Dirigencia. Entre los objetivos del sistema de convivencia escolar enunciados en el artículo 6 de la Ley N° 223 se destaca:

Propiciar la participación democrática de todos los sectores de comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad 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.(...) Facilitar la búsqueda de consenso a través del diálogo para el reconocimiento, abordaje y solución

2 Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Legislatura, Debate Parlamentario de la 18° Sesión Ordinaria, 20 de julio de 1999.

3 Recuérdese que para ese entonces, luego de la sanción de la Ley Federal de Educación, a excepción de Neuquén, Río Negro y CABA, todas las jurisdicciones modificaron su normativa para adaptar los sistemas educativos a la misma.

de los conflictos. Posibilitar la formación de los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática, mediante la participación responsable en la construcción de una convivencia armónica en los establecimientos educativos para el desarrollo de la tarea pedagógica.

El debate en torno a esta ley fue el puntapié necesario para que desde el Poder Legislativo se estableciera cuál iba a ser la política asumida en este sentido. Aún cuando podemos identificar en el proceso de sanción discrepancias, el común denominador era cómo modificar el sistema coactivo pre existente para otorgarle mayor participación a los estudiantes en la regulación de las relaciones escolares.

Otra muestra de que el sistema de convivencia fue una política educativa de la época se puede visualizarse en que dos años después de su sanción el entonces jefe de gobierno Aníbal Ibarra firma el decreto N° 1400/2001 dando efectivo funcionamiento a la ley. Similar al espíritu que embebe la ley es este decreto que plantea como eje sustancial la conformación de un orden democrático donde prime la construcción consensuada de las normas.

Aun cuando la Ley N° 223 implicó avances en la democratización de las relaciones intra escolares, de un recorrido por su articulado se aduce que la definición sobre la convivencia ha quedado restringida a las faltas, las sanciones y el modo de implementarlas (Litichever, 2010). La normativa ha ceñido el concepto de convivencia solamente a regular las relaciones interescolares desde el establecimiento de la aplicación de sanciones y los modos de hacerlo. Sólo en algunos artículos puede leerse un modo más amplio de concebir la convivencia pero la mayoría de su articulado continúa pensando en la convivencia como sinónimo de sanciones escolares, cambiando el modo de hacerlo.

Otra de las críticas que se le ha hecho a la ley es la paradoja que encierra en tanto por una parte promueve que cada establecimiento educativo defina su propio reglamento pero a la vez se señalan detalladamente cómo debe conformarse el consejo escolar de convivencia, cuáles son algunas de las sanciones posibles y quiénes las aplican (Litichever y Nuñez, 2005). Esta restricción ha tomado diversas formas en las instituciones. En algunos casos la normativa se constituyó como un piso y un posibilita-

dor en la construcción de la convivencia escolar. Por otra parte, en las instituciones más reticentes la Ley N° 223 sí fue un techo, podríamos decir en este caso necesario, para aplicar este tipo de sistema de resolución de conflictos, contemplativo de los derechos de los estudiantes.

La Ley N° 223 por dentro

Una descripción de sus artículos

La Ley de Convivencia Escolar está organizada en seis títulos, seis capítulos y 22 artículos, que aún con su corta longitud, pretende introducir algunos cambios en las escuelas secundarias. El Título 1° define el objeto de la ley, qué entendemos por Sistema Escolar de Convivencia. Establece que dicho sistema “es el conjunto de principios, normas, órganos y prácticas institucionales que regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad de cada escuela y posibilita el cumplimiento de fines educativos específicos de la escuela.” (art. 2°) Asimismo, se establece que el Sistema Escolar de Convivencia rige en las escuelas de nivel secundario, estatales y privadas, en todas sus modalidades. Sin embargo como puede leerse más adelante en la misma ley, solo las escuelas estatales deben implementar el consejo de convivencia con las características enumeradas en el Título IV.

En el Título II se describen los principios, objetivos y valores que deben ser observados, cumplidos y promovidos por el Sistema Escolar de Convivencia. El artículo 5° promueve que el sistema de convivencia debe observar los principios establecidos en diversos cuerpos normativos como la Constitución Nacional, los tratados internacionales, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y respetar las características e historia de cada institución educativa.

Por otra parte, se establece que la organización en cada escuela debe realizarse con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo con sus características institucionales. El Título III de esta ley se refiere, específicamente, a las normas de convivencia. Se establecen los criterios que se deben observar en la aplicación de las normas de convivencia. Asimismo, se fijan cuáles son las sanciones o medidas a aplicarse a los

alumnos y por quién son aplicadas. Se establece que las normas deben ser contextualizadas para respetar la identidad de cada comunidad educativa. El artículo 12° desarrolla brevemente el modo de aplicación de la sanción “separación del establecimiento” y establece la obligación de la Secretaría de Educación –actual Ministerio– de garantizar la continuidad de los estudios del alumno sancionado en correlación con el marco normativo de obligatoriedad de la escuela secundaria concebida como un derecho de los jóvenes.

