

CLACSO  
**#37**

**RED DE POSGRADOS**  
**DOCUMENTOS DE TRABAJO**

## Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar

Denise Laura Fridman

**2013**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

Fridman, Denise Laura

Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2013. - (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)  
E-Book.

ISBN 978-987-1891-90-0

1. Política Educativa. I. Título.  
CDD 371

---

## CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo de CLACSO Pablo Gentili

Directora Académica Fernanda Saforcada

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 |

<clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>



### Colección Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales

#### Directores de la Colección

Pablo Gentili y Fernanda Saforcada

#### Asistentes del Programa

Anahí Sverdloff, Denis Rojas, Inés Gómez,  
Alejandro Gambina y Lluvia Medina

#### Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO

Coordinador Editorial Lucas Sablich

Coordinador de Arte Marcelo Giardino

El presente trabajo es resultado de la realización de la Primera Escuela de Posgrado de la RED INJU “Infancias y juventudes en América Latina: democracia, derechos humanos y ciudadanía” (CLACSO, CAEU-OEI, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales, Universidade Católica de Sao Paulo, Universidad de la República, Universidades de San Martín, Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Católica Silva Henríquez y Universidad Autónoma de Barcelona)

Las opiniones vertidas en este documento son exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente expresan la posición de CLACSO.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

*Red de Posgrados*

ISBN 978-987-1891-90-0

---

Patrocinado por

 **Asdi**  
Agencia Sueca de Desarrollo Internacional

 **CINDE** Fundación Centro  
Internacional de Educación  
Superior Humanas  
Centro Cooperador de UNESCO  
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

 **UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NINEZ Y JUVENTUD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE**

 **OEI  
CAEU**



## Resumen

La escuela secundaria es uno de los niveles del sistema educativo obligatorio que encuentra mayores cuestionamientos en la Argentina y que ha sufrido mayores transformaciones durante los últimos años. Parte de esas transformaciones se explican a partir del contexto social, un escenario de despliegue de políticas sociales y leyes que promueven la masificación del nivel pero en instituciones que perpetúan las condiciones selectivas de acceso y permanencia que están en su origen.

El sistema escolar de convivencia y sus reglamentaciones constituyen un analizador privilegiado para observar las condiciones selectivas, ya que éstos administran tanto las relaciones entre docentes y estudiantes en la escuela así como las relaciones entre los pares. En este artículo nos abocaremos a analizar qué formas ha adoptado dicho sistema, qué continuidades mantiene el sistema de convivencia con el modo disciplinario más duro y qué novedades introduce. Para realizarlo, nos centraremos en el sistema que regula actualmente la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

**Palabras clave:** escuela secundaria - sistema de convivencia escolar - autoridad docente - rol de los alumnos - Ley N° 223

## Resumo

A escola secundária é um dos níveis do sistema educativo obrigatório que tem sido mais questionado na Argentina e que teve maiores transformações nos últimos anos.

Algumas dessas transformações são explicadas pelo contexto social, um cenário a aplicação de políticas sociais e leis que promovem a massificação desse nível, mas em instituições que mantiveram as condições seletivas de acesso e permanência da sua origem.

O sistema de convivência e seus regulamentos são analisadores privilegiados para observar as condições seletivas, porque eles gerenciam tanto as relações docentes e estudantes na escola e também as relações entre o companheiros. Neste artigo analisaremos os modos que adotou, as continuidades que mantém o sistema de convivência com o modo disciplinar mais duro, e as mudanças que isso traz, observando o sistema que regula a convivência nas escolas secundárias da Cidade de Buenos Aires. . Parte de esas transfor-

*Denise Laura Fridman:* Licenciada en Sociología y Profesora en Educación General Básica, Especialista en Problemáticas Sociales Infante Juveniles, Facultad de Derecho, UBA, Argentina. [dlfridman@gmail.com](mailto:dlfridman@gmail.com). Integrante del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes, Instituto de Investigación Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

maciones se explican a partir del contexto social, un escenario de despliegue de políticas sociales y leyes que promueven la masificación del nivel pero en instituciones que perpetúan las condiciones selectivas de acceso y permanencia que están en su origen.

