

Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria.

**Estudios de caso en cuatro modelos
institucionales en la provincia
de Buenos Aires, Argentina**

Denise Fridman y Pedro Núñez

Resumen

La escuela secundaria es objeto de una profunda preocupación social. La progresiva masificación del nivel, junto con su reciente condición de obligatoriedad e incluso la sanción de diversas normativas reconociendo “derechos” a las y los jóvenes –que van desde derechos sexuales y reproductivos hasta la ley de voto desde los 16 años–, presentan nuevos desafíos no sólo para aquellos encargados de diseñar las políticas públicas del sector, sino para los académicos y los distintos actores que cotidianamente transitan por las escuelas secundarias.

Este artículo intenta aportar algunas ideas para reflexionar sobre las características que asume la experiencia educativa juvenil en la escuela secundaria actual. En las páginas que siguen buscamos problematizar los significados que adquiere “la ciudadanía” y las relaciones entre los agentes educativos, en particular entre docentes y estudiantes, indagando en sus prácticas cotidianas.

Introducción

Para abordar el tema de las figuras de ciudadanía y las configuraciones normativas en la escuela secundaria, nos centraremos en dos

aspectos fundamentales organizando el artículo en tres apartados. En un primer momento, se traza una descripción de la situación socioeducativa en la provincia de Buenos Aires, Argentina, y se presentan las distintas tensiones que enfrenta la escuela secundaria en la actualidad. En segundo lugar, se describe el proceso de construcción y consolidación del régimen de convivencia escolar. En este apartado nos interesa particularmente analizar las configuraciones que proponen los Acuerdos de Convivencia, que buscan implementar un sistema de democratización de las relaciones en la escuela, impulsar una mayor participación de los estudiantes y constituir espacios colectivos de resolución de conflictos. Finalmente, se analizan las regulaciones especificadas en los reglamentos escolares en relación a la participación política juvenil, para indagar en qué cuestiones se especifican y se presentan las situaciones observadas durante el trabajo de campo que implicaron modos de inscripción de la política en la escuela secundaria.

El trabajo es parte de un avance de la investigación “Vínculos inter e intra generacionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de la ciudadanía”¹, iniciada en el año 2012, que se desarrolla entre equipos del Área Educación de la Flacso Argentina y de la Universidad Pedagógica Provincial, con financiamiento de esta última institución y del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. El trabajo de campo se viene desarrollando en cuatro instituciones de distintas localidades de la provincia de Buenos Aires que se diferencian en su modalidad, tradi-

1 El proyecto es dirigido por Myriam Southwell y, además de los autores, sus integrantes son Lucía Litichever, Jaime Piracón, Fabiana Guzzini, Gabriel Tolosa Chacón, Luisa Vecino, Bárbara Guevara y Virginia Rodríguez. Su objetivo fue el estudio de las formas en las que se estructuran las relaciones inter e intrageneracionales en la institución escolar para repensar temáticas como la convivencia, la ciudadanía o el uso de las TIC. La continuación de esta investigación se está llevando a cabo en el marco del PICTO 2012 UNIPE-ANPCyT Nro. 97 “Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana” bajo la dirección de Myriam Southwell.

ciones y formas de organización institucional, a partir de la aplicación de encuestas y entrevistas a directivos, docentes y estudiantes.

Los desafíos para la escuela secundaria: expansión de la matrícula frente a la persistencia de un mismo formato escolar

En los últimos años, el sistema educativo argentino atravesó un conjunto de transformaciones que reconfiguraron su fisonomía. En dos décadas consecutivas se sancionaron leyes nacionales con objetivos claramente diferentes cuyos cambios afectaron al conjunto del sistema, aunque se puede reconocer probablemente al nivel secundario como el que más modificaciones tuvo.

La primera reforma educativa impulsada en los años noventa principalmente por la Ley Federal de Educación 24.195/93, vino acompañada de un conjunto normativo compuesto por la Ley de Transferencia (Nº 24.048/91), la Ley de Educación Superior (Nº 24.521/95) y el Pacto Educativo Federal (Ley Nº 24. 856/94). Los cambios más significativos se pueden resumir en descentralización estatal —que en el caso del nivel secundario implicó la transferencia de establecimientos a las provincias—, privatización del sector, cambio en la estructura de los niveles, renovación de los contenidos curriculares, aumento en la inversión educativa, implementación de programas focalizados en los sectores de mayor vulnerabilidad social y económica desde una perspectiva asistencialista y paliativa (Tedesco y Tenti 2001) y flexibilización del contrato docente, condiciones que implicaron un deterioro para el sistema. En este escenario se produjo un proceso de fragmentación del sistema educativo, del cual las investigaciones realizadas hacia mediados de la década de 2000 habían dado cuenta (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002).

