

De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia

Recibido: 3/09/14
Aceptado: 19/09/14

Lucía Litichever¹

Resumen

Aquello que dicen los reglamentos de convivencia y cómo lo expresan contribuye a delinear los vínculos que se establecen en las escuelas. La utilización de uno u otro estilo discursivo va a habilitar modos distintos de transitar la experiencia escolar y de relacionarse con los otros. El presente artículo analiza los Reglamentos de Convivencia producidos en escuelas secundarias argentinas revisando el modo en que las normas se manifiestan. El análisis se realiza revisando cómo el género textual, *reglamento*, parece condicionar el tipo de escritura produciendo la normativización de los principios que las escuelas se proponen para pautar la convivencia. Al mismo tiempo se analiza la autoría de estos textos indagando cu n colectiva fue su producción y a quiénes se dirigen estas regulaciones.

Palabras claves: Escuela Secundaria- Reglamentos- Convivencia- Normas- V nculos.

How the rules says. An analysis of codes of coexistence

Abstract

What the codes of cohabitation say and how they express what they say helps to shape the relationships established in schools. The type of discursive style will influence the school experience and the way people relate to others within schools. This article analyzes codes of cohabitation from Argentine high schools reviewing how the rules are stated. The analysis is also reviewing how the textual genre, the

¹ Asistente de Investigación FLACSO
JTP UNIPE. Docente UNGS
Email: lucialitichever@gmail.com

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

code, seems to condition the type of writing producing the standardization of the principles that schools propose to negotiate coexistence. The analysis also covers the authorship of these texts, attempting to establish if they were individual or collective endeavors, and to whom these texts were addressed to.

Keywords: High School– Codes- Cohabitation - Rules- Relationships.

I. Introducción

Los Reglamentos de Convivencia comenzaron a redactarse en nuestro país en la década de los noventa con la intención de propiciar ámbitos más democráticos en los espacios educativos, incentivar la participación de los estudiantes y regular los vínculos entre los distintos actores escolares.

En el presente artículo nos concentramos en el análisis de estos textos normativos teniendo en cuenta que lo que se plantea como regla escrita, los discursos explícitos en relación con lo que se puede y no se debe hacer en las escuelas, dista muchas veces de lo que efectivamente sucede en las prácticas. De todas formas, la ley escrita y explícita contribuye a reforzar, sostener o reproducir aquello que en cada escuela se habilita o se considera aceptable. El proceso de producción de estos textos y lo que allí se manifiesta pone luz acerca de los sentidos que las escuelas le atribuyen a las normas.

Este trabajo se desprende de la tesis de maestría “*Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*”², la investigación realizó un trabajo de campo en veinticuatro escuelas, seis de cada jurisdicción (Salta, Neuquén, Ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires), en las que se recopilaron veintidós Reglamentos de Convivencia que son los que aquí se analizan. Las escuelas fueron seleccionadas según los criterios de una muestra intencional. Así, organizamos la muestra contemplando la presencia de instituciones privadas y públicas, tradicionales y nuevas, de diferentes modalidades u orientaciones y cuyos alumnos provinieran de sectores sociales altos, medios y bajos.

En este artículo se focaliza el análisis en los textos normativos redactados por las escuelas, es decir los Reglamentos o Acuerdos de Convivencia³, recortándolos como objetos de indagación

² La tesis se inscribe en el proyecto de investigación: “*Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones: Salta, Neuquén, provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires*”, que se desarrolló entre los años 2005 y 2007.

³ A lo largo de este trabajo vamos a utilizar indistintamente (como nociones próximas) los términos “Reglamentos de Convivencia” (de uso generalizado en las distintas jurisdicciones) y “Acuerdos de Convivencia” porque ambos términos, pudimos notar que pese a sus diferencias conceptuales se utilizan para apelar al mismo tipo de documento. En la provincia de Buenos Aires cuando se impulsó la Resolución Nº 1593/02 se promovió la

KAIROS. Revista de Temas Sociales.
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

particulares pero sin perder de vista que son el producto de una elaboración contextualizada en una determinada institución con problemáticas particulares e intereses específicos. Nos proponemos indagar en la palabra escrita de estos documentos en tanto vehículo de autorización o de prohibición. Consideramos que, lo que se dice respecto de lo que es posible hacer y cómo se lo enuncia e incluso lo que no se dice, moldea en cierta forma las prácticas. “*Lo dicho y lo no dicho*” constituyen los elementos del dispositivo, diría Foucault, en tanto el dispositivo es la red que se puede establecer entre esos elementos formulados y no formulados (Foucault, 1992:244).

En este recorrido tomaremos los aportes del investigador alemán Gunther Kress, quién indaga en las acciones sociales que se establecen a partir de un texto, él entiende la escritura como la creación de significado que sucede en un determinado ámbito social. “*El uso del lenguaje es una acción social entre otras, donde los textos son el resultado de esas acciones sociales*” (Kress, 2005:117). Según este autor, “*la configuración social de un grupo y sus preocupaciones, los significados y valores sociales de ese grupo, tienen efectos sobre los usos habituales del recurso [del lenguaje] y, de esta manera, configuran a largo plazo el recurso en ese mismo ámbito*” (Kress, 2005:88). El texto, continúa Kress, concentra el poder del lenguaje y de la institución de la que procede. En tanto, el lenguaje da cuenta de las ideas respecto de la organización del mundo, entonces, a través del lenguaje escrito de los Reglamentos de Convivencia de las escuelas es posible indagar en los marcos de percepciones de quienes los produjeron, sus ideas acerca de los vínculos entre los sujetos que allí interactúan y las formas en que deben hacerse las cosas.

