

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

"Los marcos normativos de las escuelas medias, ¿un intento por promover espacios más democráticos y menos desiguales" .

Litichever, Lucia.

Cita:

Litichever, Lucia (2008). *"Los marcos normativos de las escuelas medias, ¿un intento por promover espacios más democráticos y menos desiguales"*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/367>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/e0C>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

“Los marcos normativos de las escuelas medias, ¿un intento por promover espacios más democráticos y menos desiguales?”

Lucía Litichever
lucialitichever@gmail.com
FLACSO

Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco de la investigación “Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social” desarrollada en Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires. En la siguiente presentación se analizan los Reglamentos de Convivencia elaborados por las escuelas medias de las distintas jurisdicciones indagando en las semejanzas y diferencias que se presentan. Se realiza una exploración de las particularidades de estos documentos a partir de diferentes dimensiones que se interrelacionan como las culturas escolares de las instituciones, los sentimientos de pertenencia que se generan en estudiantes y docentes, los climas sociales escolares, las concepciones de juventud puestas en juego, la ubicación geográfica, la clase social que atienden, entre otros aspectos.

Al mismo tiempo, se analiza la manera en que estos textos normativos conforman un marco legal en las escuelas que busca regular la convivencia en las mismas habilitando por un lado, y desalentando por otro determinadas prácticas, conductas y experiencias. Asimismo, se indaga sobre la manera en que esta “ley escrita” produce, reproduce, refuerza o intenta revertir prácticas desiguales al interior de las escuelas.

En otro trabajo¹ hemos analizado las continuidades y las rupturas en los regímenes de disciplina de distintos momentos históricos y hemos descripto las nuevas regulaciones normativas jurisdiccionales respecto a los sistemas de convivencia de las escuelas. Allí detallamos la intención de la normativa central de fomentar climas democráticos, de promover la participación y el protagonismo de los estudiantes y de propiciar el debate de la comunidad en la conformación de las normas de convivencia, que debían ser redactadas en función de las particularidades de sus contextos y sus propias necesidades.

En el presente trabajo nos proponemos indagar sobre la puesta en marcha en las escuelas de estas legislaciones centrales a partir del análisis de los Reglamentos o Acuerdos de

¹ *De la disciplina a la convivencia. Cambios y continuidades en la regulación de los estudiantes en las escuelas.* Ponencia presentada en las XV Jornadas de Historia de la Educación 29,30 y 31 de Octubre de 2008- Salta UNSa.

Convivencia elaborados en las escuelas (para el caso de las instituciones de Provincia de Buenos Aires y de Ciudad de Buenos Aires). Al mismo tiempo analizaremos Reglamentos elaborados por colegios de dos jurisdicciones (Salta y Neuquén) que no cuentan con leyes centrales y que sin embargo han desarrollado prácticas similares de regulación de la convivencia en sus instituciones².

La investigación en la que se enmarca esta ponencia conformó un objeto de estudio de un total de veinticuatro instituciones, seis en cada jurisdicción. La muestra se organizó contemplando la presencia de instituciones privadas y públicas, de diferentes modalidades u orientaciones y cuyos alumnos provinieran de sectores sociales altos, medios y bajos. Por lo general en cada provincia contamos con una escuela de sectores altos, dos de sectores medios y tres de sectores populares, aunque la muestra de la provincia de Salta incluyó una escuela de sectores altos, una sola de sectores medios y cuatro a las que concurren alumnos provenientes de los sectores populares. También se buscó incluir escuelas de diferentes modalidades, tradicionales y nuevas y distintas regiones geográficas, nos interesaba contar con escuelas ubicadas en zonas donde existieron movimientos de reivindicación política y laboral (Cutral-Có, Tartagal y Ensenada). A su vez en cada jurisdicción seleccionamos al menos una institución que contara con Centro de Estudiantes. También buscamos contemplar en la muestra escuelas con Consejo de Convivencia y con proyectos de trabajo relacionados con la comunidad.

La riqueza de la muestra y de las realidades contempladas nos brinda una gran amplitud en el análisis que nos permite detenernos en cuestiones diversas que potencian las reflexiones tanto sobre las similitudes como sobre las diferencias. En cuanto a los Reglamentos de Convivencia elaborados por las escuelas encontramos un amplio espectro de documentos que hacen hincapié en cuestiones diversas y dan sentido a asuntos bien distintos. Guillermina Tiramonti analiza de qué manera el proceso de fragmentación³ genera una ruptura en el campo del sentido compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan en ellas. Indagar sobre la fragmentación de los marcos normativos, nos permitió detectar variaciones en las expectativas de las normas en los distintos fragmentos. Estas variaciones, reflexiona

² En la provincia de Salta se dieron directivas para que las escuelas elaboraran sus normas de convivencia como parte de la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada escuela en el año 2002. La indicación establecía que las normas debían ser elaboradas con la participación de la comunidad (Dussel, 2005).

³ Guillermina Tiramonti establece una distinción entre los procesos de segmentación y los de fragmentación. Según esta autora la segmentación hace referencia a un todo integrado donde las distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado. Por su parte, la fragmentación alude a una distancia respecto de la existencia de mundos culturales distantes, cuyos contenidos no admiten la comparación y mucho menos un ordenamiento en una escala jerárquica. De esta forma, fragmentación refiere a una distancia que se expresa en términos de extrañamiento cultural y de fronteras de exclusión. (*et. al.* 2008: 29)

Tiramonti son significativas “si consideramos que la escuela es una institución del orden, un dispositivo destinado a generar “una comprensión compartida” de la realidad que promueva un consenso ético en el que se fundamente el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos.” (Tiramonti,2004: 36). Y en este sentido, la autora asevera que la pérdida de un referente universal de las escuelas, las ha transformado en un espacio donde se recrean sentidos del orden particulares. Estas diversificaciones que estamos señalando las encontramos en los reglamentos analizados donde se puede notar la emergencia de nuevos marcos normativos diferentes y hasta en algunos casos contradictorios al mandato civilizatorio del que la escuela ha sido portadora. (Tiramonti,2004).

Estas distinciones muchas veces aparecen asociadas a diferencias en las instituciones según el sector social de pertenencia de la población a la que atienden. Pero también encontramos algunas definidas por otras cuestiones como los estilos de comunidades conformadas al interior de las instituciones, los objetivos propuestos, los sentidos que le atribuyen a su tarea, la promoción de un sentimiento de pertenencia, las culturas escolares establecidas, las culturas políticas con las que dialogan, los climas sociales escolares, las relaciones entre docentes y alumnos, entre otras cuestiones.