El Título IV establece el modo de constitución de los consejos escolares de convivencia en el ámbito de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Este ha sido un punto fundamental de discusión en el debate legislativo ya que tanto la inclusión de los estudiantes con iguales facultades que los adultos de la institución como la constitución del consejo en detrimento de la autoridad del rector trajo cuestionamientos desde algunas fracciones políticas. Contra estas concepciones el legislador Bravo en el debate del 20 de julio se refiere de este modo:

En esta transformación que nos debemos para el futuro, los Consejos de Convivencia podrán cumplir un rol trascendente, porque deberán servir para fortalecer a la autoridad y no para deteriorar su base de sustentación. Ante las críticas que recibimos el día de ayer a través de una solicitada,⁴ que dice: “No a los Consejos de Convivencia escolares que determinan por consenso que está bien y que está mal, les quiero decir que sí.”⁵

La diputada Elena Naddeo diferencia claramente qué funciones le competen al Consejo y cuáles a la rectoría. En el debate del 5 de agosto sostiene:

El tema es el siguiente: el Consejo de Convivencia es el organismo encargado de proponer las sanciones, que elaboró en función de la discusión con el conjunto de los sectores que lo constituyen. El rector o rectora es quien tiene la última palabra, y por eso es la

4 La solicitada a la que hace referencia el legislador Bravo es aquella presentada por la COORDIEP.

5 CABA, Legislatura, Debate Parlamentario de la 18° Sesión Ordinaria, 20 de julio de 1999.

autoridad de aplicación. En caso de que un directivo no coincida con la sanción propuesta por el Consejo Escolar de Convivencia, tiene que rediscutirlo, obviamente, el Consejo Escolar de Convivencia. Pero la propuesta es del Consejo -estamos refiriéndonos a situaciones de casos graves-, y la aplicación es del rector.⁶

En el marco de esta discusión, Lucía Litichever y Pedro Nuñez (2005) señalan pertinentemente que mantener la función de asesorar al Consejo de Convivencia no hace más que sostener las relaciones jerárquicas en el ámbito escolar donde la última palabra sigue estando centralizada en la decisión del rector.

La Ley continúa estableciendo que los miembros del consejo deben ser elegidos mediante votación por sus representados. Su composición será de representantes de profesores; representantes de los asesores pedagógicos, psicólogos, psicopedagogos, si los hubiere; representantes de preceptores, de alumnos, del Centro de Estudiantes reconocido, si existiera, y representantes de padres, madres o tutores. En ningún caso, la suma de representantes mencionada, de alumnos y padres, podrá superar la totalidad de la representación de docentes y autoridades de la escuela.

Las funciones para el Consejo de Convivencia son dictar su propio Reglamento; asegurar la participación real y efectiva; elaborar las normas de convivencia del establecimiento educativo; garantizar la difusión de las normas; promover la creación de otros organismos tales como consejos de curso, tutoría y otras modalidades que la escuela considere convenientes para el tratamiento y resolución de conflictos; articular el sistema de convivencia educativa con el proyecto institucional y proponer las sanciones ante transgresiones de normas de convivencia.

Los dos últimos títulos de la ley refieren a la constitución de un equipo de acompañamiento y seguimiento de implementación del sistema de convivencia en las escuelas y sobre la derogación de los artículos del Decreto N° 150.073/43 que reglamentaba la disciplina escolar.

Algunas cuestiones que son planteadas en la Ley N° 223, se profundi-

6 CABA, Legislatura, Debate Parlamentario de la 18° Sesión Ordinaria (cont.), 5 de agosto de 1999.

zan en los artículos correspondientes del Decreto N° 1400. Un eje central que aparece en varios de sus artículos es el sentido de la sanción, se sostiene que estas instancias deben tener un carácter educativo y positivo en la educación de los alumnos (art. 8 inc. B y C). En este mismo sentido, se promueve a las escuelas a adoptar acciones que incluyan el compromiso de la institución, del alumno y de su familia (art. 8 inc H). Atraviesa todo el decreto la aplicación a las sanciones como la última instancia, promoviendo instancias de reflexión, diálogo y análisis de la situación por parte de los estudiantes involucrados (art. 9 inc. f A). Sumado a ello, sostiene que las sanciones deben tener una finalidad educativa, guardar relación con la gravedad de la falta (art. 8 inc. B) y promover la responsabilidad individual y colectiva en la toma de conciencia de las acciones realizadas (art. 9 inc. B).