Por su parte, la segunda reforma impulsada en el año 2006, se inauguró formalmente a partir de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206), que buscó reorganizar el sistema y poner fin a las crecientes desigualdades entre las jurisdicciones, los problemas de financiamiento

entre la Nación y las provincias y la desarticulación del sistema educativo. En lo que atañe específicamente a la escuela secundaria, la ley establece en su artículo 134 la posibilidad de elección para las jurisdicciones entre seis años, cuando la primaria tuviera la misma duración o cinco años en el caso que el nivel primario durara siete. Este cambio, que tiende a homogenizar al sistema educativo argentino, se complementó con la expansión de la obligatoriedad escolar que comenzó a abarcar a todos los años de la escuela secundaria².

A partir de estos movimientos recientes, en este artículo nos interesa reflexionar sobre las características que asume la experiencia educativa juvenil en la escuela secundaria actual, pero haciendo hincapié en la indagación de los procesos políticos que tienen lugar allí. La intención es analizar las configuraciones políticas construidas en las instituciones escolares, con la intención de desentrañar las tensiones, conflictos y cambios que ocurren en formas específicas de interdependencia que unen recíprocamente a los individuos (Elias, 1996). En las páginas que siguen buscamos problematizar los significados que adquiere “la ciudadanía”, a partir de conocer las características que asumen las relaciones entre los agentes educativos, en particular entre docentes y estudiantes.

Optamos por considerar cuatro comunidades educativas con “modelos institucionales” disímiles en su modalidad, tradiciones y características de la matrícula y del perfil de sus docentes y directivos, a fin de preguntarnos tanto por las regularidades en los modos de resolución de los conflictos, de construcción de la convivencia y la ciudadanía como por las diferentes formas en las que los actores escolares enfrentan estas cuestiones. La muestra estuvo compuesta por dos escuelas “tradicionales”, de cierta antigüedad (una del interior de la provincia y otra situada en una localidad de la zona norte del Gran Buenos Aires),

2 La Ley Federal de Educación establecía como obligatorios solo los tres primeros años correspondientes al nivel medio, que conformaban el nivel 3 de la entonces existente Escuela General Básica (EGB).

como lo son los excolegios nacionales de Saladillo (SA) y San Isidro (SI). La particularidad de esta última institución, fundada en 1916, es que históricamente recibió a jóvenes provenientes de los sectores medios y, hasta 2009, tuvo en vigencia un examen de ingreso que le otorgaba un particular perfil de estudiantes³. Por su parte, la institución de Saladillo era una escuela nacional transferida a la provincia durante la década de los noventa, hecho al que algunos actores institucionales vinculan a un cierto decaimiento del prestigio y nivel académico del colegio y se relaciona con un cambio en la conformación de la matrícula respecto de su nivel socioeconómico. La tercera escuela seleccionada es de modalidad técnica y se encuentra en Campana (CA), localidad de perfil industrial situada a 70 km de la ciudad de Buenos Aires. Finalmente, la escuela ubicada en González Catán (GC), en el populoso municipio de La Matanza, es una institución surgida en los años 90 a partir de la expansión del sistema educativo.⁴

Las experiencias juveniles en la escuela secundaria tienen lugar en un escenario muy diferente del que transitaban las generaciones precedentes, debido principalmente a dos razones.⁵ En primer término, encontramos un fenómeno de carácter inédito como es la consolidación de un entramado legislativo que reconoce y enuncia los derechos de los

3 Este año, el establecimiento pasó a depender del Ministerio Provincial, cambió de denominación y debió acomodar su organización institucional a las regulaciones provinciales que establecen que la concurrencia a las escuelas se establece de acuerdo al radio, es decir, al domicilio de las personas.

4 En todas las escuelas se aplicó el mismo modelo de encuesta a una división del anteúltimo año del nivel secundario (quinto año en tres de las escuelas consideradas, cuarto en una), se realizaron entrevistas con directivos, dos docentes, cuatro estudiantes y un preceptor y observaciones del cotidiano escolar.

5 En este apartado y el inicio del siguiente se retoman discusiones planteadas en el marco de del Proyecto PAV “Intersecciones entre desigualdad y escuela media” (2005-2008) y el Proyecto PIP/CONICET “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades” (2009-2013), ambos desarrollados desde el Área Educación de la Flacso.

