

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de  
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 23 Número 57

15 de junio 2015

ISSN 1068-2341

---

## Ideas de Justicia en Conflicto. Divergencias Entre las Regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y las Percepciones Juveniles sobre la Justicia en la Escuela

*Pedro Núñez*  
Flacso-CONICET  
Argentina

**Citación:** Nuñez, P. (2015). Ideas de justicia en conflicto. Divergencias entre las regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y las percepciones juveniles sobre la justicia en la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(57). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1769>

**Resumen:** La investigación educativa en la Argentina y América Latina cuenta con una extensa tradición, desde los años ochenta, en el estudio de la incidencia de los procesos educativos en la producción y reproducción de las desigualdades sociales y educativas. Este artículo busca profundizar en la problematización sobre estas cuestiones, pero intentando un nuevo enfoque orientado a estudiar los temas de ciudadanía y las sensaciones de injusticia, incorporando al análisis la voz, percepciones y prácticas de los y las jóvenes en la escuela secundaria. El trabajo está organizado en tres apartados. En un primer momento se presentan las características del nivel secundario argentino y se describen las reformas normativas propuestas en relación a la convivencia escolar. En una segunda instancia, se indaga en las pautas que regulan los Acuerdos de Convivencia vigentes en cuatro escuelas de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, Argentina que se encuentran ubicadas en localidades de características diferentes y cuya propuesta e historia institucional difieren nítidamente. Finalmente, en el tercer apartado, nos preguntamos por las sensaciones de las y los jóvenes ante la forma de resolución de diferentes conflictos en el espacio escolar. Nos interesa indagar en su definición acerca de cuándo una solución es considerada “justa” y cuál representa “una injusticia”. Siguiendo lo planteado por otros estudios, se busca describir cuáles de las desigualdades que produce y reproduce la escuela son consideradas como tales por los sujetos así como presentar las diferentes visiones coexistentes en el sistema educativo sobre

conceptos disímiles como los de convivencia, derechos y justicia.

**Palabras Clave:** escuela secundaria; justicia; convivencia

### **Ideas of Justice and Conflict: Differences between Regulations and Commitments of Coexistence and Youth Perception of Justice in Schools**

**Abstract:** Educational research in the country and the region has a long-standing tradition, since the 80s, in the study of the incidence of the educational processes in the production and reproduction of social and educational inequalities. This article seeks to problematize these issues, by studying a new oriented approach the topics of citizenship and the feelings of injustice by incorporating to the analysis the voice, perceptions and practices of the young people in secondary school.

The paper is organized into three sections. At first we present the main features of of the Argentine secondary level and described the regulatory reforms proposed in relation to school life. In a second instance, we analyzed the guidelines governing coexistence agreements in four secondary schools of the Province of Buenos Aires, Argentina that are located in areas with different characteristics and whose proposal and institutional history sharply differs. Finally, in the third section, we study the feelings of the young people at different conflicts in the school environment. We search into its definition of when a solution is considered “fair” and what represents “un fair”. Following the points made by other studies, we seek to describe which of the inequalities that produces and reproduces the school are considered as such by the students and present the different coexisting visions in the educational system on dissimilar concepts such as coexistence, rights, and justice.

**Key Words:** secondary school; justice; coexistence

### **Ideias de Justiça em Conflito. As Divergências entre as Regulamentações de Acordos de Convivência e as Percepções Juvenis sobre a Justiça na Escola**

**Resumo:** A pesquisa educacional na Argentina e na América Latina tem uma longa tradição, desde os anos oitenta, o estudo do impacto dos processos educacionais na produção e reprodução das desigualdades sociais e educacionais. Este artigo procura aprofundar a problematização dessas questões, mas tentar uma nova abordagem de estudo de questões orientadas de cidadania e sentimentos de injustiça, incorporando voz análises, percepções e práticas dos jovens na escola. O trabalho está organizado em três seções. A primeira, são apresentados as características do nível secundário argentino e são descritos as reformas regulatórias propostas em relação à vida escolar. Em uma segunda instância, se investiga as diretrizes que regem os acordos de coexistência em quatro escolas secundárias da província de Buenos Aires, Argentina, que estão localizados em áreas com diferentes características e cuja proposta e história institucional difere muito. Por fim, na terceira parte, pedimos para os sentimentos dos jovens na resolução de conflitos maneira diferente no ambiente escolar. Eu procuro em sua definição de quando uma solução é considerada “justa” e que representa “uma injustiça”. Na sequência das observações feitas por outros estudos, que procura descrever qual das desigualdades que produz e reproduz a escola são considerados como tal pelo assunto e apresentar as diferentes visões coexistentes no sistema educacional em conceitos distintos, como coexistência, direitos e justiça.

**Palabras-chave:** ensino médio; justiça; coexistência

### **La Escuela Secundaria: Tensiones entre la Expansión de la Cobertura y el Incremento de las Desigualdades**

La escuela secundaria es objeto de una profunda preocupación social, como no ocurre con otra institución de la modernidad. Mientras algunos análisis se ocuparon de destacar que

estamos ante una institución con contenidos perimidos e incapacitada para formar de acuerdo a los actuales requisitos del mundo laboral, muchos otros –con amplia resonancia en los medios de comunicación- refirieron a la preocupación por la convivencia en las aulas, los niveles de violencia entre los alumnos y de ellos hacia sus profesores, y los problemas de aprendizaje, como elementos de fenómenos que “antes no pasaban”.

Estos diagnósticos se caracterizan por su ambigüedad. Si, por un lado, se señala que la escuela secundaria ya no cumple con sus funciones históricas<sup>1</sup>, por el otro la educación es representada como la solución a *grandes problemas* que afectan a la sociedad argentina. De esta forma solemos encontrarnos con discursos que resaltan que el acceso a la educación permitiría disminuir la pobreza y/o el desempleo –a pesar de que la integración social a través del mercado de trabajo fue más vigorosa en la mitad del Siglo XX cuando sólo cerca de la mitad de la población accedía a la escuela secundaria- mientras otros destacan la importancia de incrementar los años de escolarización dada la correlación positiva que tendría como forma de disminuir una problemática como la inseguridad que adquirió creciente relevancia en la agenda pública en los últimos años.

Las políticas sociales propias de este tiempo presentan muchas diferencias con las implementadas en la primera década del Siglo XXI, pero preservan como rasgo compartido la centralidad que adquiere la denominada “terminalidad educativa”. Estas intenciones son constatables en el diseño e implementación de aquellas políticas que afectan de manera directa o por intermediación a los jóvenes –como la Asignación Universal por Hijo/a (AUH) o el Programa *Jóvenes con Más y Mejor Trabajo*<sup>2</sup>. De este modo, se suman a las tradicionales expectativas que gran

---

<sup>1</sup> Entre las funciones principales de la institución escolar se encontraban la transmisión de determinados valores (un relato nacional pero también los modos correctos de comportarse, de hablar, los usos del cuerpo) y la formación de ciudadanos con ideas propias, capaces de decidir por sí mismos sin la tutela de los poderes establecidos. Asimismo, en tanto institución preparatoria para el futuro, debía mejorar la calificación de la mano de obra para así poder contribuir al incremento de la producción, reproduciendo el orden social (Leclercq y Baudelot, 2008).

<sup>2</sup> La Asignación Universal por Hijo/a es un programa es el programa de mayor cobertura de la Argentina ya que alcanza a cerca de tres millones y medio de personas, financiado con fondos públicos del ANSES instaurado por decreto en 2009 que busca atender los derechos de niños, niñas y adolescentes. Consiste en una transferencia de ingreso de 460\$ por cada hijo/a –de acuerdo a valores de enero de 2015-, no contributiva, condicionada por la concurrencia de los/as hijos/as de las madres que la reciben, a prestaciones básicas de salud y educación. Algunos trabajos se ocuparon de destacar que su implementación implica un giro en la política social en tanto incorpora a sectores que se encontraban tradicionalmente excluidos de los mecanismos de la seguridad social, a la vez que señalan que la fijación de condicionalidades en salud y educación, asumen un carácter tutelar y punitivo que responsabiliza fundamentalmente a las mujeres sin desarrollar en paralelo una adecuada estructura del cuidado (Pautassi, Arcidiácono, Straschnoy, 2013). Por su magnitud es comparado con programas como el Bolsa Familia de Brasil. Es aún prematuro evaluar el efecto sobre el sistema educativo, en particular si efectivamente se amplían las posibilidades de finalizar el nivel o si a pesar de estas innovaciones, persisten nudos clave que deben resolverse de otro modo como los niveles de repitencia y desgranamiento así como la imposibilidad de sostener la asistencia escolar a lo largo del año. Por su parte, el Programa “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo” desarrollado en el ámbito del Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social de la Nación entre 2008 y 2013 buscaba fomentar el empleo y mejorar la empleabilidad de las y los jóvenes con mayores dificultades de inserción laboral, a través del impulso a instancias de capacitación laboral y del incentivo a que quienes se encuentran en esta situación finalicen sus estudios secundarios. En 2014 se implementó el Programa PRO.GRE.SAR. (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina), dirigido a jóvenes entre 18 y 24 años que buscan iniciar, retomar o completar los estudios de cualquier nivel educativo y no estén trabajando, lo hagan en la economía formal o informal con un salario menor al Salario mínimo y provengan de un grupo familiar de características socio-económicas

parte de la población depositaba en la educación otras nuevas, que refieren a su “virtud” para resolver problemáticas sociales actuales como la “inseguridad” o la falta de trabajo.