**Palavras-chave:** escola secundária - sistema de convivência escolar - autoridade de ensino - papel dos alunos - Lei nº 223

*“Ahora bien, cierto es que la escuela sola no puede, que debe buscar aliados a fin de restablecer sentido y futuro para una parte importante de los jóvenes de nuestro país. No cabe duda de que la escuela tiene un rol protagónico porque, como dijimos, a pesar de todos los problemas y carencias que sufre, es quizás la única institución en la que todavía confían, a la que todavía demandan y de la que esperan que contribuya a crear otro futuro posible.”*

Gabriel Kessler (2004)

## 1. Introducción

La escuela secundaria es uno de los niveles del sistema educativo obligatorio que ha tenido mayores transformaciones y mayores cuestionamientos en la Argentina en los últimos años. Parte de esas transformaciones se explican a partir del contexto social, un escenario de despliegue de políticas sociales y leyes que promueven la masificación del nivel pero en instituciones que perpetúan las condiciones selectivas de acceso y permanencia que estaban en su origen. Ello viene de la mano de concepciones estigmatizantes sobre ciertos sectores de los adolescentes y jóvenes que hoy están en las escuelas y que se traducen en el ámbito institucional en la repetida conceptualización de hechos como *violencia escolar*<sup>1</sup>.

En el presente trabajo nos proponemos analizar uno de los aspectos de la escuela secundaria actual. Miraremos el sistema escolar de convivencia y sus reglamentaciones ya que constituyen un analizador privilegiado para observar las condiciones selectivas, en tanto este administra tanto las relaciones entre docentes<sup>2</sup> y estudiantes, centradas en estos últimos, así como las relaciones entre los pares en la escuela. Nos abocaremos a analizar qué formas ha adoptado dicho sistema, qué continuidades mantiene el sistema de convivencia con el modo disciplinario más duro y qué novedades introduce. Para realizarlo, nos centraremos en el sistema que regula actualmente la convivencia en las escuelas secundarias de gestión estatal y privadas<sup>3</sup> de la Ciudad de Buenos Aires.

Recorreremos brevemente el sistema que lo precedió cuya base ideológica era netamente disciplinaria y prohibitiva y, que desde el año 1999, con la sanción de la Ley N° 223 del Sistema Escolar de Convivencia y su Decreto reglamentario

1 *Violencia escolar* es un concepto construido socialmente que se ha instalado en la opinión pública como descriptor de situaciones de violencia en la escuela, abonando a la idea de una violencia intrínseca al ámbito escolar y escindida de su contexto. Sin embargo las situaciones de violencia que irrumpen en las escuelas no son más que una resonancia de situaciones violentas que se viven en la sociedad en general. Por ello adscribimos al concepto de *violencia en la escuela*, dando cuenta de la responsabilidad colectiva en las situaciones que se presentan en el ámbito escolar.

2 Hemos decidido elegir el concepto docente/s a para hacer más fluida la lectura, incluyendo en esta categoría a profesores, directivos, preceptores e integrantes del departamento de orientación escolar.

3 Cabe señalar que para las escuelas privadas el armado de un reglamento de convivencia así como la conformación del consejo de convivencia, ambas instancias nodales del sistema de convivencia escolar, no son obligatorias mientras que sí lo son para las escuelas de gestión estatal. Aún así las escuelas privadas deben seguir los principios rectores de la Ley N° 223.

N°1400, se modificó para ubicarse en el lado de la convivencia, con un carácter más democrático. Este nuevo sistema introdujo cambios en la construcción y circulación de la norma y en las relaciones de los actores institucionales en las escuelas secundarias. Luego haremos hincapié en las consecuencias del reemplazo del Decreto N° 1400 por el Decreto N° 998, cuyo contenido refleja un tono regresivo en relación a su antecesor legal y marca un posicionamiento político del actual gobierno de la Ciudad<sup>4</sup> respecto a la temática abordada aquí.

El discurso que da sustento a esta última modificación es el de “devolverle la autoridad al docente”, desde una perspectiva esencialista, como si fuera un bien que puede quitarse y restituirse mediante una letra escrita; como si en el decreto 1400 los docentes hubieran carecido de dicha autoridad, como si el problema de la violencia en las escuelas fuera exclusiva de ese ámbito y de los estudiantes<sup>5</sup>. Veremos qué cambios introduce el Decreto N° 998 en las instituciones de enseñanza secundaria y qué continuidades tiene con el espíritu democratizador y participativo que dio origen a la Ley N° 223.

Actualmente la escuela secundaria es percibida sobre todo por los propios jóvenes como un lugar de tránsito donde les resulta difícil encontrar sentidos significativos (Kessler, 2002). Ello se debe, en parte a que la escuela en general pero la secundaria en particular mantiene mayormente características de instituciones modernas que distan de las prácticas y cultura de los jóvenes.

