

Las Complejidades de la Convivencia Ciudadana en la Escuela Media Argentina. Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires.

Daniel Pedro Míguez.

Cita:

Daniel Pedro Míguez (2017). *Las Complejidades de la Convivencia Ciudadana en la Escuela Media Argentina. Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 1 (1), 23-45.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pyNR/VYd>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

Las Complejidades de la Convivencia Ciudadana en la Escuela Media Argentina. Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires

Daniel Pedro Míguez

Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, ARGENTINA
E-mail: dpmiguez@gmail.com

Resumen

En este artículo nos proponemos analizar las formas de relación entre estudiantes y docentes surgidas en el contexto de políticas educativas que procuraron la democratización del formato institucional de la escuela media argentina a partir del primer lustro del siglo XXI. En particular, se analizan los efectos de una resolución implementada a partir del año 2009 en la provincia de Buenos Aires. A través de un estudio de caso y el análisis de tres ‘escenas etnográficas’ se revelan los desafíos que surgen de implementar sistemas de convivencia que buscan regular las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar como sistemas de derechos y obligaciones, pero manteniendo también la capacidad del sistema de garantizar el acceso al capital educativo del conjunto de la población. Los resultados del trabajo indican que la principal complejidad consiste en mantener la centralidad de las actividades áulicas que permiten la transferencia del capital educativo, a la vez que se instituyen consensuadamente las normas mediante las que se regulan esas actividades. Dada que esa complejidad es desigual entre distintos sectores sociales, la

instrumentación de las nuevas formas de convivencia enfrenta también el desafío de evitar transformarse en un engranaje más en la reproducción de las desigualdades educativas.

Palabras Clave: *democratización, ciudadanía, conflicto, convivencia, aprendizaje*

The Complexities of Citizen Coexistence in Argentina's Midlevel Schools. A case study in the province of Buenos Aires

Summary

In this article we analyse the forms of relationship between students and teachers arising in the context of educational policies that sought to democratize the institutional format of Argentinean middle schools during the initial years of the 21st century. The analysis centers particularly on the effects of a resolution implemented since 2009 in the province of Buenos Aires. Through a case study and three "ethnographic scenes" we reveal the challenges arising from implementing systems of coexistence that seek to regulate relations between members of the school community as sets of rights and obligations, while maintaining the centrality of the classroom activities that facilitate the learning process. Research results indicate that the main complexity is to maintain the centrality of the classroom activities that allow the transfer of educational capital, while at the same time constituting the rules by which these activities are regulated. Given that this complexity is unequal among different social sectors, the implementation of new forms of coexistence also faces the challenge to avoid turning into a new gear in the reproduction of educational inequality.

Keywords: *democratization, citizenship, conflict, coexistence, learning*

1.-Introducción

Desde que Argentina comenzó el proceso de reconstrucción de su sistema republicano en 1983, se instrumentaron reformas educativas destinadas a fomentar la formación ciudadana de sus estudiantes de nivel medio. Si bien las reformas que se sucedieron desde el retorno democrático presentaron importantes diferencias, progresivamente estas buscaron articular el ejercicio de la ciudadanía en el ámbito escolar con el acceso del conjunto de la población a una educación de igual calidad. Como veremos, esto se tradujo en sucesivos intentos por sustituir los sistemas tradicionales de disciplina, considerados expulsivos y basados en una concepción punitiva de la norma, por 'Acuerdos Institucionales de Convivencia' (AIC) elaborados con la participación del conjunto de la comunidad escolar mediante organismos colegiados llamados 'Consejos Institucionales de Convivencia' (CIC) y en los que la totalidad de los vínculos entre sus miembros debía articularse mediante un sistema de derechos y obligaciones comunes. Se esperaba que este sistema de convivencia favoreciera el ejercicio de la ciudadanía, eliminara el sesgo expulsivo del anterior orden punitivo y facilitara

así la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, garantizando el acceso al capital educativo del conjunto de la población sin distinciones sectoriales.

Como mostraremos luego, la investigación sobre los efectos de estos sistemas de convivencia reveló significativas tensiones presentes en sus primeras instancias de implementación. En términos generales, estas surgían de la pervivencia de las viejas prácticas disciplinarias junto a la emergencia de nuevas modalidades de regulación de la convivencia que eran muy divergentes entre sí, y que no se ajustaban a la modalidad propuesta por la normativa. Esto, a su vez, condujo a nuevas resoluciones y normativas que buscaron reorientar la aplicación de los sistemas de convivencia con el objetivo de corregir estos sesgos. En este trabajo nos proponemos contribuir a este campo de investigaciones a partir de un *estudio de caso* en la provincia de Buenos Aires que indaga sobre los efectos de la fase más reciente de aplicación de estos sistemas de convivencia.

El estudio se llevó adelante entre 2012 y 2015, mediante observación participante y entrevistas no estructuradas, visitando la escuela varias veces por semana (se dan más detalles luego). El objetivo fue comprender cómo la reformulación del sistema de convivencia escolar incidía en las modalidades de interacción entre docentes y estudiantes dentro del aula, y los matices que adquirían estas modalidades entre población proveniente de distintos niveles socio-educativos. Si bien un estudio de caso no habilita a hacer generalizaciones, sí nos permitirá formular algunas hipótesis sobre cómo la real implementación de los sistemas de convivencia escolar influiría en la transmisión y, sobre todo, en la distribución social del capital educativo. En particular, propondremos conclusiones respecto a la complejidad que implica articular la transmisión de ese capital con la aplicación consensuada de las normas que regulan la actividad en el aula, y a cómo esta complejidad podría agravar las desigualdades educativas.

En pos de estos objetivos, en la próxima sección describiremos, brevemente, el proceso que dio lugar a la implementación de los sistemas de convivencia y resumiremos los principales aportes de la investigación sobre sus efectos. En las secciones subsiguientes, describiremos la normativa de convivencia vigente cuando realizamos nuestro estudio de caso, presentaremos la metodología utilizada para llevarlo adelante, expondremos parte de lo observado durante el trabajo de campo y discutiremos los principales resultados del mismo. En las Conclusiones, proponemos algunas hipótesis sobre los efectos de los sistemas de convivencia en la transmisión y distribución del capital educativo entre distintos sectores sociales.

2.-Antecedentes: Tensiones en la Formación Ciudadana

Como hemos señalado, desde un inicio el proceso de democratización del sistema político argentino fue acompañado por políticas que impulsaron formas colegiadas de gobierno escolar, como los Consejos de Escuela, con el objetivo de promover la participación del conjunto de la comunidad educativa en la administración de los recursos institucionales e incluso del proyecto pedagógico. Estas iniciativas para ‘democratizar la escuela’ se expresaron tempranamente, por ejemplo en los intentos de reforma de los sistemas de conducta (Aguerrondo y Tadei, 1987) y en intentos por implementar los Consejos de Escuela que tuvieron lugar en la provincia de Buenos Aires a finales de la década de 1980 y que no prosperaron debido a las tensiones que generaba su implementación entre los actores de la comunidad educativa (para mayores detalles ver Tiramonti, 1993; Cigliuti, 1993). Aunque la promoción de formas colegiadas de gobierno escolar no fueron incluidas en la nueva Ley Federal de Educación promulgada en 1993 (DIP, 1993), a partir de mediados de la década de

1990 las resoluciones 41/95 y 62/97 (CFCyE, 1995; 1997) del Consejo Federal de Educación les dieron un nuevo impulso, pero con un distinto énfasis.

En lugar de promover los consejos de *escuela*, las nuevas normativas promovieron los consejos y acuerdos de *convivencia*. A diferencia de los primeros que estaban centrados en funciones administrativas y comunitarias, los segundos tenían como objetivo fundamental promover modalidades democráticas de autoridad docente e involucrar a los estudiantes en un nuevo régimen de convivencia que superara los tradicionales sistemas de disciplina. Como ya señalamos, se trataba de reemplazar los regímenes disciplinarios basados en la autocracia adulta y en normas de carácter punitivo, por acuerdos, gestionados participativamente, que establecieran un conjunto de derechos y obligaciones de igual aplicación para todos los miembros de la comunidad escolar (Gvirtz y Larrondo, 2012). Las mencionadas resoluciones del Consejo Federal fueron seguidas, en muchos casos, por normativas provinciales a partir de las cuales se desarrollaron las primeras experiencias de implementación de los acuerdos y consejos de convivencia entre finales de la década de 1990 y los primeros años del siglo XXI (para un análisis de tendencias nacionales y sub-nacionales ver Gorostiaga, 2007). En el caso de la provincia de Buenos Aires, del que nos ocupamos aquí, esta etapa de implementación de los acuerdos y consejos de convivencia estuvo regulada inicialmente por la resolución 1593 de 2002 (DGCEPBA, 2002). Esta normativa sufrió reformas después de la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional en 2006 (DIP, 2006) que sustituyó a la anterior Ley Federal de Educación. Esta nueva Ley le dio un renovado ímpetu a la aplicación de los Consejos de Convivencia, sobre todo a partir de la sanción de la Resolución 93/09 que fijó un nuevo marco de referencia a la aplicación de estos sistemas. Así, en la provincia de Buenos Aires la Resolución 1593 de 2002 fue reemplazada por la resolución 1709 de 2009 (DGCEPBA, 2009), que además fue respaldada por la sanción del nuevo Reglamento General de Instituciones Educativas en 2011 (DGCEPBA, 2011). Estas últimas se encontraban vigentes en el momento en que realizamos nuestro estudio de caso.