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.⁶

En segundo lugar, la creciente masificación del nivel secundario provocó una democratización del espacio, al menos en lo referido a las posibilidades de acceder al mismo por parte de sectores que históricamente estaban excluidos. Investigaciones recientes señalan que las tasas de cobertura del nivel aumentaron sostenidamente hasta alcanzar para 2010 en el total del país un promedio de 84,5% de la población en la franja etaria 13-17 (Montes, 2011).⁷

Es destacable que en el distrito analizado, observamos un aumento de la tasa de escolarización del nivel inicial (pasando de 64,3% en 2001 a 98 % en 2010); que aumenta mínimamente la matrícula del nivel primario –que ya se encontraba casi en el 100%–; pero que la escuela secundaria preserva los mismos valores luego de diez años (91,3% en ambos años). En este sentido, los datos permiten observar que la sanción de

6 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 hasta la implementación de la Asignación Universal por Hijo/a (una política instaurada por decreto en 2009, financiada con fondos públicos que exige a las madres la escolarización de los hijos para poder acceder al beneficio de 340\$ por cada uno de ellos/as, de acuerdo al valor a abril de 2013). Entre estas iniciativas se destacan el Programa Nacional de Convivencia Escolar que se crea en el año 2004. Por su parte, los Centros de Estudiantes como instancia de representación de los alumnos cuentan con una larga tradición en el nivel secundario, así como en terciario y universitario. La Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877 sancionada en el año 2013 dispone que las escuelas deben reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

7 De acuerdo a datos elaborados por Montes con las cifras del SITEAL que cita Inés Dussel, “los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003. Es decir, estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1%” (Dussel, 2009: 44).

la Ley de Educación Nacional que establece la obligatoriedad del nivel –siguiendo la tendencia de los países del Cono Sur y de México–, antes que un hito en sí mismo es un eslabón más de un proceso tendiente a la universalización de la escuela secundaria. Esta suerte de amesetamiento en la cobertura de la escuela media obliga a preguntarse por las causas que dificultan o impiden sostener la escolarización de los jóvenes de estas edades. En este escenario, una de las causas que se destacan es la tensión inherente al vínculo intergeneracional entre “adultos y jóvenes” que asoma como un hecho que, si bien no es novedoso, pareciera extenderse con mayor fricción en la actualidad y que muestra una distancia entre la cultura juvenil y la cultura escolar. En tanto entendemos a las prácticas juveniles como producto de procesos relacionales, antes que consecuencias de las características intrínsecas a “la juventud”, consideramos que el estudio aquí propuesto puede brindar pistas fecundas para comprender las características que asumen las relaciones inter e intrageneracionales en la contemporaneidad y sobre cómo facilitan o dificultan las posibilidades de integración al nivel secundario.

Las nuevas definiciones sobre “convivencia” en el espacio escolar

El sistema educativo tuvo desde sus orígenes la intención de “enseñar” la ciudadanía de diferentes formas, cuestión que adquirió nuevos significados en los últimos años⁸. Más allá de ciertos contrapuntos, el asunto de la supuesta “falta de disciplina” exacerbada con la aparición de casos caratulados como “violencia escolar” y unidos a la demonización de ciertos sectores juveniles, comenzó a ocupar un lugar importante en la

8 Tal como nos recuerdan Baudelot y Leclercq (2008), entre las funciones principales de la institución escolar se encontraban la transmisión de determinados valores (un relato nacional pero también los modos correctos de comportarse, de hablar, los usos del cuerpo) y la formación de ciudadanos con ideas propias, capaces de decidir por sí mismos sin la tutela de los poderes establecidos.

agenda pública. A manera de espejo, este diagnóstico ha implicado el incremento de estudios en el campo educativo referidos a estas temáticas.

Entre estos estudios se destacan aquellos que han leído un proceso paralelo entre el aumento de la matrícula y una profundización de las distancias entre cultura juvenil y cultura escolar (Tenti Fanfani, 2003), generando el desencuentro entre las generaciones de adultos y jóvenes que hoy están en el escuela. Es factible señalar que las nuevas generaciones se parecen muy poco a los estudiantes que otrora habitaban las aulas de las escuelas secundarias, sin embargo, siendo estos últimos los que aún conforman el imaginario de los docentes. Son otras generaciones transitando la experiencia por escuelas que no han cambiado tanto. Este punto nos lleva considerar como plausible la hipótesis de la existencia de un proceso de “disociación o forzamiento” (Tiramonti, 2011) entre la propuesta de la escuela secundaria y las actuales formas de ser joven.⁹

Siguiendo con este grupo de estudios, otras investigaciones analizan la temática desde la perspectiva de las dificultades actuales para la construcción de la autoridad docente. Danilo Martuccelli (2009) ubica en la complejidad de las relaciones intergeneracionales uno de los diagnósticos que ayuda a leer el declive de la autoridad en el ámbito escolar. La relación que ubicaba a los adultos como “establecidos” y a los jóvenes como “marginales” (Elias, 1965 en Martuccelli, 2009) se ha transformado profundamente.