Coincidimos con Guillermina Tiramonti quien sostiene que este desfasaje de las instituciones escolares con el contexto actual es un “forzamiento” en tanto “las instituciones existentes no resultan adecuadas para contener, regular y encauzar el orden social, y a su vez no se han generado nuevas instituciones o no se han podido modificar las existentes a la luz de la actual configuración de la sociedad” (2011: 19). Allí aparece fuertemente la idea de la *violencia escolar* dosificada con el debilitamiento de la autoridad docente (Dussel, 2005). En estos contextos institucionales es interesante observar de qué modo se regulan y funcionan los sistemas de convivencia.

Teniendo en cuenta la etapa incipiente de esta investigación, en el presente artículo se desarrollará el análisis comparativo de los cuerpos jurídicos-normativos que enmarcan el sistema de convivencia escolar en la Ciudad de Buenos Aires, tratando de identificar los puntos de ruptura y de continuidad con los modelos disciplinarios y de convivencia escolar a través de una análisis documental. Esta comparación se nutrirá del cruce con autores que trabajan en la temática y que nos permitirán reflexionar sobre los cambios suscitados. Este primer recorrido es el puntapié inicial de una investigación que tiene su continuidad en el objetivo de conocer el modo en que los cambios normativos toman cuerpo en las instituciones escolares a través de los discursos y prácticas docentes y estudiantiles, abriendo nuevas preguntas de investigación. Esta etapa de análisis que compartimos aquí es imprescindible para construir el escenario en que el sistema de convivencia escolar adquiere forma, identificando los conceptos y elementos que constituyen su despliegue real en las múltiples variantes que adquiere en cada una de las instituciones escolares de la Ciudad de Buenos Aires.

---

4 El PRO es el partido político que actualmente gobierna a la Ciudad. Es un partido que se ubica en el ala derecha de la política con características neoliberales de desarticulación de las políticas sociales que se asemejan a los oscuros años de la década de los '90 que han golpeado y dejado marcas en toda América Latina. Este año Mauricio Macri, líder del PRO, ha renovado su mandato por cuatro años más.

5 En pos de hacer más fluida la lectura utilizaremos el genérico masculino usual. Es decir donde dice alumno, adolescente, profesor, rector, etc. también se está incluyendo a las alumnas, las adolescentes, las profesoras, las rectoras, etc.

## La escuela secundaria en la Argentina: breve reseña histórica de un pasado reciente

En el presente apartado realizaremos un breve recorrido por la conformación de la escuela secundaria en la Argentina, resaltando los aspectos que se vinculan con nuestra temática. Queda claro que esta reseña es acotada y no pretende abarcar la totalidad de este largo y, por momentos, sinuoso camino sino que se propone introducir y enmarcar la temáticas de análisis.

En la Argentina, al igual que en otros países de América Latina, la escuela secundaria ha nacido con la significancia social de una vocación marcadamente selectiva al estar destinada a las futuras élites políticas o como el trampolín necesario para alcanzar estudios superiores. Su falta de obligatoriedad jurídica hizo de ella un espacio pensado para algunos que modeló la cultura institucional de este nivel. El concepto de meritocracia junto con la función selectiva atravesaron – y en muchas ocasiones aún atraviesan- a todos los actores de la escuela secundaria.

Sin embargo, este espíritu de la educación media tiene modificaciones a nivel nacional, por lo menos en el plano formal, con la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 que suma a los cinco años de la escuela secundaria o a los tres años de la escuela polimodal como años de escolarización obligatorios. De este modo se afirma con mayor fuerza el concepto de inclusión educativa, y con ello aparecen apoyos y resistencia. En muchos casos la concepción que la secundaria, donde sobreviven estructuras rígidas y estancas, no es para todos aún pervive en prácticas cotidianas docentes. Myriam Southwell sostiene al respecto que “ha sido difícil –y lo seguirá siendo- transitar el camino desde una escuela fundada sobre el elitismo republicano a una que persiga la igualdad. Las instituciones son sedimentaciones de formas de otorgar sentido, formas que han logrado hegemonizar y que al naturalizarse hacen olvidar la selección que ellas han producido, lo que han incluido y lo que han excluido...” (2004: 69)

La antecesora de la Ley Nacional, fue Ley Federal de Educación<sup>6</sup> sancionada en 1993 que establece en su artículo 10° la obligatoriedad desde el pre escolar hasta completar los 9 años obligatorios de la EGB. Por su parte, la Ciudad de Buenos Aires sanciona en el año 2002 la Ley N° 898 que extiende la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel secundario en todas sus modalidades.