Una mirada sobre los reglamentos. Aspectos generales

Al analizar los Reglamentos de Convivencia elaborados por las escuelas incluidas en la investigación, un primer rasgo para resaltar es la diversidad de formatos y tipos de texto con que nos encontramos. De las veinticuatro escuelas analizadas, veintidós de ellas cuentan con algún tipo de documento para regular la convivencia en la institución. Algunos de estos textos son meros listados de normas o postulados de conductas prohibidas, otros en cambio son textos más largos que incluyen explicitaciones sobre el significado que le dan a la convivencia, los valores que promueven, los principios que los orientan. También hay escuelas que en un primer apartado realizan un recorrido por la historia del establecimiento y describen las características de la zona en la que está inserta.

En muchas ocasiones notamos una fuerte vinculación entre estos textos y las leyes jurisdiccionales que los regulan. Como describimos en un trabajo anterior (Litichever, 2008), estas normativas establecen fuertes controles -que muchas veces se reflejan en los textos de las escuelas- pese a la autonomía que pretenden promover, estableciendo criterios de redacción de las normas, sanciones posibles, criterios de resolución de los conflictos. Pero además, algunas escuelas retoman la letra de estas normativas para desarrollar las fundamentaciones o describir los principios que las rigen -en muchos reglamentos se incluyen

citas textuales aunque no siempre se hace explícita la referencia a la ley. Incluso en jurisdicciones que no cuentan con normativa propia, a veces, aparece la voz tanto de resoluciones nacionales⁴ como de normativas de otras regiones.

Por otra parte, es interesante destacar que los reglamentos que realizan un recorrido por la historia de la institución y describen la región en la cual está inserta, parecen responder a la demanda de la normativa jurisdiccional de contextualizar y delinear con características propias el documento. Esto sucede de forma más marcada en los reglamentos de provincia de Buenos Aires donde la normativa madre hace especial énfasis en la cuestión de la contextualización. Algunas de estas escuelas también es probable que estén buscando enmarcar el tipo de institución y comunidad que pretenden conformar.

También encontramos esta situación en una de las escuelas de la muestra de la provincia de Salta, se trata de una escuela privada que atiende a una población de clase alta y su reglamento esboza el “sujeto ideal” que desea formar, describiendo el tipo de estudiante que puede incluirse en dicha comunidad. Se nota una pretensión de enmarcar la pertenencia a una determinada colectividad más allá de lo estrictamente escolar delineando tanto un estilo de vida como un modelo de joven vinculado a ideales religiosos y liberales. En un contexto donde tienen lugar nuevos procesos de fragmentación social a partir de las tendencias de la clase media y media alta a generar espacios particulares (Svampa, 2005), esta escuela parece inscribirse dentro de las estrategias educativas que se dieron estos sectores a la par de su ascenso y consolidación social (Del Cueto, 2007). Esta búsqueda, obliga a inscribir esta táctica de diferenciación en el marco de la fragmentación dentro de la clase media entre “ganadores” y “perdedores”. Para continuar siendo parte de esa clase media, cercana al éxito, autónoma e independiente, es necesario acentuar la distinción respecto de otros. Se vislumbra una búsqueda por conformar un tipo de comunidad distinta que pretende preservar la formación educativa en un marco de socialización entre iguales.

La escuela mencionada cuenta con dos tipos de textos que nos orientan en su descripción: en uno de ellos se explica la importancia de la adscripción a la Organización del Bachillerato Internacional posicionándose así como una “institución de calidad” que apela al *desarrollo de talentos individuales* y a la formación de *pensadores críticos y empáticos* que cuenten con saberes requeridos a escala mundial y al mismo tiempo demarcando una pertenencia que no se circunscribe únicamente al espacio institucional sino que se proyecta a un espacio más amplio pero a la vez selectivo: el internacional. Así parece integrarse a una comunidad de colegios

⁴ Sobre todo se hace referencia a la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993 y las resoluciones nacionales N° 41 del año 1995 y la N° 62 de 1997 que reglamentaron los principios postulados por dicha Ley.

análogos regidos por disposiciones y currículas afines que permitirían trayectorias similares y la continuidad de los estudios en centros universitarios de reconocimiento mundial. De manera que el colegio queda extrapolado de la región específica en la que se encuentra unificándose con otras instituciones a nivel global.

El otro texto al que se identifica como el “Ideario” relata la historia del colegio y describe sus principios religiosos y pedagógicos, delineando a través de los mismos el tipo de familia, estudiante y docente que pretenden convocar y apelando a la formación del hombre nuevo (caracterizado como *hombre religioso, hombre libre y hombre social*) como el sujeto que se pretende alcanzar luego de su tránsito por la institución. Se postula: “*El educando se formará en un ambiente de LIBERTAD RESPONSABLE en el que impere un espíritu generoso, un cálido respeto a la persona y una permanente apertura a lo comunitario.*” Podemos notar aquí cómo se despliegan tecnologías del yo particulares (Foucault, 1990) en una búsqueda de autogobierno y autorregulación. Pero tal como Tiramonti y Ziegler analizan en el caso de la pedagogía disciplinaria el gobierno de sí al que se apunta está sustentando en una moral y un Bien ya definido en un determinado régimen de verdad integrado por valores cristianos y liberales (Tiramonti y Ziegler, 2008:102). Este “Ideario” también hace referencia a las normas de convivencia establecidas buscando explicitar el por qué de la necesidad de estas normas y los objetivos de las mismas. Además se detalla la vestimenta requerida y el régimen de asistencia y se establecen las obligaciones de los padres. Se explicitan los criterios de aplicación de las sanciones y se destacan los premios que se establecen para los alumnos que las respetan (izado de la bandera, reconocimiento y premios en el acto de fin de año). Asimismo, el texto menciona que en el caso de que un alumno tenga cinco apercibimientos, “*el Colegio haciendo uso del **derecho de admisión**, podrá pedir el **pase inmediato del alumno hacia otra institución.***”⁵ Entonces, notamos como a la vez que se apela a la autorregulación de un sujeto libre se diseñan mecanismos de disciplinamiento externo establecidos por premio y castigos donde quien no se ajusta estrictamente a sus pautas queda excluido de la institución y su prestigio. Además, como vemos penetran discursos de otros ámbitos más mercantilistas en el espacio educativo, que podrían debilitar la garantía del derecho a la educación. El “derecho de admisión” pertenece a espacios e instituciones regidas por otras reglas y códigos. Se realiza un pasaje del derecho a la educación para todos (donde el derecho se vincula, se ancla en los sujetos) a un derecho de admisión de la institución. ¿Dónde queda aquí el individuo?, ¿qué posibilidades de reclamo y lucha por sus derechos puede sostener?