En el contexto actual de masificación del nivel secundario, los docentes perciben que han perdido autoridad y que el sistema de convivencia no resuelve las situaciones conflictivas que se dan en su interior. Francois Dubet (2004) señala que uno de los ejes de las transformaciones actuales de los sistemas educativos actuales es la crisis del fundamento tradicional

9 En otro trabajo referimos a esta situación como una disociación que se manifiesta de múltiples maneras, aunque quizá se plasme de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las “funciones de la escuela” y los distintos modos de vivir la “temporalidad” (Núñez, 2013).

de la autoridad escolar basado en los principios de la burocracia y su desplazamiento hacia lógicas de la construcción local de la autoridad centrada en características personales de quienes la ejercen.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que la convivencia y la violencia refieren a procesos distintos y una no es sustituto ni solución de la otra. Cabe establecer una distinción sutil pero pertinente: la convivencia implica una cosmovisión acerca de la vida en común en la escuela que excede con creces la intención de pensarla de modo instrumental solo como forma de “atenuar” o “eliminar” los conflictos. Así podemos tomar dos dimensiones de la convivencia escolar que desarrollan Nilia Viscardi y Nicolás Alonso (2013) a partir de una investigación realizada en Uruguay. Mientras por una parte la convivencia constituye el conjunto de principios que guían las prácticas y definen los vínculos al interior de las escuelas donde “se conforma, allí, una gramática de la convivencia al enunciarse su sistema de reglas y normas” (2013: 29). Aparece otra dimensión más ligada al estado de las relaciones interpersonales que suceden en la cotidianidad escolar y que conforman las diferentes culturas escolares.

En lo que refiere al marco normativo sobre convivencia en la Argentina, surgido en un proceso de revisión que comenzó a fines de los años 90, se ciñó desde sus inicios a su definición de regulador de las relaciones interescolares desde el establecimiento de acciones tipificadas como faltas, la aplicación de sanciones y los modos de hacerlo. Encontramos que la mayoría del articulado de las leyes o resoluciones de convivencia escolar continuaban pensando en la convivencia como sinónimo de sanciones escolares (Fridman, 2013; Litichever, 2012) aunque se incluyeron cambios en los modos de armado de las normas y de aplicación de las sanciones. Se establece en dichas normas 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.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, fue recién en el año 2002 cuando se dicta la resolución ministerial N° 1593 que introduce cambios en las modalidades de regulación de la disciplina al interior de las escuelas medias y polimodales de su jurisdicción. La misma establece el proceso de redacción e implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) dando como marco lineamientos generales sobre adolescencia, normas y convivencia en democracia. Cada escuela debía confeccionar su acuerdo y de este modo se dejaba fuera de vigencia aquella normativa no derivada de dicho cuerpo. A pesar de este avance, la resolución no especificaba explícitamente los actores institucionales que debían participar del proceso para la elaboración de los AIC. Sin embargo, como veremos a partir de esta investigación, la escuela no ha logrado adoptar esta perspectiva en su totalidad desde las representaciones y prácticas que allí circulan.

El adolescente es caracterizado allí como un ser desafiante para escuchar y construir vínculos con los adultos. La resolución muestra la identificación de un adolescente homogéneo que pareciera ubicarse “fuera del mundo”, como si sus características no respondieran a un contexto social específico con matices y singularidades y como si su configuración estuviera eximia de las relaciones con el mundo adulto. Frente a un adolescente definido como un “crítico afilado y despiadado de las incoherencias adultas” que “piensa desde el desencanto y comprende desidealizadamente a la sociedad adulta; es consciente de su derecho a ser escuchado y lo ejerce”, se insta a los docente a construir una escuela en tanto escenario de diálogo intergeneracional que ratifique a los adultos en su lugar de autoridad, a la vez que posibilite a los jóvenes crecer y educarse en valores, conocimientos, saberes y habilidades.

Luego de siete años de vigencia de este marco regulatorio en el año 2009 se dicta una nueva resolución, la N° 1709, que paradójicamente marca una avanzada por sobre los reglamentos de convivencia vigentes al tratar de superar el carácter meramente sancionatorio que tenían. Para revertir este diagnóstico incluye la descripción del proceso

de participación por medio del cual se elaboran los AIC, así como sus instancias de evaluación. Marca una diferencia con la resolución anterior en tanto los adolescentes no son ubicados frente a un mundo adulto que pareciera resultarle siempre hostil, sino que señala las responsabilidades de los adultos de la escuela en tanto “anfitriones” culturales, en términos de Hanna Arendt (1996), como constructores de una legalidad institucional y del decir de la ley. Para ello describe tres dimensiones que debe asumir la escuela: la escuela es un espacio público, la escuela es una organización con finalidad pedagógica y la escuela es un espacio donde interactúan “sujetos de derechos” tanto jóvenes como adultos. Esta resolución pone mayor énfasis en la importancia de la participación de los estudiantes en todo el proceso de construcción de las normas escolares de convivencia, destacando su envergadura tanto social como institucional. En definitiva, el nuevo régimen de convivencia que abre la resolución 1709 de fines de la década de 2000, implicó un intento de profundización de las transformaciones. Aun cuando los cambios son menores de los esperados.