Dice el artículo 6 de la ley que le corresponde al Sistema de Convivencia Escolar “generar las condiciones institucionales necesarias para la retención y finalización de estudios secundarios de los/las jóvenes.” Y el inciso c del artículo 8 de la reglamentación refuerza “En la aplicación de sanciones deben promoverse las condiciones para que estas medidas operen positivamente en la educación de los alumnos y en un posible mejoramiento de su trayectoria escolar.”

Continuando con la reglamentación, su artículo 7° deja abierta la posibilidad a que las escuelas organicen distintos cuerpos colegiados como consejos de aula, ciclo o sector a fin de generar varios espacios de abordaje y tratamiento del conflicto así como la búsqueda de acuerdos para evitar llegar a los conflictos.

Un nuevo viraje: cambios legales regresivos

Las concepciones democráticas que hemos venido analizando promovidos en la Ley N° 223 y su decreto reglamentario y los cambios introducidos por ésta, tienen un viraje en el año 2008 con el reemplazo del Decreto reglamentario N° 1400 por el N° 998. Aún con las críticas observadas en torno a la ley y su implementación, la misma introduce ciertos cambios que el nuevo Decreto N° 998 menoscaba y revierte.

El disparador que crea las condiciones para la sanción de un nuevo

decreto es un episodio donde un alumno es filmado por sus compañeros con un teléfono celular mientras “molesta” a una profesora. En el video, el alumno de 4to. año de una escuela pública del centro de la Ciudad de Buenos Aires, le quema el pelo a una profesora; luego la molesta con un paraguas e intenta levantarla en sus brazos mientras sus compañeros se ríen de la situación. Este video fue sucedido por la trasmisión de otros donde se reproducen escenas similares en diferentes puntos del país.

Podemos destacar que paralelamente a este hecho nunca dejaron de escucharse aquellas voces reclamando la vuelta a la “autoridad” del profesor, con una añoranza de volver a las amonestaciones.

Una vez más es el estallido mediático el factor que impulsa la modificación de una ley o decreto. Pueden leerse para esa época los titulares de diarios y noticiosos televisivos que pronuncian frases similares a “vuelven las amonestaciones”, “los docentes recuperan la autoridad”, entre otros.

En el mes de agosto de 2008 mientras, como dato no menor, varios colegios secundarios estaban siendo *tomados* por los alumnos en protesta por los recortes a las becas estudiantiles, el jefe de gobierno Mauricio Macri, su jefe de gabinete Horacio Rodríguez Larreta y el ministro de educación Mariano Narodowski firmaron el Decreto N° 998/08, que suplanta al Decreto 1400, dando como título a la nueva reglamentación “Convivencia con límites”. La expresión y el espíritu del reglamento están plagados de interrogantes, ¿qué límites son lo de la convivencia? ¿Quién los pone? ¿Quién los traspasa? ¿Es necesario ponerle límites a la convivencia?

Nos seguimos preguntando ¿se había perdido la autoridad del docente? ¿de qué tipo de autoridad hablamos? ¿qué ideología hay en el trasfondo de este nuevo decreto que hace pensar que dará respuesta a los reclamos de cierta parte de la comunidad educativa y de ciertos sectores de la sociedad en general?

El nuevo decreto implica, en varios de sus artículos, un retroceso a cuestiones que estaban saldadas y superadas, violando así el principio de no regresividad y de progresividad. La promulgación de este decreto se realiza en el marco de una gestión política de la Ciudad donde la educación sufre diferentes recortes al igual que otras áreas de políticas

públicas. Una concepción afín a privatizar el conflicto atraviesa la norma al establecer la prevalencia de la resolución de los conflictos entre particulares y retomando la individualización de los mismos en detrimento de la conformación de los cuerpos colegiados.

Mientras en la Ley N° 223 prevalecía un espíritu positivo de construcción de un sistema democrático donde los objetivos se establecen para toda la comunidad educativa, en el Decreto N° 1400 dichos verbos no son reglamentados. Sin embargo en el Decreto N° 998/2008 se reglamentan en un tono negativo. Es decir, se marcan las acciones plausibles de sanción por violar el Sistema de Convivencia.

Nótese que la inclusión de esta última conducta atenta claramente contra la construcción de la escuela como un espacio de pertenencia y de referencia para los jóvenes en tanto y en cuanto el permanecer en la escuela es catalogada como una acción contraria a la convivencia.