De esta manera, nos interesa analizar los efectos que estos textos producen en los sujetos, dado que entendemos que el lenguaje tiene un carácter preformativo. Nos proponemos indagar la eficacia, el éxito o fracaso y los efectos (Austin, 1962 en Southwell, 2009) que producen estos documentos que se inscriben en los cuerpos, los determinan, condicionan, formatean. Así, los reglamentos en tanto ley son productores de huellas que se van sedimentando en los sujetos escolares.

elaboración de “Acuerdos” y no de “Reglamentos” en una búsqueda por generar textos normativos que apelen a la necesidad de acordar, concertar, pactar, convenir diferenciándolos de los *reglamentos* que no necesariamente implican este tipo de proceso y podrían ser el resultado de una serie de reglas “bajadas” para ser respetadas pero no discutidas y acordadas. En la práctica notamos que la denominación de estos textos no daba, de por sí, cuenta de su proceso de elaboración y aparecía un uso indistinto en el resto de las jurisdicciones de uno u otro término.

II. Cuando los grandes principios se vuelven pautas normativas

La mayoría de los Reglamentos de Convivencia analizados en este trabajo se expresan en los principios y valores que buscan promover. En este sentido, definen el “*deber ser*” del sujeto que pretenden formar y desarrollan ideas bien interesantes acerca de la convivencia y la promoción de los vínculos, dando lugar a la propuesta de las leyes jurisdiccionales (la Ley 223 de Ciudad de Buenos Aires y la Resolución Nº 1593 de la provincia de Buenos Aires) en cuanto a fomentar espacios más democráticos e inclusivos en las escuelas. 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 normativo.

Entre estos principios que aparecen descriptos en los reglamentos encontramos interesantes definiciones acerca de la *convivencia*. Citamos aquí algunos ejemplos: 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” es redefinido a través de una serie de pautas de acción sobre la presentación personal, el cumplimiento de los horarios, la necesidad de evidenciar actitudes de respeto, el cumplimiento de las vías de comunicación y el cuidado de los materiales, donde el planteo más amplio sobre la convivencia se ha ido perdiendo.

A su vez, una escuela privada de la provincia de Buenos Aires, 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 cometiendo⁴. De manera que esa “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. Así la norma pierde su carácter de principio guía, que propone una línea de conducta, y termina restringiéndose a una enumeración de reglas puntuales y específicas.

⁴Un estudiante de esta escuela comentaba en la entrevista que ante las nuevas transgresiones que ellos realizan se suman nuevas normas al Reglamento de Convivencia: “*Lo que pasa es que nosotros hicimos algo y al año siguiente a partir de lo que hicimos se inventa una regla más. Entonces hay muchas reglas.*”

KAIROS. Revista de Temas Sociales.
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

Por otra parte, la pretensión de prescribirlo todo (como si cada transgresión posible de ocurrir pudiera tener su norma que la anticipe y la prevenga) conduce a una casuística de normas que intenta prever todas las situaciones que puedan presentarse. Sin embargo, se genera una desactualización permanente porque la norma llega con posterioridad a la falta cometida y siempre habrá casos que no pudieron ser previstos. Además, es posible que de esta manera se caiga en un exceso normativo que dificulte la toma de decisiones por abarcar demasiadas prescripciones (Programa Nacional de Convivencia).

Este intento por generar una “ley total” en permanente actualización aparece como la contracara de otros reglamentos, donde las normas resultan arcaicas y por lo tanto no parecen permitir regular los vínculos y resolver los conflictos que se presentan (responden más que nada a viejas estructuras, viejas preocupaciones). En estos casos, se vuelve necesario improvisar estrategias frente a las distintas situaciones ya que las normas escritas no resultan útiles para tramitar las situaciones que se enfrentan. Entonces, ambas caras de la moneda (la actualización permanente y la reactualización de las normas) parecen generar respuestas similares en las situaciones concretas que suceden en las escuelas y entienden a la ley desde un lugar complejo ya que, en un caso, pretenderían tener respuestas para “toda” posible problemática (pero ante una situación que excede esa totalidad se quedaría sin respuestas) y en el otro, la ley resultaría ajena y no conduciría a la resolución de los problemas, por lo que terminaría perdiendo su sentido.

En contraste con este marco normativo de pretensión totalizadora, encontramos un documento en una escuela de Ciudad de Buenos Aires de gestión pública 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 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 y plantear un marco común al cual remitirse.

Notamos cómo las ideas de comunidad y de convivencia que tienen las instituciones permiten dar cuenta de la manera en que se estructuran las relaciones de poder y las formas en que se procesan los conflictos. En un contexto de cambio social, de debilitación y caída de los grandes referentes (Lyotard, 1998), aparece una dificultad por generar marcos de comprensión compartida de la realidad lo que produce cierta perplejidad. Frente a esta situación las escuelas necesitan revisar sus certezas para

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

poder habitar el actual estado de fluidez en palabras de Bauman (2000). Este contexto fue configurando un vínculo complejo con la ley que se produce a través de su cuestionamiento, su no cumplimiento o su intento de negociación. Cada una de ellas se asocia a distintas maneras de relacionarse con la legalidad y tiene implicancias en los vínculos que se conforman.