Las regulaciones de los AIC y su impacto sobre la construcción de la ciudadanía

En este apartado buscamos problematizar sobre las formas de construcción de la ciudadanía, prestando atención a dos cuestiones que, a modo de dimensiones empíricas, brindan indicios para indagar en las formas de construcción de la ciudadanía en la actualidad, especialmente a las tensiones existentes entre adultos y jóvenes a partir de las diferentes maneras de significar a dicha noción. Nos referimos a las regulaciones establecidas en los AIC y sobre la participación política en la escuela. En las páginas que siguen presentamos tanto el estudio de las cuestiones más reguladas por los AIC como las percepciones de docentes y estudiantes en relación a las formas de vestir y a lo que debería implicar la participación política en el ámbito escolar.

En primer lugar, cabe mencionar que al interrogarnos por el proceso de confección de dicho documento, hallamos a través de las en-

trevistas a los docentes y preceptores y las encuestas y entrevistas con los estudiantes que es notoria cierta incertidumbre sobre cómo ha sido el mismo mientras que si nos remitimos a la normativa vigente en la provincia es clara que su elaboración debe realizarse con una pluri-participación de todos los actores escolares. El 70% de los estudiantes encuestados manifestó que en su escuela existe un AIC, pero sólo el 20,2% señaló que había participado en su redacción. Esta diferencia es significativa en las diferentes escuelas, en SI ninguno de los estudiantes encuestados había participado, en GC el 28% expresó haberlo hecho, en SA el 37,5% y en CA solo el 10% de los encuestados participó en su elaboración. Una ambigüedad similar plantean algunos docentes entrevistados, quienes ponen en duda la representatividad y forma de elaboración de los acuerdos:

Hay un reglamento de convivencia, sí. Lo que pasa es que ha tenido muchas idas y vueltas porque, no me acuerdo exactamente, pero creo que el año pasado se estuvo trabajando con los chicos, una profe de la escuela estuvo trabajando bastante con los delegados, se reelaboró eso, varias veces se ha elaborado y se han hecho revisiones de las normas de convivencia, y el año pasado también se hizo [...]. No es algo que sea representativo en serio; cuando surge la convicción de los alumnos, sí; pero cuando es por decreto o por resolución no, también cuando vos vas y le decís a un curso “elijan delegado porque vamos a hacer esto”, en realidad estás forzando una situación, no se hace por inquietud de los alumnos. Entonces, en ese marco de una pseudodemocracia se construyó el acuerdo de convivencia (docente varón, escuela de CA).

Ante este tipo de situaciones pareciera existir cierta desconfianza en la capacidad de los estudiantes de participar en el proceso de confección del reglamento a la vez que una forma de promoverlo por parte de la institución donde se lo impone como una tarea escolar más, perdiéndose de vista la oportunidad de generar espacios compartidos de reflexión acerca de las reglas que debieran organizar el espacio escolar.

En segunda instancia, según los relatos de los estudiantes de las cuatro escuelas estudiadas, las formas permitidas de vestir en las escue-

las, los accesorios habilitados, los horarios de entrada y salida –aun frente a la ausencia de un profesor– suelen ser las normas más presentes en la escuela y aspectos a ser regulados para definir los estilos y hábitos con los que los estudiantes deben y pueden estar en esa institución. Estas normas suelen ser enunciadas por los estudiantes como aquellas sobre las que las escuelas exigen más y sobre las que se aplica más sanciones. A la vez, señalan que existe cierta discrecionalidad en dicha aplicación.

Los AIC parecen ser claros en la regulación de estas prohibiciones y habilitaciones. Por ejemplo el AIC de González Catán señala respecto de la vestimenta:

La vestimenta debe ser adecuada al ámbito escolar los alumnos usarán guardapolvos del largo adecuado, no se permitirán minifaldas, short, pantalones rotos, musculosas, camisetas de fútbol, remeras cortas, gorras y viseras. Las bermudas deben ser adecuadas al ámbito escolar (AIC, Escuela pública, González Catán).

Mientras el de San Isidro establece una regulación más genérica, “Usar una vestimenta acorde a una Institución escolar” (AIC, Escuela pública, San Isidro), el de Saladillo es más explícito al indicar

Concurrir limpios, prolijos al establecimiento recordando que la escuela es un ámbito de trabajo, por lo tanto la ropa debe ser ante todo cómoda, y poco llamativa, evitando de esta forma “cargadas” y “competencias” innecesarias, que pueden crear conflictos y malos entendidos.” “Esta comunidad educativa considera adecuado asistir aseado y con indumentaria prolija, por lo que no aceptaremos: desaliño personal; la falta de higiene y vestimenta que no sea la adecuada para una institución escolar (AIC, Escuela pública, Saladillo).