⁵ El subrayado es nuestro.

La percepción que brinda la lectura conjunta de ambos textos es la de un doble juego de distinción/igualación. El colegio se presenta como una institución especial, con una identidad propia que la diferencia de otras y al mismo tiempo se produce una identificación con otros establecimientos con los se emparenta en prestigio, calidad y reputación.

Otra escuela de la misma provincia, una escuela pública que atiende a sectores medios, desarrolla un recorrido por su historia describiendo los hitos fundacionales y el largo camino transitado hasta convertirse en la institución que es hoy. Aquí puede leerse el propósito de la escuela de asentar y reafirmar sus luchas y sus conquistas en una búsqueda de reconocimiento por parte de la comunidad en la que se encuentra y de diferenciación de otras escuelas de la zona. A lo largo de este relato también se aprecia la fuerza de la matriz vocacional y redentora del trabajo docente. Se exagera la “voluntad” como un valor central de la profesión para sortear los inconvenientes. *“No fueron pocas las dificultades a vencer, pero cuando hay voluntad y deseo de progresar, ningún problema queda sin solución”*. A lo largo del texto se continúa destacando el esfuerzo y la tenacidad del equipo docente y del director en los logros alcanzados enfatizando rasgos particulares de la tarea docente que refuerzan el imaginario de la vocación, la abnegación y el servicio (Birgin,1999). De manera que se resalta la entrega y el compromiso del equipo en la conformación de la escuela desde un discurso más vocacionalista, voluntarista que apelando a luchas políticas, referenciado a la docencia con una imagen de pureza y castidad más que como una profesión. Se aprecia así la tradición normalizadora que gobernó buena parte de la historia de la formación docente donde se reforzaron los rasgos de una tarea definida como femenina que adopta una actitud de entrega personal, casi un sacerdocio. Lo que dificulta la autopercepción del docente como trabajador, como profesional (Davini,1997). Esto repercute sin lugar a dudas en la formación política que transmiten en los estudiantes.

El documento concluye con la consideración de la escuela como *“la decana de las escuelas secundarias de la zona y como ejemplo de perseverancia y tesón, como símbolo del saber consciente que inculca diariamente a su alumnado”*. Podemos notar aquí la pretensión de diferenciación y distinción respecto de otros establecimientos considerados de menor nivel quizás por los sectores a los que atiende. Así, encontramos en muchas de las instituciones analizadas una pretensión de distinción resguardando de alguna manera rasgos de la matriz elitista con la que se conformó el nivel secundario más que a una concepción de la educación como un derecho y con la posibilidad de concebir el sistema como un todo en el que se puedan establecer diálogos entre las instituciones, exacerbando aún más la fragmentación del mismo.

Por otro lado, encontramos a lo largo de la muestra de las cuatro jurisdicciones reglamentos con un tipo de formato más genérico. Estos son documentos más abarcativos que organizan diversas cuestiones del quehacer escolar y que regulan –a diferencia del resto de los textos- no a una sino a un grupo de instituciones afines (escuelas de una determinada congregación religiosa, escuelas dependientes de una misma unidad académica). Estos textos tienen un amplio nivel de generalidad en el que, por momentos, parecen perderse las características específicas de cada institución. Las normas son comunes y trascienden las particularidades. Se anula de esta manera, la posibilidad de contextualizarlas según las propias circunstancias, a la vez que parece difícil lograr una real participación de los estudiantes y de la comunidad específica de la escuela en la elaboración de las pautas de convivencia inhibiendo también, en este sentido la posibilidad de apropiación de las mismas.

El documento de la escuela privada dependiente de la congregación religiosa que atiende a sectores medios altos de la provincia de Neuquén, presenta afirmaciones de carácter abstracto y, si bien plantea que “*su contenido está en un todo de acuerdo con la Ley Federal de Educación N° 24.195 y las leyes provinciales*”, no da cuenta de los cambios en el contexto a lo largo del tiempo. Algunas de las normas de convivencia que promueven son las siguientes: “**Responsabilidad:** *cada persona como individuo y como miembro de un grupo asume las consecuencias de sus actos, de sus errores y omisiones, aceptando la corrección fraterna. Al mismo tiempo responde positivamente a las decisiones que tome la autoridad correspondiente. Razonabilidad:* *las propuestas y exigencias, explicitadas en forma sencilla y amable, serán una llamada a las fuerzas interiores de la persona para que asuma libremente las normas. Comprensión y empatía:* *estas actitudes tienden a favorecer la confianza mutua, a facilitar el cambio de conductas y a fortalecer los vínculos interpersonales, superando toda forma de intolerancia. Solidaridad:* *la disponibilidad para compartir y la actitud atenta hacia los otros, permite descubrir sus necesidades y generar gestos de apoyo, promoción, colaboración y servicio que comprometen a las personas y a la comunidad en su crecimiento armónico e integral.*”. Estos enunciados resultan coherentes con la mirada religiosa en la que las normas poseen un carácter trascendental y por lo tanto se instituyen como dogmas, cuya discusión no aparece como una necesidad y se promueve su incorporación introspectiva sin ningún tipo de conflicto como un consenso “dado” y no como una búsqueda del mismo.

Como analizábamos más arriba, si bien hay una ausencia de la identidad particular de la institución, al mismo tiempo parece conformarse un tipo de comunidad ampliada: instituciones amigas o con características identitarias similares con quienes comparten principios, normas, criterios de admisión. De esta forma parecen generarse identificaciones

entre los integrantes de uno u otro colegio promoviendo un sentimiento de pertenencia común que iguala hacia adentro (todos los colegios de la misma congregación, todos los colegios de la misma pertenencia universitaria) y distingue hacia fuera (el resto de las instituciones). En cierta forma, este parece ser un proceso similar al que ocurre en la escuela de Salta de clase alta que analizábamos más arriba aunque con ciertas diferencias. La común-uniión parece darse en aquel caso por lo internacional (en relación a colegios similares en el resto del mundo) y esto ubicaría a los estudiantes como ciudadanos del mundo, jóvenes que operan en el mundo globalizado, que sienten libertad de desplazarse y movilizarse (Tiramonti,2004). A su vez, en el caso de la escuela religiosa, la unión parece estar más vinculada a un marco de creencias que orienta determinadas maneras de pensar y relacionarse con los otros y para el caso del colegio dependiente de la universidad la unidad estaría dada por un sentimiento de prestigio intelectual y erudito que brindaría la pertenencia a la universidad, a la academia.