III. Prescribir, prohibir, promover

En tanto búsqueda del establecimiento del orden, la presencia de las normas en la escuela significa la presencia de límites a determinados comportamientos que se consideran inapropiados. Pero una mirada basada en la convivencia, más que en la disciplina, establece límites a la vez que propone valores (Programa Nacional de Convivencia). 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 (Terán, 2003 citado en Dussel, 2005). De esta manera 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 texto se presenta como un documento más bien prescriptivo, tal como señalábamos antes. Aparece la dificultad (salvo en unos pocos reglamentos) de sostener estos principios traduciéndolos a reglas de acción más cotidianas. De esta manera, las normas por lo general son enunciadas prescriptiva o prohibitivamente o recurriendo a una mezcla de ambos lenguajes, donde una regla es al mismo tiempo una orden y una instrucción que indica cómo se va a llevar a cabo la acción (Kress, 2005).

De forma prescriptiva se intenta definir las conductas que “deben” efectuarse y en un lenguaje prohibitivo se busca “inhibir” determinadas acciones. Hemos notado que algunas normas son bien claras y específicas en las cuestiones que regulan (*Los alumnos no deberán ingresar con elementos que están prohibidos: navajas, cuchillos, sustancias tóxicas, etc; Está prohibido consumir drogas o alcohol en el establecimiento; Los alumnos no podrán traer walkman, radios, juguetos electrónicos, cartas o teléfonos celulares.*) y otras, por el contrario, utilizan enunciados bastante ambiguos que no permiten dar cuenta con claridad a qué están haciendo referencia. De esta manera, demandarían un sentido común compartido para todos aquellos a quienes alcanzan las normas que permitiera 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

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

correctamente”, la “participación activa”, los “buenos hábitos”, el “evidenciar sentimientos de genuino amor a la patria”, el “asistir de buen grado”. Pero, ¿qué es *lo adecuado, el decoro, 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.

Por otro lado, estas reglas imprecisas abren un juego de interpretaciones bien variable 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 inscriben se va desdibujando. 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 otro impartido directamente en la práctica y en el que se produce una falta de correspondencia entre este “*orden legal*” y el “*país real*” en palabras de O’ Donnell (2002). En tanto la escuela, es un espacio de promoción de prácticas políticas (Dewey, 1995), se vuelve necesario reflexionar sobre las ideas de legalidad, legitimidad y justicia que se promueven en los colegios con marcos normativos de estas características.

La reflexión sobre el lenguaje utilizado en las normas permite comprender cómo se delinean los límites de lo posible y circunscriben los espacios de incumbencia de las mismas, demarcando 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 por oposición definen qué es lo que “sí se puede hacer”. 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 esta manera 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

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

deben comer, beber, etc., dentro del aula. En este mismo sentido, al restringir el espacio de aplicación de la norma, la misma parece en cierta forma habilitar (o por lo menos, no limitar) fuera del espacio “inmaculado” de la escuela, conductas prohibidas en él. Así los estudiantes podrían quedar “autorizados” a fumar, consumir drogas o alcohol cuando no estén en el establecimiento o vistan su uniforme.

Por otra parte, es interesante indagar con mayor detenimiento los significantes del correlato de estas normas. Algunas prácticas como la de fumar, beber alcohol o consumir drogas –por el modo en que están planteadas- parece prohibirse más por considerar la escuela como un espacio sagrado que por cuestiones de salud y bienestar (Puiggrós, 1994). Nos preguntamos entonces, -sin dejar de reconocer los límites de la escuela en cuanto a lo que puede establecer- si cuando las normas hacen referencia a la salud y al cuidado de cada uno no sería importante buscar la manera de abordar estas cuestiones desde sentidos más integrales y no dejarlas circunscritas al espacio escolar, sino pensarlas como marcos de referencia que orienten, que puedan guiar la vida de los jóvenes. También sería importante reflexionar si al incumplimiento de estas pautas le corresponde una sanción (como a muchas de las normas) y qué característica debería tener.

Suele haber una correspondencia entre lo que se considera prohibido en la escuela y la previsión de un castigo, de manera que las normas que remiten con más claridad a las faltas, “lo que no se debe”, por lo general están escritas prohibitivamente (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 castigo.

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, citamos algunos ejemplos: *“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 la redacción de estas normas se vislumbran intentos de justificación de las mismas o una búsqueda por aportar ciertos valores que las sustenten. Además, es interesante que muchas de ellas

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. N  34. Noviembre de 2014

hagan 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 “nuevos” valores a pautas que históricamente han regulado las escuelas.

Hallamos también, un reglamento perteneciente a un bachiller de gestión pública de la provincia de Buenos Aires al que asisten jóvenes de sectores populares, que parece ser 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. En este documento se perciben nuevos sentidos en relación a las normas y una noción distinta de la comunidad que pretende conformar y regular. Parecería haber mayor acuerdo y claridad sobre los valores que se desean transmitir y la finalidad de la escuela.

Algunos ejemplos de las normas plasmadas en el reglamento son las siguientes:

- *Apreciar los valores básicos que deben regir la vida para contribuir a una mejor convivencia, aceptando democráticamente las normas, las reglas y las responsabilidades que correspondan a cada uno, potenciando a la vez un clima de tolerancia para que cada alumno se forme.*
- *La actividad escolar está orientada a ofrecerles ocasiones de crecer y madurar en todos los aspectos de su personalidad para que intervengan individual y colectivamente, en la vida escolar según su capacidad, asumiendo sus derechos y obligaciones.*
- *El estudio constituye un deber básico de los alumnos.*
- *La correcta utilización de los bienes muebles y las instalaciones de la Institución como así también el cuidado del material didáctico y la cooperación en la limpieza, constituyen una apropiación del espacio y una demostración concreta de la defensa de la escuela pública.*

Este documento tiene una organización y fundamentación bien clara y coherente. 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. A la vez, la experiencia educativa es la que orienta de las pautas. Las mismas se establecen con el fin de desarrollar valores en relación a la convivencia, la conformación de una sociedad democrática, el respeto de las diferencias individuales, las maneras de vincularse con los otros y en función de propiciar un buen aprendizaje. De esta manera, el contenido pedagógico no se desdibuja en la enunciación de normas.