Antes de avanzar en el análisis de los efectos de estas normativas, es importante notar que ésta nueva manera de concebir el orden escolar no fue tan solo una particularidad regional o Argentina. Como lo ha mostrado Dubet (2011), este rediseño del orden escolar respondió a una nueva concepción de ciudadanía que se constituyó a partir de las disputas por los derechos sociales y de minorías que tuvieron lugar desde la segunda mitad del siglo XX. En esta nueva perspectiva, la ciudadanía ya no se define por un conjunto estático de derechos y obligaciones, sino por la facultad de los ciudadanos de intervenir, justamente, en la construcción del conjunto de prerrogativas y responsabilidades que los asisten como miembros de la polis (Lefort, 1987; Jelin, 2003). Por supuesto, esto tiene profundas implicancias respecto de la manera en que debe promoverse la ciudadanía en la escuela, y con ello en las formas de regulación de los vínculos internos, en la constitución de la autoridad docente y en las condiciones en que esta conduce la actividad áulica.

Aunque no podemos explayarnos en esta cuestión aquí, es posible sintetizarla en tres aspectos centrales. En primer lugar, la nueva concepción de la ciudadanía implica que las personas deben tener un rol activo en la construcción y aplicación de sus sistemas de derechos y obligaciones. Así, la formación para el ejercicio ciudadano no puede lograrse mediante la tradicional transmisión de contenidos curriculares en materias específicas. En cambio, se requiere crear una nueva ‘civildad escolar’, donde las regulaciones de los vínculos internos entre los miembros de la comunidad escolar sean creadas colectivamente e instrumentadas mediante el ejercicio democrático de derechos y deberes que involucren al conjunto de sus miembros (Dubet, 2011:304). En segundo lugar, y como es obvio, esto no solo implica reemplazar los antiguos reglamentos disciplinarios que solo establecían las obligaciones de los estudiantes, sino que implica una redefinición de los fundamentos de la autoridad docente. En el nuevo modelo, esta no puede fundarse en principios autocráticos

definidos institucionalmente, sino que debe legitimarse en un vínculo relacional donde cobra una importancia decisiva la capacidad de cada docente de encarnar la norma institucional, lograr el consenso de sus estudiantes en su aplicación y de alcanzar, mediante ello, las finalidades instrumentales que le fija el programa institucional de la escuela, entre otras cosas la transmisión del capital educativo (Dubet, 2011: 301).

En tercer lugar, esto tiene implicancias en la modalidad con que los docentes deben regular la actividad áulica. Tradicionalmente, las rutinas constitutivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje surgían del ejercicio de una autoridad docente institucionalmente establecida que no requería del consenso estudiantil. Esto producía cierta rutinización de la actividad áulica, que seguía reglas pre-establecidas por la autoridad docente, lo que evitaba que los lapsos destinados a la negociación de lo que debía ocurrir en el aula se superpusieran con el destinado a la transferencia o elaboración del capital educativo (Doyle y Carter, 1984; Diehl y McFarland, 2012). En vez de esto, el nuevo modelo implica que el sentido o significado de las normas y su forma de aplicación en una situación determinada deben consensuarse al mismo tiempo que se desarrollan las interacciones y rutinas mediante las que se produce la transmisión del capital educativo. Así, en el nuevo modelo de civilidad escolar, las interacciones donde se consensua el sentido de las reglas y su modalidad de aplicación (y con ello se promueve la formación ciudadana y se legitima la autoridad docente), se imbrican y/o yuxtaponen con las que configuran los procesos de elaboración y transferencia del capital educativo, otorgando mayor complejidad a la regulación de la actividad áulica.

Los estudios sobre los efectos de la aplicación de los sistemas de convivencia en el sistema educativo argentino pusieron en evidencia estas complejidades. Tradicionalmente, las relaciones entre docentes, estudiantes y progenitores en las escuelas medias argentinas estuvieron reguladas por reglamentos de disciplina formulados exclusivamente por las autoridades máximas del sistema educativo sin participación de los estudiantes y aplicados autocráticamente por los docentes. Estos consistían básicamente en un listado de normas que debían cumplir los estudiantes y las sanciones correspondientes en el caso de que estas no fueran respetadas. Por ejemplo, el Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Media vigente en la provincia de Buenos Aires desde 1958 (MEPB, 1958)¹ establecía un régimen de sanciones progresivas (amonestaciones) que podían conducir a la suspensión o expulsión de los alumnos del sistema educativo. Estas sanciones eran aplicadas unilateralmente por docentes y directivos, sin derecho a descargo de los estudiantes. Las normas de este Reglamento General hacían énfasis en las formas de trato de los estudiantes hacia los docentes y directivos, en el aspecto que debían tener los estudiantes y en el ordenamiento rutinario (en tiempo y espacio) de la actividad escolar. Así, el Reglamento establecía que los estudiantes debían ‘asistir puntualmente a clase’ y ‘conducirse en ellas con aplicación y cultura’ frente a docentes y directivos (artículo 109). A su vez, cada clase debía empezar con una señal para que ‘en presencia del preceptor respectivo entren los alumnos en sus aulas ocupando el lugar que les corresponde’. Por otra parte, los estudiantes debían vestirse con un atuendo ‘decoroso’ y presentarse ‘aseados’ a la escuela; las autoridades del establecimiento estaban autorizadas a prohibir el ingreso de aquellos estudiantes que no cumplieran con esta pauta.

Aunque no hay espacio para entrar en detalles aquí, varios estudios muestran que estas normas se instrumentaron a través de un sistema de pautas consuetudinarias aún más minuciosas que las oficiales. Así, la recomendación de conducirse con aplicación y decoro en clase se tradujo en la obligación de un trato reverencial frente a los adultos manifestado, a su vez, por una postura corporal predominante: *mantenerse de pié y en silencio* (Amuchástegui,

¹ Este Reglamento siguió vigente en la provincia de Buenos Aires hasta las reformas introducidas por la Resolución 1709 de 2009 (DGCEPBA, 2009) y el nuevo Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires de 2011 (DGCEPBA, 2011).

2000:65). A su vez, la obligación de mantener un aspecto personal decoroso y aseado se tradujo en la exigencia del uso de uniformes, las restricciones en el largo del pelo en los varones y la prohibición del uso de maquillaje y las alhajas en las mujeres. Por su parte, las recomendaciones sobre la regulación de las rutinas cotidianas en la escuela derivaron en que el ingreso al aula estuviera siempre precedido por la formación de los estudiantes en filas separadas según género y ordenadas por talla, que en las aulas los pupitres estuvieran alineados, y que cada estudiante tuviera un lugar fijo o estable en ese orden (para una mayor descripción de estas regulaciones ver: Milstein y Méndez, 1999; Dussel, 2000).

Como hemos señalado, una primera dificultad que surgió con la implementación de los nuevos sistemas de convivencia fue la tendencia a que se perpetuaran estas viejas prácticas disciplinarias. Esto no se produjo porque los nuevos sistemas no fueron implementados desde el punto de vista formal. La investigación indica que entre finales de la década de 1990 y los inicios del siglo XXI prosperaron las iniciativas de instrumentar los acuerdos y consejos de convivencia y se derogaron progresivamente los antiguos regímenes punitivos y autocráticos. Sin embargo, lo que se revela en estas investigaciones es que detrás de la sanción formal de los AIC o de la pretendida operatoria de los CIC, persistieron viejas prácticas.

En este sentido, un hallazgo recurrente fue que rara vez los AIC consistieron en sistemas de derechos y obligaciones que involucran al conjunto de la comunidad escolar (Beech y Marchesi, 2008). En cambio, tendieron a perdurar AIC donde se describían un conjunto de reglas para los estudiantes asociadas a sanciones frente a su transgresión, que derivaban frecuentemente en medidas tendientes a promover la separación y expulsión de los alumnos de la escuela (Paulín, 2002; Dussel, 2005). Asimismo, se constató la tendencia a que los AIC siguieran centrados en la habitual regulación del uso del tiempo, el espacio y el atuendo escolar (Litichever, 2012^a y 2012^b). Además, en muchos casos se observó que en los CIC la preeminencia de los adultos en la toma de decisiones limitaba la participación estudiantil a un rol meramente formal. También se verificaron dificultades operativas, ya que el proceso de convocatoria y toma de decisión de los CIC era demasiado lento para resolver la dinámica cotidiana de los conflictos, por lo que estos terminaban siendo saldados mayoritariamente por la autoridad institucional (Alterman, 2000:241; Paulín y Tomasini, 2009:72).

Ahora bien, al tener un carácter comparativo, muchos de estos mismos trabajos revelan que junto a la prevalencia de las viejas prácticas disciplinarias, surgían alternativas que se apartaban de esos modelos, aunque presentaban variaciones importantes entre sí y en su relación con el sistema de convivencia propuesto por la normativa. Así, la investigación existente reveló que, lejos de ajustarse a una pauta común, estos cambios dieron lugar a una enorme heterogeneidad en los tipos y formatos de los acuerdos y consejos de convivencia (Alvarez, 2013). Si bien no es posible dar cuenta aquí de la totalidad de las variantes encontradas, algunos trabajos son ilustrativos de la enorme heterogeneidad resultante de este proceso. Por ejemplo, Litichever et al. (2008) muestran que mientras en algunas escuelas perduraron los AIC desligados del contexto y centrados en la regulación de aspectos tradicionales del comportamiento estudiantil (el atuendo, el vocabulario, el trato reverencial a los docentes, etc.), en otros casos estos incluyeron elementos novedosos que suponen un reconocimiento del contexto. Pero, notablemente, aún entre aquellos que reconocieron el contexto existieron profundas heterogeneidades.