Por último el resto de los reglamentos analizados, más allá de las diferencias internas que iremos señalando más adelante, parecen organizarse a partir de la enumeración de un grupo de normas para los distintos integrantes de la comunidad. Algunos textos distinguen deberes y derechos para los distintos sujetos y distribuyen responsabilidades, especifican las sanciones y tipifican las faltas según nivel de gravedad. También encontramos documentos que se constituyen como una totalidad adjuntando otras normativas vinculadas a diversas cuestiones: el régimen de asistencia, normativas respecto de la vestimenta, el reglamento de la biblioteca, normas para las clases de educación física o las salidas didácticas. Entonces, en estas ocasiones, el acuerdo de convivencia en sí parece diluirse en un cúmulo de reglamentos que si bien regulan el tránsito por la escuela, pocas veces son documentos afines a la dinámica que estipula un reglamento de convivencia específico ya que estos otros textos no suelen ser producto de la elaboración y el acuerdo colectivo y no requieren la revisión permanente que sí demandan las normas de convivencia.

De los principios a las normas. El lenguaje como orientador de las conductas.

Tal como mencionábamos más arriba, varios de los reglamentos de convivencia analizados se exhiben en cuanto a los principios y valores que se proponen promover, en este sentido definen de manera interesante el “deber ser” del sujeto que pretenden formar. Pero estas nociones que muchas veces emergen bien fundamentadas a partir de concepciones teóricas muy sugestivas parecen ir diluyéndose o perdiendo fuerza a medida que el reglamento avanza

y se vuelve más normativo⁶. Así encontramos interesantes definiciones de cómo conciben estos documentos la convivencia. Una escuela pública de la provincia de Salta que atiende a sectores populares plantea: *“Afirmamos que la convivencia es un espacio a construir entre los actores de la institución escolar. Un espacio en el que confluyen intereses y necesidades del conjunto y en el que es necesario comenzar a trabajar a partir de las diferencias y de la diversidad, no del consenso. El consenso no puede funcionar como supuesto, sino como meta.”* Pero al momento de especificar las normas este ideal de espacio a construir se redefine en una serie de pautas de acción bien prescriptivas sobre la presentación personal, el cumplimiento de los horarios, la necesidad de evidenciar actitudes de respeto, el cumplimiento de las vías de comunicación, el cuidado de los materiales.

Por su parte, otra escuela, ahora de la provincia de Buenos Aires, privada a la que concurren jóvenes de clase alta, define la convivencia como: *“las actitudes y los procedimientos que la comunidad entiende más armoniosos y conducentes hacia la “meta común”. Estas actitudes son las que se juzgan mejores a través de los años pero se reconoce la posibilidad de adecuaciones cuando las circunstancias demuestran la necesidad.”* Pero esta declaración de principios luego es traducida en un sin fin de normas que se van sumando y acumulando a lo largo de los años según las transgresiones que los estudiantes van cometiendo. De manera que esta “meta común” que mencionaban va perdiendo su eje ya que busca ir respondiendo a necesidades más circunstanciales y momentáneas y no a cuestiones transversales o principios generales.

La pretensión de prescribirlo todo conduce a una casuística de normas que intenta prever todas las situaciones que puedan presentarse y sin embargo se genera una situación de desactualización permanente porque la norma llega con posterioridad a la falta ya cometida y siempre habrá casos que no pudieron ser previstos. Además, es posible que de esta manera se caiga en un exceso normativo que no facilite la toma de decisiones por abarcar demasiadas prescripciones (Cuadernillo II Ministerio de Educación, ciencia y tecnología). ¿Qué ocurre por ejemplo, cuando se da una situación no prevista? Es posible que conduzca a un desconcierto poco eficiente para la toma de decisiones más acertada. En contraste con este marco normativo de pretensión totalizadora, encontramos un documento en una escuela de Ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores medios donde se explicita la imposibilidad de enumerar todas las acciones punibles posibles de ocurrir en el ámbito educativo: *“Es importante considerar que nunca un Sistema Escolar de Convivencia, puede prever, y*

⁶ Agradezco a Adriana Villalva el intercambio sobre estas ideas que me permitió avanzar en la reflexión y el desarrollo de las mismas.

determinar todas las situaciones que se pueden plantear en una escuela. Por ello se toman como referencia las situaciones más comunes ocurridas, dejando espacio para la resolución de situaciones nuevas, atendiendo a los principios de responsabilidad y autoridad que le competen a cada integrante de la comunidad.” Aquí los principios, los acuerdos más generales son los que permiten orientar, guiar.

El cambio de perspectiva en el espacio educativo sobre la noción de disciplina que va desde una concepción más centrada en el control y la regulación de las conductas a una mirada más amplia sobre la convivencia que permitiría regular las relaciones que se entablan con los otros y fomentar espacios de participación, trae consigo una mirada distinta sobre las normas (Litichever: 2008). La presencia de las normas en la escuela significa la presencia de límites a determinados comportamientos a los que se consideran inapropiados. Pero una mirada basada en la convivencia establece límites a la vez que propone valores (Cuadernillo II Ministerio Educación Ciencia y Tecnología). Del mismo modo, la búsqueda de consenso implica que para formar parte del mismo es necesario someter parte de la voluntad propia para un compromiso común (Dussel, 2005 retomando a Terán, 2003). De manera que la regulación de la convivencia requiere una discusión importante que habilite las distintas voces y permita encontrar espacios de acuerdo y consenso colectivos.

Pero, pese a declaraciones interesantes sobre la convivencia, en la gran mayoría de los reglamentos que analizamos cuando llega el momento de definir las normas y los deberes de los distintos sujetos el reglamento se presenta como un documento más prescriptivo. Aparece la dificultad (salvo en unos pocos reglamentos) de sostener estos principios traducidos a reglas de acción más cotidianas. De manera que, las normas por lo general son enunciadas prescriptiva o prohibitivamente o recurriendo a una mezcla de ambos lenguajes. De forma prescriptiva se intenta definir las conductas que “deben” efectuarse y en un lenguaje prohibitivo se busca “inhibir” determinadas acciones. Algunos ejemplos de estos tipos de normas que encontramos en los reglamentos son las siguientes:

- *Las alumnas deberán presentarse en la escuela con guardapolvo, debidamente abrochado, largo y amplio.*
- *Los alumnos usarán el cabello prolijamente cortado*
- *Los alumnos deberán desenvolverse en el aula con aplicación, corrección y decoro.*
- *Los alumnos deben mantener la disciplina y los buenos hábitos.*
- *Los alumnos deberán levantar la mano para pedir la palabra.*
- *Los alumnos deben escuchar al otro cuando habla.*
- *Los alumnos deberán permanecer sentado correctamente en la silla.*
- *Los alumnos deben utilizar un vocabulario adecuado.*
- *Los alumnos deben asistir con vestimenta adecuada.*