Finalmente, en el caso de la Escuela de Campana el “reglamento” era en realidad el régimen de asistencia y puntualidad de los alumnos que cada estudiante debía pegar en la solapa de uno de sus cuadernos. Allí se especificaban los horarios de ingreso y salida de la institución así como la vestimenta que debían lucir tanto en el espacio del aula como en las horas de taller –recordemos que se trata de una escuela de moda-

lidad técnica y que en el espacio del taller existen diversas regulaciones sobre la seguridad de alumnos y docentes—. En esta escuela los estudiantes asistían con una remera o buzo con la insignia de la institución.

Pueden identificarse posiciones contrapuestas en relación a la valorización sobre el carácter justo de estas regulaciones. Mientras algunos estudiantes sostienen frente a la pregunta de si hay alguna norma de la escuela que les parezca injusta, que:

Más en verano venir con jean porque hace calor. O sino venir con la remera de gimnasia y no venir con esta verde, le aburre a cualquiera (estudiante varón, escuela de CA).

Otros señalan cierta ambigüedad frente a la justicia de dichas normas.

Porque está bien, porque sino cualquiera vendría de short, de pollera, de tacos. Igual, te da bronca, por una parte, porque hace un calor y toca andar toda vestida así, en vez de ponerte una remera así no más, tenés que venir bien vestido (estudiante mujer, escuela de SA).

o como lo expresa el testimonio de otro estudiante de la misma escuela:

¿Normas injustas? Había una norma que el Centro de Estudiantes luchó y la sacó, que era las mujeres de guardapolvo, y los varones venían vestidos como querían y las mujeres de guardapolvo. Estaban todos muy agradecidos, las chicas agradecidas porque con la ropa es una manera que te expresas también, te ven como sos, digamos, a través de la vestimenta (estudiante varón, escuela de SA).

Estos casos permiten observar cómo dichos aspectos que afectan íntimamente los modos de verse ante los demás y, por tanto, las estéticas juveniles, se convierten en una demanda que articula el reclamo de los jóvenes.

Mientras para los estudiantes éstas parecieran ser las normas que más se exigen, los docentes las incluyen entre las regulaciones de necesaria exigibilidad para el funcionamiento escolar. Por otra parte, manifies-

tan que las agresiones y peleas entre estudiantes así como la “disciplina” en el aula son aquellas faltas que más observan. En este último caso, cabe destacar cierta imprecisión sobre a qué se refieren cuando hablan de disciplina, pero con la posibilidad de inferir que su significado se conecta con lograr poner en actividad a los estudiantes. A modo de ejemplo podemos citar a un docente que expresa “Ahora, las sanciones que se ponen finalmente son por problemas disciplinares entre alumnos, y siempre son directamente en el plano concreto: es ir a las piñas, problemas barriales” (docente varón, escuela de GC).

En otros casos, las escuelas cuentan con un conjunto de documentos y espacios para regular el espacio escolar que combinan elementos tradicionales con otros novedosos que fomentan cierta participación de los estudiantes. En el caso de la Escuela SI, además del AIC, cada vez que un estudiante completa tres observaciones por indisciplina se reúne el Consejo de Aula, instancia de alumnos y docentes de la misma división, quienes deben acordar una forma de resolución de la situación. Sin embargo, si el problema persiste pasa al Consejo de Profesores, que no cuenta con representación estudiantil. Esta combinación entre la persistencia de formas tradicionales de regulación, la centralización de la confección de los reglamentos por parte de los adultos, pero también de los intentos por generar espacios intergeneracionales de discusión tal vez se exprese como metáfora de los intentos de cambio y cierta continuidad de prácticas propias de la gramática escolar.

El relato de una de las docentes de la escuela transmite la ambigüedad entre la confianza en la autonomía de los estudiantes y la persistencia de la regulación en las formas de vestir, incluso como expresión de las dificultades de docentes de mayor antigüedad en la institución:

En cuanto a los chicos, por ejemplo, una de las cosas que los ordena y que es un aspecto que todavía se sanciona es el tema del régimen de asistencias. Y realmente sanciones respecto a la conducta no hay gran cosa, no hay más amonestaciones, cosa que me parece bien, apilar sellos no tenía ningún sentido. Están los consejos de aula y los consejos

de profesores que me parece que como idea son buenos. Tenemos un acuerdo de convivencia un poco desactualizado, al que yo le hice un par de actualizaciones y se lo entregué a la directora el otro día y le dije “Mirá, fijate, por ahí se pueden incluir estas cosas”. Hay una cosa muy graciosa acá y es que cuando llega la época de verano, con la vestimenta, que no se puede venir en musculosa, y empiezan a pasar las situaciones más insólitas que se te ocurran, donde las profesoras de antaño piden que vengan a buscar a un alumno porque tiene por ahí una remera. Entonces, yo cómo llamo a una casa a decirle que vengan a buscar a la chica porque tiene una remera, ¿con qué argumento enfrente eso? (docente mujer, escuela de SI).