Cabe destacar que aquel envión de la masificación de la escuela secundaria en los años '90 se establece en un período socio económico donde la brecha entre los estratos sociales se amplía cada vez más y se caracteriza por una creciente pauperización social (Gluz, 2005). Ello ha implicado que “no sólo ingresaron progresivamente nuevos públicos escolares tradicionalmente excluidos de la enseñanza media, ahora considerada parte del ciclo escolar obligatorio, sino que, en los últimos años, éstos ingresaron en condiciones más precarias en términos socio-económicos. Pero también muchos de quienes ya estaban integrados en la secundaria comenzaron a vivir un proceso de pauperización que abarcó hasta al propio plantel docente” (Gluz, op. cit: 127).

Dubet y Matuccelli sostienen que la masificación de la escuela secundaria vino a romper con el ideal de escuela republicana que era percibida “...como una tierra de justicia [y un mundo seguro] frente a una sociedad de clases, la escuela republicana ha podido identificarse con una edad de oro...Esta referencia está

6 La Ley Federal de Educación junto con otras leyes contemporáneas impulsaron la reforma educativa de la Argentina en una década signada por un contexto político y económico neoliberal como parte del “recetario” promovido por organismos internacionales de crédito. Implicaron, entre otras cuestiones, la desarticulación de la capacidad de intervención del Estado hasta su mínima expresión traducida en la transferencia de las escuelas a las jurisdicciones sin el apoyo financiero ni técnico para ello.



a tal punto presente que en su nombre se persigue la masificación desde hace cincuenta años, y a medida que esta masificación transforma radicalmente el sistema y sus modos de regulación, la edad de oro republicana... se convierte en la referencia obligada de todos los protagonistas de los debates educativos" (1998:45-46).

La mayoría de los adolescentes que están actualmente en la escuela secundaria han nacido durante esa década con todas las consecuencias socio-económicas que ha tenido para las familias y para la sociedad en general. Como bien marca Tenti Fanfani, la masificación de la escuela se da en un contexto de desigualdad social sumado a la persistencia de "problemas graves en la arquitectura institucional de los sistemas educativos" (2007: 55).

La masificación del nivel secundario producto de la obligatoriedad y de la implementación de políticas inclusivas como las becas escolares o la ejecución de la reciente política Asignación Universal por Hijo<sup>7</sup> o el Programa Conectar Igualdad han posibilitaron la inserción y permanencia escolar de sectores que históricamente no habían accedido a la escuela secundaria. Sin embargo aún cuando la masificación haya hecho caer las murallas de la escuela representada como un santuario sagrado que estaba dirigida solo para los "creyentes", "herederos" y "becarios" (Dubet, 2004), el concepto de meritocracia junto con la función selectiva en muchas ocasiones aún atraviesan a sus actores.

La representación de alumno "*normal*" continúa en el imaginario de muchos docentes: alumnos que van a la escuela a estudiar motivados para poder continuar en una instancia superior, alumnos que tienen normas internalizadas, alumnos que tienen una familia que los contiene y protege y con la que la institución escolar puede establecer una comunicación fluida, alumnos que "creen" en la institución escolar, etc. En su imaginario la representación de alumno de un pasado añorado se choca permanentemente con aquellos jóvenes que actualmente transitan, e intentan permanecer, en las aulas. Como postulan Duschatzky y Corea "en los tiempos presentes... los atributos negativos del "pobre" no son sólo de índole cultural sino que conllevan nuevamente impugnación moral. Ya no se trata simplemente de calificación tradicional de "ignorantes", "incultos", "mal hablados", "lentos": el discurso moral se ha aggiornato. Ahora se trata de "valores cambiados, autoridad disuelta, familia ausente y despreocupada, agresión, robo, violencia". (2002: 84).

En este contexto de ingreso de estos "nuevos" jóvenes en la escuela secundaria, los docentes perciben que han perdido autoridad. Sin embargo, consideramos que la cuestión reside en construir otro modelo autoridad con alumnos que provienen de sectores donde la norma adquiere otras caras, como plantea Tenti, al igual que Wacquant (2000) "la fuerza limita la fuerza de los otros... y el Estado social tiende a ser progresivamente reemplazado por el Estado Penal" (Tenti Fanfani, op. cit.: 42) y donde el concepto de "igualdad" se diluye fácilmente ante grandes falencias materiales, culturales y sociales.