Así, al comparar entre escuelas que atendían a sectores de estratos sociales vulnerables con aquellas a las que asistían sectores medios o medios altos se verificaban distintos tipos de adaptaciones, que respondían a las percepciones de las potenciales transgresiones (reales o imaginadas) de los estudiantes en cada comunidad escolar o su

capacidad para reconocer el sentido de las normas. De esta manera, en las escuelas con población vulnerable se establecían AIC que prohibían explícitamente el uso de armas, la violencia o la exhibición de material pornográfico. En cambio, en las que atendían a sectores medios y altos se enfatizaba la importancia de conducirse de manera tal de mejorar la calidad de vida institucional, estableciendo y compartiendo pautas y métodos que orienten las conductas hacia el bien común. A su vez, es interesante notar que el ‘factor de clase’ tampoco es en sí mismo condición suficiente para la homogeneidad, sino que las características institucionales tienen muchas veces un peso más decisivo (Alvarez, 2013). Así, en otro trabajo, Paulin et al. (2012) encuentran que en una escuela que decide atender a sectores vulnerables debido a dificultades en la retención de la matrícula, se instrumentan pautas de convivencia que favorecen la participación y el diálogo como forma de evitar las medidas expulsivas (para un caso similar ver Alterman, 2000).

A su vez, y como lo sugieren las apreciaciones teóricas de Dubet, la regulación de los vínculos de la comunidad escolar como sistemas de derechos y obligaciones comunes no dejó intacto el ejercicio de la autoridad docente. En este sentido, la investigación también constata una importante heterogeneidad, que no se da, solamente, entre distintas escuelas, sino entre los distintos docentes de una misma escuela. De esta forma, un problema adicional que se manifiesta en la aplicación de los sistemas de convivencia es la dificultad que encuentran los estudiantes de identificar el modelo de autoridad docente y la norma institucional y en los docentes de comprender cuál es el modelo que deben ejercer y sobre todo encontrar la manera de ejercerlo (Alterman, 2003; Fridman, 2016, p.9). Frente a esta ambivalencia, la investigación revela que mientras la pervivencia de las antiguas modalidades autocráticas de autoridad docente constituyó el sesgo dominante, este convivió con una fuerte tendencia a que algunos docentes abandonaran su rol como encarnación de la norma institucional. Por ello, se volvió común que mientras algunos docentes intentaran seguir regulando las rutinas áulicas con dispositivos disciplinarios tradicionales, otros desistieran de cualquier intento de regulación, estableciendo un régimen de libre albedrío estudiantil (Sus, 2005). Entonces, pese a la pervivencia de algunos rezagos del régimen disciplinario pre-existente, para algunos autores la transición hacia un nuevo modelo de autoridad docente, contenido en la aplicación de los consejos y acuerdos de convivencia, se encuentra amenazada por el potencial vacío de esa autoridad (Mayer, 2013). Finalmente, si bien la tensión entre la pervivencia de antiguas formas de autoridad autocrática y la descomposición de la autoridad adulta aparece como predominante, en algunas de las investigaciones precedentes también se registran el surgimiento de formatos que aproximaban al modelo de acuerdos y consejos de convivencia propuesto por la normativa. Sin embargo, en la mayor parte de los trabajos estos aparecen como embrionarios y de desarrollo incierto (Sus, 2005; Litichever et al., 2008; Paulín et al., 2012).

Como veremos, la evolución de la normativa sobre los consejos y acuerdos de convivencia muestra que estas tensiones no pasaron desapercibidas para quienes promovían estas formas de regulación democrática de las relaciones en las comunidades escolares. De hecho, como se revela en la sección siguiente, la normativa que a partir del año 2009 buscó regular la convivencia escolar en la provincia de Buenos Aires priorizó, por un lado, la constitución de mecanismos que permitieran dotar de cierta homogeneidad de criterios a estos sistemas. Y, por otro lado, procuró superar los desequilibrios producidos por la yuxtaposición entre la pervivencia de los antiguos sistemas de disciplina y la emergencia de modelos de convivencia con ausencia de autoridad docente y confusión de la norma institucional.

2.1.-Un nuevo marco normativo

El período en el que realizamos nuestro estudio de caso estuvo regido por la ya mencionada Resolución 1709/09 (DGCEPBA, 2009) que regulaba específicamente la instrumentación de los sistemas de convivencia en la provincia de Buenos Aires. Si bien razones de extensión nos impiden una reconstrucción pormenorizada de toda la normativa, queremos detenernos en algunos de sus contenidos principales. En este sentido, uno de sus propósitos centrales fue lograr cierta homogeneidad en los contenidos y formas de funcionamiento de los acuerdos y consejos de convivencia. En pos de este fin, la norma estableció una instancia superior a los CIC de cada escuela que eran las Comisiones Distritales Evaluadoras. Estas comisiones tenían la función de garantizar que los acuerdos y consejos de convivencia se ajustaran a las normas y también mantuvieran cierta homogeneidad de criterios.

Otro objetivo central de la nueva legislación fue superar la tendencia a que la instrumentación de los acuerdos y consejos de convivencia oscilara entre la reproducción del tradicional sistema punitivo, autocrático y expulsivo y la descomposición de la norma institucional y de la autoridad docente. Así, entre las Consideraciones Generales la Resolución 1709 establecía que los AIC y los CIC debían garantizar el principio de obligatoriedad de la educación. Por ello, los AIC no debían consistir en ‘elencos de prohibiciones’ con ‘esquemas de sanciones excesivos que no garantizaran la continuidad de la escolarización de los alumnos.’ En cambio, estos debían construirse de manera participativa y consensuada, donde los estudiantes fueran tratados como ‘sujetos de derecho.’ A su vez, se establecía que debía evitarse un ‘clima de impunidad’ en la escuela y que debía preservarse la autoridad docente como encarnación de la norma institucional. Sin embargo, se explicita reiteradamente que esto no debe conducir a desconocer los derechos estudiantiles o a colocar a los adultos de la comunidad escolar por fuera o más allá de las normas.

Para operacionalizar estas normativas, la Resolución 1709/09 establecía tres pautas organizativas. En principio, debía conformarse el CIC, integrado por el director/a del establecimiento educativo, representantes docentes y representantes estudiantiles elegidos por sus pares y miembros del Equipo de Orientación Escolar. El CIC debía reunirse una vez cada dos meses y renovarse cada dos años, y era el encargado de elaborar y de supervisar la aplicación del AIC e intervenir cuando ocurrieran conflictos graves. A su vez, los AIC debían formularse como un conjunto de derechos y obligaciones surgidos del consenso de la comunidad educativa y ser respetados por todos sus miembros (es decir, tanto estudiantes como docentes).

Una última instancia del sistema eran los denominados ‘Acuerdos Áulicos’ (AA). Estos debían establecerse entre docentes y estudiantes para el dictado de cada materia. Si bien los AA debían respetar el espíritu de los AIC, la Resolución 1709/09 proponía que los primeros surgieran de un proceso de negociación en donde las pautas que integraban los AIC se adaptaran a las expectativas y necesidades de cada curso. De esta manera, los AA debían ajustarse a las características del vínculo particular que se diera entre estudiantes y docentes en cada caso, y también al tipo de actividades que requería la enseñanza de cada materia. Así, la misma Resolución 1709/09 señalaba como ejemplo que mientras actividades como comer o escuchar música podían resultar distractivas para el dictado de algunas materias, en otras ocasiones esto podría no resultar un obstáculo y por lo tanto ser admisible. En definitiva, y como mostraremos en la próxima sección, los AA eran el ámbito donde se constituían diversos modelos de autoridad docente, donde se dirimían el contenido de las actividades áulicas y con ello donde se conformaban finalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje y la distribución del capital educativo.

3.-Método: Un Estudio de Caso

Hemos basado nuestro análisis de los efectos de los sistemas de convivencia en un estudio de caso porque es la técnica que permite registrar mejor las formas cotidianas en que las pautas normativas (tanto en sus dimensiones explícitas, como implícitas) adquieren su manifestación concreta en prácticas intersubjetivas y en sistemas de relación social (Orum, Feagin y Sjoberg, 1991). Si bien nuestra investigación abarcó varias instituciones, aquí se expone lo acontecido en un establecimiento educativo de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires. Elegimos presentar un caso ya que las restricciones de espacio nos impiden exponer la totalidad de los casos estudiados. Por este motivo, elegimos una escuela que es representativa de la totalidad estudiada en dos sentidos. Primero, la escuela involucra a dos sectores sociales diferenciados (se describen luego), que en conjunto representan al sector socioeducativo mayoritario dentro del sistema educativo provincial y nacional. Segundo, pero articulado con lo anterior, en las dinámicas de interacción que se dan en esa escuela pueden reconocerse las formas de AA predominantes en la mayor parte de las escuelas estudiadas. Pero, adicionalmente, al ver cómo estas diversas formas de AA se distribuyen entre los distintos sectores socioeducativos de la escuela se manifiestan diferencias sumamente reveladoras de los efectos que los sistemas de convivencia tienen sobre las formas de interacción en el aula en distintos sectores sociales y con ello la capacidad de la escuela de garantizar el acceso al capital educativo sin distinciones sectoriales.