En cuanto a las sanciones, según las entrevistas a los estudiantes, los mecanismos de aplicación como consecuencia del incumplimiento de las normas no están tan claros y se vislumbra cierto estilo de *laisse faire* que conlleva el riesgo de decisiones arbitrarias y discrecionales por parte de los adultos de la escuela. Si bien los estudiantes hacen hincapié en la regulación sobre las formas de vestir, la misma pareciera ocurrir de manera implícita, más como un llamado continuo de atención que plasmado en una sanción particular. De los 120 encuestados, al 69,2% no lo habían sancionado en la escuela donde cursa actualmente. Del 30% que fue sancionado, ratearse y pelearse con algún compañero constituyen las dos faltas más cometidas (19,4% cada una). Por su parte, tanto la firma de actas, amonestaciones y apercibimiento escrito son las sanciones más recibidas. Muchas normas parecieran negociarse en transacciones cotidianas que posibilitan el mantenimiento de cierto orden escolar, pero que desdibujan el sentido de la ley y la posibilidad de su construcción colectiva. A modo de ejemplo, podemos citar el relato de una alumna de quinto año de la escuela de SA sobre el modo en que se entera de la existencia de una nueva norma que determina que no pueden salir antes ni entrar después cuando falta un profesor, una vez que llegó a las diez de la mañana porque una profesora había faltado y el vicerrector le hizo firmar un acta.

Frente a este contexto socio institucional, Inés Dussel señala que la autoridad adulta se juega hoy “a medio camino entre una autoridad puramente tradicional, centrada en la palabra adulta, y otra totalmente auto reflexiva, el orden disciplinario que propone la escuela parece no pisar sobre suelo firme” (Dussel, 2005: 118). La convivencia en la escuela hoy implica otra relación con la norma y con la ley, porque son ellas las que finalmente garantizan que puedan convivir personas con razones, intereses, motivaciones y pasiones diferentes en una misma comunidad. Retomando el argumento planteado por Dussel (2005) sobre la necesidad de normas y leyes para organizar nuestra vida en sociedad, es posible preguntarse por el sentido que adquiere el convivir con otros cuando existen diferencias en la noción de lo justo que jóvenes y adultos ponen en juego en cada institución educativa o cuando las instancias colectivas de resolución de conflictos no son utilizadas. Es llamativo que ninguno de los estudiantes menciona como mecanismo de sanción ni al consejo de aula ni al consejo de convivencia, ambas estrategias promovidas por la resolución vigente y los AIC.

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 cuatro escuelas consideradas en nuestra investigación es marcadamente diferente, cuestión que posiblemente se deba a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio. Las dos instituciones que cuentan con Centro de Estudiantes son los excolegios nacionales. 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 de GC no funciona este tipo de instituciones, aunque sí eligieron delegados por curso.

En los reglamentos consultados encontramos algunas referencias a la participación política, y aquí es factible señalar diferencias entre las instituciones. El AIC de la escuela de GC es el único que incorpora en el documento una sanción específica.¹⁰ 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 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 en las leyes y resoluciones específicas aparece dicha prohibición.¹¹ La ciudadanía juvenil pareciera adquirir diversas fisonomías o, para decirlo en otros términos, figuras que la proyectan más hacia el futuro que como ejercicio cotidiano. En este punto 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 En el caso de Campana, como señalamos anteriormente, sólo hace referencia a los horarios y vestimenta.

11 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 que 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).

En contraste, la escuela de SA 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 AIC 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.

Esta misma escuela cuenta con una 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” (que no recogió alusiones en dos escuelas y en Saladillo concentró sólo 6,9% de menciones) mientras que 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.

Durante el trabajo de campo 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”– nos interesa problematizar 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”.

Este ejemplo permite observar la persistencia de ciertos temores en el sistema educativo sobre el 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).

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. A la vez, en toda institución se producen formas legítimas e ilegítimas de participación política que pretenden moldear las prácticas de los sujetos.

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.

Algunas notas finales

En este trabajo buscamos trazar un panorama de la situación del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Recapitulando lo antedicho, 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. Los espacios colectivos de resolución de los conflictos, como consejos de convivencia o consejos de aula, parecen estar lejos de constituirse como los mecanismos frecuentes. Mientras tanto los apercibimientos escritos, las firmas de actas o las amonestaciones continúan siendo las modalidades más usadas en la escuela secundaria que no hacen más que reproducir modalidades presentes en otras épocas. También la suspensión aparece como una estrategia recurrente que “neutraliza” al estudiante conflictivo por unos días y se constituye como una sanción “aleccionadora” para el resto. Ni una ni otra sanción se conforman como instancias de reflexión y construcción colectiva y democrática, sino más bien se instituyen como inmediatistas y más propias del modelo disciplinar. Por otra parte, a partir de los relatos observamos que en la escuela secundaria actual coexiste cierta ambigüedad en la conformación del orden escolar que se completa con una confusión por parte de los estudiantes sobre cuáles son los procesos posibles, cuáles sus derechos allí y cómo participar de los mismos.