En esta misma línea se encuentra en su artículo 8° inc. F, la vuelta a la acumulación de las sanciones. En el decreto se lee: "Las sanciones son acumulativas. Sin perjuicio de ello, el Director/ Rector podrá, en forma fundada, prescindir de este principio en aquellos casos en que excepcionales circunstancias así lo aconsejaren. La reiteración de la falta o la intensificación en gravedad y cantidad, deben ser consideradas por las autoridades del establecimiento, el Consejo Escolar de Convivencia u otros Cuerpos." Aquello por lo que alguna vez se logró que fue la superación de la acumulación de las sanciones, en su momento amonestaciones, vuelve a aparecer retornando a la estigmatización del estudiante. Sumado a ello el decreto no deja claro si la acumulación es anual o a lo largo de toda la escuela secundaria, discrecionalidad que queda a cargo de cada institución educativa o de cada supervisión. Podría suponerse que al igual que las inasistencias, las sanciones caducan año a año pero es una cuestión que ha sido omitida en el decreto reglamentario.

Continuando en el artículo 11 se introduce un cambio fundamental en el sistema de convivencia escolar. El Decreto N° 998 le atribuye al rector nuevas facultades de aplicar sanciones sin necesidad de convocar al Consejo de Convivencia, retornando a la concepción centralizada y unipersonal a la que hacíamos referencia más arriba. Establece que "las sanciones "cambio de división", "cambio de turno", "separación por el resto

del año calendario en curso"; "separación por el resto del año escolar" y "separación definitiva", y las "acciones reparatorias" son aplicadas por el Director/Rector, de acuerdo con las normas establecidas en el Sistema Escolar de Convivencia. De este modo, mientras en el Decreto N° 1400 las sanciones graves como "cambio de turno", "separación por el resto del año escolar" y "separación definitiva" requerían de la intervención previa del Consejo de Convivencia poniendo un límite a la autoridad máxima de la institución y dichas sanciones que implicaban consecuencias en la trayectoria escolar y personal de los alumnos eran discutidas democráticamente, esta instancia desaparece en el Decreto N° 998.

A partir de ahora, el rector tiene la facultad de decidir aplicar las sanciones más graves, con los peligros de la arbitrariedad que ello puede suscitar, sin el espacio de discusión y sin las sugerencias del Consejo de Convivencia. Cabe aclarar que, a pesar de que la función del cuerpo colegiado ha sido siempre de sugerencia, y no ha tenido un carácter vinculante, raramente el rector ha tomado una decisión contraria a lo propuesto por lo cual el análisis de la situación por parte del Consejo se ha convertido en una instancia primordial y necesaria.

Otra modificación que introduce el Decreto N° 998, se ubica en el artículo 9, inc. C donde las acciones reparatorias pueden sustituir, si el rector lo considera, a la sanción que fuera determinada. En el decreto anterior esta posibilidad no aparecía explícitamente. Sin embargo, mientras este inciso es un avance en la construcción de la responsabilidad del alumno en la realización de sus actos, otros artículos van en sentido contrario. Mientras el inciso f del artículo 9° del Decreto N° 1400 la sanción de separación transitoria o temporal de la escuela no podía superar los tres días y sólo era aplicable dos veces al año, en el Decreto N° 998 abre un abanico mayor de posibilidad, ya que aumenta los días a 6 y no pone restricciones en la cantidad de veces que puede aplicarse esta sanción a lo largo del ciclo lectivo y "con cómputo de inasistencias".

De este modo, la posibilidad de poner este tipo de acción indefinidamente termina generando que los alumnos puedan quedar libres por inasistencias y no concurran más a la escuela hasta rendir las materias a fin de año. Ello desresponsabiliza directamente a las autoridades de la escuela de la "expulsión" del alumno. Es decir, en muchas instancias

donde un alumno está al borde de quedar libre y los profesores “no lo aguantan más”, se crean las posibilidades de sancionarlo con días de suspensión que lo llevarán a quedar libre, y todo ello, por mera y unipersonal decisión del rector.

En este mismo artículo se introduce otra nueva posibilidad de sanción que implica la separación de un alumno del establecimiento educativo, la “separación por el resto del año calendario en curso”. La misma incluye solamente el período de evaluación de diciembre. En años posteriores puede solicitar la matrícula en la escuela de la que ha sido separado, previa firma de acta de compromiso.

Por otra parte una omisión clave en el Decreto N° 998 es la explicación de la búsqueda alternativa de resolución de conflictos por parte del Consejo Escolar de Convivencia sin necesidad de aplicar sanciones, este aspecto es reglamentado para el artículo 18° en el Decreto N° 1400.

La reglamentación del artículo 12 evidencia, una vez más, la ideología que vislumbra este decreto al expresar: “el establecimiento que recibe al alumno, labra un acta de compromiso en función de su propio Código de Convivencia, para conocimiento, aceptación y seguimiento de aquél y de sus padres o representantes legales”. Es decir, este nuevo párrafo incluido en el Decreto N° 998, implica que el alumno que pase de un establecimiento educativo a otro por Consejo de Convivencia quedará estigmatizado en la nueva escuela que lo reciba. El conocimiento del Código de Convivencia debería ser un derecho promovido para todos los alumnos y no solamente para quienes han cometido faltas. Lo que puede observarse en las escuelas es que muchas veces los alumnos desconocen que existe este instrumento y más aún sus posibilidades de aportar a su construcción.