Otra cuestión interesante en este reglamento es cómo se concibe el conflicto, al que se caracteriza como “*algo inevitable y a la vez necesario*”. En este sentido, Isabelino Siede analiza que el conflicto es un componente constitutivo de la vida social por lo que es esperable que en las instancias de

mayor participación se susciten problemas. Así, los conflictos ponen de manifiesto diferencias de variada índole, expresando la tensión propia de un espacio social donde interactúan personas con roles, trayectorias, necesidades, contextos y culturas disímiles (Siede, 2007). 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) y aspirar a una resolución democrática.

Notamos entonces, que la forma de enunciación de las pautas en los reglamentos lleva implícita ciertas percepciones acerca de las maneras de vincularse con los otros, el establecimiento de las jerarquías, las formas de resolver los conflictos y de las posibilidades de apropiarse, por parte de los diferentes actores, del espacio escolar. Un documento conformado en diálogo con la comunidad y pensado como un ámbito más de transmisión parecería habilitar modos más democráticos de transitar la escolaridad.

IV. ¿Quiénes son los autores de los reglamentos?

¿Quiénes definen las normas y las hacen cumplir? ¿Son el producto de un acuerdo colectivo o son definidas por unos para ser respetadas por otros? Pese al explícito requerimiento en las legislaciones jurisdiccionales (Ley 223, CABA y Resolución Nº 1593 de Pcia de Bs. As.) y las circulares nacionales acerca de la necesidad de establecer conjuntamente con toda la comunidad las normas de convivencia, no siempre encontramos la presencia de las distintas voces en la definición de estas pautas⁵.

Al detenernos a mirar quiénes firman los reglamentos detectamos que de los veintidós documentos, la mitad no cuenta con ninguna firma o especificación de quiénes fueron los autores del mismo o cómo fue el proceso de formulación. Es notable la extensión de esta situación de ausencia de firmas o de autoría en los reglamentos que puede ser leída de diferentes maneras. Por un lado, como la omnipresencia y abstracción de la ley que, posiblemente, genere una imposibilidad de revisión, crítica y discusión. En este sentido es interesante volver sobre la noción de heteronomía que analiza Castoriadis para las sociedades antiguas o tradicionales donde no se cuestionan las leyes o las normas por

⁵La nueva reglamentación sobre convivencia establece que cada escuela debe decidir sus propias normas a través de un Consejo de Convivencia (espacio de intercambio, discusión y participación integrado por autoridades, docentes, estudiantes, preceptores, padres y representantes de las asociaciones de estudiantes). Por otra parte, a fines del año 2006, cuando ya se había finalizado el trabajo de campo de la presente investigación, se sancionó en el país la Ley Nacional de Educación 26.026 que en lo que respecta a los Reglamentos de Convivencia le da alcance nacional y le otorga suma importancia como mecanismo de regulación de los vínculos en el espacio escolar. Los Reglamentos y Consejos de Convivencia son reglamentados por la Resolución 93 del año 2009 que entre los artículos 97 y 124 establece orientaciones para la organización pedagógica e institucional de estas cuestiones en la nueva secundaria obligatoria.

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. N  34. Noviembre de 2014

considerarlas sagradas, formuladas por una fuerza externa permaneciendo oculto su origen. Esto genera una imposibilidad de cuestionar las leyes que han sido heredadas y que permanecen inmodificables para las distintas generaciones. Entonces, el pasaje de una sociedad heterónoma a una sociedad autónoma, sólo puede realizarse una vez que se ha admitido que las leyes de la sociedad se mantienen en pie gracias a la voluntad de las personas que las han promulgado y que las leyes, en tanto han sido hechas por el ser humano, pueden ser deshechas por él (Castoriadis, 1998). Así, estos reglamentos anónimos instalan en las escuelas un estatuto normativo que se presenta como algo dado y toma la forma de una entidad abstracta, absoluta, tal como un legado inmodificable.

Por otra parte, este anonimato parece eximir a quienes redactaron los Reglamentos de Convivencia de la responsabilidad y el compromiso de estas definiciones que formulan. Pese a lo dicho, somos concientes que la ausencia de firmas no implica necesariamente la ausencia de discusión, aunque también consideramos que no es inocua la falta de explicitación en el documento.

De los veintidós reglamentos, cinco de ellos se encuentran firmados o se hace menc n en algún espacio a que fueron elaborados por las autoridades del colegio o por los equipos de orientación. Así, se especifica por ejemplo que: *“Las autoridades de la Escuela X, establecen el siguiente Acuerdo de Convivencia”*, en otro de ellos podemos leer: *“El presente Reglamento Interno rige a partir del curso escolar 2004 y podrá ser modificado por la Dirección”*. Aquí vemos plasmada una noción desde la cual las normas son impartidas, centralmente, desde las autoridades hacia el resto de la comunidad educativa, determinando y distinguiendo derechos y obligaciones para los estudiantes y los docentes.