Uno de los efectos más notorios de la dislocación es entre la propuesta escolar y las actuales formas de ser joven. Es paradójicamente, la visibilización progresiva de las identificaciones y estéticas juveniles en el espacio escolar. Tal como intentamos mostrar, este proceso se expresa de manera diferente de acuerdo a las instituciones. En algunos casos,

el tipo de representaciones y discursos que predominan acerca de la(s) juventud(es) suele hacer hincapié en la negación de sus prácticas, cuestión que obtura la posibilidad de pensar en diálogos intergeneracionales más fecundos (Chaves, 2010). Aun así y aunque continúan siendo exitosas en su función algunas de las operaciones desarrolladas por ciertas instituciones para mantener al mundo juvenil “fuera” de la escuela, existen digresiones, filtraciones, mochilas, inscripciones en las paredes de los baños o de las aulas, el momento del recreo; modos de transitar por lugares para convertirlos en espacios que muestran la presencia de “las juventudes” en la institución escolar. Las instituciones lidian de diversas maneras ante el nuevo escenario social, por lo general, combinando la persistencia de formas tradicionales de regulación sobre horarios y vestimenta con ciertos intentos de promover procesos de participación de los estudiantes que implican un aprendizaje subrepticio sobre las formas de ser ciudadano; aunque es preciso continuar indagando sobre la influencia que tiene el tipo de vínculos inter e intrageneracionales que se configuran en cada escuela sobre las percepciones de derechos, posibilidades de participación y de expresión en el ámbito escolar.

En el último apartado presentamos las tensiones entre la promoción de la participación política que las leyes y normativas impulsan y la persistencia de resabios de temor, no reconocibles fácilmente, pero presentes en los intersticios de la vida escolar, a la participación política partidaria. A pesar de que la resolución de Centros de Estudiantes no especifica la composición de las listas y refiere de manera genérica a “las agrupaciones estudiantiles”, a que las leyes nacionales y provinciales fomentan la participación en la cotidianidad escolar aparece una diferenciación tácita entre política estudiantil y política partidaria. Como consecuencia, puede producirse una deslegitimación o cierto desdibujamiento del lugar del Centro de Estudiantes –precisamente cuando a través de distintas leyes y programas se impulsa su conformación–. A la vez, dicha diferenciación pareciera resituar a la política partidaria como propia del mundo adulto, estableciendo un vínculo intergeneracional

desde un lugar asimétrico en una cuestión que podría implicar la posibilidad de la producción de un espacio horizontal y de mayor proximidad.

Finalmente y como reflexión para futuras líneas de investigación, nos parece importante continuar indagando acerca del impacto de las situaciones descritas en las formas de ser joven en el ámbito escolar y las características que asumen las relaciones intergeneracionales en relación a la convivencia, la ciudadanía y la política.

Bibliografía

- Arendt, H.
2003[1996] *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona: Península.
- Baudelot, Ch. y Leclercq, F.
2008 *Los efectos de la educación*. Buenos Aires. Del Estante.
- Dubet, F.
2004 “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. En: Tenti, E. (ed.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPPE-UNESCO.
- Dussel, I.
2004 “La escuela y la construcción de un orden democrático: algunas reflexiones iniciales”. En: *Revista El Monitor de la Educación*, n° 2, noviembre. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
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, n° 27, México.
2009 “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Buenos Aires: Manantial.
- Elias, N.
1996 *La sociedad cortesana*. México: FCE.
- 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.

- Fridman, D.
2013 *Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar*. CABA: CLACSO.
- Kessler, G.
2002 *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Larrondo, M.
2012 *Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes*. CLACSO-Red Inju (en prensa).
- Litichever, L.
2011 *Los reglamentos de convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad*. Tesis de Maestría. Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO.
2012 “¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia”. En: *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, nº 59/1, mayo de 2012.
- Litichever, L. y Núñez, P.
2005 “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media”. En: *Revista Última Década*, nº 23, diciembre, Valparaíso: CIDPA.
- Martuccelli, D.
2009 “La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción”. En: *Revista Diversia*, nº 1, abril, Valparaíso: CIDPA.
- Montes, N.
2011 “Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible”. En: *Revista Propuesta Educativa*, nº 35, Buenos Aires: FLACSO.
- Narodowsky, M.
1993 *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil: Espacios en Blanco, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Núñez, P.
2013 *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Tenti Fanfani, E.
2001 *La escuela desde afuera*. México: Lucerna/Diogenes.
2003 *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPE.

- 2011 “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y rupturas”. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tiramonti, G. (coord.)
- 2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- 2011 *Variaciones sobre la forma escolar. Buenos Aires. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Ho.
- Viscardi, N. y Alonso, N.
- 2013 *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.