Sin desconocer la relevancia que adquieren otros circuitos y recorridos realizados por las y los niños, adolescentes y jóvenes los centros educativos son de las principales instituciones con las que las nuevas generaciones entablan relación en forma masiva o, al menos, con la cual toman contacto durante más tiempo. Si bien esta cuestión puede ser leída como constitutiva del sistema educativo cabe repensarla a la luz de la transformación en los mecanismos de integración social. En los últimos años se produjo en los países del Cono Sur, de manera sincrónica, un incremento de la cobertura educativa junto al aumento de las dificultades que padecen las y los jóvenes para incorporarse al mercado laboral formal. De esta forma, si en otros contextos las reflexiones hacen hincapié en la crisis del fundamento tradicional de la autoridad escolar basado en los principios de la burocracia y su desplazamiento hacia lógicas de la construcción local de la autoridad centrada en características personales de quienes la ejercen como ser el carisma (Dubet, 2004) en el sur de América Latina, con distintas particularidades y prioridades en cada país, el análisis de las interacciones entre jóvenes y adultos y entre miembros de una misma generación cobró creciente importancia en la agenda educativa. Sólo para dar cuenta de dos casos, cabe señalar que en la literatura sobre juventud en el Brasil encontramos como ejes principales el análisis de los procesos de producción y promoción de estilos de vida juveniles y, fundamentalmente, la centralidad del estudio de las *violencias* como clave de análisis, tanto por parte de aquellos que indagan en las percepciones juveniles sobre las mismas como por la serie de estudios que ahonda en la construcción de sus subjetividades en los contextos violentos. En el caso de los estudios sobre juventud y escuela, el estado del arte elaborado por Marilia Spósito (2000) destaca que desde mediados de los noventa existe un crecimiento exponencial de temáticas focalizadas en cuestiones sobre *Jóvenes, Violencia y Grupos Juveniles*. Este punto es coincidente con el análisis de Carrano (2002), quien señala que desde dicha década existe un desplazamiento en las preocupaciones ya que antes que dar cuenta de las demandas de los actores educativos las investigaciones se enfocan en la observación de las interacciones entre los grupos de alumnos y entre los grupos de jóvenes y el mundo adulto. Por su parte, en el Uruguay, la cuestión juvenil también suele remitir a la preocupación por “los problemas de los jóvenes”, pero en este caso referido a la crisis de la estructura social, con un énfasis particular en el señalamiento de la ruptura de la cohesión social característica de este país. De acuerdo al estado del arte elaborado por Lovesio y Viscardi (2003), los temas que llaman la atención de las investigaciones se vinculan al análisis de los mismos como expresión de fenómenos donde se manifiesta la ruptura del tejido societal – como la violencia y delincuencia, la emigración y la apatía política de las nuevas generaciones-. En este país también existe un conjunto de estudios aborda la cuestión de las violencias, temática que cobró una creciente relevancia, expresado en investigaciones en la escuela secundaria (Viscardi, 2008) o estudios que examinan cuestiones como la inclusión de los jóvenes como agresores en la agenda mediática sobre seguridad y temáticas como los miedos a la violencia en la ciudad (Filardo, 2002; Viscardi, 2010).

Desde nuestra perspectiva entendemos que la convivencia y la violencia refieren a procesos distintos, y una no es sustituto ni solución de la otra. Cabe establecer una distinción sutil, pero pertinente: la convivencia implica una cosmovisión acerca de la vida en común en la escuela que excede con creces la intención de pensarla de modo instrumental solo como forma de “atenuar” o “eliminar” los conflictos. Así podemos tomar dos dimensiones de la convivencia escolar que desarrollan Viscardi y Alonso (2013) a partir de una investigación realizada en Uruguay. Mientras

---

similares. Los jóvenes reciben 600\$ mensuales, de los cuales se paga el 80% y el resto se acredita una vez se certifica que continúa estudiando, estableciendo una condicionalidad similar a la que rige para la ya mencionada AUH.

que por una parte la convivencia constituye el conjunto de principios que guían las prácticas y define los vínculos al interior de las escuelas donde “se conforma, allí, una gramática de la convivencia al enunciarse su sistema de reglas y normas” (2013, p. 29). Aparece otra dimensión más ligada al estado de las relaciones interpersonales que suceden en la cotidianidad escolar y que conforman las diferentes culturas escolares.

En este escenario, la preocupación por la manera en la que la escuela “enseña” a ser ciudadano/a adquirió nuevos sentidos en los últimos años, debido a dos cuestiones concatenadas: la creciente masificación del nivel y la consolidación de un entramado legislativo que enuncia los derechos de los y las jóvenes. Iniciaremos el recorrido por el primer punto, nos referimos al sostenido aumento de la matrícula producido durante estos últimos años. Como fue ampliamente desarrollado por investigaciones recientes, las tasas netas de escolarización secundaria encontramos cambios significativos, ya que en las últimas décadas aumentó de manera considerable al pasar del 42,2% en 1980 a 59,3% en 1991, hasta alcanzar el 71,5% en 2001 (Cappellacci y Miranda, 2007) y el 85,0% en 2011 (DINIECE, 2013). Este incremento es constatable en la presencia en el espacio escolar de sectores sociales históricamente excluidos<sup>3</sup>. A pesar de lo dicho, si consideramos como indicador el nivel educativo del hogar, observamos que la incorporación al nivel medio continúa cristalizándose de manera desigual ya que mientras sólo el 67,8% de los jóvenes que provienen de hogares de bajo nivel educativo alcanzan el nivel secundario, el porcentaje aumenta al 84,6% para quienes son de hogares de nivel educativo medio, llegando al 92,1% en aquellos que forman parte de núcleos familiares que cuentan con alto nivel educativo<sup>4</sup>.

Los datos permiten observar que en Argentina la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206/2006) que establece la obligatoriedad del nivel antes que un hito en sí mismo es un eslabón más de un proceso tendiente a la universalización de la escuela secundaria. Ahora bien, también es cierto que persisten algunos de los nudos problemáticos que dificultan la permanencia de las personas jóvenes en el nivel, más allá de la saludable democratización en el acceso. Si consideramos los datos provistos en los Perfiles de países presentados por el SITEAL del IIPE, para el nivel Secundario Básico, es decir, los primeros tres años entre 1997/8 y 1998/9, la tasa de abandono interanual para el total del país presentaba una marcada disminución desde el 10 al 8 por ciento. Sin embargo, desde entonces la tendencia ha sido una tasa en leve aumento desde ese 8% en 1998 hasta el 9% en 2007/8, con un incremento que la situó en el 10% en 2005/6 y 2006/7. Un panorama similar nos muestran los datos correspondientes a los últimos dos o tres años del nivel (de acuerdo a la jurisdicción del país), el Secundario Orientado donde según la misma fuente la tasa para el total del país adquiere oscilaciones muy significativas, aunque la tendencia general desde 1997 muestra un marcado incremento, desde 13.4% en ese año, pasando a 17 y 20 por ciento en 2000 y 2004, para luego descender a 18% en 2007. Este último guarismo es resultado del promedio entre el 21% de la gestión estatal y el 12% de la privada, por lo que podemos observar que las mayores dificultades se concentran en el primer tipo de gestión. Los datos dan cuenta de un total del 18% de abandono interanual en el país que tiene un rango de variación desde aquellas jurisdicciones como Salta, la Provincia de Buenos Aires, Chubut y Santa Fe donde alcanzan y, aún, superan el 20%, hasta Río Negro con el 12% y, con el menor registro, aunque todavía abultado, Ciudad de Buenos Aires con el 11%.

Por otra parte, si observamos el retraso en el año de estudio notamos que es bajo en el

---

<sup>3</sup> De acuerdo a datos elaborados por Nancy Montes en FLACSO con las cifras del SITEAL que cita Inés Dussel, “los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003. Es decir, estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1%” (En Dussel, 2009, p. 44).

<sup>4</sup> Para mayor información [www.siteal.iipe-oci.org](http://www.siteal.iipe-oci.org). Datos consultados en octubre de 2013.

primer ciclo del nivel (tramo de edad de 12 a 14 años) pero se incrementa notablemente en el ciclo superior. Según algunos diagnósticos, esto implicaría que, a pesar de las dificultades, el sistema logra mantener a los adolescentes y jóvenes que acumularon repitencias o abandonos y posteriores reingresos, lo cual tendría efectos positivos (Montes, 2011). Más allá de los datos estadísticos nos interesa aquí preguntarnos por los aspectos de las características de la propuesta escolar que inciden en las condiciones de escolarización de los jóvenes. A pesar del incremento de la matrícula, el diálogo entre las nuevas camadas de jóvenes que acceden a la escuela secundaria argentina – en muchos casos siendo los primeros en su familia en lograr experimentar esta situación – y una forma escolar que fue pensada con otras intenciones orientada a la formación de sectores medios y altos<sup>5</sup> y que, con pequeñas modificaciones, se mantiene incólume, no está exento de tensiones que se expresan en la dislocación escuela-jóvenes (Núñez, 2013).

En segundo lugar, encontramos otro fenómeno de carácter inédito como es la consolidación de un entramado legislativo que enuncia los derechos de los y las jóvenes, muchos de ellos referidos a la educación o planteando su concreción en el espacio escolar. Es posible caracterizar la nueva normativa a partir de los aspectos que pretende legislar y que influye en, al menos, tres temáticas: la combinación de mecanismos que entienden a la educación como un derecho y una obligación –en algunos casos una contraprestación como el caso de la Asignación Universal por Hijo/a-, la expansión de los derechos sexuales y reproductivos –a partir de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral-, y el impulso a la participación política estudiantil y a la construcción de la “convivencia escolar”, en reemplazo de las anteriores nociones sobre disciplina escolar. En ese entramado legislativo institucional se pueden leer las respuestas o iniciativas del Estado en función de determinadas demandas sociales y/o decisiones sobre el direccionamiento de las políticas (Fuentes y Nuñez, 2013). La creación del Observatorio Nacional de Violencia Escolar, el Programa de Mediación y Convivencia Escolar sumado al incentivo en los últimos años a la creación y/o consolidación de los Centros de Estudiantes, nos permiten hablar de un nuevo conjunto de iniciativas que pretenden incidir en la “formación ciudadana” de las nuevas generaciones. La nueva Ley de Educación Nacional de 2006 no sólo establece la obligatoriedad del nivel secundario sino que en su articulado, así como en las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente refiere al fomento de la participación de las y los estudiantes y a la consolidación de una cultura democrática en las escuelas, tal como lo planteábamos en el capítulo anterior. En este punto, los lineamientos seguidos por el Ministerio de Educación reconocen la centralidad de fortalecer “espacios de participación de adolescentes y jóvenes, a partir de iniciativas que promuevan la construcción de ciudadanía y la convivencia” en el nivel secundario-. Además, en los últimos años se sancionaron distintas normativas que fomentan la participación juvenil, nos referimos a la Ley 26.744 de Ciudadanía Argentina que establece el voto desde los

---

<sup>5</sup> En la tradición del sistema educativo argentino la escuela media buscaba “seleccionar” a los mejores, diferencia de la premisa que guiaba la acción del primario, nivel que desde fines del Siglo XIX es obligatorio. La relativamente reciente masificación de la escuela media no ha logrado transformar algunos de los nudos centrales de su propuesta – como la vigencia del mérito como parámetro de medición o un currículo humanista enciclopédico que ipso facto establecía una jerarquización de saberes pensados para la formación de la élite (Dussel, Brito y Núñez, 2007). Asimismo, Guillermina Tiramonti analiza los distintos momentos en los cuales el nivel incrementó su cobertura y describe el proceso de conformación de escuelas distintas para los distintos grupos: “escuelas técnicas destinadas a los hijos de trabajadores manuales en los años de peronismo, el desarrollo de escuelas medias provinciales a partir de la década de 1970, la creación de las Escuelas Medias de Enseñanza Municipal (EMEM) en la Ciudad de Buenos Aires en 1990, y más recientemente la creación de las escuelas de reingreso. (...) Cada una de estas instituciones se constituyó en un espacio que atendió a grupos socioeconómicos diversos y actuó como mecanismo de diferenciación” (Tiramonti, 2009:26).

dieciséis años de carácter optativo y en 2013 la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877 que dispone que las escuelas deben reconocer a los Centros de Estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

En este sentido, es plausible señalar que uno de los aspectos donde encontramos mayores tensiones refiere a la regulación de las interacciones escolares. El aumento de la cobertura del nivel ocurrió de manera paralela al impulso de nuevas políticas educativas orientadas a modificar el modo en el que se concebía la “disciplina”. El impulso de nuevas políticas educativas orientadas a modificar el modo en el que se concebía la “disciplina” en la escuela secundaria tienen su antecedente en la Argentina en los años ochenta, con los primeros intentos por incorporar nuevas perspectivas en relación a la convivencia democrática y la resolución de conflictos a través de “consejos de convivencia”. Sin embargo, luego de esos intentos iniciales el tema recobra importancia hacia fines del Siglo XX cuando se produce un giro en la preocupación de las políticas educativas en relación a las cuestiones disciplinarias, a partir de la incorporación de iniciativas que promovieron el enfoque desde la “convivencia” para resolver los conflictos en el ámbito escolar.