En sólo seis de los reglamentos analizados se especifica que son el producto de la discusión y la elaboración colectiva. Así, por ejemplo, puede leerse en el reglamento de una escuela pública del interior salteño: *“El presente estatuto de convivencia fue realizado, corregido y aprobado en forma conjunta por la dirección del establecimiento, consejo de delegados, estudiantes y profesores tutores de los cursos y puesto en consideración a la supervisión de núcleo de la Dirección General de Educación Polimodal.”*. De la misma manera, una escuela de la Ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores populares aclara al inicio del reglamento que: *“El mismo es el resultado de encuentros entre profesores, padres y alumnos realizados durante el año 1999 y que fue un producto consensuado entre los distintos actores y revisado y actualizado en el 2002.”* En este caso contamos con distintas versiones del reglamento que dan cuenta de este proceso de deliberación y revisión para su formulación. En otra escuela de la misma jurisdicción se aclara que: *“En reuniones realizadas con representantes de toda la comunidad educativa (directivos, profesores, preceptores, padres, Centro de Estudiantes y alumnos) se consensuaron las conductas esperadas y las medidas por tomar en caso de conductas no deseadas”*. Entonces, si bien no es la

KAIROS. Revista de Temas Sociales.
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

comunidad toda la que participa en la elaboración general del documento, los principios que lo guían sí fueron discutidos y acordados. Por su parte, el documento de una escuela pública de la provincia de Buenos Aires señala que: *“es el resultado del debate en el que han participado personal directivo, personal docente, miembros de la Asociación Cooperadora, padres y alumnos.”* Al mismo tiempo, en un reglamento de una escuela pública de la provincia de Salta, si bien no aparecen citados los autores del mismo, se adjunta un apartado con una guía para la consulta de opinión a los alumnos sobre los derechos y deberes de los mismos y las sanciones, lo que nos permite observar que el reglamento fue elaborado luego de un trabajo de consulta con los estudiantes.

En otro de los textos, esta vez de una escuela de gestión pública de Ciudad de Buenos Aires, si bien no se menciona quiénes redactaron el texto normativo, cuando se definen las funciones del Consejo de Convivencia se especifica que: *“deben redactar las normativas de convivencia y actualizarlas”*. Cabe deducir que, aunque no se incluye a toda la comunidad en su elaboración, la tarea recae en un cuerpo colegiado que la representa.

Pero pese a la presencia explícita de una autoría colectiva y una discusión en torno a las normas en el conjunto de la comunidad educativa, notamos que en pocos reglamentos pueden apreciarse las diversas voces puestas en diálogo y el alcance de un acuerdo entre distintas partes a través de la lectura de los Reglamentos.

La ausencia de la participación de los estudiantes en los reglamentos también es percibida en la apelación que realizan las normas en sí. Por un lado, notamos que se dirigen tanto a los estudiantes como a sus padres en tercera persona (situación que se repite en la mayoría de las normas, en la mayoría de los documentos) a partir de lo cual parece marcarse una distancia, una lejanía entre quienes establecieron las normas y quienes deben cumplirlas. Pero además, marcaría la pauta de que las normas no fueron producto de una discusión colectiva sino el establecimiento de algunos -de las autoridades- para que otros las cumplan. Gunther Kress, quien explora las huellas de las relaciones sociales de los participantes en la producción de textos de reglas y regulaciones, halla distintos mecanismos de redacción que establecen distancias entre los creadores de las reglas y las personas a las que las mismas están dirigidas: la evitación de términos de tratamiento (generalmente las normas comunican bajo un subtítulo general hacia quién se dirigen pero no retoman el sujeto de la regla en su enunciado), el uso de términos impersonales (*“mantener la disciplina y los buenos hábitos”* por ejemplo) y el empleo generalizado de la negación (*“no podrán traer walkman, radios, jueguitos electrónicos, cartas o teléfonos celulares”*; *“no deberán comer, beber o masticar chicle o portar chupetines en la boca dentro*

KAIROS. Revista de Temas Sociales.
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

del aula”; *“Está prohibido salivar en las paredes o el piso”*⁶) (Kress, 2005: 31). Estos mecanismos los encontramos con frecuencia en los reglamentos analizados, lo que también establece el tipo de vinculación entre adultos y jóvenes que se promueve.

Un caso diferente encontramos en el reglamento de una escuela pública del interior neuquino, en cuanto a la pluralidad de voces que lo conforman y el estilo de impartir las reglas. Si bien no se cita a los autores, puede deducirse a través de su lectura una producción compartida por distintos actores. Se puede leer allí, la voz, las opiniones y los intereses tanto de los estudiantes como de los docentes y autoridades.

Pero, a diferencia de esta institución que genera un interesante proceso de participación, encontramos en muchas de las situaciones antes descritas lo que Kessler (2002) define como “democratización incompleta” donde hay una promesa de democratización y participación pero la misma es incompleta ya que se generan, en algunos casos, ciertos dispositivos de participación, de consulta de opinión, de intervención, pero concretamente la palabra de los jóvenes, sus voces, no parecen plasmarse. Así, la demanda de participación y el involucramiento terminan reduciéndose al hecho de haber tenido la posibilidad de ser “escuchados”. Incluso, encontramos que algunos de los mecanismos de participación que se promueven terminan resultando artificiales o débiles⁷ y no parecen posibilitar una intervención activa, con sentido. De esta manera concluyen en la reproducción de modelos conocidos o incluso de prácticas que muchas veces conducen al endurecimiento de las reglas de regulación de las conductas y de los mecanismos de sanción. Por lo tanto, resulta necesario generar las condiciones para que sus ideas entren en juego y puedan elaborar opiniones propias. Éste es un trabajo en sí, que involucra la enseñanza de una práctica cívica, una ciudadanía activa que reflexione e intervenga. En este sentido, plantea Siede, *“la escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, porque ésa es una de sus notas distintivas y quizás la más importante, si la concebimos como espacio público de construcción de lo público”* (Siede, 2007: 186).