En esos casos en los cuales es necesario llegar a tomar como medida sancionatoria, el cambio de establecimiento educativo, se debería tener en cuenta las características de la trasgresión, las características del alumno y las particularidades del establecimiento al que será derivado para poder trabajar con el alumno. Sin todo este contexto cualquier sanción pierde su sentido educativo, justamente uno de los criterios de aplicación de las sanciones dice “valoración del sentido pedagógico de la norma” (art. 8°, inc. f). La mayoría de las veces el cambio de un alumno a otro establecimiento, se convierte en un “cambio de figuritas” entre di-

rectivos que puede no resultar beneficioso para el adolescente.

Cambios fundamentales: conformación de los cuerpos colegiados

Uno de los cambios introducidos en el decreto N° 998 que más empuña el espíritu democrático y pluralista que impulsaba el Sistema Escolar de Convivencia es la nueva lógica meritocrática que adquiere ser un miembro del Consejo de Convivencia.

En el Decreto N° 1400 no se establecía condición alguna para conformar el Consejo de Convivencia, aduciendo que dicha participación es un derecho de toda la comunidad educativa. De este modo se estimulaba la participación de todos para la conformación del cuerpo colegiado. Cabe aclarar que por ejemplo la participación de docentes y preceptores no se traduce en una retribución monetaria, con lo cual la participación puede estar encadenada al compromiso del docente con la institución o con la posibilidad de estimar que ese es un espacio de construcción colectiva, entre tantos otros motivos.

El Decreto N° 998 pone condiciones que restringen dicha participación. Al respecto el artículo 16 establece:

Son condiciones para integrar el Consejo de Convivencia:

- a) Los Docentes, acreditar un (1) año de antigüedad.
- b) Los alumnos regulares matriculados e integrantes del Centro de Estudiantes, carecer de antecedentes disciplinarios desfavorables y acreditar un muy buen rendimiento académico.
- c) Los padres o representantes legales de los alumnos, haber permanecido sus hijos en la institución por, al menos, dos (2) años consecutivos previos al período de la postulación, teniendo en cuenta la evaluación de sus representados en los términos mencionados en el inciso anterior.

Se pone en duda lo que Ianni (2003) establece en uno de sus textos “el aula y la escuela son los primeros espacios públicos de participación de las jóvenes generaciones” (p. 1). Este espíritu con el que fuera sancionada la Ley 223 y su Decreto reglamentario N° 1400 queda enterrado cuando la participación se ve condicionada por buen rendimiento académico y la ausencia de sanciones, llamadas en el Decreto N° 998 con un término po-

licial, como antecedentes. Lo que se muestra a las jóvenes generaciones es que la participación se condiciona por responder a los cánones de “buen alumno”.

El mismo artículo introduce un nuevo cuerpo colegiado inexistente en el decreto 1400 que es el Consejo de Emergencia. Este puede ser convocado “según la importancia y la urgencia del caso, a exclusivo criterio del Directo/Rector” y está compuesto por un profesor, un alumno y un padre sin la condición de que alguno de ellos pertenezca al Consejo de Convivencia. Por lo cual, aún cuando el decreto los nombra como *representantes*, su representación puede ser cuestionada ya que no han sido sometidos a la votación pertinente, lo que hace que el rector pueda elegir a aquéllos que sabe no objetarán su decisión. La mayoría de las escuelas presentan quejas en relación a la dificultad de convocar al Consejo de Convivencia con la celeridad necesaria, sin embargo, la inclusión de este nuevo Consejo va en detrimento de la pérdida de representación legítima de cada uno de los actores institucionales que conforman el Consejo de Convivencia.

En el artículo 18 del Decreto N° 998 se establece el plazo de cinco días para que el Consejo emita sus conclusiones, “con expresa indicación de que ha tomado conocimiento del descargo presentado por el alumno, si éste hubiere ejercido ese derecho”. Surge una pregunta obvia, ¿es responsabilidad del alumno ejercer dicho derecho o es una responsabilidad de las autoridades de la institución garantizar que el alumno lo ejerza? Un alumno, o cualquier ciudadano, no pueden ejercer un derecho si lo desconoce o desconoce qué consecuencias implica la falta de su ejercicio. Será una responsabilidad de las autoridades escolares el informar al alumno y a su familia que debe realizar su descargo para que se conozca su versión de los hechos que lo han llevado al Consejo.