Las transformaciones normativas se fundamentaron, de manera esquemática, en dos aspectos. Por una parte, en la esperanza de resolver problemas de conflicto y convivencia actuando desde la construcción de acuerdos colectivos que permitieran mejorar los vínculos entre los actores educativos y construir un marco común de justicia. Por otra parte, en la promoción de la construcción de ciudadanía juvenil por vía de la participación. Ambas cuestiones buscaron discutir, en un nuevo contexto cultural, algunos de los núcleos problemáticos que históricamente organizaron la disciplina en la enseñanza media, basada en la aplicación de “normas de conducta” con miras a la manutención del escolar y la regulación de los estudiantes en dicho espacio.

El caso argentino, y, en especial, lo que acontece en la Provincia de Buenos Aires, se presenta relevante dada la reciente sanción de leyes que incorporan los derechos de niños, niñas y adolescentes. En el ámbito educativo se encuentra vigente la Ley de Educación Provincial (N° 13.668/2007) y se incluyó a la materia “Construcción de Ciudadanía”<sup>6</sup> en la nueva estructura de la escuela secundaria. También se adoptaron resoluciones para fomentar la participación juvenil, como la referida a los Centros de Estudiantes (Resolución 4900/2008) y normativas que impulsan la redacción de Reglamentos de Convivencia en cada establecimiento (Resolución N° 1593/2002)<sup>7</sup>. En los párrafos que siguen nos detendremos en esta última cuestión.

La Provincia de Buenos Aires se convirtió, desde el 2000, en una de las jurisdicciones pioneras en la promoción de Reglamentos de Convivencia Escolar. La resolución N° 1593/2002 derogó la norma de 1958 (1709/58) para propiciar la formación de Acuerdos Institucionales de

---

<sup>6</sup> La resolución N° 2496/07 aprobó el Diseño Curricular de la materia mientras que las resoluciones N° 3222/06 y 2495/07 establecieron los criterios para primer año y segundo y tercero de la secundaria, respectivamente.

<sup>7</sup> Existen iniciativas a nivel nacional como el Programa Nacional de Mediación Escolar vigente desde 2003, el Programa Nacional de Convivencia Escolar y el Observatorio de la Violencia Escolar -creados en 2004-, impulsados por el Ministerio de Educación de la Nación. Durante esos años se promovieron también proyectos a nivel provincial, como el Programa de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación del Gobierno de la Prov. de Córdoba, el Programa de Prevención y Asistencia de la Violencia Social en el Ámbito Escolar en La Rioja, el Plan Provincial de Escuelas Abiertas “Un lugar de encuentro” de Salta, el Programa de Mediación Escolar vigente en la Ciudad de Buenos Aires y el Programa de Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar de la Ciudad de Rosario. También encontramos la incorporación de materias referidas al aprendizaje de la “ciudadanía”, como es el caso de Construcción de Ciudadanía en la Provincia de Buenos Aires e intentos similares en Chubut y otras provincias.

Convivencia con el propósito de “concretar una convivencia democrática en el nivel Polimodal”<sup>8</sup> y fomentó la puesta en marcha de Consejos de Convivencia Escolar encargados de regir la convivencia en la escuela<sup>9</sup>. Los Reglamentos, también denominados Acuerdos, de Convivencia buscan estipular las pautas acordadas por los integrantes de la comunidad educativa y establecer las medidas que rigen las interacciones cotidianas y los roles de los actores educativos. Como veremos en este trabajo, existe una enorme diversidad en las temáticas que incorporan.

Si bien son varias las cuestiones que sería preciso contemplar en el momento del análisis, en esta oportunidad presentaremos, de manera esquemática, algunos de los principales cambios en el contexto que creemos favorecieron el impulso de estas normativas. En primer lugar, en el escenario social posterior a la crisis de 2001/2002 se combinan las demandas de mayor democratización del sistema así como de asistencia social. En segundo lugar, existen dificultades para “decir la ley” (Dussel, 2005), lo que produce un desdibujamiento de las fronteras entre lo permitido y lo prohibido. Este punto se vincula a los cambios en la noción de “autoridad”, reconocible en la percepción de parte de algunos actores de una “crisis” de la misma. Finalmente, es preciso recordar la vigencia y proliferación de imágenes que hacen referencia a la violencia escolar que reactualizó los debates en torno de la disciplina y los comportamientos de los jóvenes en la institución escolar.

La preocupación por generar una “buena convivencia” al interior de la escuela media intenta dejar de lado una idea restringida que entiende la disciplina básicamente como una conducta posible de ser categorizada como buena o mala, correcta o incorrecta y se intenta incorporar una concepción más amplia que hace referencia a los modos de estar junto con otros y a la manera en la que es transitada esta experiencia (Litichever y Núñez, 2005). Como parte de esta mirada diferente sobre el tiempo y el espacio escolar la idea de disciplina fue reemplazada por la de convivencia, las amonestaciones por llamados de atención, sanciones por escrito, diálogos individuales o grupales, citación de los padres o tutores (Litichever y Núñez, 2005).

Ahora bien, tal como fue señalado por diversos autores, no existe una única manera de entender la *cuestión de la convivencia*. Siede (2007) destaca que el término refiere a la regulación de las relaciones entre sujetos diferentes sin que esto implique tener que pensar consensos para cada situación en particular porque la regulación de los conflictos no puede resolverse a través de la negociación permanente de las normas y de una búsqueda constante de consenso ante cada situación particular.<sup>10</sup> Por su parte, Fernández Enguita (2008) enfatiza en que la convivencia con el otro requiere reconocerlo como igual a uno mismo y/o como parte de una misma comunidad y que esto

---

<sup>8</sup> La Ley Federal de Educación sancionada en 1993 a la cual la provincia de Buenos Aires adhirió (no así la Ciudad de Buenos Aires por lo que conservó el anterior esquema de siete años de nivel primario y entre cinco o seis, dependiendo de la modalidad, de secundario), creaba un ciclo obligatorio de nueve años de Educación General Básica (aproximadamente hasta los 14 años) y un ciclo Polimodal de tres años

<sup>9</sup> Los Consejos de Convivencia son instancias de participación y debate de representantes de los distintos actores escolares que se reúnen para discutir los casos más resonantes. En estos espacios se toman decisiones sobre diferentes aspectos escolares y fundamentalmente se interviene en la resolución de situaciones conflictivas y en la aplicación de medidas disciplinarias.

<sup>10</sup> Según el autor, las normas escolares deberían organizarse de modo de facilitar la vida en común de todos los sujetos invitados a integrar la comunidad educativa, es decir, de todos aquellos que convivimos en la escuela; personas de distintos géneros y generaciones, con diferentes historias, estilos de vida, intereses y creencias. Siede no olvida que, por lo general, las regulaciones sobre el uso del lenguaje, sobre vestimenta y aseo personal, sobre el cuidado del cuerpo propio y los demás, sobre objetos de uso cotidiano, suelen diseñarse desde las tradiciones morales de los sectores sociales de los cuales provienen los docentes y con la mirada que los adultos tenemos sobre niños y jóvenes.



último ocurre cuando lo consideramos sometido a las mismas normas y a formas de vida y valores similares, pero sobre todo lo consideramos titular de derechos y sujeto a obligaciones recíprocas.

¿Cuál es el impacto de estas transformaciones normativas en el espacio escolar? ¿Qué características tienen los nuevos Acuerdos de Convivencia? ¿Cuáles son las cuestiones que regulan, sobre qué actores y qué derechos reconocen? ¿De qué manera se interrelacionan normativas que buscan abordar la temática de manera innovadora con la continuidad de ciertas prácticas de los actores educativos que podrían dificultar su aplicación?

Las investigaciones que abordaron el estudio de estas cuestiones hallaron que las innovaciones tuvieron un impacto diferencial en las escuelas; los Consejos de Convivencia han funcionado de forma mucho menos regular, pero, por lo general, los Reglamentos se han instalado como un documento legítimo que contiene aquellas normas consensuadas para regular la conducta de los actores educativos; aunque son pocos los casos en los que su elaboración había sido producto de la reflexión conjunta y compartida por los distintos actores (Núñez, 2011).

En uno de los primeros estudios que observaron en detalle las cuestiones que regulaban los Acuerdos de Convivencia Dussel (2005) mostró que la mayoría de los Reglamentos de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires que analizó consideraban a los jóvenes como incapaces y objeto de deberes y obligaciones, pero sujetos con pocos derechos. Estas nuevas normativas regulaban sólo a los alumnos, manifestación del predominio en la ley escolar de la preocupación por su indisciplina. Asimismo, de acuerdo a la autora, la ausencia de regulación de los adultos dificultaba las posibilidades de construir un marco común de justicia.

En un trabajo reciente Litichever y otros (2008) presentan una tipología de Reglamentos de Convivencia a partir del estudio de las pautas que regulan, los actores comprendidos por las mismas y el tipo de temáticas que son consideradas en el cuerpo del texto. A partir de la lectura de veinticuatro reglamentos de cuatro provincias del país, los autores destacan que son varios los documentos que incorporan formas novedosas de definir la transgresión y también introducen otras temáticas como la no discriminación, la enseñanza de los derechos humanos, el reconocimiento de la diversidad sexual o el respeto entre los alumnos, de éstos a los docentes y de todos los actores educativos a los símbolos patrios.

Estos estudios también demostraron que los intentos por promover una *buena convivencia* no lograron aún superar la ambigüedad, por un lado se busca promover formas de regulación más democráticas sobre los jóvenes, por otro implica la pretensión de impulsar un conjunto de valores que conforman el “carácter” de las personas (Núñez, 2011). Por otra parte, en su tesis de maestría Litichever (2010) demuestra que, a pesar de la constatación de la persistencia de estas formas más tradicionales de organización escolar, en muchos de los Reglamentos de Convivencia de las escuelas se haga referencia a otras leyes y convenciones sobre las que se apoyan: la Constitución Nacional, Tratados Internacionales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de niños, niñas y adolescentes, y leyes jurisdiccionales, inscribiendo su marco normativo en un marco legal más amplio que podría llegar a brindar a los estudiantes un conocimiento mayor de los derechos y obligaciones. Este dato implica por sí solo un cambio notable en las formas de concebir la “disciplina escolar”. Sin embargo, la experiencia escolar juvenil sucede de manera extremadamente desigual de acuerdo al tipo de Reglamento que rija las interacciones en sus escuelas, así como del grado de participación de los alumnos en su elaboración y de la difusión de sus contenidos. En los próximos apartados indagamos en estas cuestiones incorporando otras escalas de análisis.