⁶ Los ejemplos de normas que se citan pertenecen a los reglamentos de las escuelas analizados, no son ejemplos del autor.

⁷ Como ejemplos de estas situaciones podemos citar la elección de delegados por curso que luego no tienen una función clara en la institución, la convocatoria a participar de reuniones de Consejos de Convivencia en las que las decisiones ya han sido tomadas por las autoridades, entre otras situaciones.

V. ¿A quiénes se dirigen las normas?

Otra cuestión que nos interesa indagar en los reglamentos es sobre quiénes recaen las normas. ¿Qué sujetos son considerados necesarios de regulación y en qué cuestiones se los regula? ¿Son las mismas normas para todos o cada actor escolar tiene su norma específica?

La prescripción de las normas en los reglamentos cobra distintos sentidos según cómo se establezcan: como obligaciones, responsabilidades, estableciendo derechos y deberes, derechos y obligaciones, a través de pautas de actuación, compromisos o conductas esperadas. Además se suelen detallar una serie de conductas prohibidas para las que se prescriben diversas sanciones. Estas distintas maneras de definir las reglas escolares implican distintas formas de vincularse con las mismas y con los marcos normativos al interior de la escuela. Inés Dussel (2005), en una investigación que revisa Reglamentos de Convivencia de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires y en la que busca indagar cómo se concibe la vida en común, el consenso y el conflicto en las escuelas, analiza que hablar en términos de derechos y obligaciones implica un lenguaje más vinculado a los discursos sobre la ciudadanía que el hablar de responsabilidades. Nos interesaría profundizar estas cuestiones a fin de indagar la transmisión que se realiza en las escuelas -a través de los reglamentos- del ejercicio de la ciudadanía y sus atribuciones.

Es interesante para este análisis tener en cuenta la reflexión de Elizabeth Jelin (1997) sobre las dos caras de la ciudadanía, la de los derechos por un lado y la de los compromisos, deberes y responsabilidades públicas por otro. Así los reglamentos que no reconocen derechos estarían soslayando una parte importante de la formación ciudadana. Además, esta autora retoma a Van Gunsteren para pensar a la ciudadanía y los derechos como en estado permanente de *proceso* de construcción y cambio, por lo que no correspondería identificar la ciudadanía con un conjunto de prácticas concretas. Desde esta perspectiva, la "*ciudadanía hace referencia a una 'práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué en el proceso de definir cuáles son los problemas sociales comunes y cómo serán abordados'*" (Van Gunsteren, 1978 en Jelin 1997: 194), donde la premisa aquí es que el derecho básico es "*el derecho a tener derechos*" (Jelin, 1997: 194) que deriva en una ampliación del horizonte de la democracia (Smulovitz, 1997).

Las reglas que se establecen en las instituciones a través de sus reglamentos parecen ser pautadas a partir de atribuciones ciudadanas de distintas características: *los derechos* (por los que los sujetos podrían reclamar, en caso de organizarse y establecer mecanismos afines), *los deberes, obligaciones, responsabilidades o conductas esperadas* (para los cuales es la institución la que garantiza

KAIROS. Revista de Temas Sociales.
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

su cumplimiento y reclama o sanciona su incumplimiento, al igual que cuando se desarrollan acciones que están prohibidas).

Los textos normativos de las escuelas detallan y hacen mayor hincapié en los *deberes, obligaciones o responsabilidades* que en los *derechos* para cada uno de los actores. De manera que parece ser más lo que los sujetos le deben al colegio que lo que pueden esperar de él, enfocándose - como decíamos antes- en una sola cara de la ciudadanía.

Así como los deberes y las conductas prohibidas tienen su correspondiente sanción, no se especifica qué ocurre ante la falta de efectivización de los derechos asignados. No se enuncian ni se sugieren instancias posibles de reclamo o mecanismos de vehiculización para que estos derechos se cumplan. Ninguno de los reglamentos manifiesta de forma explícita qué deberían hacer los alumnos o sus familias cuando sus derechos no son respetados.

Por otro lado, nos preguntábamos al inicio de este apartado, ¿sobre quiénes recaen estas pautas?, ¿quiénes son los sujetos de las normas? Esta pregunta implica respuestas diferentes según la escuela de la que estemos hablando. Es variado el espectro de actores para los que se establecen derechos, responsabilidades, deberes u obligaciones.

Algunas escuelas prescriben normas sólo para los estudiantes, restringiendo la función de los Reglamentos de Convivencia al control del comportamiento de los mismos, asemejando a estos textos a los anteriores regímenes disciplinarios. Encontramos otros reglamentos, (en general los de gestión privada) que prescriben pautas para los alumnos y para sus padres, determinando así las condiciones de inclusión en esa comunidad particular en la que se integran tanto el estudiante como su familia. En estas ocasiones, en el listado de responsabilidades estipuladas para los padres se reitera de distintas maneras la necesidad de respaldo por parte de las familias para con el colegio y su autonomía. Así, se les pide que *“faciliten consensos (...) para garantizar coherencia”*; *“establezcan correspondencias y analogías con el ámbito escolar”*; *“colaboren con la labor educativa”* y *“acompañen al Colegio”*. En alguna medida, la escuela parece estar planteando una necesidad de adaptación de los estudiantes y de sus familias al ámbito escolar específico y un seguimiento puntilloso de esa adaptación.