Dentro de esta escuela, nuestro trabajo de campo se desarrolló entre 2012 y 2015. Utilizamos el método de la observación participante (Atkinson y Hammersley, 1994), visitando la escuela entre 3 y 5 veces por semana. Además de las observaciones, realizamos entrevistas no estructuradas con los distintos actores de la comunidad escolar estudiada con el objetivo de conocer la manera en que percibían los efectos de la instrumentación del nuevo sistema de convivencia.² Particularmente, mantuvimos entrevistas con todos los directivos de la escuela, todos los preceptores y los docentes de los cursos en que realizamos las observaciones y al menos 10 estudiantes de cada uno de ellos. Tanto las observaciones como las entrevistas fueron registradas sistemáticamente en cuadernos de campo, llegando a completar unas 500 páginas de registros. Si bien las observaciones y entrevistas abordaron en parte la dinámica general de funcionamiento de la escuela, nuestras observaciones se concentraron en la actividad áulica en los primeros tres años del nivel medio (estudiantes entre los 12 y los 14 años de edad aproximadamente). Centramos nuestro trabajo de investigación en el aula y en ese rango etario, ya que nos interesaba ver los efectos del sistema de convivencia en la actividad áulica y, además, según datos previos, este era el rango etario donde se producían los mayores niveles de conflicto y abandono del sistema educativo (UNICEF, 2011). Utilizando el criterio del ‘muestreo teórico’, hicimos observaciones reiteradas hasta alcanzar el ‘punto de saturación’—nuevas observaciones no agregaban información novedosa respecto a los patrones encontrados (Glasser, 2000). Esto nos permitió reconocer la manera de funcionamiento del CIC y las características del AIC, junto a tres formas prototípicas de AA que son las que presentamos en la próxima sección.

La escuela estudiada es una de las de mayor antigüedad y con mayor cantidad de estudiantes de la ciudad en que se encuentra, con un total aproximado de 1000 alumnos y unos 200 docentes, divididos de manera equivalente entre el turno mañana y el turno tarde. Por otra parte, una encuesta donde medimos el nivel educativo alcanzado por el principal proveedor de los hogares de proveniencia de los estudiantes mostró que, en promedio, el

² Decidimos registrar las entrevistas en el cuaderno de campo, ya que en varios intentos notamos que el grabador resultaba un elemento muy intrusivo e inhibitorio tanto para docentes y directivos como para los propios estudiantes.

46,5% había concluido la primaria y el 53,4% habían completado la educación secundaria. Esto indicaba que, en comparación con lo encontrado en otros establecimientos, esta escuela concentraba a población con un nivel socioeducativo entre medio y medio bajo. Un hecho significativo es que existían diferencias de nivel socioeducativo entre turnos. Mientras en el turno mañana la proporción de progenitores con educación secundaria terminada alcanzaba al 77%, en el turno tarde solo el 42% había alcanzado ese nivel. Otra diferencia significativa entre turnos se relacionaba con el rendimiento escolar de los estudiantes y la sobre-edad. Mientras en el turno mañana solo un 5% habían recurrido el año y tenía sobre-edad, en el turno tarde este índice se extendía al 25%. A su vez, existía también una importante diferencia en la tasa de terminalidad entre turnos. Mientras en el turno de la mañana el 81% de los estudiantes terminaba los estudios secundarios, en el turno tarde lo hacía el 43%.

Es importante señalar que estas diferencias se asimilan a las que caracterizan al sistema educativo argentino en general. Las estimaciones sobre las tasas de terminalidad muestran que entre el 40 y 50 % de los estudiantes argentinos termina la educación secundaria, pero existe una importante diferencia por sector social. Mientras la tasa de terminalidad ronda el 80% en los sectores medios y medio altos, no llega al 50 por ciento en los medios bajos y bajos. Aunque no hay espacio para profundizar en estos datos aquí, el análisis de los resultados de pruebas estandarizadas internacionales muestra que las diferencias entre diversos sectores sociales están asociadas a factores estructurales como el nivel socio-educativo de los progenitores de los estudiantes. Pero, y esto es un elemento relevante en nuestro análisis, también al grado o nivel de orden y conflictividad presente en la escuela en general y el aula en particular afecta el desempeño académico de los estudiantes (Rivas, 2015).

3.1.-Consejos de Convivencia y Acuerdos Áulicos

La escuela estudiada poseía un CIC y un AIC. Sin embargo, el CIC no había podido conformarse según las pautas reglamentarias que exigían que sus miembros surgieran de la libre elección de sus pares. Esto se debió a que los intentos de los directivos de la escuela de convocar a elecciones del claustro estudiantil y docente habían enfrentado la falta de interés de la mayoría de los alumnos y los profesores en postularse a los cargos y organizar las elecciones. Frente a esta dificultad, la Directora y el Vicedirector decidieron conformar el CIC invitando a alumnos que ya formaban parte del Centro de Estudiantes, y a docentes afines a la dirección que aceptaron participar. Este CIC elaboró y sancionó un AIC, que surgió de un documento inicial redactado por las autoridades de la Escuela junto a los docentes. Luego, el documento fue entregado a los estudiantes para que sugirieran modificaciones, que se debatieron junto a los docentes y directivos llegando a un acuerdo sin demasiadas dificultades. Así, quedó establecido un AIC cuyo contenido describiremos luego.

Más allá de la sanción del AIC, no pudimos observar que el CIC interviniera en los conflictos de convivencia que surgieron en la escuela en lo que duró nuestra investigación. Esto se debió a que si bien el CIC fue convocado en algunas oportunidades, los estudiantes y los docentes se mostraban reticentes a asistir a las reuniones. En las convocatorias solo se lograban reunir grupos pequeños de representantes, pero no el número suficiente para funcionar oficialmente (más del 50%). A esto se sumaba que la mayor parte de los conflictos requerían respuestas rápidas, que no podían esperar a las reuniones del CIC. Como resultado, la regulación de la convivencia recaía mayormente en docentes y preceptores, y cuando ocurrían conflictos graves intervenían la Directora o el Vicedirector del establecimiento y eventualmente miembros del Equipo de Orientación Escolar.

Otra ambigüedad surgía del propio contenido del AIC, compuesto por dos secciones que no respetaban el formato propuesto por la norma: Una declaración de 'Bases y Objetivos'

donde se sentaban las premisas y propósitos básicos del AIC y una sección de ‘Consensos y Compromisos’ donde se enunciaba las reglas que debían regular la convivencia en la escuela. En la primera sección se enunciaba que las pautas del AIC debían concebirse como un sistema de derechos y obligaciones del conjunto de la comunidad escolar y que los adultos debían regular su aplicación de una manera constructiva y no según una lógica punitiva. Por ejemplo, se enunciaba que los adultos debían escuchar ‘a los alumnos proporcionando vínculos de calidad, pero inculcando los principios de la responsabilidad y el respeto por los derechos propios y ajenos.’ Sin embargo, la sección donde se enunciaban las reglas seguía el clásico formato de una lista de prohibiciones y sanciones típico de los reglamentos de disciplina. Se establecía el ‘uso obligatorio del guardapolvo’, se prohibía el ‘uso de maquillaje o el piercing’ y se establecían sanciones para quienes utilizaran teléfonos celulares o escucharan música en dispositivos electrónicos como los MP3.

Paradójicamente, si la manera en que se constituyó el CIC y el AIC sugiere el antiguo modelo disciplinario pervivió en las modalidades de instrumentación del sistema de convivencia, nuestras observaciones revelaron una significativa desregulación de aspectos básicos de la actividad cotidiana en la escuela. Como veremos, más allá de lo establecido formalmente por el AIC, en la práctica no existían pautas claras que regularan: a) el atuendo que debían llevar los estudiantes; b) los momentos de inicio y finalización de una clase; c) la distribución de los estudiantes dentro del aula; d) las actividades que se desarrollaban dentro del aula y e) los criterios de evaluación y aprobación de una materia. En este contexto, los AA se configuraban según la manera en que el vínculo entre docentes y estudiantes en cada clase resolviera estas cuestiones. Pero a diferencia de lo que proponía la normativa oficial, estos AA no se constituían como arreglos explícitos entre docentes y estudiantes. En cambio, se constituían consuetudinariamente como un conjunto de reglas tácitas que solo regían parcialmente los vínculos y actividades en el aula y que debían reactualizarse en cada interacción. Como señalamos, nuestras observaciones mostraron que existían tres tipos básicos de AA. Si bien no hay espacio aquí para una descripción exhaustiva de esta tipología, presentaremos ‘escenas etnográficas’ (Alvarez; del Rio Pereda, 1999) que ilustran sus características principales. En función de mantener la comparabilidad entre ellas, en los tres casos retratamos la regulación de dos aspectos que resultaban claves en la configuración de cada AA: la forma de ejercer la autoridad docente y la capacidad de cada modalidad de regular la actividad áulica.

3.1.1.-Escena 1: Remedos de la Autoridad Autocrática

Uno de los AA encontrados se configuraba a partir de docentes que buscaban fundar su autoridad en su jerarquía institucional, apelando desde allí a una exigencia imperativa del cumplimiento de las normas. Si bien la modalidad de ejercicio de la autoridad remedada los modelos autocráticos de los antiguos sistemas de conducta, estos docentes no se mostraron insensibles a los cambios. En general, observamos que aceptaban que los AIC debían aplicarse como un sistema de derechos y obligaciones y no como un régimen punitivo. Pero no veían conveniente el principio ‘pragmático’ de utilizar los AA para adaptar esas obligaciones a las modalidades de relación aceptadas por los estudiantes. Temían que esa construcción pragmática de la norma llevara a una descomposición de su autoridad y limitara su capacidad de conducir las actividades en el aula. Si bien, como veremos, la estrategia que elegían no parecía resolver estos problemas, en las entrevistas que mantuvimos con ellos señalaban que su formación no los había preparado para conducir las clases con las nuevas modalidades y que las nuevas normativas contenían enunciados abstractos que no hacían explícitas las formas concretas en que debían implementarse las nuevas formas de regulación.