## **Los Acuerdos de Convivencia: Ambigüedades y Disonancias en su Elaboración e Implementación**

En esta sección presentaremos brevemente algunos hallazgos realizados durante el trabajo de campo para la investigación “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades” que se realizó en el Área Educación de la FLACSO y contempló el trabajo de campo durante 2010 y 2013 en cuatro escuelas de la Provincia de Buenos Aires”. Se trata de dos escuelas más tradicionales, de mayor antigüedad (una del interior de la Provincia —a 182 kms. de la Capital Federal- y otra del conurbano), ambos ex Colegios nacionales<sup>11</sup>. Esta última institución contaba hasta 2009 con un examen de ingreso que le otorgaba una impronta particular al perfil de estudiantes<sup>12</sup>. La tercera escuela es de una modalidad distinta, en este caso técnica, y se encuentra en la zona de Campana, localidad de perfil industrial situada a 70 kms. de la Ciudad de Buenos Aires.- Finalmente, la escuela ubicada en el populoso municipio de La Matanza (cuenta con más de un millón de habitantes y limita con la Ciudad de Buenos Aires) es una institución surgida en los años noventa a partir de la expansión del sistema educativo. En este trabajo nos referiremos a cada una de ellas por la modalidad y la zona del Gran Buenos Aires en que se encuentra..

Si bien no lo describiremos aquí detalladamente las tasas de cobertura y otros índices socio-educativos difieren notablemente entre los distritos. De allí que la intención no sea establecer una comparación sino poder generar reflexiones más amplias a partir del estudio de “modelos de instituciones” —un ex nacional “prestigioso”, un ex nacional en el interior de la Provincia, una escuela técnica en un distrito de impronta industrial y una escuela nueva creada en el Gran Buenos Aires durante el proceso de masificación de la matrícula-. En un contexto de fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004), el estudio de las normas que regulan las interacciones escolares —tanto de las que sostienen los Acuerdos de Convivencia como de aquellas reglas informales- y de las prácticas juveniles asociadas a dichos contextos, surge como una de las dimensiones empíricas que brinda algunos indicios acerca de las maneras de estructurar los vínculos entre los actores escolares, y permite indagar en las ideas de justicia e igualdad, pero también de diferencia, disenso y conflicto que se construyen en la institución escolar (Dussel, 2005).

Las instituciones fueron seleccionadas por tratarse de escuelas singulares, siguiendo un criterio similar al propuesto por McLeod y Yates (2006). Cada una de ellas se caracteriza por cuestiones diferentes que enriquecen el análisis y las posibilidades de comparar su efecto en jóvenes y adultos de biografía similares que concurren a escuelas diferentes y con historias diferentes en una misma institución. Para esta investigación se priorizó el estudio de regiones de la Provincia a las cuales la investigación educativa prestó considerablemente menor atención que al área que bordea a la Ciudad de Buenos Aires con la intención de explorar en los modos en que dialogan las nuevas expresiones culturales y los nuevos modos de ser jóvenes en relación con la matriz tradicional de la escuela secundaria argentina. A su vez nos preguntamos por los cambios en el formato escolar y por el peso de la gramática escolar ante las modificaciones en el contexto social y el ingreso de jóvenes

---

<sup>11</sup> Los Colegios Nacionales fueron impulsados en las Provincias por el Estado Nacional en la primera parte del Siglo XX y en el transcurrir de las décadas se transfirieron a los estados provinciales. En el caso de la Provincia de Buenos Aires el traspaso ocurrió en los años noventa. Para un análisis más detallado ver Southwell (2006).

<sup>12</sup> Ese año el establecimiento pasó a depender del ministerio provincial, cambió de denominación y debió acomodar su organización institucional a las regulaciones provinciales.

de distintos sectores sociales. Como instrumentos de indagación se utilizaron en las cuatro escuelas las mismas guías de entrevista y se aplicó una encuesta común.

El abordaje priorizó el análisis de la experiencia de individuos con biografías diferentes en la escuela, indagando en los límites y posibilidades que las instituciones construyen. A partir de las biografías es posible estudiar las interacciones de los sujetos a un micro-nivel desde la perspectiva de los individuos y de sus redes inmediatas volviendo después interactivamente a los datos para vislumbrar los elementos de lo social que fueron negociados, resistidos e internalizados por los individuos e indagar el poder explicativo que pueden dar estos conceptos emergentes (Chamberlayne, Rustin, y Wengraf, 2002). Este método se mueve continuamente entre el mundo de vida individual y la configuración social que tanto la produce como es producida por ella.

Otro aspecto a resaltar es que, si bien no se trata de un estudio longitudinal, realizamos varias visitas durante el trabajo de campo a las escuelas tomando contacto en todas ellas con las personas entrevistadas. En todas las escuelas se aplicó el mismo modelo de encuesta a una división del segundo año y otra del anteúltimo año del nivel secundario, se realizaron entrevistas con directivos, dos docentes, cuatro estudiantes del mismo año aunque podía ser de diferentes divisiones y un preceptor y observaciones del cotidiano escolar como ingreso y salida del establecimiento, recreos, clases, reuniones del Centro de Estudiantes y actos escolares. Para una mejor identificación de las escuelas denominaremos a cada una con la inicial del distrito en el que se encuentra.

En relación a los aspectos formales que regulan la convivencia en las escuelas, las cuatro instituciones contaban con un documento similar a un Acuerdo de Convivencia Escolar, estipulado por las leyes antes mencionadas. Ahora bien, su circulación, difusión y reconocimiento por parte de los jóvenes difería en cada establecimiento. Un caso particular ocurrió en la Escuela Técnica ubicada en el norte del cordón industrial del Gran Buenos Aires, donde nos topamos con ciertas reservas por parte de las autoridades para brindar información sobre el reglamento. Si bien los docentes y directivos hacían referencia a la existencia de un acuerdo al inicio de las clases nadie contaba con una copia del mismo. De todas formas, durante el tiempo que pasamos en la escuela realizando el trabajo de campo un integrante del equipo de investigación obtuvo una copia del “Reglamento” -gracias a un alumno que facilitó su cuaderno-. Los estudiantes de esta escuela no podían precisar cuáles eran las normas más exigidas. Al ser consultados sobre la existencia de un Acuerdo de Convivencia señalaban la vigencia de un conjunto de medidas que debían cumplir y cuya información estaba pegada en el cuaderno de comunicaciones, donde se especificaban las cuestiones relativas a la vestimenta y el horario – que, como vimos, remitían al Régimen de asistencia-. Asimismo, apelando a su experiencia cotidiana, mencionaban situaciones en las cuales alguna autoridad docente o el preceptor les llamaban la atención. Estas eran de las más variadas, desde las instancias donde tenían “hora libre” por la ausencia de algún docente, y aguardaban en algún lugar de la escuela, hasta el momento del ingreso y la salida (en algunos casos con peleas en la esquina de la manzana donde se encuentra situada la escuela), los recreos o diferencias entre lo que ocurría durante la hora de taller o en el aula con las otras materias.

El caso de esta institución manifiesta las dificultades que enfrentan las reformas sobre convivencia escolar para impregnar la tarea cotidiana en las instituciones. Pero, más importante aún, permite observar dos cuestiones entrelazadas que indican notablemente en la experiencia escolar juvenil. En primer lugar, la ausencia de criterios conocidos por todos los actores establece una nueva desigualdad en el acceso a la información que delimita las posibilidades de ejercicio de derechos por parte de cada uno de ellos. Esta producción escolar de la desigualdad en una instancia que *a priori* podría no serlo muestra la incidencia de la acción educativa en el tipo de formación ciudadana que se busca fomentar. Se trata no sólo de una suerte de desacople entre las normas y la resolución cotidiana de los conflictos –que desdibuja el lugar de la ley en la escuela- sino principalmente de diferencias en lo que Fraser (2011) denomina “paridad en la participación”. Para

decirlo en otras palabras, estamos ante situaciones en las que las diferencias, al ser consideradas injustas por los jóvenes, se convierten en desigualdades (Therborn, 2004)<sup>13</sup>.

En segundo lugar, de las entrevistas realizadas en esta institución se destacan las diferencias en cuanto a las normas utilizadas en el espacio áulico y el taller, vinculándolas a los códigos propios a las escuelas técnicas donde, en este último espacio, los alumnos pueden incidir en la organización espacial, en tanto construyen un vínculo de mayor horizontalidad y confianza con los docentes, en su mayoría varones. En estas situaciones es posible hallar una pluralidad de esferas de justicias, en línea con lo señalado por Walzer (2004), aspecto que de por sí no implicaría una desigualdad. La cuestión es qué los criterios aplicados en un espacio u otro difieren de acuerdo a quien sea el sujeto enunciador. En el espacio “taller”, la autoridad masculina no precisa de una enunciación normativa y a la vez los docentes son más “respetados” por los alumnos mientras que el espacio “áulico” la falta de respeto al docente, generalmente mujer, es más legitimado, lo que devela diferencias de género en la construcción de la autoridad escolar. Es decir que más allá de la posibilidad de pensar en términos de la vigencia de una ley que funcione como marco para las interacciones de todos los actores, se instala una nueva desigualdad que se superpone a la anteriormente enunciada. Al respecto, resulta muy sugerente el trabajo de Morgade (2001) donde analiza para el caso de las escuelas técnicas cómo se conforma una masculinidad hegemónica vinculada con las ideas de “ser grande” y “ser varón”, de formas específicas, como fuentes de saber sobre sexualidad. Este punto nos obliga a prestar más atención en futuras investigaciones a la relación entre la construcción de la autoridad y los procesos de producción de masculinidades y feminidades hegemónicas que tiene lugar en la escuela.

El segundo ejemplo, el caso de la una Escuela bachiller fundada en los años noventa en la Zona Oeste del Gran Buenos Aires donde estudian mayormente jóvenes que son en su mayoría primera generación en sus familias en acceder al nivel secundario, es, probablemente, el de mayor ambigüedad en la redacción del documento. En esta institución existe un Acuerdo de Convivencia, el mismo es conocido por los estudiantes e incluye no sólo las medidas referidas a los horarios y vestimenta sino también aspectos que refieren tanto a explicitar en el texto cómo fue el proceso de su construcción hasta apartados específicos donde se describen las “Instancias de defensa del alumno” y sobre la conformación y forma de elección del Consejo Escolar de Convivencia, espacio cuyo funcionamiento explicamos más arriba.