- *Los alumnos deberán participar activamente en las clases y entregar los trabajos en tiempo y forma.*
- *Los alumnos deberán preservar los bienes que pertenezcan a la Institución y todo otro bien público o privado*
- *Los alumnos deberán asistir a todas las actividades escolares de cada jornada de buen grado y puntualidad*
- *Los alumnos deberán evidenciar sentimientos de genuino amor a la Patria y de respeto por sus símbolos e instituciones, honrándolas con sus actitudes en las clases, actos y celebraciones.*
- *Los alumnos deberán presentarse con vestimenta decorosa. Sin camisetas de fútbol, gorritos, short, pantalones cortos, musculosas, ni ojotas.*
- *Los alumnos no podrán traer walkman, radios, jueguitos electrónicos, cartas o teléfonos celulares.*
- *Los alumnos no deberán comer, beber o masticar chicle o portar chupetines en la boca dentro del aula.*
- *Los alumnos no deberán ingresar con elementos que están prohibidos: navajas, cuchillos, sustancias tóxicas, etc.*
- *Está prohibido consumir drogas o alcohol en el establecimiento.*
- *Está prohibido el uso de goma de mascar en clase, fumar, consumir bebidas alcohólicas o sustancias no autorizadas, en el Colegio o fuera del mismo, cuando el alumno esté vistiendo uniforme o representado a la Institución.*
- *Está prohibido salivar en las paredes o el piso.*

Podemos notar que algunas normas son bien claras y específicas en las cuestiones que regulan y otras por el contrario utilizan enunciados bastante ambiguos que no permiten dar cuenta con claridad a qué están haciendo referencia sino que por el contrario demandan un sentido común compartido para todos aquellos a quienes alcanzan las normas para decodificar el significado específico de la misma. Así podemos resaltar que aparece con frecuencia la referencia al “decoro”; el “desenvolverse con aplicación”; la “vestimenta adecuada”, el “vocabulario adecuado”, el “sentarse correctamente”, la “participación activa”, los “buenos hábitos”, el “evidenciar sentimientos de genuino amor a la patria”, el “asistir de buen grado”. ¿Qué es lo adecuado, el decoro, la aplicación, lo correcto, los sentimientos genuinos, el buen grado para cada uno? Seguramente esto implicará variaciones en función de imaginarios y experiencias no siempre compartidas. Es posible que estas reglas imprecisas apelen a comunidades de estudiantes homogéneas o a la aspiración de conformarlas buscando un disciplinamiento que trascienda la regulación sobre cuestiones vinculadas a la promoción de climas democráticos de participación e intercambio que prescriben las nuevas normativas nacionales y jurisdiccionales sobre la convivencia. De lo contrario, si estos enunciados no se dirigen a una comunidad que comparte sentidos es posible que requieran un fuerte seguimiento y prescripciones bien explícitas en la práctica. Reglas cotidianas más concisas. Entonces estas nociones abren un juego de interpretaciones muy variables de la norma a la vez que se

convierten en elementos muy poderosos de regulación (Dussel, 2005). Pero también, estas normas escritas corren el riesgo de convertirse en enunciados vacíos donde la ley y el marco legal en el que se inscribe termina quedando desdibujado.

En este sentido, aparece una ley escrita, que se maneja en el orden de los supuestos, que no es tan clara y obvia para todos y que podría propiciar la conformación de “zonas grises” de demarcación de la norma en las cuales es posible que se mezclen la legalidad y la ilegalidad en la acción de los distintos actores (Auyero: 2007). Por otro lado, esta situación instauraría un doble marco político- legal: uno escrito pero a la vez, ambiguo y el otro impartido directamente en la práctica. Dado que la escuela, tal como lo subrayó Dewey (1995), actúa como un microcosmos que promueve conductas políticas, se hace necesario reflexionar sobre las ideas de legalidad y legitimidad que se promueven en los colegios con macros normativos de estas características.

Además, nos interesa reflexionar sobre cómo el lenguaje utilizado en las normas establece límites de lo posible en las escuelas y circunscribe los espacios de incumbencia de las normas delineando fronteras entre el adentro y el afuera escolar. Las normas prohibitivas establecen qué es lo que “no se puede hacer” y en este mismo acto definen qué es lo que “si se puede hacer” por oposición. Por su parte, las pautas prescriptivas intentan determinar qué se “debe hacer” y “qué no” -aunque como fuimos analizando a veces no son tan claras. Ya que implícitamente al definir cómo deben comportarse también se establece cómo “no deben comportarse”. De manera que cuando se define, por ejemplo, que los alumnos tienen que levantar la mano para pedir la palabra, al mismo tiempo se establece que no deben hablar sin levantar la mano antes. Del mismo modo, se entiende que los estudiantes tienen permitido comer, beber y masticar chicles, mientras lo hagan fuera del aula –ya que la norma especifica que no deben comer, beber, etc, dentro del aula. También la norma parece autorizarlos a fumar cuando no visten el uniforme del colegio o a consumir drogas o alcohol cuando no están en el establecimiento. En próximos trabajos nos interesaría analizar con mayor detenimiento los significantes del correlato de algunas normas como por ejemplo aquellas que determinan qué cuestiones no pueden realizarse en el establecimiento, con el uniforme del colegio o en sus inmediaciones. De manera que algunas prácticas como la de fumar o beber alcohol parece prohibirse más por una cuestión de rituales, por considerar la escuela como un espacio sagrado que por cuestiones de salud y bienestar (Puiggrós,1994). Nos preguntamos, si cuando las normas hacen referencia a la salud y al cuidado no sería importante buscar la manera de abordar estas cuestiones desde sentidos más integrales y no dejarlas tan

circunscriptas al espacio escolar sino pensarlas como marcos de referencia que orienten, que puedan guiar al vida de los jóvenes.

Por otra parte, encontramos una correspondencia entre lo que se considera prohibido en la escuela y la previsión de un castigo. Las normas que remiten con más claridad a las faltas, “lo que no se debe” suelen estar escritas de manera prohibitiva (está prohibido: fumar en clase, tener mal comportamiento en los actos, llevar a la escuela determinados objetos o sustancias.), siendo todas ellas ejemplos de acciones que tienen su correlato con las conductas consideradas punibles, a las que se les estipula algún tipo de sanción.