En general, las autoridades de la escuela (Directora y Vicedirector) manifestaban cierto malestar en relación a estos docentes, ya que los AA que se configuraban en torno a su forma de ejercicio de autoridad solía generar importantes niveles de conflicto que requerían su intervención. Durante nuestras observaciones pudimos notar que este tipo de AA era más frecuente en el turno de la tarde, algo que estaba asociado a los conflictos en el desarrollo del AA que planteaban los estudiantes con sobre-edad, que generalmente habían repetido una o más veces el curso. Estos estudiantes solían promover más frecuentemente actividades diversas de aquellas centradas en el aprendizaje, y su mayor edad les permitía cierto liderazgo sobre sus compañeros.

Uno de los casos en que pudimos observar la manera en que habitualmente se desarrollaba la actividad áulica bajo este tipo de AA tuvo lugar durante una clase de historia en un curso de tercer año del turno tarde. Una cuestión usual era que, al principio de cada clase, los estudiantes tomaran un tiempo para ingresar al aula y que también dedicaran un lapso a decidir dónde se sentarían. Era habitual que deambularan por el aula, incluso trasladando los pupitres de un lado a otro, eligiendo con qué amigos formar grupo. A diferencia de otros docentes que aceptaban esta situación, este docente buscaba determinar dónde debían sentarse los estudiantes. Además, requería un saludo ritual al entrar al aula (los estudiantes debían pararse al lado de sus pupitres y saludarlo al unísono) y exigía un trato formal de sus alumnos.

Esta actitud no era aceptada por los estudiantes. Una escena en la que esto se puso en evidencia ocurrió al inicio de una clase, cuando el profesor redistribuyó a algunos estudiantes dentro del aula. Aunque la mayor parte de los alumnos seguían las indicaciones del docente, exponían su descontento reacomodando ruidosamente sus pupitres. En ese contexto uno de los alumnos se negó reiteradamente a cambiarse de pupitre, señalando que ‘era su derecho’ elegir dónde sentarse. El docente perseveró en su consigna de relocalizar al estudiante, argumentando que había perdido ese derecho porque molestaba en clase. El episodio incluyó un pequeño forcejeo entre el docente y el estudiante, cuando el primero intentó forzarlo a cambiar de lugar y la posterior salida del aula del alumno sin acatar los reclamos del docente para que se sentara. La situación solo logró resolverse con la intervención del Vicedirector que reintegró al alumno al aula y permaneció en el aula durante la clase para garantizar el orden.

Pese a los esfuerzos del docente e incluso con la presencia del Vicedirector, esta modalidad de AA nunca logró la centralidad de las actividades de aprendizaje. Mientras el docente proponía como actividad central el dictado de un texto y luego la resolución de un cuestionario, solo una minoría de los estudiantes acataron estas consignas, mientras la mayoría se distraía en otras actividades: deambulaban por el aula conversando con compañeros, jugaban con dispositivos electrónicos como teléfonos celulares o notebooks o permanecían pasivos sin realizar ninguna actividad.

La falta de interés también se hizo evidente cuando el docente comunicó las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante los primeros tres meses de clases, mostrando que un 70% de los estudiantes había desaprobado. Este resultado fue tomado con indiferencia por la mayoría de los estudiantes (sus comentarios mostraban que estaban ‘acostumbrados’ a desaprobado el curso). Incluso, en algunos casos, la falta de interés parecía haberlos conducido a desconocer el sistema de evaluación. Así, había estudiantes que preguntaban si sus calificaciones les permitían aprobar y si habría nuevas instancias de evaluación durante el trimestre que les permitieran mejorarlas.

Un episodio adicional se produjo cuando un estudiante comenzó a reclamar por la calificación obtenida, argumentando que él no merecía desaprobado el curso. El estudiante

señalaba que si bien el había desaprobado los exámenes, había cumplido con otra instancia de evaluación como los ‘trabajos prácticos’ y que estos tenían un valor superior a los primeros. También dejaba entrever que si no se modificaba su evaluación iba a tomar una actitud rebelde y complicar la tarea del docente. Mientras este estudiante planteaba sus reclamos (sin recibir respuesta alguna), se cumplió el horario de clase y el docente se retiró sin más comentarios.

Un hecho interesante es que cuando finalizó la clase el alumno que había reclamado por la desaprobación del curso se acercó al observador espontáneamente para hacer un comentario: ‘¡Vio, no cambiamos más!’ La frase articulaba el transcurso conflictivo de la clase a una conversación previa sobre su desempeño en la escuela. Este estudiante había desaprobado dos veces el tercer año y en esa conversación había manifestado su arrepentimiento por no haberlo evitado dedicándose algo más al estudio. También había reflexionado sobre el efecto negativo que eso tenía sobre sus posibilidades de insertarse en el mercado de trabajo y sobre la incomodidad que le generaba tener mucha más edad que la mayoría de sus compañeros.

Este último comentario revelaba, así, un aspecto interesante de los efectos de este AA. Es claro que el intento de fundar la autoridad docente en la mera jerarquía institucional generaba resistencia en los estudiantes. Y que, pese a la intensión docente de utilizar esta estrategia para darle centralidad a las tareas de aprendizaje, el conflicto que esto generaba impedía que esto se concretara. Ahora bien, el hecho significativo que se pone en evidencia en el comentario final del estudiante es que, en cierta medida, la interpelación de los estudiantes a esta modalidad de ejercicio de rol docente y AA era doble. Cuestionaban el modelo autocrático de autoridad docente, pero también cuestionaban, aunque subsidiariamente, su propia reacción frente a ello que les impedía involucrarse en las actividades destinadas al aprendizaje y en el acceso al capital educativo.

En síntesis, este tipo de AA surgidos de intentos de fundar la autoridad docente en la jerarquía y en la aplicación imperativa de normas enfrentaba una importante resistencia estudiantil. Los estudiantes no reconocían en la actitud docente un modelo legítimo de autoridad y por lo tanto no respondían a ella. Esto impedía que la actividad áulica se organizara en rutinas que dieran centralidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje y en lugar de ello se invertía una gran cantidad de esfuerzo en establecer las normas que regulaban la actividad áulica. Un elemento relevante en este sentido es que tanto el docente como los estudiantes notaban este desvío y sus consecuencias, aunque no lograban un acuerdo que pudiera remediar esa dificultad. Así, se constituía un tipo de AA que no era efectivo en la transmisión del capital educativo y resultaba insatisfactorio para todas las partes involucradas.

3.1.2.-Escena 2: La Autoridad Complaciente

Junto al caso anterior, observamos un AA que se configuraban a partir de docentes que buscaban construir su autoridad estableciendo un vínculo de complicidad con los estudiantes. Estos docentes eran proclives a aceptar que durante la clase los estudiantes se involucraran en actividades no directamente vinculadas al aprendizaje. Por ejemplo, aceptaban pasivamente que escucharan música o que se distrajeran en conversaciones informales o jugaran con dispositivos electrónicos. Los directivos de la escuela tenían una actitud tolerante con estos docentes, ya que no les generaban conflictos abiertos. Sin embargo, notaban que estos implicaban cierta descomposición de la norma institucional y restricciones en el proceso de aprendizaje y manifestaban cierto malestar debido a estos efectos. También notamos que esta modalidad de AA era más frecuente en el turno tarde, ya

que aparecía como el mecanismo mediante el cual algunos docentes resolvían el desafío a la centralidad de la actividad académica que presentaban los estudiantes con sobre-edad.

Uno de los ejemplos típicos de este tipo de AA lo presenciamos en una clase de arte durante el turno tarde. El inicio de la clase se produjo mediante un proceso informal y sin reglas claras. El docente llegó al aula unos 15 minutos tarde y se paró en la entrada del aula. Mientras tanto los estudiantes iban entrando y saliendo del aula, decidiendo dónde sentarse. Luego de un lapso de unos 20 minutos la consigna con la que se inició la clase fue simple y no indicaba una actividad específica. El docente dijo: ‘sacamos la carpeta, a ver qué podemos seguir haciendo.’ Una minoría inició la actividad, pero la mayoría se distrajo en actividades lúdicas: jugaban con sus computadoras personales, hablaban por sus celulares, otros escuchaban música, etc. La clase se desarrolló de esta manera sin que el docente diera nuevas consignas. Solo atendía consultas particulares de algunos estudiantes sobre cómo desarrollar sus trabajos. Del total de 27 estudiantes que se encontraban en ese momento en la clase, solo 5 hicieron avances sustantivos en sus tareas. La mayor parte hizo progresos mínimos o no mostró avance alguno.

En los últimos minutos de la clase el docente comunicó las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante los primeros tres meses del año. Luego de leerlas preguntó si había algún estudiante ‘que no estaba de acuerdo’ con su calificación. Esto permitió que varios estudiantes fueran a consultarlo y modificaran su calificación corrigiendo algunos trabajos en los minutos finales de la clase. Así, todos los alumnos aprobaron el curso. A diferencia de lo registrado en la primera escena, donde la desaprobación masiva del curso generaba rechazo hacia el docente, en este caso una de las estudiantes comentó que el profesor de arte: ‘es buenísimo, porque nos aprueba aunque no hagamos nada.’ Intentando ver cómo evaluaba esa actitud preguntamos si le parecía correcto, a lo que respondió: ‘no está bien, pero es mejor que el de historia que siempre nos bocha [desaprueba] a todos.’ La breve referencia hecha por esta estudiante al carácter finalmente inapropiado de la forma de evaluación expresa una percepción que durante nuestro trabajo de campo pudimos notar que se extendía al resto de los estudiantes. Aunque estos, en general, preferían este tipo de AA frente al que tenía lugar en la Escena 1, también consideraban excesiva la permisividad del docente.