Ahora bien, es precisamente la existencia en el Documento de referencias que regulan o brindan instancias de “defensa” únicamente a los alumnos lo que demuestra la ambigüedad en sus planteos. De su lectura se desprende que la mayor parte de las medidas estipuladas refieren a acciones de los estudiantes. De los trece puntos que componen el Acuerdo de Convivencia tan sólo uno incorpora de manera explícita a los profesores como sujetos que también deben cumplir esa medida –aunque algunas acciones parecieran sólo ser factibles de ser realizadas por los alumnos– mientras que otro que refiere al uso de teléfonos celulares presenta una redacción poco clara aunque,

---

<sup>13</sup> Goran Therborn (2004) señala que una diferencia puede constituir una desigualdad injusta por tres razones: cuando constituye una violación de una igualdad justa (derechos humanos o ciudadanía, por ejemplo); cuando existen diferencias amplias que limitan las posibilidades de vida de los desventajados, tanto de manera directamente material al concentrar recursos en los privilegiados o de manera indirecta a través de mecanismos psico-sociales que señalan la superioridad de unos y la inferioridad de otros; o las desventajas debidas al hecho de haber nacido en ciertos países o en la distribución del poder. La cuestión que el autor aborda es cómo medir la desigualdad, para lo cual presenta, de manera esquemática tres cuestiones: desigualdad vital (referida a las posibilidades de vida y condiciones de salud), la desigualdad existencial (vinculada a la libertad y el respeto de los que gozan las personas) y la desigualdad de recursos (materiales y simbólicos).

podría pensarse, regula las conductas de todos los integrantes del establecimiento<sup>14</sup>.

Salvo esos puntos mencionados, el resto del documento especifica las acciones que los jóvenes deben realizar para evitar ser sancionados. El Reglamento regula el horario de entrada al establecimiento y plantea situaciones especiales por trabajo, embarazo y maternidad (aunque nada dice sobre la paternidad); la circulación por la escuela en horarios de clase y recreos; la vestimenta e incorpora en el contenido del Reglamento la sanción de las “*agresiones físicas o verbales así como de cualquier tipo de discriminación hacia el personal de la escuela y/o compañeros, ya sea dentro o fuera del establecimiento*” (Punto 5) y el cuidado del material de la institución, ya que considera que “*incurrir en falta grave quien destruye o deterioro del mobiliario o material escolar*” (Punto 7). Un punto llamativo es el que hace referencia a que “*la circulación de panfletos partidarios está terminantemente prohibida dentro de la escuela*” (Punto 4). Este punto permite ahondar en las tensiones con las que la política se hace presente en la escuela secundaria. Tal como sostuvimos anteriormente, en el caso de las escuelas argentinas, existen leyes y políticas que promueven la participación estudiantil, tanto a través de la redacción de los Acuerdos de Convivencia o como delegados de los Consejos de Convivencia en lo que refiere a cuestiones disciplinarias, como en los Centros de Estudiantes –espacio institucional con autoridades electas por los propios alumnos que tiene por objetivo la defensa de los derechos de los estudiantes-. En este sentido, la prohibición explícita de la circulación de panfletos considerados partidarios pareciera ser manifiestamente contraria a la intención de propiciar la conformación de Centros de Estudiantes en las instituciones que promueven las leyes y sitúa a la “política” como cuestión que atañe a los adultos (cabría preguntarse cómo se consideraría la circulación en la escuela de listas, folletos o afiches de los sindicatos docentes, actividad absolutamente legitimada por el derecho a agremiación de los docentes y habitual en las instituciones).

Por el contrario, en los ex nacionales, tanto el que se encuentra en el interior de la Provincia de Buenos Aires como el ubicado en la Zona Norte del Gran Buenos Aires existe un mayor conocimiento por parte de los jóvenes de la existencia de un Acuerdo Institucional de Convivencia, e incluso varias de las personas entrevistadas señalaron que habían participado o que fueron consultados en el momento de su elaboración. Observemos brevemente qué indican las normativas, cuáles son las cuestiones en las que hacen hincapié a fin de poder prestar atención a cómo construyen nuevos sentidos sobre lo que son los “principios” básicos para una convivencia.

Iniciaremos el recorrido por el Ex Nacional ubicado en el interior de la Provincia de Buenos Aires. Tal como se señaló más arriba, se trata de un ex Colegio Nacional que se encuentra atravesando un proceso de reelaboración de sus Acuerdos de Convivencia a partir de la concreción de la nueva estructura de la Escuela Secundaria –que articula en una misma institución a la secundaria básica y a la secundaria superior. Por esta razón, deben concretar un nuevo Acuerdo que unifique los dos reglamentos anteriores –el que regía para los primeros años y el del Ciclo Superior. Si bien no contamos aún con elementos suficientes para confirmar estas argumentaciones, a modo de hipótesis es posible plantear que los constantes cambios en las normativas podrían redundar en la dificultad para que las escuelas cuenten con marcos de acción claros, que otorguen mayor certidumbre a sus acciones, y que, por oposición, los actores escolares apelen en el momento de resolver situaciones conflictivas a aquellos mecanismos implícitos de regulación conductual, en base

---

<sup>14</sup> Nos referimos al punto 12: “*Se considerará falta grave, además de las mencionadas: Las faltas de respecto a los integrantes de la escuela ya sea por parte de alumno o de profesores; hurto de materiales y elementos escolares o pertenecientes a sus compañeros; falsificar y/o adulterar firmas; calificaciones; comunicados o documentación escolar*”. A partir de este tipo de redacción pareciera que los profesores sólo podrían incurrir en faltas de respeto a los integrantes de la escuela, pero no en el hurto o la falsificación de documentos escolares. El otro punto cuya redacción también podría comprender a los adultos es el 10: “*Se recuerda que el uso de celulares en las escuelas está prohibido por ley*”.

a la experiencia biográfica de las personas.

Ahora bien, de acuerdo a las entrevistas con directivos y docentes aparece en sus discursos un énfasis en promover la reflexión en torno del “para qué de la norma” que también se halla presente en el documento ya que en su articulado señala que se pretende que oriente el aprendizaje, entendiendo que tanto “la convivencia escolar como la construcción de la ciudadanía no pueden ser entendidas como imposiciones externas a las voluntades y compromisos de los integrantes del colectivo social”. Asimismo, en su articulado se especifica que se promueven las instancias de diálogo con los alumnos y los docentes y se presenta algunos valores “reconociéndolos como positivos y necesarios en la convivencia escolar: El respeto, la solidaridad, la responsabilidad, el compañerismo, la aceptación de las diferencias y el compromiso”. Sin embargo, en este caso los adultos no son comprendidos en la ley ya que el documento sólo enumera cuestiones vinculadas a las “Conductas aceptables” de los alumnos, especificando diferentes modos de comportarse de acuerdo a si es en relación a otros estudiantes, los docentes o al espacio edilicio.

Por el contrario, en el Ex Nacional de Zona Norte del G.B.A., el Acuerdo de Convivencia alude de manera genérica a los “*integrantes del colegio*” sin efectuar distinciones entre los actores escolares. Es posible suponer que esto implica una intención por desarrollar un sentido de pertenencia a la institución que busca que los estudiantes se apropien de la misma, al tiempo que internalizan las reglas de juego existentes. El documento hace mención al “*derecho de enseñar y aprender*” y que ante la aparición de conflictos puede utilizarse instancias a nivel áulico, como el Consejo de Aula. Esta mayor institucionalidad favorece la visibilidad de algunas cuestiones que atañen a los jóvenes –ciertamente presentados en el lugar de “integrantes” del colegio y no como sujetos con demandas específicas- a la vez que dificulta o podría dificultar la posibilidad de incorporar otras cuestiones o promover cambios en los modos de organización cimentados a lo largo del tiempo. En esta institución los alumnos manifestaron valorar el Consejo de Aula como espacio para resolver situaciones conflictivas propias de cada curso, señalaron que conocían el contenido del Acuerdo, pero también plantearon críticas en relación a su carácter “estático”, en tanto no se le suelen realizar adecuaciones y los estudiantes no fueron consultados para su elaboración.

Tal como es posible apreciar luego de la descripción de cuatro Acuerdos de Convivencia la disparidad es notoria. Este primer hallazgo podría implicar que las escuelas gozan de mayor autonomía para definir sus regulaciones, en íntima relación con el contexto y las situaciones que enfrentan. Sin embargo, lejos de eso, hallamos que más bien favorece la discrecionalidad. Cada institución, a pesar de la vigencia de la normativa provincial que especifica las características que debieran tener los Acuerdos, plasma en el documento cuestiones diferentes. Algunas probablemente se encuentren en sintonía con las preocupaciones que creen que deben abordar –las viseras o gorros, la discriminación, la cuestión académica-; aunque llama la atención que no establezcan en todos los casos nítidamente los derechos de los jóvenes. En segundo lugar, observamos que, por lo general, son los jóvenes quienes son sujetos de regulación, a pesar de que varias de las cuestiones que se les exigen remiten en realidad a problemáticas que podrían considerarse de la escuela en su conjunto. Ambas cuestiones se despliegan de manera diferente en cada institución y redundan, como veremos en el próximo apartado, en sensaciones diferentes ante la injusticia de determinadas situaciones. Si bien es posible destacar que los jóvenes de las cuatro instituciones perciben injusticias más o menos similares, podremos observar qué sus grados de involucramiento en la redacción del documento así como de conocimiento de la información y, en grado notorio, el tipo de trato que les dispensan los adultos y si éstos están contemplados en los Acuerdos, muestra modos diferentes de establecer los vínculos en la escuela secundaria. Estos aspectos redundan en construcciones de la ciudadanía, en ideas sobre la ley, la igualdad y la justicia que poseen enseñanzas muy concretas en la experiencia escolar de cada joven; en

consonancia con el tipo de institución en la que estudie.

## Sobre la Percepción de las Injusticias en la Escuela

Si bien los Reglamentos de Convivencia, así como otras normativas, funcionan como referencia para definir cuándo una situación es justa y el modo “correcto” de resolverla –y en este sentido son marcos de justicia que engloban a quienes allí son nombrados- los actores educativos también poseen una definición particular sobre qué se supone que es una solución “justa” y cuál representa “una injusticia”; más allá de lo prescripto por la ley.

Al hacer hincapié en el estudio de las percepciones de las personas -qué entienden por justicia o injusticia, qué toleran y qué no, cuáles son los criterios que consideran válidos para resolver determinada situación y cuáles para una diferente- contamos con algunas claves interpretativas de la manera de percibir las desigualdades y, a través de ellas, indagar en la socialización política juvenil. Asimismo, es preciso contemplar que los principios de justicia no operan “en abstracto” sino que lo hacen dentro de una matriz político-cultural (Kessler, 2007). Esto implica que las opciones a las cuales los sujetos pueden apelar como principio a ser considerado en determinada situación son restringidas, ya que sólo están disponibles aquellas consideradas legítimas en la cultura política local. Si quisiéramos dar un paso más podríamos incluso plantear la hipótesis que a nivel de cada institución los principios son consecuencia de la conjunción de aquellos promovidos por el sistema educativo, las características de la cultura política local y también de las prácticas a nivel institucional. En este trabajo intentamos demostrar que, más allá de la construcción de una comunidad educativa sustentada en determinadas reglas, las personas que la componen “ponen en juego” en la vida cotidiana sus principios de justicia, cuestión por lo general poco explicitada en los estudios sobre juventud y escuela. Tal como propone Dubet (2006), el análisis de las injusticias sociales supone que las mismas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que definen que tal situación y determinada conducta son definidas como injustas.