Encontramos también, documentos que enuncian sus disposiciones reglamentarias en un mix de lenguajes donde algunas normas son expresadas propositivamente intentando justificar las normas a partir de valores y otras son redactadas de forma prescriptiva o prohibitiva. Como ejemplos de las normas propositivas podemos mencionar: *“Fortalecer el hábito de la puntualidad que hace al respeto por el tiempo y el trabajo propio y ajeno.”*; *“La interrelación personal exige que la presencia de cada uno resulte grata a los demás que comparten con él su actividad diaria. Se debe lograr, pues, la formación del hábito de la buena presencia en los alumnos, y para ello cada uno debe observar arreglo y limpieza en su indumentaria, la cual debe ser adecuada al ámbito de la convivencia”*; *“Los alumnos pueden venir vestidos como quieran mientras que les permita trabajar adecuadamente en clase.”*; *“Por seguridad no deberán tener aros colgantes, cadenas y anillos”*. En estas normas se vislumbran intentos de justificación de las mismas o valores que las sustentan. Además, es interesante detenerse a indagar que muchas de ellas hacen referencia a la cuestión de la apariencia, de la vestimenta como si en cierta manera el intento de renovar la convivencia en las escuelas pasara por justificar o adjudicar valores a pautas vinculadas a cuestiones tradicionales. Los intentos de regulación de la vestimenta han estado presentes en las escuelas argentinas desde fines del siglo XIX pero los márgenes de aceptación y lo considerado “apropiado” se va redefiniendo en las distintas épocas a través de las modas y las culturas juveniles (Dussel, 2005).

Encontramos un sólo reglamento en la muestra que parece ser un documento concebido totalmente de manera propositiva apelando en la mayoría de las normas a la importancia de llevarlas adelante por el respeto hacia los otros o fundamentando las normas en los principios que las sustentan. Se percibe aquí un reglamento pensado con otros sentidos y desde una noción distinta de la comunidad que pretende conformar y regular. Por otra parte, es interesante resaltar que el trabajo de campo en esta escuela nos permitió apreciar el despliegue de los valores que fundamentan las normas en la práctica cotidiana. En este sentido parece

haber un acuerdo y mayor claridad sobre los valores que se desean aprender y la finalidad de la escuela.

El reglamento que mencionamos pertenece a un bachiller de gestión pública de la provincia de Buenos Aires al que asisten jóvenes de sectores populares. El reglamento tiene una organización y fundamentación bien claras y coherentes. El eje que lo recorre es el del respeto hacia el otro sin importar las jerarquías y la responsabilidad de cada cual. Desde allí se fundamentan las normas, tanto las tradicionales como las novedosas. A la vez, es claro como el aprendizaje es el orientador de estas pautas. Las mismas se prescriben con el fin de desarrollar valores en relación a la convivencia, a la conformación de una sociedad democrática, al respeto de las diferencias individuales y se propicia el aprendizaje en las maneras de vincularse con los otros. Por su parte, el contenido pedagógico no se desdibuja en la enunciación de normas. Otra cuestión interesante en este reglamento es cómo se concibe el conflicto, se lo caracteriza como *“algo inevitable y a la vez necesario”*. Reconocer el conflicto sin ocultarlo ni pretender evitarlo sino convivir con él e intentar resolverlo implica poder hacerse cargo de los problemas y afrontarlos (Litichever, *et al*, 2008).

La ley escrita en la escuela

Hasta el momento, venimos analizando cuestiones que se vinculan a la forma, el formato de los reglamentos y el lenguaje que utilizan. Nos interesa ahora, adentrarnos en la indagación más específica de las normas que se incluyen en los reglamentos, ¿qué se busca disciplinar en las escuelas? ¿Se prescriben las mismas normas para todas las instituciones?

Si volvemos a mirar las normas citadas más arriba, notamos que muchas de ellas regulan puntillosamente cuestiones vinculadas a la apariencia, los modales e imparten directivas respecto del rol del alumno. Entonces, pese a las declaraciones de promover ámbitos democráticos y propiciar vínculos inclusivos, las normas parecen ubicarse en otro eje de la discusión haciendo especial hincapié sobre regulaciones más bien tradicionales: la puntualidad, la apariencia y el oficio del alumno. En el marco de la constitución de los sistemas educativos nacionales, la escuela obligatoria se definió como un espacio civilizador que facilitó la regulación de conductas y hábitos de los escolares y, a partir de ellos, las del resto de la población (Varela; Álvarez Uría, 1991). El patrón civilizatorio sostenido codificó un conjunto de normas vinculadas a las prerrogativas de un orden social moderno, pensadas como universales y uniformes. La utilización del tiempo y la apariencia de los alumnos y los docentes fueron aspectos incluidos en esta estrategia regulatoria (Litichever *et al*, 2008). Existía un consenso relativo a la regulación de los cuerpos en la escuela que señalaba la

importancia de vestuarios y apariencias homogéneas como una forma de construir la nación, de consolidar un particular igualitarismo y de extender pautas de higiene. Al respecto, los guardapolvos o delantales blancos constituyeron un código dominante de vestimenta en las escuelas que intentó simbolizar la pureza y la igualdad y, asimismo, detectar fácilmente la transgresión (Dussel, 2003).

Pero esta preponderancia de normas relacionadas con la apariencia y el ordenamiento de los tiempos no se corresponde con lo planteado por las nuevas normativas jurisdiccionales analizadas: ni la Regulación N° 1593 de provincia de Buenos Aires, ni la Ley N° 223 la de Ciudad de Buenos Aires prevén la prescripción sobre estas cuestiones. Como veníamos analizando es posible que persista en estas pautas la herencia de la tradición higienista muy arraigada en la gramática escolar (Tyack; Cuban,1995) a partir de la cual la escuela se considera la emisaria respecto de la regulación de los cuerpos. De manera que si bien las nuevas normativas producen cambios en cuanto a la mirada sobre la convivencia, la modificación profunda de las tradiciones asentadas y sedimentadas en las instituciones son difíciles de revisar. Estas nuevas leyes buscan generar importantes cambios en el día a día de las escuelas, se proponen modificar las relaciones que se entablan promoviendo vínculos más solidarios e inclusivos pero se encuentran con culturas escolares particulares con las que van a dialogar de diferentes maneras y al igual que toda reforma o innovación será reapropiada por la institución sufriendo modificaciones (Viñao, 2002).