En definitiva, este tipo de AA, surgido de un modelo de autoridad complaciente no generaba los niveles de resistencia que se manifestaban en la clase de historia. Sin embargo, si bien no producían una resistencia explícita, tampoco eran capaces de centrar la actividad áulica en los procesos de aprendizaje. Es interesante señalar que, aún sin ejercer una resistencia abierta a este tipo de AA, los estudiantes notaban y cuestionaban, aunque tíbilmente, esta limitación.

3.1.3.-Escena 3: La Autoridad en Construcción Permanente

Una tercera modalidad de AA surgía de docentes cuya autoridad no se fundaba exclusivamente en la complacencia, ni tampoco en la jerarquía institucional. Estos docentes compartían con aquellos que intentaba una aplicación imperativa de la norma la percepción de que los AIC tendían a derivar en contextos donde las actividades destinadas al aprendizaje perdían centralidad. Pero, a diferencia de ellos, reconocían que los intentos por fundar su autoridad en la mera jerarquía producía una resistencia entre los estudiantes que impedía conducir adecuadamente las actividades en el aula. En estos casos, la autoridad buscaba legitimarse en la función, es decir en la condición de portador de un saber relevante, buscando construir consensos a partir del ejercicio de esa función y reclamando el respeto de las obligaciones básicas de los estudiantes pero admitiendo cierta flexibilidad en su

cumplimiento. A diferencia de los otros dos casos, este tipo de AA era más común en el turno mañana donde, en promedio, había menor proporción de estudiantes repitentes o con sobreedad. Esta situación parecía generar condiciones que facilitaban esta forma de AA, ya que no existían estudiantes que desafiaban tan sistemáticamente la autoridad docente.

Como en los otros casos, este AA se hacía evidente en la manera en que se regulaba el reingreso de los estudiantes al aula luego del recreo y en la manera en que se establecía la distribución de los estudiantes en la misma. En uno de los casos que presenciamos observamos que, como en la Escena 2, después de finalizado el recreo comenzaba un período donde los estudiantes buscaban dónde sentarse. Sin embargo, a diferencia del caso anterior, la profesora llegó a horario e ingresó directamente al aula. Si bien algunos estudiantes lo hicieron con ella y se sentaron, otros comenzaron a reacomodar sus pupitres decidiendo en qué lugar sentarse. Algunos, lo hicieron de manera ostensible y algo provocativa (por ejemplo, uno de los alumnos arrojó su mochila con sus útiles escolares desde un pupitre a otro a través del aula). En estos casos la profesora intervino indicando que se reacomodaran en calma.

La profesora inició la clase copiando ejercicios en el pizarrón para que los realicen los estudiantes, sin que mediara un saludo formal que señalara explícitamente el comienzo de la clase. Un grupo de estudiantes comenzó a copiar los ejercicios y resolverlos mostrando que habían comprendido la consigna pese a que la profesora nunca la hizo explícita. Otro grupo solo se ocupó a medias de la tarea distrayéndose en otras actividades como conversar con compañeros o jugar con dispositivos electrónicos. Y un tercer grupo, más pequeño, simulaba iniciar las actividades, sin nunca hacerlo realmente.

Los estudiantes más involucrados en la actividad fueron consultando a la docente cuando encontraban dificultades para resolver el ejercicio. A la vez, la docente fue revisando los avances de sus estudiantes, recorriendo todos los pupitres e intentando que aquellos que estaban distraídos retomen la tarea. Esto tuvo un éxito parcial. Algunos estudiantes efectivamente dejaron otras actividades y se concentraron en realizar las tareas asignadas, aunque usualmente luego de unos cinco o diez minutos volvían a distraerse. Otros, más reacios, cerraban sus notebooks o celulares por unos segundos, hasta que la docente pasaba a controlar el trabajo de algún otro estudiante y entonces retomaban las actividades lúdicas.

Cuando finalizó el recorrido, la docente hizo pasar a algunos estudiantes para que resolvieran los ejercicios en el pizarrón. En general, lograron resolverlos adecuadamente y el resto de los estudiantes fue corrigiendo su tarea individual en función de ello. La actividad continuó hasta el inicio de un nuevo recreo. Quedaba un ejercicio sin resolver y la docente indicó que debían hacerlo como tarea pendiente, pero la mayoría de los y las estudiantes no prestaron atención a esta última consigna, se retiraron del aula de forma espontánea sin atender más a las indicaciones de la docente.

En los múltiples casos en que vimos desarrollarse esta modalidad de AA observamos una corriente de simpatía recíproca entre docentes y estudiantes. No observamos resistencias significativas de los estudiantes, ni escuchamos comentarios adversos por parte de ellos. Lo que era común eran ciertas manifestaciones de frustración entre los docentes. Si bien, a diferencia de lo encontrado en la Escena 1, estos docentes no se manifestaban como impotentes para conducir las actividades en el aula, sí notaban que las exigencias que imponían las nuevas modalidades de regulación de los vínculos distraían muchos de sus esfuerzos de las actividades de enseñanza, y que la normativa no explicitaba, ni preveía formas apropiadas de resolución de esta tensión.

En síntesis, esta modalidad de AA se constituía a partir de docentes que buscaban fundar su autoridad en la relevancia de su función: la transmisión del capital educativo. Desde ese lugar, intentaban dar centralidad a las actividades de aprendizaje regulando las rutinas áulicas con cierta flexibilidad. En comparación con los otros dos casos, esta modalidad de AA generaba menos conflictos y lograba una mayor centralidad de las actividades de aprendizaje. Pero esto requería un recurrente esfuerzo de los docentes y nunca lo lograban en la medida deseada. Es decir, si bien las actividades de aprendizaje adquirían, en términos relativos, una mayor centralidad, esta no resultaba de unas rutinas preestablecidas que minimizaran el tiempo y la energía invertida en la negociación, sino que implicaban una constante y persistente tensión que obligaba al docente a invertir una gran cantidad de su atención en lograr esta centralidad parcial.

4.-Discusión: Entre la Ciudadanía y el Aprendizaje

Como ya señalamos, la investigación sobre el funcionamiento de los sistemas de convivencia ha mostrado importantes niveles de complejidad en su aplicación. En general, los estudios han revelado una tensión central entre la pervivencia de las antiguas prácticas disciplinarias inscriptas en el funcionamiento concreto de los sistemas de convivencia (vg. Paulín, 2002; Dussel, 2005), y la tendencia a que esa instrumentación resulte en una descomposición de la norma institucional y la autoridad docente (vg. Mayer, 2013; Fridman, 2016). Junto a esto también se encontraron casos en los que se veían progresos en la aplicación de los sistemas de convivencia, aunque estos avances se encontraban en estado embrionario (Litichever et al., 2008; Paulín et al., 2012). El análisis de las observaciones que expusimos indica que, pese a los intentos de superar estas dificultades contenida en las nuevas normativas, estas continuaron en cierta medida. Como es evidente, las tres modalidades de AA que encontramos en parte reflejan esta continuidad. Sin embargo, al prestar atención a los niveles de legitimidad y preeminencia de estos modelos es posible descubrir matices y, además, algunas tensiones que son inherentes a los nuevos sistemas de convivencia, y ya no resultado de pervivencias de modelos anteriores o de implementaciones sesgadas del mismo.

Un primer elemento relevante es que tanto en la manera en que se constituyeron el CIC y el AIC se percibe cierta pervivencia de los antiguos sistemas de disciplina. En continuidad con lo hallado en investigaciones precedentes, el CIC no operaba siguiendo la pauta reglamentaria, sino que las decisiones recaían en las autoridades institucionales y el AIC no incluía normas para el conjunto de la comunidad educativa sino que era un reglamento con normas y sanciones para los estudiantes (Beech y Marchesi, 2008). Sin embargo, la observación de la cotidianeidad escolar mostró que si bien esta modalidad dominó los mecanismos de constitución del AIC y el CIC, la actividad áulica no estaba determinada por pautas prefijadas e inmutables, sino que se regulaba relacionamente involucrando a estudiantes y docentes en la compleja tarea de interpretar cotidianamente cuáles eran las reglas a seguir en cada situación y cómo debían ser aplicadas (un proceso en el que se articulaban diálogo y conflicto como instancias naturales). Pero, es interesante señalar que a la vez que esto muestra un avance en la implementación de los sistemas de convivencia, también revela las dificultades que implica articular la gestión colectiva y consensuada de normas con rutinas que le den centralidad a las tareas de aprendizaje. Con sus matices, los tres tipos de AA que registramos ilustran esta complejidad.

El primer AA que expusimos, pone en evidencia que el nivel de aceptación que han tenido las nuevas modalidades de regulación de la convivencia escolar hace que los intentos por reeditar la autoridad escolar autocrática se vuelvan inviables por su ilegitimidad. Así, en lugar de generar la obediencia y aceptación que pretenden, estos intentos producen una

tensión que hacen del esfuerzo por dirimir conflictos la actividad central en el aula, retaceando la centralidad de las actividades de aprendizaje. Un hecho interesante es que, a veces por propia iniciativa y otras por cuestionamientos de los directores, los propios docentes perciben esta dificultad, pero no encuentran en su formación ni en la normativa que promueve los sistemas de convivencia los elementos que les permitan resolver esta disyuntiva. Interesantemente, esta dificultad no solo se vuelve visible para docentes y directivos, sino que eventualmente los estudiantes la perciben. Esto se agrega a los problemas de legitimidad, ya que estas propuestas no logran cumplir con lo que plantean como su propósito primordial que es, justamente, garantizar la enseñanza.