Si tomamos este camino de indagación, es preciso cambiar el foco de atención para acercarnos al análisis de aquellas situaciones que Elster (1998) denominó “casos de justicia local”. La conceptualización propuesta por Elster es útil para el estudio que afrontamos por partida doble. Primero, y el más importante, porque el autor se pregunta por el modo en el que las personas conciben a la justicia, cuáles son para ellos los conceptos legítimos, aceptables para considerar que una situación se resolvió de manera justa. Segundo, porque dedica buena parte del libro a presentar diversos ejemplos sobre modo de distribución que se basan en principios definidos por el estatus -es decir, principios que se sustentan en propiedades biofísicas observables o en rasgos sociales o legales que son tema de conocimiento público como la edad, el género, el estatus étnico o las características físicas, la religión, el lugar de residencia, la situación familiar- y en aquellos principios basados en “otras propiedades” de las que me interesan particularmente las que refieren a la *contribución* y al *carácter* de la persona.

Es momento entonces de conocer las respuestas dadas por las personas jóvenes. En la encuesta que aplicamos les solicitamos que mencionaran todas las situaciones que les parecían injustas en sus escuelas.<sup>15</sup> Las opciones más mencionadas por los estudiantes refirieron a la aplicación de sanciones que sentían desproporcionadas en relación al hecho realizado mientras que varios hicieron referencia a la existencia de diferencias en el momento de sancionar a los estudiantes, lo que incrementaba la percepción de que las medidas no eran iguales para todos. Agrupamos estas

<sup>15</sup> La pregunta era: “¿Qué situaciones te parecen injustas en la escuela?” Se trataba de una pregunta de respuesta espontánea, donde debían marcarse todas las opciones que la persona mencionara.

opciones en una nueva categoría que denominamos “Aplicación de medidas” que concentró el 26,8% del total de las menciones, siendo relativamente homogéneo en todas las instituciones. Efectivamente hallamos en este caso cierta distancia entre jóvenes y adultos, posiblemente debido a que en la escuela secundaria, como en toda institución legitimada de transmisión del saber, los jóvenes establecen relaciones contradictorias de integración y conflicto (Feixa, 2010). Sin discrepar con esta primera interpretación, consideramos que este sentimiento de injusticia tiene un rasgo propio de la época: las injusticias no refieren a cuestiones colectivas sino que se perciben de forma crecientemente individualizada. Como es posible apreciar, la categoría que “Aplicación de medidas” que construimos a posteriori concentra demandas disímiles, pero que presentan como rasgo común la percepción de que la ley no es igual para todos. Sin embargo, el relato que presentamos a continuación permite observar que la percepción de injusticia en la “aplicación de medidas” no implica necesariamente un desacuerdo con la sanción sufrida sino más bien la sensación de que también se tendría que haber aplicado a otra persona.

¿Y cuál fue la última amonestación que te pusieron?

El lunes pasado. Porque mi compañero había probado una planchuela para hacer el trabajo [...] y yo le dije algo... que a ella le hace falta una buena raja y me escuchó el profesor y me puso una amonestación. Pero yo tenía razón en lo que le decía porque vive molestando. Y bueno, pero si a veces te cansa porque te sacan todo y te lo devuelven, pero no me gusta a mí que me anden sacando mis cosas.

¿Y te pareció justa la amonestación?

Sí. Porque dije una cosa que no tenía que decir, pero le tenía que poner algo al pibe por sacarme las cosas también (Alumna, 2º año, Escuela Técnica, Zona Norte G.B.A).

La discrecionalidad en la aplicación de las medidas que organizan las interacciones entre los actores escolares es percibida por los jóvenes en situaciones escolares tanto como en aspectos cotidianos de su circulación por la institución y sus alrededores. Según su percepción, la mirada docente busca incidir en sus formas de vestir en situaciones que exceden el espacio áulico. Mientras los estudiantes manifiestan su emocionalidad, algunos directivos pretenden establecer nítidas distinciones entre las actitudes que podrían –o no- suceder fuera de la institución y aquellas que ocurren en su interior, pretendiendo obturar la condición juvenil en beneficio del proceso de construcción del oficio de alumno<sup>16</sup>. En las entrevistas realizadas con Diego y Carolina, que presentamos a continuación – ambas del Ex Nacional del Interior de la Provincia- se observa tanto la regulación de la moralidad juvenil como la sensación de discrecionalidad en el trato, en tanto se controla más a algunos que a otros.

*Entrevistador: ¿Existen situaciones que te parezcan injustas en la escuela?*

Diego: Por ahí, por ejemplo, se daba con la dirección anterior que si tenías novio o novia, lo que sea, por ahí si estás abrazado, llegan y te dicen “No, no se puede porque es un ámbito público”. Se daba eso con la dirección pasada, los directivos del año pasado, que estuvieron parte de este año también. Y la directora tenía un hijo en esta escuela que todo el tiempo estaba apretando con la novia en el patio y no le

<sup>16</sup> Este tema remite a la distinción tan bien explorada por Mc Laren (1995) entre la forma en la cual los jóvenes se relacionan cuando se encuentran en el “estado de la esquina” y el “estado del estudiante”. Tal vez estas tensiones se deban a que en la actualidad la condición juvenil ha logrado ingresar de manera más extendida en las instituciones por lo que ya no existan distinciones tan nítidas entre el “adentro” y el “afuera” escolar, a pesar de que, como muestra la cita, algunos docentes pretendan preservar esas bisagras. La escuela se ve rebasada y ya no puede obligar a sus alumnos a dejar afuera su condición de “joven”, sus sensibilidades y experiencias.



decían nada. Y era injusto, no le decían nada. Es un ejemplo, pero no muchas cosas, no. Ahora con los directivos nuevos está mejor la escuela, funciona mejor (Alumno, 2° Año, Ex Nacional Interior de la Provincia de Bs. As.)

Hay unos maestros que nos quieren más a nosotros que a los otros. Pero por más de que nos quieran más a nosotros que a los otros, tendría que ser todos por igual.

*Entrevistador: ¿Te parece injusto ese trato?*

Carolina: Sí. Porque no es justo que tengan que andar repartiendo “quiero más a éste que a otro”, no, para mí, no. Todo por igual. Y no somos todos nivel... éste tiene más plata que otro, o sea, todo depende de cómo se vista, depende...

(Alumna, 5° Año, Ex Nacional Interior de la Provincia de Bs. As.)

Un segundo conjunto de cuestiones que son percibidas como injustas por los estudiantes de estas escuelas se agrupan en opciones como “Autoritarismo y prerrogativas docentes” y “Situaciones de discriminación”. Los y las estudiantes señalan que sus profesores son autoritarios y/o abusan de su poder y también tienen más privilegios que los alumnos. Al sumar ambas opciones encontramos que para un 19,4% de los estudiantes existen relaciones notoriamente desiguales entre alumnos y profesores. A la vez, en el testimonio que transcribimos a continuación es posible apreciar que la estudiante plantea que en algunos casos sería preciso sancionar tanto al alumno como al docente. La joven, además, plantea formas novedosas de sanción que podrían llevar a reflexionar de otro modo acerca de las medidas consideradas ante situaciones de “falta de respeto” entre los actores educativos.

*Entrevistador: ¿Cómo te levantó la mano el profesor?*

Mariana: Me dijo “mocosa insolente”. Porque él estaba dictando y no dictaba dos veces y yo no lo había escuchado y no me quería volver a dictar, y yo me enojé, él se enojó y me dice “sos una mocosa insolente, irrespetuosa”. Yo estaba así acá, él estaba ahí y se apoyó así en la mesa y me levantó la mano, me quiso como pegar, y justito entró el preceptor. Te decía de todo y si vos le llegabas a decir algo, capaz que te echaban de la escuela por levantarle la mano.

*Entrevistador: ¿Qué harías vos en esos casos?*

Mariana: Si pasa algo del profesor al alumno, al profesor habría que sancionarlo también y al alumno también, los dos para igual, o sea, no porque sean docentes tienen que tener más cosas...

*Entrevistador: ¿Qué tipo de sanción se te ocurre para el alumno y para el profesor?*

Mariana: Tampoco echarlo porque es su trabajo, pero que cuando esté el profesor, esté otro docente para que vea la clase unos días y esa sería la sanción. (Alumna, 5° Año, Ex Nacional Interior de la Provincia de Bs. As.)

La cuarta opción más mencionada por los estudiantes fue por la negativa. Un 15% de los encuestados destacó que “Ninguna” situación le parecía injusta. Aunque la evidencia no ha sido conclusiva al respecto es plausible plantear que podría expresar cierto agrado de los jóvenes por el hecho de estar en la escuela. En este punto es posible hallar puntos en común con lo que mostraron otros trabajos en relación a cierta satisfacción de los estudiantes con lo que pasa en sus escuelas (Núñez, 2007); incluso en momentos de extendida sensación de “ausencia” de sentido de la escolarización. Parecieran más bien primar otros sentidos y una confianza en la escolarización que lleva a que, para muchos, el paso por la institución sea más agradable de lo que suele creerse. Finalmente, también para muchos jóvenes, como Santiago alumno de quinto año de Ex Colegio Nacional del Interior de la Provincia de Buenos Aires, el sentirse “parte” por el haber participado en proyectos que mejoraron la infraestructura escolar o por haber sido consultados en el momento de la elaboración del Acuerdo de Convivencia parecieran convertirse en aspectos que hacen que su paso por la escuela sea mucho más ameno.

Santiago: (El Acuerdo) Habla mucho de la vestimenta, del tema de la puntualidad, digamos. De cuidar el establecimiento mucho, ya que este año en el verano vinimos a pintar el establecimiento con el proyecto de Pintemos Bien la Escuela, con ese proyecto pintamos la escuela. Con el tema quizás de responsabilidad mucho también te pide el contrato ese. Y básicamente, bueno, te exigen buen comportamiento, que más o menos...

*Entrevistador: ¿Y sacarías algo de ese acuerdo? ¿Crees que hay algo que no debería estar?*

Santiago: No. Digamos que así como lo conformaron profesores, alumnos y directivos, está perfecto. Fue una decisión de todos, todos estaban de acuerdo con lo que se escribió ahí. (Alumno, 5° Año, Ex Nacional Interior de la Provincia de Bs. As.)