Cambios y continuidades desde la aplicación de la Ley

Como hemos venido analizando, la introducción de la Ley N° 223 intenta romper en las escuelas secundarias con la lógica disciplinaria a partir de la creación de cuerpos colegiados, de otros modos de circulación y de construcción colectiva de las normas. Sin embargo estas innovacio-

nes han sido percibidas, muchas veces, como instancias que ponen en jaque la autoridad del docente y lo dejan sin herramientas para *imponerse* en el aula. La participación de los estudiantes ha sido interpretada, en diversas ocasiones, como una instancia de ceder poder frente a ellos. Falta a esta mirada la identificación de los roles diferenciados que les competen a los adultos y a los jóvenes en la distribución de responsabilidades y participación dentro del sistema de convivencia escolar.

Sobre los primeros recae la promoción de la búsqueda de reformular la construcción de la autoridad y de resolver los conflictos escolares, promoviendo el diálogo, la escucha, la participación. También es una responsabilidad del mundo adulto trabajar la idea de convivencia como la capacidad de permitir una *con-vivencia* lo más armónica posible entre los actores que transitan la institución educativa.

Las normas escolares pueden aplicarse de un modo más o menos justo y más o menos democrático. Una de las observaciones que ha surgido de la investigación realizada en escuelas de la CABA⁷ es la existencia de normas y sanciones que aún promueven en los jóvenes comportamientos normativizados y moralizadores que se presentan como una imposición externa, correspondiéndose más con un tipo de norma y sanción basado en la expiación que en la reciprocidad (Piaget, 1971). Estas normas son presentadas por los adultos de la escuela como fundamentales para un buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. No obstante su sentido lúbil muchas veces se traduce en la dificultad de su cumplimiento y la problematización del mismo por parte de estudiantes. Algunos autores califican a este tipo de normas como perversas, en tanto su perversidad no estaría dado por el contenido de la norma o por la acción que regula sino que a pesar de ser trasgredida permanentemente sigue vigente, dando lugar a dos conceptos 'desmoralización' y 'desarrollo de estructuras sociales alternativas' (Barreiro, Beramendi y Zubieta, 2011).

En la vida cotidiana escolar puede observarse actualmente la coe-

7 Dicha investigación se realizó en el marco de la tesis de maestría, cuyo trabajo de campo implicó la realización de entrevistas en profundidad a diferentes actores institucionales, observaciones de consejos de convivencia, análisis de documentación institucional y talleres con alumnos en dos escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA.

xistencia del orden disciplinario que se resiste a morir y del modelo de convivencia escolar que aún hoy intenta institucionalizarse. Los apercibimientos escritos son las sanciones más utilizadas dando lugar a sanciones más graves en base a su sumatoria. Esta lógica remite a las antiguas amonestaciones cuya derogación fue producto de identificar que no respetaban los derechos de los estudiantes ni les correspondía ningún sentido pedagógico.

Con iguales posibilidades, aquellas escuelas con un perfil democrático han apelado al espíritu de la ley y aquellas más expulsivas “se han sacado” al “alumno problema” de encima, utilizando el discurso políticamente correcto pero obrando en discordancia con el espíritu democrático de la ley N° 223, donde se establecen fronteras borrosas entre prácticas legales y no tanto con la legitimidad de que es posible hacer todo (Duschastzky y Corea, 2002). Estas últimas escuelas, han encontrado la forma de interpretar a su favor la Ley N° 223, apelando rápidamente a la separación definitiva del establecimiento (inciso f, artículo 9) o negociando con los alumnos y sus familias que un cambio de establecimiento educativo por voluntad propia, evitaría que dicho joven llegue al Consejo Escolar de Convivencia y sea estigmatizado por ello. En estas circunstancias se le otorga al cuerpo colegiado del Consejo Escolar de Convivencia⁸ un sentido meramente punitivo que se diferencia del ánimo con el que fue pensado: un espacio de construcción de consenso para la prevención y resolución alternativa de conflictos.

El sistema de sanciones concentra la capacidad de categorizar fuertemente a los estudiantes (Nuñez, 2013), y en concomitancia una de las problemáticas que conlleva es que muchas veces su aplicación es percibida por parte de los estudiantes como injusta (Di Leo, 2009). Es decir, la aplicación de la normativa de convivencia en la escuela puede adquirir un carácter discrecional, basándose en concepciones más bien moralizantes (Siede, 2007) o, por el contrario, conformar un marco común de justicia entre docentes y estudiantes.

8 Un estudio destacado sobre el funcionamiento de los consejos de convivencia en la Ciudad de Córdoba es el elaborado por Horacio Paulín (2002) donde muestra los obstáculos para la puesta en marcha de estos modos de resolución de los conflictos.