Además, encontramos que algunas de las normas citadas apuntan con mucha vehemencia sobre el disciplinamiento de los “buenos modales” incluso pareciendo rasar la pretensión de domesticación de los “hijos de los salvajes” (Charlot, 1997). Algunos ejemplos de estas normas son la prohibición de “*escupir, comer y beber en clase*”; “*el uso de un lenguaje grosero*”; la aclaración sobre la necesidad de “*no arrojar basura fuera del basurero*”; la prohibición de “*salivar en las paredes o el piso*” o de “*realizar actos indecorosos que afecten a la dignidad y a la moral*”. Todas estas normas están presentes en reglamentos de colegios que atienden a jóvenes de sectores populares como si la población que asiste a estas escuelas necesitara un tipo de regulación de mayor precisión sobre ciertos modales y conductas.

Este tipo de normas dan cuenta de una mirada especial sobre los jóvenes a los que atiende la escuela en tanto sujetos “bárbaros” sin ningún tipo de pauta incorporada que permita la relación con los otros. Entonces la escuela se ve a sí misma como la responsable de brindarle a estos jóvenes aquello que les “falta” y que no tienen y no reciben fuera: hábitos, normas, afecto. Unificando también estas regulaciones en un único universo de lo posible, únicas maneras de comportamiento. Por otra parte, estos “hijos de los salvajes” son muchas veces

objetos de prácticas expulsivas por parte de los adultos de la escuela que no pueden instaurar nuevos órdenes normativos (Dussel, 2005).

Además, se reflejan a partir de estas concepciones fuertes asimetrías entre los adultos y los jóvenes de la escuela que es posible que se plasmen tanto en el ejercicio del poder como en el manejo de la autoridad en la escuela pero también en las posibilidades económicas y el acceso a determinados bienes y capitales culturales. En algunas escuelas observamos durante el trabajo de campo que estas diferencias se traducen en desvalorización y juzgamiento tanto de los estudiantes como de sus familias. Falconi analiza las condiciones de escolarización de los jóvenes de sectores populares que resultan ser los últimos, los primeros y los recién llegados a la escuela secundaria y a quienes los docentes contrastan con sus representaciones sobre el alumno “ideal” muy distante de los alumnos que reciben que terminan siendo extraños y extranjeros en el espacio de la “historia” de la escuela media (Falconi, 2007).

En cuanto a la apariencia encontramos diferencias respecto al sentido que se le otorga a estas normas en las escuelas según el sector social que atienden y el tipo de gestión. Las escuelas privadas de sectores altos parecen apelar a las pautas de vestuario como una cuestión de distinción. Resultan sumamente detallistas en las prendas permitidas y los colores habilitados para las distintas actividades del colegio. El reglamento de un colegio con estas características de la provincia de Buenos Aires especifica: *“El uso de una misma indumentaria identifica a los integrantes de un grupo como tales, tanto entre sí como ante los demás. Los alumnos del Colegio se identifican por el uso de los colores blanco, azul oscuro, y rojo, y por un repertorio limitado de prendas cuyo diseño las hacen reconocibles como parte de su uniforme.”* En este sentido, la exigencia del uniforme implica, más que una búsqueda de homogeneidad del alumnado, el reforzamiento del carácter particular de la comunidad conformada, convirtiéndose en una marca de diferenciación respecto de otras instituciones y de otros jóvenes. De manera que el reglamento interpela a los alumnos desde la pretensión de generar una identificación entre ellos y la institución apelando al uso de determinado color de ropa.

Por su parte, en las escuelas que atienden a sectores populares, la apariencia también tiene un peso importante pero más vinculada a la transmisión de hábitos de higiene. Por un lado resultan más permisivas en el cuanto a la aceptación de las estéticas juveniles al tiempo que parecen poner especial cuidado en evitar el ingreso a la institución de ciertas prendas que pudieran generar conflicto como es el caso de las camisetas de equipos de fútbol que impulsan grandes disputas.

A su vez, las escuelas que atienden a sectores medios son las que parecen hacer menor hincapié en la regulación de la apariencia, resultan más liberales y tolerantes en cuanto al ingreso en la escuela de una gama variada de prendas vinculadas a las modas y las estéticas juveniles. A la vez que resultan más descontracturadas en cuanto a la regulación de los cuerpos y las posturas. Esto resulta coincidente con la promoción de mecanismos de autorregulación en estos sectores por sobre el disciplinamiento mediante el control externo (Tiramonti, 2004).

Pero, pese a la rigidez de ciertas normas escritas, algunas parecen ablandarse en el cotidiano escolar. En la entrevista grupal a jóvenes de sectores populares en la provincia de Salta, los estudiantes relataron la manera en que la norma escrita que prescribe el uso del guardapolvo es desoída en la práctica tanto por jóvenes como por adultos ya que los estudiantes no la respetan y ante esta situación, los adultos parecen “hacer la vista gorda”: *“Te tratan de controlar, te tratan de controlar porque no te controlan. Yo voy sin delantal al colegio paso al lado de la vicedirectora, la saludo y no dice nada.”* Cabe preguntarse por el sentido de estas normas que parecen morir en los papeles. Aquí también la ley se desvirtúa como marco de referencia. Si la norma no resulta relevante, si no ayuda a la convivencia, si perdió su sentido es importante poder cuestionarla, revisarla y modificarla.

Otra característica de los Reglamentos analizados es su vinculación o desvinculación con el momento histórico. Algunos, como fuimos viendo, parecen textos detenidos en el tiempo que buscan regular las mismas cuestiones que cuando se conformó el sistema pero también encontramos reglamentos de convivencia *aggiornados* a la época, a su contexto y a las características de sus alumnos. Algunos incluyen normas para nuevas posibles transgresiones, otros intentan generar maneras diferentes de abordar la convivencia que propicien la construcción de vínculos más cercanos dentro de las escuelas. En la letra de los reglamento se incorporan una serie de temáticas novedosas y, tiempo atrás inimaginables de ocurrir en la escuela, -drogas, portación de armas, bebidas alcohólicas, falsificaciones, robos, actos de corrupción, etc.- lo que indica la presunción por parte de los actores institucionales de que, en un momento u otro, ocurrirán. La percepción de los docentes, preceptores y equipo directivo de que los alumnos pueden desplegar una serie de transgresiones novedosas, más allá de que realicen o no las mismas, lleva a plantear las interacciones de manera diferente. Entre las faltas que imaginan como posibles de ser cometidas por los alumnos se dejan traslucir no sólo los temores de los adultos, sino también una mirada específica sobre los jóvenes.

En otro trabajo hemos denominado “neotransgresiones” a estas nuevas posibles faltas relacionadas con la delincuencia, la drogadicción, la agresión física, la corrupción, la

falsificación de la identidad, entre otras⁷. Se trata de nuevas conductas que habitan (o se presupone que lo hacen) el actual escenario escolar que se traducen de manera diferente en cada una de las instituciones analizadas. La incorporación de nuevas normas da cuenta de una transformación al interior de la escuela media, particularmente, en relación con los cambios a nivel de las fronteras entre lo prohibido y lo permitido y de los parámetros aceptados por la imaginario social (Grimson, 2004).