Desde sus propias concepciones, cuestionan permanentemente las normas institucionales y la figura del adulto e instan a los docentes a buscar soluciones creativas para los conflictos que se suscitan dentro o fuera de las escuelas, pero que siempre las implican institucionalmente. Los profesores aluden a la necesidad de "volver a tener valores" pero hablan de aquellas cualidades que poco tienen que ver con mucha de la población estudiantil que está en sus aulas y en una institución que, al igual que otras, encuentra dificultades para construir

---

7 La Asignación Universal por Hijo para Protección Social es un programa creado por el Decreto N° 1602/09 que implica el otorgamiento de un monto fijo mensual a trabajadores informales, desocupados y servicio doméstico que tengan hijos menores de 18 años, y embarazadas. El monto se otorga por cada hijo y es de \$176 mensuales, lo que representa el 80% del monto total de la asignación que consiste en \$220. Los \$44 restantes se dan al finalizar el año a contraentrega del certificado de escolaridad y de salud.

una creencia en ella. Sumado ello las pretensiones de la escuela de reconstruir las fronteras entre lo permitido y lo prohibido se hace muy difícil cuando tan desdibujadas están en el resto de la sociedad (Dussel, 2004).

Por otra parte, la masificación del nivel secundario ha venido acompañada por una fuerte fragmentación de los recorridos escolares para los diferentes sectores sociales y de marcadas desigualdades socio-educativas. Poniendo en cuestionamiento el espíritu igualador de la escuela, como señala Pedro Núñez “la democratización en el acceso al nivel secundario implica sin duda una situación inédita por su carácter incluyente, pero esto no implica que los derechos de todos sean iguales ni que se esfumen las desigualdades. Más bien al contrario: tal como ocurre en otros países latinoamericanos, se masifica el ingreso, pero existe una disyunción de trayectorias de acuerdo con el estrato social, siendo las escuelas de gestión pública el espacio casi exclusivo de los jóvenes de sectores medios-bajos y populares.” (2011: 31). De este modo la escuela secundaria adquiere una característica esquizofrénica: incluye a partir de su obligatoriedad pero marca diferencias en los circuitos educativos, perpetuando las desigualdades sociales y educativas.

Estos circuitos de selectividad se traducen a nivel del sistema educativo en la conformación de fragmentos que “habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad que le es común o a un centro que los coordina” (Tiramonti, 2007: 27).

En consonancia con el discurso de la década del '90 que descalificó a los organismos públicos en tanto ineficaces e ineficientes, la escuela pública no ha quedado ajena a dichas críticas. Entre argumentos que van desde la falta de clases por paros, la violencia en las aulas y la baja calidad de la educación, las élites y clases medias desarrollan su trayectoria educativa en el ámbito privado o en ciertas escuelas públicas consideradas de “élite”. Así el campo escolar “se vuelve cada vez más heterogéneo, a la vez que se homogeniza interiormente las instituciones –*aunque no así los turnos de cada institución*-. Cada fragmento se constituye en un espacio autorreferido y el campo se configura como una suma de estos fragmentos cerrados con nula o escasa relación entre ellos” (Tiramonti, op.cit.: 13 *agregado propio*).

Cada vez con mayor profundidad, se van delineando senderos que marcan trayectorias educativas diferenciadas, conocidas como “fragmentación horizontal”, que luego tendrán consecuencias en la preparación para la inserción educativa y laboral de cada uno de los sectores sociales, “fragmentación vertical”. En este aspecto la escuela secundaria es vista como la más afectada de los niveles (Tiramonti, op. cit.: 147).

### **3. Hacia la construcción de un Sistema Escolar de Convivencia**

Las sanciones y las normas en el ámbito educativo han tomado diversas formas a lo largo de la historia escolar acordes con su tiempo social y político. Desde castigos físicos a amonestaciones y la actual implementación de un sistema democrático donde la voz del alumno es tenida en cuenta en el marco de una construcción colectiva y democratizadora. Del mismo modo, las acciones tipificadas como faltas han ido cambiando según el contexto y el momento socio-histórico. En cada uno de ellos, el modo de construcción y circulación de la autoridad y de la norma dentro de la institución escolar adquirió características particulares.