No debemos dejar de lado que cuando hablamos aquí de convivencia lo hacemos en una institución que tiene, sumada a la función de transmisión de conocimiento socialmente válido, una función social particular que es la de socialización y promover el ejercicio de una ciudadanía activa, donde se aprenden concepciones y prácticas en torno a lo legal, la justicia, la resolución de conflictos (Dussel, 2005) y

... donde se construye una relación con la norma y la convivencia, no solo a través de los espacios curriculares que la escuela destina para ello, sino por el modo en que la justicia y la ética circulan por los pasillos, por los patios, en las palabras que se ponen en juego y en tantos otros lugares donde la escuela les da paso a formas de autoridad específicas (Southwell, 2004).

La formación ciudadana en la escuela secundaria abarca tres aspectos fundamentales. Por una parte desde un plano más general, se relaciona con la perspectiva de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes presentes en el ámbito escolar. El segundo aspecto refiere a la conformación de espacios de participación democráticos y la normativa que vinculada a la regulación de la convivencia. Y un tercer aspecto que ubica a la formación ciudadana en espacios curriculares específicos para ello (Viscardi y Alonso, 2013). La escuela tiene como una de sus funciones la formación y promoción de prácticas ciudadanas, respetando las identidades particulares de los estudiantes y que a su vez aporten a la construcción de un universal que permita convivir en sociedad (Tenti, 2009). Estos procesos de singularización y socialización adquieren actualmente características particulares. La socialización escolar se encuentra vinculada a la inserción socio ocupacional de los alumnos y a la instrumentalidad del saber escolar (Pereyra, 2013), cuestión que se refleja en muchas de las normas que regulan las relaciones en la escuela y configuran un tipo de ciudadanía particular. En relación a ello consideramos fundamental, siguiendo a Ana Pereyra (2013), centrarnos en que

... es solo sobre el principio vincular que tiene como horizonte de universalidad el respeto y el reconocimiento, como los docentes pueden acompañar el proceso de singularidad de los alumnos a lo largo de su trayectoria educativa de modo tal que esa singulari-

zación los una al conjunto en lugar de separarlos, en otros términos: una socialización crítica. (p. 40)

De este modo este tipo de socialización habilitará un tipo de ciudadanía basado en vínculos de reciprocidad (Piaget, 1971) que promuevan relaciones de cooperación y participación por parte de estudiantes y docentes en la vida escolar a través de, entre otras cuestiones, acordar las normas en tanto convenciones sociales que pueden modificarse a través del consenso y el diálogo y dejen de ser percibidas como una imposición externa (Barreiro, 2010; Barreiro y Castorina, 2007).

Para que las normas y las sanciones tengan sentido en el ámbito escolar es fundamental que tengan un carácter educativo y pedagógico. No da lo mismo poner idénticas sanciones para hechos cualitativamente diferentes y sin considerar la situación integral del estudiante. Aún cuando las faltas y las sanciones están estipuladas en la Ley de convivencia y en los reglamentos escolares, la arbitrariedad de los docentes puede posibilitar u obstaculizar su justa aplicación. En una investigación reciente realizada por Pablo Di Leo (2009) en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, justamente se identifica que en los relatos de los jóvenes la táctica de impugnación de la autoridad predominante refiere a que los docentes no cumplen con su rol y aplican de un modo deliberado las medidas disciplinarias, acción que es percibida por los estudiantes como discriminatoria hacia alguno de ellos.

Ideas para concluir y seguir pensando

El pasaje de la disciplina a la convivencia ha permitido pasar de una instancia de preocupación tradicional por la administración del conflicto a una instancia de resolución alternativa del mismo. Los modos de tramitarse la convivencia en la escuela secundaria adquieren algunos matices en cada institución pero confluyen en características comunes de la matriz del nivel (Dussel, 2011). Los espacios colectivos de resolución de los conflictos parecen estar lejos de constituirse como los mecanismos frecuentes. Las sanciones más comunes no se conforman como instancias de reflexión y construcción colectiva y democrática sino más bien

se instituyen como inmediatistas y más propias del modelo disciplinar (Fridman y Nuñez, 1984).

Como sucede con muchas leyes, mientras siga siendo solo letra escrita, los cambios no se sentirán en el transcurrir cotidiano de las instituciones escolares y, por ende, se continuará pensando que la violencia “es” de los adolescentes y que no hay nada que hacer al respecto. Para que la convivencia escolar tome su dimensión real deben crearse las condiciones para una acción educadora y una experiencia lo suficientemente relevante para toda la comunidad educativa y, sobre todo, para los alumnos.

En esta perspectiva, nos parece importante poder pensar la convivencia escolar un poco más allá y de un modo más integral que el restringido a lo disciplinario, que se asocie con prácticas que impliquen apropiarse de principios democráticos y que habiliten un clima institucional propicio para que la escuela cumpla con sus funciones principales: socializar y transmitir conocimiento en un clima democrático con acceso y permanencia para todos.