También encontramos que estas nuevas transgresiones difieren de acuerdo a características de la escuela y de la jurisdicción. En las escuelas de sectores populares se concentran con mayor preponderancia en sus reglamentos neotransgresiones que refieren a la violencia, la delincuencia y allí aparecen normas en relación al ingreso de armas y los robos en las escuelas. Por su parte, en las escuelas a las que asisten los sectores medios y altos aparecen enumeradas una serie novedosa de transgresiones relacionadas con la mentira, la falsificación y la sustitución de alumnos donde el acento parece estar más en la autenticidad intelectual. Estas nuevas reglas aparecen como espejo de situaciones que se dan en otros ámbitos sociales y políticos, nuevas normas que se vinculan estrechamente con el contexto. Así, las normas de algunas escuelas parecen actualizarse más en relación a “lo que temen” que a los ideales, a los principios que se proponen e intentan alcanzar.

Palabras finales

Tal como venimos analizando la necesidad de establecer nuevos marcos legales en las escuelas es un hecho que se ha ido instalando. Los cambios sociales y con ellos las redefiniciones políticas, la consolidación de la democracia pero también las crisis transitadas (políticas, sociales y económicas) y la tan mentada crisis de autoridad promovieron la necesidad de pensar otros encuadres normativos para legislar la convivencia en las escuelas. Pero también, la masificación del nivel con el ingreso al mismo de nuevos sectores que antes no accedían. Así como la redefinición de la juventud, el incremento de la pobreza y la mediatización de las situaciones de violencia en las escuelas, promueven cambios en el nivel medio que generan la necesidad de nuevos acuerdos, nuevas normas para delinear y configurar nuevamente estos espacios.

De forma que la promoción de los principios de inclusión, democracia y convivencia tuvieron eco en muchas instituciones y se extendieron reglamentos que en muchos sentidos, como

⁷ Litichever, L; Machado, L; Núñez, P; Roldán, S; Stagno, L. (2008) “Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media” en Última Década N° 28, Año 16 CIDPA (Centro de Estudios Sociales), Valparaíso Chile julio 2008.

fuiamos viendo, recuperaron estos ideales. Pero también vimos que estas ideas al momento de operativizarse tanto en normas concretas como en la práctica diaria sufren saltos cualitativos donde las escuelas parecen aferrarse a viejos modelos y a matrices ya arraigadas. Entonces entre los discursos ideales y las pautas de conducta más explícitas aparecen tensiones, discontinuidades que resulta importante seguir revisando. Ya que de esta forma se conforman “zonas grises” donde la ley se desdibuja y no resulta útil como marco de referencia. Allí se corre el riesgo de estar “enseñando” esta pérdida de legalidad de la norma, lo que resulta peligroso en cuanto a la transmisión cívica, a la formación política de los jóvenes. Porque lo que se transmite es una relativización del valor de la ley que la deslegitima.

Es interesante detenernos sobre la tensión que se presenta en muchas instituciones donde parece inclinarse la balanza sobre los deberes y las obligaciones de los estudiantes por sobre los derechos. ¿Qué posibilidades de participación real en la elaboración de las normas pueden tener los estudiantes ante esta situación? Por otra parte, parece plasmarse en las escuelas la regulación de estudiantes sin derechos en una escuela con docentes y autoridades muchas veces sin deberes y obligaciones tan claras.

Nos preguntamos por las posibilidades de estos marcos normativos en la conformación de ámbitos escolares inclusivos, democráticos, participativos que permitan consolidar estas prácticas y extenderlas más allá de las fronteras escolares.

Bibliografía

Auyero, J (2007) “La moralidad de la violencia colectiva: el caso de los saqueos de diciembre de 2001” en *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el cono sur*. Alejandro Isla (comp.) Paidós. Buenos Aires.

Birgin, A (1999) “El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego” Troquel, Buenos Aires.

Davini, M. C. (1997) “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”. Paidós, Buenos Aires.

Del Cueto, C. (2007): *Los únicos privilegiados* Prometeo/ UNGS Buenos Aires.

Dewey, J (1995) “Democracia y educación” Editorial Morata, Madrid

Dussel, I. (2003) “La gramática escolar de la escuela argentina: Un análisis desde la historia de los guardapolvos”, *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* nº 4, Buenos Aires, pp.11-37.

Dussel, I. (2005) “Sobre la dificultad de construir consenso en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas” I Foro latinoamericano de educación: pactos y participación. Retos de la educación actual. Buenos Aires. Fundación Santillana.

Falconi, O (2007) “Experiencia formativa de los jóvenes-alumnos en al encrucijada de las condiciones de escolarización y la formación docente”. Ponencia presentada en la 1ra Reunión de Investigadores en Juventudes. La Plata 16 y 17 de Noviembre de 2007.

Foucault, M (1990) “Tecnologías del yo y otros textos afines” Paidós, Barcelona.

- Litichever, L** (2008) “De la disciplina a la convivencia. Cambios y continuidades en la regulación de los estudiantes en las escuelas”. Ponencia presentada en las XV Jornadas de Historia de la Educación 29,30 y 31 de Octubre de 2008- Salta UNSa.
- Litichever, L; Machado, L; Núñez, P; Roldán, S; Stagno, L.** (2008) “Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media” en Última Década N° 28, Año 16 CIDPA (Centro de Estudios Sociales), Valparaíso Chile julio 2008.
- Litichever, L y Nuñez, P.** “Cultura política en la escuela media: Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil” en Tiramonti, G (Compiladora) La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la Investigación (Capítulo en Prensa).
- Ministerio Educación Ciencia y Tecnología** “Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Formativo sobre Convivencia Escolar”. Cuadernillo II. Programa Nacional de Convivencia Escolar.
- Puiggrós, A** (1994) “Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino”. Historia de la Educación en la Argentina. Tomo 1 Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Svampa, M** (2005): La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo, Buenos Aires, Taurus.
- Tiramonti, G** (2004) “La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino” en Cuadernos de Pedagogía N° 12 año 2004 Libros del Zorzal Rosario
- Tiramonti, G.** (comp.) (2004): “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media” Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G.; Ziegler, S.** (2008) “La Educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades” Paidós. Buenos Aires.
- Varela, J; Álvarez Uría, F.** (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Tyack, D; Cuban, L** (1995) *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School*
- Viñao, F. A.** (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Madrid, Morata.