Es notable que si bien la segunda escena muestra un AA que se ubica en las antípodas del anterior, enfrenta problemas análogos. Aunque la autoridad fundada en la complacencia genera menor resistencia estudiantil, resulta en una falta de regulación de la actividad áulica que hace que esta fluctúe según las propuestas contingentes de los estudiantes lo que limita la centralidad de las actividades de aprendizaje. Como en el caso anterior, este resultado afecta la legitimidad de este modelo de autoridad docente y el AA que propone, justamente porque no solo las autoridades y docentes perciben sus limitaciones, sino que hasta los propios estudiantes notan su incapacidad de garantizar el acceso al saber.

Finalmente, la tercera escena ilustra un modo de AA que se configura cuando la autoridad busca fundarse en el rol docente de portador de un saber necesario y socialmente relevante. En estos casos la autoridad docente adquiere mayor legitimidad. Sin embargo, lejos de lograr una rutinización de las actividades en el aula, aún en este caso la preeminencia de las actividades académicas solo logra imponerse a partir de un esfuerzo constante y recurrente de los docentes, y aún así solo lo logran de manera parcial. Notablemente, como en la primera escena, estos docentes también notan la ausencia en la normativa de elementos que propongan respuestas a estas dificultades. Así, si bien este formato representa el modelo de AA que mas condice con el espíritu de la normativa y el que goza de mayor legitimidad en la comunidad escolar, no resuelve plenamente el desafío que proponen los sistemas de convivencia: articular una modalidad relacional y participativa de gestión de la convivencia con una organización de la actividad áulica que permita la transmisión del capital educativo al conjunto de la población.

5.-Conclusiones

El objetivo central de este trabajo ha sido comprender los efectos de la aplicación del sistema de convivencia en la actividad áulica y los matices que estos adquirirían entre población proveniente de distintos niveles socio-educativos. Como hemos mostrado, si bien la aplicación de los sistemas de convivencia ha implicado un avance en redefinir el sistema de disciplina hacia modalidades menos autocráticas y punitivas, también ha supuesto una mayor complejidad en equilibrar la gestión cotidiana de las normas de convivencia con una regulación de la actividad áulica que dé centralidad a las actividades de aprendizaje y con ello a la transferencia del capital educativo. Es decir, la aplicación concreta del sistema de convivencia ha supuesto una complejización de la actividad áulica en tanto deben dirimirse, a la vez, las normas que regulan esa actividad y el contenido de las actividades mismas. Esta situación ha generado una cierta tensión entre las dos finalidades principales que se proponían las reformas destinadas a fomentar la formación ciudadana de los estudiantes. La gestión de la convivencia escolar como un sistema articulado de derechos y obligaciones regulado colegiadamente afecta la posibilidad de promover el acceso al capital educativo del conjunto de la población sin distinciones sectoriales. Ahora bien, el análisis del caso sugiere que los factores que subyacen a esa complejidad se presentan en dos dimensiones articuladas entre sí.

Una primera dimensión es de orden institucional. Nuestra descripción del caso puso en evidencia que la instrumentación del sistema de convivencia implicó una suerte de hibridación entre el nuevo y el viejo régimen. Si bien se constituyeron el CIC y el AIC, su forma de constitución, funcionamiento y contenido no respondieron plenamente al modelo de convivencia propuesto por la normativa. Las dificultades para constituir y hacer funcionar el CIC implicaron, en cierta medida, la continuidad de la autocracia adulta. Y el formato del CIC (aún formulado como un listado de normas y sanciones para los estudiantes) también mostró cierta continuidad del sistema disciplinario en el nuevo modelo de convivencia. Así, el nuevo modelo de convivencia propone una gestión democrática y educativa de la norma, pero estas están formuladas con una lógica punitiva y los organismos que deberían resolver esa modalidad de gestión no están plenamente operativos. Esta articulación contradictoria entre el nuevo y el viejo régimen produce, de hecho, una ambigüedad que, en parte, explica el esfuerzo constante que deben realizar los diversos actores de la escuela para interpretar cuál es la normativa que debe aplicarse, y sobre todo *con qué criterios* debe hacerse. Claro está, el nivel de esfuerzo que esto requiere conspira contra la posibilidad de dar centralidad a las actividades de aprendizaje y con ello a la transferencia del capital educativo.

Ahora bien, cuando se analizan los motivos detrás de estas ambigüedades y variaciones en el diseño e implementación de los sistemas de convivencia se hace visible otra dimensión del problema. La evidencia que hemos expuesto muestra que no puede atribuirse las ambigüedades en el funcionamiento del sistema de convivencia a la mera falta de voluntad de aplicarlo por parte de los docentes o directivos, o a una pura voluntad tácita de preservar el poder que les otorgaba el carácter autocrático del modelo de disciplina precedente. Aunque en algunos casos (como en la primera escena etnográfica) se puede observar un ejercicio de la autoridad docente que remeda el modelo autocrático y el uso punitivo de la norma, este aparece como un intento cuestionado, no solo por los estudiantes, sino también por las autoridades institucionales. A su vez, el análisis de los otros dos AA y los conflictos que acompañan al primero muestra que, en general, en las aulas prevalece una modalidad de autoridad y gestión de la norma que rompe con el modelo autocrático y punitivo, sugiriendo que, en buena medida, los actores del sistema educativo no promueven su pervivencia. Sin embargo, junto a esto nuestro estudio también muestra a actores (tanto docentes como estudiantes) insatisfechos con ese orden alternativo. Un elemento que parece explicar estos resultados y que es reconocido por la mayor parte de los docentes, con cierta independencia del modelo de autoridad que propicien, es que no encuentran en su formación profesional los elementos que le permitan un ejercicio fluido del nuevo rol que les asigna el sistema de convivencia. Así, una explicación de la complejidad que implica el ejercicio del nuevo rol y de la insatisfacción que produce los intentos fallidos por llevarlo adelante es que más que un rechazo a su ejecución, lo que subyace a esto es la carencia de elementos técnicos o profesionales para llevarlo adelante.

Junto a esto, el análisis de la variedad de de AA y modelos de autoridad docente que discutimos en la sección precedente sugieren un elemento adicional. La limitación en el acceso a recursos profesionales que se pone en evidencia en las propias manifestaciones de los docentes y directivos, implica que la variedad de AA responde más a motivos idiosincráticos que a diferencias en los criterios pedagógicos. Es decir, responde prioritariamente a las maneras en que cada docente concibe personalmente que debe ejercer su rol en el nuevo sistema de convivencia y a cómo los estudiantes responden frente a ello, que a la diversidad de criterios profesionales sobre cómo llevarlos adelante. La insatisfacción que los propios actores escolares manifiestan respecto a los resultados que obtienen de ello sugiere que no encuentran en sus recursos personales los elementos que les permitan una ejecución adecuada, ni a los requerimientos del sistema, ni a sus propias expectativas. Así, la complejidad de consensuar las reglas que deben regular la actividad áulica y el hecho de que

la construcción de este consenso se superponga al desarrollo de la propias actividades académicas parece resultar de las dificultades que tienen los actores de la escuela para encontrar, a la vez, los recursos profesionales y personales que les permitan adecuarse al nuevo rol que les propone el sistema de convivencia.

En este contexto, es importante indicar que el carácter idiosincrático de estas respuestas es solamente relativo. Si bien encontramos diferencias interpersonales en la manera en que diversos docentes y estudiantes ejercen su rol en el sistema de convivencia, estas variaciones presentan ciertas recurrencias que permiten la identificación de formas prototípicas de ejercer ese rol. Esto sugiere, entonces, que esa dimensión idiosincrática se asienta también en un sistema colectivo de percepciones intersubjetivas (un sustrato 'cultural') que da lugar a la tipología de AA que hemos encontrado en nuestro trabajo de campo. Por otro lado, es importante también decir que estas recurrencias mostraban variaciones entre diversos sectores socioeducativos, lo que también sugiere que a los factores idiosincráticos le subyace una intersubjetividad colectiva que además está condicionada por las desigualdades sociales. Si bien en ambos turnos podían encontrarse AA que respondían a los tres tipos descritos aquí, nuestras observaciones revelaron que el primer y segundo tipo de AA era más frecuente en el turno tarde que en el de la mañana. Como señalamos, esta distribución aparecía asociada a las diferencias en los niveles de repetencia y sobre-edad presentes en ambos turnos. Así, los estudiantes de la tarde que, en promedio, venían de familias con menor nivel socioeducativo y habían experimentado trayectorias escolares más dificultosas, a su vez participaban de AA que daban menor centralidad a las actividades de aprendizaje. En cambio, los estudiantes de la mañana que venían de familias con mayor nivel socioeducativo y habían enfrentado menos dificultades en sus trayectorias educativas se beneficiaban de AA que permitían una mayor centralidad de las mismas. Esto sugiere entonces que la aplicación del sistema de convivencia en sectores con menor nivel educativo produce más dificultades para los actores en encontrar recursos personales y profesionales que les permitan articular fluidamente la gestión democrática de la norma con la centralidad de la actividad académica y el acceso al capital educativo.