Es posible inferir a partir de estas normas que la búsqueda de formación de sujetos autónomos, responsables, que se proponen ciertas escuelas se acompaña con la solicitud de un fuerte “control” de las familias. Allí se instala una contradicción entre la promoción de espacios de libertad y autonomía y la atenta vigilancia que genera un gobierno de sí en tensión y altamente intrusivo.

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

También hallamos en algunos colegios que atienden a sectores populares algunas pautas que dejan traslucir una búsqueda de disciplinamiento de las familias. Así aparecen normas como las siguientes: *“No agraviar, menospreciar y/o juzgar las actividades y/o actitudes de los integrantes de la comunidad educativa delante de los alumnos (el diálogo cordial entre las partes ayuda a resolver dificultades y a lograr acuerdos siendo un buen ejemplo para los jóvenes)”*; *“Cuidar las buenas formas de los alumnos de modo tal que las mismas se ‘proyecten’ tanto dentro como fuera del ámbito escolar”*; *“Procurar que sus hijos acudan a clase observando las mejores condiciones higiénico sanitarias”*. Al mismo tiempo prescriben responsabilidades vinculadas a la necesidad de control y observación de sus hijos en cuanto a la asistencia, la puntualidad, las calificaciones y la conducta. Estas responsabilidades marcan un vínculo particular familia- escuela. Se percibe un esfuerzo desde la institución por restaurar, de una manera particular, la “alianza rota”, donde el vínculo estaría liderado por la escuela en una búsqueda por evitar volverse caja de resonancia de los problemas familiares (Dussel, Brito y Núñez: 2007).

Otros reglamentos distribuyen pautas para los distintos actores de la comunidad detallando según las tareas de cada uno (docentes, preceptores, equipos de orientación, autoridades) sus deberes y obligaciones. En cuanto a las obligaciones de los docentes y preceptores suelen describir en detalle las tareas correspondientes a su rol⁸. También, encontramos –para estos actores- normas tendientes a limitar posibles prácticas abusivas: *“No abusar de la autoridad”*; *“No discriminar”*. Incluso, en un colegio de gestión pública de la provincia de Salta, se establecen prohibiciones para los adultos de la escuela mucho más explícitas en cuanto a proteger a los estudiantes de abusos de poder: *“Está prohibido emplear a los educandos en quehaceres del personal de servicio, aún a falta de éste, salvo en situaciones especiales o cuando corresponda a su educación general integral”*; *“Está prohibido involucrarse con el alumnado en situaciones que impliquen abuso de autoridad, invitar al alumnado a salir, o tener otro tipo de relaciones que no sean las previstas en el ámbito educacional, ponerse de novios con los o las alumnos, hacer alusiones al desarrollo corporal de las alumnas, mediante bromas, piropos, etc.”*; *“Está prohibido solicitar colaboraciones por parte de los alumnos, ya sea en dinero u otras especies y que no estén previamente acordadas por los miembros de la Institución y por los superiores inmediatos. Colaboraciones que deberán establecerse con toda transparencia y de las cuáles se resguardará toda documentación probatoria dándose a conocer su resultado a todos los miembros de la*

⁸ Es importante aclarar que el trabajo docente está regido por el Estatuto Docente el cual describe las características que atienden a su rol y establece normas sobre su desempeño por lo que no sería el Reglamento de Convivencia el ámbito de regulación de esos aspectos del quehacer docente. Si, sería pertinente la inclusión de pautas generales referidas a la Convivencia que impliquen a los docentes y otros adultos de la institución.

KAIROS. Revista de Temas Sociales.
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

comunidad educativa.” El hecho de que estas normas aparezcan plasmadas en un documento deja suponer que son acciones posibles de ocurrir (dado que logran ser conjeturadas por quienes elaboraron el reglamento), que concretamente ocurrieron, o pueden estar manifestando ciertos temores (acerca de que podrían suceder) generados por la amplia difusión en los medios de comunicación de situaciones análogas.

El análisis de los derechos y obligaciones discriminado por actor o por rol dentro de la institución nos permite detectar cómo estas mismas pautas buscan sostener las jerarquías en la institución. Esta hipótesis cobra más peso cuando detectamos que son pocos los reglamentos que estipulan normas para los docentes y que son menos aún los que lo hacen para equipos de conducción. En este sentido, es interesante que se incorpore a los adultos como sujetos de las normas y que las mismas no se reserven sólo para los jóvenes. Pero a la vez, nos preguntamos si es necesario distinguir y especificar pautas distintas y tan detalladas para cada uno de los sujetos o si es posible pensar en establecer una serie de principios acotados que permitan orientar pautas comunes respecto de la convivencia en un espacio común y que refiera a la comunidad en su conjunto, apelando a una norma que ampare igualitariamente más allá del rol específico de cada cual.