La escuela es una de las instituciones estatales responsables de velar por los derechos de los adolescentes y de promover prácticas de ejercicio de la ciudadanía de un modo activo y participativo. En este sentido es importante en primera instancia los derechos de los adolescentes y jóvenes sean respetados dentro de la institución escolar en general y en el marco del sistema de convivencia en particular.

Por eso es importante que, a pesar de ciertas facultades regresivas que ha introducido el Decreto N° 998 en la última reforma que regula las relaciones escolares, la escuela continúe trabajando en pos de implementar políticas institucionales de participación y de resolución alternativa de los conflictos que produzcan cambios en toda la dinámica de la rutina escolar y en la vida de los jóvenes.

Para concluir, cabe resaltar que los modos de regulación del sistema han cambiado y que esto tiene consecuencias en las instituciones escolares y en sus actores que muchas veces pueden ser interpretadas como crisis generalizadas. Sin embargo la escuela no solo reproduce sino que propicia a partir de la construcción de la experiencia de los actores y justamente allí radican las posibilidades de cambios positivos para que la escuela funde verdaderas experiencias democráticas.

Referencias bibliográficas

- Barreiro, A. (2010). El método clínico piagetiano como instrumento para la indagación de creencias de sentido común sobre la justicia sextas jornadas sobre etnografía y métodos cualitativos. *Sextas Jornadas Sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*. Instituto de Desarrollo Económico y Social, Centro de Antropología Social.
- Barreiro, A., Beramendi, M. y Zubieta, E. (2011). ¿Normas perversas en el ámbito educativo? Aportes de la psicología social. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXII (42), 137-154. Concepción del Uruguay: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Barreiro, A. y Castorina, J. (2007). Relaciones entre la noción de justicia y la creencia colectiva en el orden del mundo. Una introducción a las concepciones infantiles. *XIV Anuario de Investigaciones*, Tomo II, pp. 167-175. Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.
- Bourdieu, P. (1987). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Di Leo, P. (2009). Violencias en escuelas medias: discursos y experiencias de jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Observatorio de Juventud. Juventud y Violencia* (6), 599-612. Santiago de Chile: Chile, Instituto Nacional de la Juventud.
- Dubet, F., (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. En E. Tenti Fanfani, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-43). Buenos Aires: IIPE.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durkheim, E. (1972). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire editor.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1109-1121. Ciudad de México: COMIE.
- Dussel, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes, (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 39-52). Buenos Aires: Manatí/Flaco.
- Feijó, M. del C. (2002). *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: Editorial IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Feijó, M. del C. (2013). Los nuevos roles de la escuela. *Revista 30 años de educación en democracia*, 14-15. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.
- Feldfeber, M. (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. *Versiones*, 11, 8-20. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Fridman, D. y Nuñez, P. (2014). Figuras de ciudadanía en la escuela secundaria: configuraciones normativas y formas de participación política en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En Liliana Mayer, Daniel Llanos y René Unda Lara (coord.) *Procesos y experiencias de socialización escolar en América Latina*. Colombia: Abya Yala/ CLACSO/ CINDE (mimeo).
- Ianni, N. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja* (monografía virtual). OEI. Recuperado de www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm el 4 de febrero de 2014.
- Litichever, L. (2010). *Los Reglamentos de Convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad* (Tesis de Maestría no publicada). Buenos Aires: Flacso.
- Litichever, L. y Nuñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: Cultura política en la escuela media. *Revista Última Década* (23), 103-130. Valparaíso: CIDPA.
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil: Espacios en Blanco, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Nuñez, P. (2011). El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil. *Revista del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad* (1), 3-31. Montevideo: Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad/ Instituto de Educación, UDELAR.
- Nuñez, P. (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires: La crujía ediciones.
- Paulín, H. (2002). Los consejos de convivencia: ¿Una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Revista Educar* (20), 36-47. México: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Pereyra, A. (2013). Acompañar una socialización crítica. *Revista 30 años de educación en democracia* (38-41). La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.
- Piaget, J. (1971). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Fontanella.
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En A. Alvarez y P. del Río (Ed.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano* (pp. 21-38). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayo sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. (2004). La escuela y la construcción de legitimidad. *Revista El Monitor de la educación* (2). Recuperado de www.elmonitor.educ.ar el 24 de enero de 2014.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2001) *La escuela desde afuera*. México: Lucerna/Diogenis.
- Tenti Fanfani, E. (2009) Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas. En *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (79-110). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

- Tenti Fanfani, E. (2011). La enseñanza media hoy masificación con exclusión social y cultural. En G Tiramonti y N. Montes (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (53-69). Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011a). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (17-33). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (2011b). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificidades teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (25-38). Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática (s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.