En definitiva, la hipótesis que sugiere el caso estudiado es que la implementación del sistema de convivencia en Argentina se ha hecho sobre bases profesionales y culturales que no les permiten a los actores del sistema adecuarse plenamente a él. Esto ha conducido a un vínculo paradójico en el que los avances en la instrumentación de los modelos de convivencia y con ello en la gestión consensuada de normas como sistemas de derechos y obligaciones ha entrado en tensión con la centralidad de la actividad académica y con ello con la posibilidad de transferencia del capital educativo. Un problema nodal es que esa complejidad es mayor en los sectores de menor nivel socio-educativo, por lo que la aplicación del sistema de convivencia incorpora el riesgo de volverse un factor contribuyente a la reproducción de las desigualdades educativas.

Aunque la extrapolación de un caso al nivel nacional requiere muchas prevenciones, el caso provee fundamentos a la hipótesis adicional de que es esta tensión o articulación paradójica lo que, al menos en parte, explica que en las pruebas estandarizadas la Argentina aparece como un país en el que se asocian altos niveles de desorden áulico con un bajo rendimiento académico general y la reproducción de la desigualdad educativa. Sin embargo, no es conveniente sobredimensionar el carácter negativo de estos hallazgos. Las respuestas a estas tensiones no pueden devenir de un retorno a modelos autocráticos de autoridad docente o a formulaciones punitivas de la norma, ni tampoco de una destitución completa de los sistemas de convivencia. Después de todo, los resultados que mostramos indican que se han hecho avances en una gestión de los vínculos internos en la escuela que, con sus complejidades, implican contribuciones a la formación ciudadana de los estudiantes. Lo que sí sugiere el caso es que futuras reformulaciones del sistema de convivencia no deben hacerse

sin tomar en consideración el sustrato de recursos profesionales y culturales presente en las comunidades educativas a los que estas se dirigen. En este sentido, lo que parece haber generado efectos no deseados en la implementación de los sistemas de convivencia es que las reformas se han basado en supuestos excesivamente optimistas sobre la disponibilidad de recursos profesionales y cívicos en los actores de la comunidad escolar que les permitirían a los actores de esa comunidad implementar adecuadamente esos sistemas. Si bien el problema central para esa adecuación no parece ser la falta de ‘voluntad’ de esos actores por instrumentar los sistemas de convivencia, lo que sí deberían prever reformas futuras es la necesidad de proveer a los actores de recursos profesionales y cívicos que les permitan un desempeño más satisfactorio de esos mismos roles. Junto con ello, también debería tomarse en cuenta la manera en que las diferencias intersectoriales inciden en las disponibilidad de recursos culturales sobre los que el sistema de convivencia debe instrumentarse y, tal vez, la posibilidad de un (re)diseño institucional (una simplificación de la modalidad de funcionamiento y constitución de los CIC y AIC) que haga más fácil ese desempeño.

6.-Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Tadei, P. (1987). ‘La disciplina en el nivel medio de educación.’ Documento de Trabajo de la Dirección de Planificación Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Alterman, N. (2000) ‘Disciplina y convivencia. Encrucijada en la escuela media.’ *Cuadernos de Educación* 1 (1), 235-245.
- Alterman, N. (2003). ‘Invenciones y estrategias. Los sujetos frente a la disciplina escolar. Estudio de un caso de Consejo de Convivencia en escuela secundaria de la ciudad de Córdoba.’ III Jornadas de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Córdoba.
- Alvarez, A. y del Rio Pereda, P. (1999). ‘La puesta en escena de la realidad cultural.’ *Revista de Antropología Social*. 8, 16-31.
- Alvarez, M. (2013). ‘Convivencia escolar: transformaciones normativas y contextos institucionales.’ *Plaza Pública* 6 (10), 141-158.
- Amuchástegui, M. 2000. ‘El orden escolar y sus rituales.’ En: Gvirtz, S. (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). ‘Ethnography and participant observation.’, en: Denzin, N.; Lincoln, I. (comps.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 248-260.
- Beech, J. y Marchesi, A. (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Organización de Estados Americanos/Fundación S y M.
- CFCyE (1995) *Resolución Nro. 41/95* Consejo Federal de Educación, Secretaria General. Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación.
- CFCyE (1997) *Resolución Nro. 62/97*. Consejo Federal de Educación, Secretaria General. Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación.

- CFCyE (2009) *Resolución Nro. 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Consejo Federal de Educación, Secretaría General. Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación.
- Ciglutti, S. (1993) 'Los consejos de escuela: un estudio de casos sobre políticas educativas de convocatoria a la participación de gestión educativa.' *Propuesta Educativa* . 9, 27-35.
- DGCEPBA. (2002). *Resolución 1593/02*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCEPBA. (2009). *Resolución 1709/09*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCEPBA. (2011). *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Diehl, D. y McFarland, D. (2012). 'Classroom ordering and the situational imperatives of routine and ritual.' *Sociology of Education*. 85 (4), 326-249.
- DIP. (1993). *Ley Federal de Educación N° 24125*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección de Información Parlamentaria, Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- DIP. (2006). *Ley De Educación Nacional N° 26206*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección de Información Parlamentaria, Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Doyle, W. y Carter, K. (1984). 'Academic tasks in classrooms.' *Curriculum Inquiry*. 14 (2), 129-149.
- Dubet, F. (2011), 'Mutações cruzadas: a cidadania e a escola.' *Revista Brasileira de Educação*. 16 (47), 290-305.
- Dussel, I. (2000) 'Historias de guardapolvos, y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela.' En: Gvirtz, S. (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2005). 'Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis.' *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*. 10 (27), 1109-1121.
- Fridman, D. (2016) Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente. Ponencia publicada en el Repositorio de la Universidad de Villa María Córdoba.
- Glasser, B. (2000). *The discovery of grounded theory*. Mill Valey: Sociology Press.
- Gorostiaga, J. (2007). 'La democratización de la gestión escolar en la Argentina: Una comparación de políticas provinciales.' *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (2), 1-23.

- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2012). “Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación”, en Furlan, Alfredo (ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México df.: Siglo XXI: 295-313.
- Jelin, E. (2003). ‘Citizenship and Alterity. Tensions and Dilemmas.’ *Latin American Perspectives*. 30 (2), 309-325.
- Lefort, C. (1987). ‘Los Derechos del Hombre y el Estado Benefactor.’ *Vuelta*. July.
- Litichever, L., Machado, L., Nuñez, P., Roldán, S., y Stagmo, L. (2008). ‘Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media.’ *Última Década* 28, 93-121.
- Litichever, L. (2012a), “¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia.” *Revista Iberoamericana de Educación*. 59 (1), 1-10.
- Litichever, L. (2012b), ‘La convivencia: entre la regla escrita y la apreciación de las normas.’ Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Mayer, L. (2013). ‘La escuela participativa y la prevención de la conflictividad escolar cotidiana. Algunas aristas para su análisis.’ *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 6 (24), 478-490.
- Milstein, D. y Méndez, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MEPB (1958). *Reglamento general para establecimientos de enseñanza media*. La Plata: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Orum, A., Feagin, J., y Sjoberg, G. (1991). “The Nature of the Case Study”, en: Sjoberg, G. (ed.), *A Case for the Case Study*. Berkeley: University of California Press, 1-25.
- Paulín, H. 2002. ‘Los consejos de convivencia: ¿Una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?’ *Educación* 20, 36-47.
- Paulín, H., & Tomasini, M. 2009. ‘Los consejos de convivencia: desafíos para la democratización.’ *Docencia* 39, 67-76.
- Paulín, H., Tomasini, M., Lemme, D., Rodigou-Noceti, M., López, J., D’Aloisio, F., Martinengo, V., Arce, M., Bertarelli, P., Sarachu, P., Silva, V., y García-Bastán, G. (2012), ‘Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas.’ *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. 1 (1), 181-198.
- Rivas, A. 2015. *América Latina después de PISA*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Sús, C. (2005). “Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?” *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*. 10 (27), 983-1004.
- Tiramonti, G. (1993) ‘Nuevos modelos de gestión educativa: El caso de los consejos escolares en la provincia de Buenos Aires.’ *Propuesta Educativa*. 9: 36-49.

UNICEF (2011). *Informe provincia de Buenos Aires. Las oportunidades educativas (1998 – 2010)*. Buenos Aires: UNICEF.

Cómo citar este artículo:

Míguez, D. (2017): Las complejidades de la Convivencia Ciudadana en la Escuela Media Argentina. Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 23-45.

ORCID iD: [0000-0001-7366-0219](https://orcid.org/0000-0001-7366-0219)

BIODATA:



Daniel Pedro Míguez

Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, ARGENTINA
E-mail: dpmiguez@gmail.com

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (1988) y Doctor en Antropología por la Universidad Libre de Amsterdam (1996). Actualmente es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y profesor titular ordinario de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ha sido director del Instituto de Estudios Histórico Sociales (2011-2014) de la misma Universidad y ha dirigido la Maestría en Antropología Social y Política (2012-2013) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Buenos Aires. Desde 1988 ha investigado sucesivamente sobre religiosidad popular, violencia delictiva y conflictividad escolar en contextos de pobreza urbana. Ha publicado más de 70 artículos y 10 libros sobre estos temas. Actualmente, su investigación es financiada por un Subsidio de Investigación Plurianual del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Email: dpmiguez@gmail.com / Tel. 54-249-4385843. Dirección postal: IGEHCS/CONICET-UNCPBA. Pinto 399, (7000) Tandil. Prov. De Buenos Aires, Argentina.