Para finalizar este apartado haremos mención a las últimas temáticas que concentran un porcentaje significativo de respuestas. Estas cuestiones remiten a tres problemáticas bien diferentes. Por un lado encontramos que un número considerable de estudiantes refirió a los problemas de convivencia debidas a peleas entre los estudiantes, ya que este ítem fue mencionado por casi el 10% de los encuestados. Es preciso aclarar que se trata de una opción que no estaba contemplada en el diseño de la encuesta y que debimos construir a posterior, a partir de la recategorización de la opción “otros” cuando descubrimos su importancia. Es una alternativa mencionada mayormente tanto en la Escuela Técnica del GBA como en el Ex Nacional del interior de la Provincia –juntas concentran aproximadamente el 80% de las respuestas. En estas instituciones no sólo encontramos algunos relatos de peleas entre estudiantes sino que también pareciera existir mayor preocupación por la discriminación. En este punto, y si bien no contamos aún con elementos suficientes para profundizar el análisis, podemos señalar dos cuestiones concatenadas. La primera, que existe una correlación entre mayor heterogeneidad en la condición de los estudiantes (localidad en la que viven, condición económica, entre otras variables) y la presencia más extendida de las situaciones de discriminación. Esas mayores posibilidades de encuentro con otros “diferentes” incrementan las oportunidades para la existencia de tratos peyorativos, aunque esto no implica necesariamente que las instituciones, y quienes las transitan, no encuentren modos de tramitar esas situaciones y de crear condiciones de escolaridad de mayor respeto entre los sujetos. Lo cierto es que antes que una virtud la heterogeneidad aparece a priori como dificultad. Asimismo, la disociación entre normas y prácticas, sumadas a una extendida creencia en la aplicación en la discrecionalidad de las medidas aplicadas parecieran ser terreno fértil para que los jóvenes apelen a formas de resolución de los conflictos que están por fuera de las mismas y pareciera no encontrar en estas instituciones otros elementos que la morigeren.

A continuación encontramos que para un número considerable de estudiantes la cuestión de la infraestructura escolar continúa siendo un problema que los interpela. Desde los sucesos de Cromagnon<sup>17</sup> es una cuestión que cobra importancia dentro del ámbito escolar. En algunas escuelas, particularmente de la Ciudad de Buenos Aires, fue una cuestión que motorizó los reclamos políticos de los alumnos, docentes y padres. Probablemente, la preocupación por la seguridad en los ámbitos de sociabilidad por los que circulan sea una cuestión que interpela generacionalmente a jóvenes de distintas localidades.

Es sintomático que haya sido muy mencionada en la Escuela Técnica de la Zona Norte del GBA (casi el 85% de menciones), una escuela técnica, que se encuentra bastante deteriorada y

---

<sup>17</sup> En diciembre de 2004 un incendio en el la discoteca República de Cromagnon mientras tocaba una banda rock provocó la muerte de 194 personas, en su mayoría jóvenes. La tragedia motivó una serie de movilizaciones en reclamo de justicia y colocó en la agenda la discusión las condiciones de infraestructura de distintos espacios, entre otros, los escolares.

donde los estudiantes no cuentan con Centro de Estudiantes. En otro trabajo Núñez (2013) mostró que la gran mayoría de los estudiantes de esta institución sostenían que el Centro debía dedicarse a “arreglar” la escuela. Esta postura, que otorga al Centro un rol más “instrumental”, identifica sus funciones con “el hacer”, con la tradición de lucha de los sectores populares en cuanto a “ganar derechos” que se obtienen a través de la implicancia concreta en las soluciones.

En algunas instituciones en las que estudian principalmente jóvenes de sectores populares, hallamos un sentido de justicia vinculado a la justicia retributiva, en el sentido de la presencia de un criterio, bastante extendido, acerca de que quien rompe o arruina el mobiliario escolar debe arreglarlo. Los testimonios de dos jóvenes de escuelas diferentes muestran la sostenida percepción una regla que endilga la responsabilidad de arreglar algo a quien fue directamente responsable.

*Entrevistador: ¿Y si un alumno rompe algo, qué harías? ¿Qué solución te parece más justa?*

Rodrigo: Si rompe algo, que lo pague. Rompe, paga. Siempre es la regla (Alumno, 5<sup>o</sup> Año, Escuela Técnica Zona Norte G.B.A.)

*Entrevistador: ¿Y si alguien rompe algo de la escuela, qué solución te parece la más justa?*

Guillermo: En sí, lo que estaban haciendo acá, que se rompieron cosas de la escuela, lo que se hace es una jornada donde es la jornada de limpieza que nosotros, como has visto en la escuela, la pintamos todos los alumnos, los salones, y después si quieres pasar por los salones están todos pintados, los pizarrones... O sea, si algo se hace acá, después en una semana o en dos semanas, se llama a una jornada de limpieza, les avisan a los padres para que los alumnos arreglen aquello que rompieron. (Alumno, 2<sup>o</sup> Año, Escuela Bachiller Zona Oeste G.B.A.)

Por el contrario, en ambos ex nacionales, donde predominan jóvenes de los sectores medios – aunque en el caso del situado en el interior de la Provincia es más heterogénea en su composición social- y en las que existen Centros de Estudiantes que tienen un rol activo el reclamo por las condiciones de la infraestructura se orienta más a la abstracción “Estado” como responsable de garantizarla. Cabe mencionar que, más allá de la prevalencia de una sensación o de otra como solución, podemos sostener que, posiblemente como parte de la sensibilidad política juvenil, los estudiantes legitiman las acciones de reclamo –más allá del tipo de acción utilizada que puede variar de juntar firmas a tomar la escuela o protestar ante los directivos- que están orientadas a pedir soluciones en relación a la infraestructura escolar

*Entrevistador: ¿En los últimos tiempos pasó algo en la escuela que hizo que los estudiantes tuvieran que organizarse para tomar alguna decisión?*

Walter: Sí, esto de la construcción. (de la escuela, que se encontraba en refacciones para su ampliación)

*Entrevistador: ¿Qué hicieron?*

Walter: Se había parado la construcción y tuvieron que juntarse para hablar los delegados para que siga la construcción porque tampoco iba a quedar todo así.

*Entrevistador: ¿Y qué hicieron?*

Walter: Y hablaron para que siga la construcción y no sé qué hablaron con el gobierno también. Juntaron firmas para que siga la construcción. Igual apoyaron todos porque todos queríamos que terminen esto ya. Aparte ya después vamos a estar más cómodos. (Alumno, 2<sup>o</sup> Año, Escuela Bachiller, Zona Oeste G.B.A.)

*Entrevistador: ¿Y qué tipo de reclamos te parece justo que los alumnos hagan en la escuela?*

Jonathan: Cuando se comete alguna injusticia de cualquier tipo. Si la situación edilicia está mal, hay que reclamar. Si el profesor es un loco y hace cualquier cosa en la clase, hay que reclamar. Si te quieren pasar una falta porque hubo una marcha ese día, se reclama. Me parece que son cosas que... No me parece que se deba reclamar por cualquier cosa. (Alumno, 5<sup>o</sup> Año, Ex Nacional Zona Norte G.B.A.)

Finalmente, otro grupo mencionó que le preocupa las Regulaciones que involucran aspectos de la forma escolar, mayormente la cuestión de los horarios y la vestimenta (7,1%). En cuanto a la primera temática fue más visible en la escuela de modalidad técnica que, por el tipo de propuesta con clases por la mañana y trabajos en el taller por la tarde lleva a que los jóvenes pasen muchas horas en la institución. En este caso los estudiantes se quejaban fundamentalmente de la ausencia de profesores, lo que les dejaba “horas libres” entre una actividad y otra sin poder irse de la escuela o del poco tiempo disponible para almorzar. Existen mayores tensiones en relación a regulaciones histórica del sistema educativo, como la vestimenta. Son dos las cuestiones que se han convertido en temas de debate en las escuelas. Por un lado, en particular en instituciones donde asisten jóvenes de sectores populares, el uso de la visera o gorro. Por otro, la imposición en el Ex Nacional del Interior de la Provincia de la obligación por parte de las mujeres de usar guardapolvo y en la Escuela Bachiller de Zona Oeste del G.B.A. de asistir con remera identificatoria de la institución o, en su defecto, guardapolvo. Las reglas parecen tornarse más rígidas para las mujeres buscando su “recato”; distinción en la apariencia por género que ya se encontraba presente en los inicios del sistema educativo<sup>18</sup>. Asimismo, los testimonios que presentamos permiten observar cómo estos aspectos que afectan íntimamente los modos de verse ante los demás y, por tanto, las estéticas juveniles, se convierten en una demanda que articula el reclamo de los jóvenes, logrando que en el caso de los guardapolvos la regulación sea modificada.

*Entrevistador: ¿Hay alguna norma de acá, de la escuela, que te parezca injusta?*

Nahuel: No, están todas bien

*Entrevistador: ¿Todas las respetan igual?*

Nahuel: Algunos no, porque están las normas de no usar visera, pero la usamos igual. Esa habría que sacarla. (Alumno, 5º Año, Escuela Técnica Zona Norte G.B.A.)

*Entrevistador: Entonces, en ese momento, ¿ustedes qué hicieron?*

Nahuel: Y hablaron los delegados y pidieron que por lo menos nos dejen usar remera, no guardapolvo, el guardapolvo no es tan cómodo. Aparte, si es un día de calor, una remera, no es que tenés que tener otra remera abajo. Está bien. (Alumno, 5º Año, Escuela Bachiller Zona Oeste G.B.A.)

*Entrevistador: ¿Existe alguna norma de la escuela que te parezca injusta, que veas que no debería ser así?*

Santiago: ¿Normas injustas? Tampoco hay normas injustas porque es igual para todos, igual tanto como para profesores, las normas que hay para profesores, para alumnos, se hacen mayormente respetar. Había una norma que el Centro de Estudiantes luchó y la sacó, que era las mujeres de guardapolvo, y los varones venían vestidos como querían y las mujeres de guardapolvo.

*Entrevistador: ¿Sí?*

Santiago: Sí. El Centro de Estudiantes planteó esta problemática, que quería la igualdad para todos, y se cambió esta norma. Ahora venimos todos sin guardapolvo. Se sacó el guardapolvo.

*Entrevistador: ¿Y qué dicen los chicos de eso, de esas normas, de ese cambio, por ejemplo?*

Santiago: Estaban todos muy agradecidos, las chicas agradecidas porque con la ropa es una manera que te expresás también, te ven como sos vos, digamos, a

---

<sup>18</sup> Inés Dussel (2003) en su análisis de la historia de los guardapolvos destaca que quién fuera postulado como uno de los inventores de los guardapolvos blancos, Pizzurno, justificaba la necesidad de regular la apariencia de las mujeres con más celo ya que por su debilidad de carácter y su tendencia a la superficialidad podían caer en tentaciones más que los hombres. El uso del guardapolvo era entonces “para garantizar su decencia y pudor” (Dussel, 2003:15).

través de la vestimenta. (Alumno, 5° Año, Ex Nacional del Interior de la Provincia de Bs. As.)