VI. Conclusión

En este artículo nos propusimos analizar los Reglamentos de Convivencia producidos en las escuelas secundarias indagando en la conformación de marcos regulatorios a través de la definición de lo posible, lo prohibido, lo fomentado, lo rechazado. En este recorrido notamos que en la mayoría de las escuelas prima la enunciación de la norma a través de la prohibición, estableciendo “lo que no se debe”. Pero también hallamos otras instituciones en las que se pautan las reglas a través de la promoción, la habilitación. La utilización de uno u otro tipo de discurso creemos que va a habilitar modos distintos de transitar la experiencia escolar y de relacionarse con los otros.

También notamos que muchas instituciones, si bien se inclinan por un discurso de derechos, ponen más el foco en las obligaciones o responsabilidades. A su vez encontramos grandes similitudes entre reglamentos de escuelas muy diversas lo que nos da la pauta de que el tipo de texto *reglamento*, posiblemente esté condicionando lo que allí aparece plasmado y cómo se lo enuncia.

Otro aspecto que detectamos en el análisis es que, si bien en muchos de los reglamentos aparece una preocupación por definir los principios que deben guiar la convivencia en la institución y una fundamentación de los mismos, a medida que el reglamento avanza en su normativización (en la puesta en norma de esos principios) se vuelve bien esquemático y estas valoraciones más generales

KAIROS. Revista de Temas Sociales.
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

son reemplazadas por normas concretas vinculadas básicamente a la presentación personal, el cumplimiento de los horarios, el cuidado de la instalación, entre otras. Así, los grandes principios enunciados parecen no condecirse con las normas que luego se prescriben. De esta forma, se pierde una mirada más abarcativa sobre la convivencia como modo de estar en la escuela y vincularse con otros.

Por otra parte, en la redacción de estos textos no siempre se explicita la autoría de los mismos, y cuando se lo hace, a veces es planteada como compartida por distintos actores y otras reservada a un grupo pequeño de redactores. Del análisis realizado se desprende que una gran mayoría de los reglamentos fueron elaborados por las autoridades o los equipos de coordinación para ser respetados por todos. De esta forma prima una modalidad en la que estos textos son “bajados” cuando debieron ser discutidos, acordados teniendo en cuenta las diferentes opiniones. Gunther Kress (2005) señala el poder que tiene el autor, en tanto que el otorgamiento del papel de autor trae consigo cierta autoridad, autoridad para definir las normas, en este caso, autoridad para establecer qué es posible hacer en las escuelas y qué está vedado. Vuelve aquí la idea de un reforzamiento de las jerarquías y el establecimiento de una cierta verticalidad.

A la vez, y más allá de las críticas que aquí mencionamos, consideramos que la puesta en marcha de la propuesta de elaboración de las propias normas en cada escuela, como modo de regular la convivencia es un avance sustantivo respecto del régimen de disciplina anterior. Algunos establecimientos lograron apropiarse de la propuesta y generaron interesantes movimientos al interior de la comunidad educativa proponiendo una participación más activa tanto de los jóvenes como de otros actores. En muchas ocasiones esto repercutió en el clima escolar y en los modos de resolver los conflictos y de transitar la experiencia escolar.

Bibliografía

- AUYERO, Javier. (2007) “La moralidad de la violencia colectiva: el caso de los saqueos de diciembre de 2001” en A. Isla (comp.) *Los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el cono sur*. Buenos Aires, Paidós.
- BAUMAN, Zygmunt. (2000) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1998) “La cuestión de la autonomía social e individual” *Contra el Poder* (España). Número 2, Junio, Madrid.
- DEWEY, John. (1995) *Democracia y educación* Madrid, Editorial Morata.

KAIROS. Revista de Temas Sociales.

ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

Proyecto Culturas Juveniles

Publicación de la Universidad Nacional de San Luís

Año 18. Nº 34. Noviembre de 2014

- DUSSEL, Inés. (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.
- DUSSEL, Inés. Brito, Andrea. y Núñez, Pedro. (2007) *Más allá de la crisis. Percepciones de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria*, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- FOUCAULT, Michel. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones de la Piqueta
- JELIN, Elizabeth. (1997) "Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina" *Ciudadanía. El debate contemporáneo Revista Agora Cuadernos de Estudios Políticos* (Argentina). Número 7. Buenos Aires pp. 189-214.
- KESSLER, Gabriel. (2002) *La experiencia educativa fragmentada*. Buenos Aires, IPE- UNESCO.
- KRESS, Gunther. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* Colección Aulae. Enseñanza Abierta de Andalucía, Málaga.
- LITICHEVER, et al, (2008) "Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media" *Última Década* (Chile) Nº 28, Año 16 CIDPA (Centro de Estudios Sociales), Valparaíso Chile julio pp. 93-121.
- LITICHEVER (2010) *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. Tesis de Maestría. FLACSO- Arg.
- LYOTARD, Jean Françoise (1998) *La condición postmoderna*, Ed. Cátedra. Madrid.
- O'DONNELL, Guillermo. (2002) "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina", en J. E. Méndez. E; G. O'Donnell. y P. S. Pinheiro (eds.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina*. Buenos Aires, Paidós.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar (s.f.). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar" Cuadernillo II.
- PUIGGRÓS, Adriana (1994) *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, col. Historia de la Educación en la Argentina. Tomo 1. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- SIEDE, Isabelino (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- SMULOVITZ, Catalina. (1997) "Ciudadanos, derechos y política" *Ciudadanía. El debate contemporáneo Revista Agora Cuadernos de Estudios Políticos*. (Argentina) Número 7. Buenos Aires, pp. 159-187.
- SOUTHWELL, Myriam. (2009) "Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones." *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (Argentina), Número 19 diciembre- Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, pp 120-130.