### **Conclusiones: Aportes para Nuevas Perspectivas de Investigación en Desigualdad Educativa**

En el espacio escolar conviven actores que cuentan con diferentes recursos de poder, disparidades que se deben tanto a variables estructurales –clase, género, etnia, el componente etario– como a la construcción de oposiciones basadas en aspectos supuestamente más nimios, pero que, en tanto “marcadores sociales”, son útiles para establecer distinciones que funcionan como categorías morales al interior de una misma comunidad educativa. Estas “diferencias” no siempre pueden leerse como desigualdades, aunque, tal como intentamos mostrar a lo largo de esta comunicación, las dificultades en contar con una paridad en la participación, de ser considerados en los momentos de elaborar un Acuerdo de Convivencia, del diferente modo en que son nombrados jóvenes y adultos en dichos documentos o la discrecionalidad en el trato llevan a situaciones que son percibidas como injustas por los estudiantes.

Las diferencias en el trato expresadas por los estudiantes, son palpables en uno de los momentos donde la institución escolar concentra con mayor vigor la capacidad para categorizar a sus alumnos: la sanción. A los jóvenes entrevistados les parece injusto tanto la ausencia de correspondencia entre la trasgresión efectuada y la sanción otorgada como que a algunos alumnos se les dispense un trato diferente. Finalmente, los testimonios de los jóvenes muestran que, en muchos casos, incorporaron no sólo el conocimiento de las normativas, sino cierta idea sobre la convivencia, que difiere de las posturas más expulsivas. Según Homans (1974), la concepción de lo justo es construida por la experiencia, la persona aprende progresivamente a asociar un resultado probable a una acción dada y estas expectativas se transforman en normas. Son varios los fragmentos de entrevistas donde propician como solución ante algunas situaciones la concreción de instancias de reflexión, el diálogo y un trato igualitario. Posiblemente en ellos las nuevas normativas encuentren un terreno más fértil para propiciar cambios en las interacciones, en tanto no pueden comparar con el sistema anterior en tanto no llegaron a conocerlo. Por el contrario, las reformas parecen encontrar en algunos docentes obstáculos, atribuibles a “modos de hacer”, solidificados en las instituciones, que impregnan la labor cotidiana.

Se trata de un terreno en el que aún es preciso continuar indagando, y las cuestiones que aquí presentamos deben ser leídas más como tendencias que en tanto diagnósticos definitivos. El estudio de los sentimientos de los jóvenes sobre la justicia en la escuela permite incorporar nuevas dimensiones de análisis para indagar en los vínculos que se construyen en las escuelas. En sus palabras hallamos tanto la denuncia de la desigualdad en el trato debido a criterios de clase social, género, por el perfil institucional o cuestiones *morales* tanto como su afán porque el espacio educativo recupere su pretensión igualitaria.

### **Referencias**

- Baudelot, C., & Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*, Buenos Aires: Del Estante.
- Cappelacci, I., & Miranda, A. (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria en argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Carrano, P. (2002). *Os jovens e a cidade. Identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro, FPERJ/Relume Dumara.

- Chamberlayne, P., Rustin, M., & Wengraf, T. (ed.). (2002) *Biography and Social exclusion in Europe. Experiences and life journeys*. Bristol. The Policy Press.
- Dubet, F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en Tenti Fanfani, Emilio [org.] *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Dubet, F. (2006) *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*, París, Seuil.
- Dussel, I. (2003). “Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglo XIX-XX)”, en *Pro-Posições*, v. 16, n° 1 (46) jan./abr.
- Dussel, I. (2005). “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, n° 27, México DF. pp. 1109-1121.
- Dussel, I. (2009). “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”, en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy [comp.] *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*, Buenos Aires: Manantial.
- Elster, J. (1998). *Justicia Local*, Barcelona: Gedisa.
- Feixa, C. (2010). “Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho?”. *Revista Educación y Ciudad*, 18, 5-18.
- Filardo, V. (2002). *Tribus urbanas en Montevideo: nuevas formas de sociabilidad juvenil*. Montevideo: Editorial Trilce.
- Fraser, N. (2010). “Injustice at intersectin scales: on social exclusion and the global poor”, En *European Journal of Social Theory*, Sege publications, 13, 2010.
- Fuentes, S., & Núñez, P. (2013) “Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012), Ponencia presentada en XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, Santiago de Chile, Chile.
- Homans, G. (1974). *Social behavior: its elementary forms*, New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Kessler, G. (2007). “Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía”, en Grimson, Alejandro [comp.] *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa.
- Litichever, L. (2010). *Los Reglamentos de Convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad*. Tesis de Maestría en Ciencias Social con Orientación en Educación, FLACSO.
- Litichever, L., & Núñez, P. (2005). “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media”, Valparaíso, CIDPA, *Revista Última Década*, N° 23, diciembre, pp. 103-130, 2005.
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S., & Stagno, L. (2008). “Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media”, en *Revista Última Década*, N° 28, julio, CIDPA, Valparaíso.
- Lovesio, B., & Viscardi, N. (2003) “Los estudios de mujer y de los jóvenes en la construcción del conocimiento sociológico uruguayo”. En *Revista de Ciencias Sociales*. Año XVI N° 21. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, agosto.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1998) *La segregación negada: cultura y discriminación social*, Buenos Aires: Biblos.
- Mc Laren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, México: Siglo XXI
- Mc Leod, J., & Yates, L. (2006). *Making modern lives. Subjectivity, schooling and social change*, New York, State University of New York Press.

- Montes, N. (2011). “Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible”. *Revista Propuesta Educativa* N° 35, Buenos Aires, FLACSO.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser mujer. Relaciones de género y educación*, Buenos Aires: Noveduc.
- Núñez, P. (2007). “Los significados del respeto en la escuela media” en *Revista Propuesta educativa*, Área Educación, FLACSO-Argentina, Año 16, Número 1, Junio.
- Núñez, P. (2011). “El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil” en *Revista Pedagógica*, Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad (Instituto de Educación) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) Año 1, N° 1, Disponible en <http://pedagogica.fhuce.edu.uy/>
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Pautassi, L., Arcidiacono, P., & Straschnoy, M. (2013). Asignación universal por hijo para la protección social de la Argentina. Entre la satisfacción de necesidades y el reconocimiento de derechos, Serie Políticas Sociales, CEPAL, Junio.
- Sposito, M. (2000). “Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação”. En: Sposito, Marília (coord.) *Juventude e escolarização —estado do conhecimento*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- Southwell, M. (2006). “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”, en Martines, Pablo y Redondo, Patricia [comp.] *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires: Del Estante
- Therborn, G. (2006). *Inequalities of the world*. Londres: Verso.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. (2009). “Una aproximación la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy [comp.] *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*, Buenos Aires: Manantial.
- Viscardi, N. (2008). “Violencia en las aulas. práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social”, en Paternain, Rafael, Sanseviero, Rafael [org.] *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?*, Montevideo: FESUR. pp. 143-158.
- Viscardi, N. (2010). “Jóvenes, prensa, justicia e integración social en conflicto con la ley” en Mallo, Susana y Viscardi, Nilia (comp.) *Seguridad y miedos. Qué ciudadanía para los jóvenes*, Montevideo: Calco Impresos.
- Viscardi, N., & Alonso, Nicolás (2013) *Gramática (s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.
- Walzer, M. (2004) [1993]. *Las Esferas de la Justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México: Fondo de Cultura Económica.

## Sobre el Autor

### Pedro Núñez

FLACSO Argentina/CONICET/UBA

[pnunez@flacso.org.ar](mailto:pnunez@flacso.org.ar)

Dr. en Ciencias Sociales (UNGS/IDES), Magister en Estudios y Políticas de Juventud (Universidad de Lleida, España), Lic. en Ciencia Política (UBA). Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) con sede en el Área Educación de la FLACSO Argentina. Docente en la Universidad de Buenos Aires. Integrante de la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, el GT “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales” de CLACSO y el Equipo de Investigación sobre Políticas y Juventudes (EPOJU) del Instituto Gino Germani de la UBA.

---

archivos analíticos de políticas  
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 23 Número 57

15 de junio 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---



archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** IISUE, UNAM  
México

**Claudio Almonacid** University of Santiago, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia,  
España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona,  
España

**Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales,  
Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para  
la Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del  
Norte, Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de  
León, España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad  
Iberoamericana, México

**Inés Dussel** DIE-CINVESTAV,  
Mexico

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de  
Madrid. España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,  
México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez  
Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,  
España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de  
Baja California, México

**Alma Maldonado** DIE-CINVESTAV  
México

**Alejandro Márquez Jiménez** IISUE, UNAM  
México

**Jaume Martínez Bonafé**, Universitat de València,  
España

**José Felipe Martínez Fernández** University of  
California Los Angeles, Estados Unidos

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de  
Perú,

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones  
Economicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de  
Zulia, Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada,  
España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín,  
Argentina

**Paula Razquin** Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga,  
España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University,  
Estados Unidos

**Orlando Pulido Chaves** Instituto para la  
Investigacion Educativa y el Desarrollo  
Pedagogico IDEP

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de  
Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad  
Autónoma de Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** IISUE, UNAM  
México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de  
Oviedo, España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad  
Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,  
España

**Antoni Verger Planells** University of Barcelona,  
España

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación  
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder  
**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin,  
Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi** Jefferson County Public Schools in  
Golden, Colorado

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** California State University, San  
Jose

**Antonia Darder** Loyola Marymount University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education  
Research and Policy

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** McREL International

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State  
University

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina  
Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** University of Bristol

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard** University of Southern  
California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois,  
Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas,  
Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts,  
Dartmouth

**Laurence Parker** University of Utah

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Washington State University

**Felicia C. Sanders** Institute of Education Sciences

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** Arizona State University

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado  
Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** Los Angeles Education Research  
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Dalila Andrade de Oliveira** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Paulo Carrano** Universidade Federal Fluminense, Brasil

**Alicia Maria Catalano de Bonamino** Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

**Fabiana de Amorim Marcello** Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

**Alexandre Fernandez Vaz** Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

**Gaudêncio Frigotto** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

**Alfredo M Gomes** Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** Universidade Federal de São Carlos, Brasil

**Nadja Herman** Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

**José Machado Pais** Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Universidade Estadual de Campinas, Brasil

**Jefferson Mainardes** Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

**Luciano Mendes de Faria Filho** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Lia Raquel Moreira Oliveira** Universidade do Minho, Portugal

**Belmira Oliveira Bueno** Universidade de São Paulo, Brasil

**António Teodoro** Universidade Lusófona, Portugal

**Pia L. Wong** California State University Sacramento, U.S.A

**Sandra Regina Sales** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

**Elba Siqueira Sá Barreto** Fundação Carlos Chagas, Brasil

**Manuela Terrasêca** Universidade do Porto, Portugal

**Robert Verhine** Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Antônio A. S. Zuin** University of York