Históricamente la autoridad escolar se encontraba centralizada en “espacios... enmarcados en los sistemas unipersonales del director en la escuela y del profesor en el aula” (Kaplan, 2006). Nace así cristalizando en ese momento algunos rasgos identificables de la institución como “la relación de un adulto investido de autoridad con un grupo de menores, dentro de un espacio cerrado,

la asistencia inicial obligatoria, la reglamentación del tiempo diario y anual, la selectividad del acceso a los sucesivos eslabones del sistema” (Rockwell, 1996: 1).

La escuela se ha constituido en sus orígenes como “una máquina de aprender pero también de vigilar, de jerarquizar y de recompensar” (Foucault, 2001:151), por ello, esta modalidad centralizada que ha nacido con la propia institución escolar, hoy en día es muy difícil de modificar en las representaciones y prácticas de los docentes. Como sostienen Litichever et. al. “en el marco de la constitución de los sistemas educativos nacionales, la escuela obligatoria se definió como un espacio civilizador que facilitó la regulación de conductas y hábitos de los escolares y, a partir de ellos, las del resto de la población” (2008: 96). La introducción de la Ley N°223 viene a intentar romper con la lógica disciplinaria normalizadora a partir de la creación de los cuerpos colegiados donde se establecen otros modos de circulación de poder. Estos espacios colectivos son percibidos, muchas veces, como instancias que ponen en jaque la autoridad del docente y lo dejan sin herramientas para imponerse en el aula.

En términos concretos, desde el año 1943, y por más de 50 años, el modo de regulación de las normas institucionales que regulaban las conductas de los alumnos dentro de las escuelas se condensaba en el “sistema de amonestaciones” circunscripta en una concepción verticalista y binaria: conductas “buenas” o “malas”, acción “prohibida” o “permitida”, “adentro” o “afuera” del sistema educativo. Esta modalidad estuvo reglamentada en el Decreto N° 150.073/43 “Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Oficiales y Privados), donde entre otras cuestiones dedicaba los artículos 200 al 206 a la disciplina.

Los modos de sancionar abonaron a la reproducción de la escuela secundaria como una institución selectiva con un tinte discrecional sobre la implementación de las amonestaciones en cada situación. La norma refería que “las amonestaciones serán impuestas en número proporcional a la falta cometida por el alumno” pero no especificaba la correspondencia entre ambas instancias. Varias generaciones de alumnos porteños se vieron marcados por esta modalidad expulsiva y que propiciaba la especulación sobre la cantidad de amonestaciones para evitar llegar a 25 y ser expulsados (Narodowski, 1993).

Esta modalidad de administrar las faltas y las sanciones ha imperado en la escuela secundaria es reemplazada por un sistema llamado de convivencia escolar que posibilita formalmente un lugar de participación y expresión a todos los actores escolares, y ya no solo a los adultos. El concepto de convivencia utilizado en este contexto es muy reciente, surgiendo con fuerza en contraposición al concepto de disciplina a mediados de los '90, en correspondencia con el primer gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires (Nuñez y Litichever, 2005). Algunas experiencias de esta época<sup>8</sup> y la posterior sanción de la ley N° 223 el 5 de agosto de 1999 dan forma y crean el Sistema Escolar de Convivencia en la Ciudad de Buenos Aires.

La discusión legislativa se desarrolló en las sesiones del 20 de julio y del 5 de agosto de 1999<sup>9</sup>, y en esta última fecha se aprobó el texto definitivo de la

---

8 Previo a la sanción de la Ley N° 223 venían desarrollándose diferentes experiencias en algunas escuelas de la ciudad. Entre los años 1994 y 1996 la Dirección Área de Educación Media y Técnica acompaña este proceso a través del Equipo de Apoyo Institucional y luego en el año 1997 envía a las escuelas el “Anteproyecto para la elaboración de Normas de Convivencia” a fin de orientar a las instituciones en la implementación de sistemas de convivencia. Para conocer sobre estas experiencias puede verse Secretaría de Educación (2000).

9 No cabe a este trabajo el análisis del debate legislativo que resulta sumamente interesante. Sin embargo podemos destacar que los puntos más significativos de la discusión circularon en torno a las obligaciones que impone a la ley a las escuelas públicas y a las privadas, a quién toma la decisión final sobre la aplicación de una sanción, si el rector o el Consejo de Convivencia, a qué significa sancionar en la escuela, a cuál es el rol de los estudiantes, entre otras cuestiones.

ley<sup>10</sup>. Entre los objetivos del sistema de convivencia escolar enunciados en el artículo 6 de la ley se destaca “Propiciar la participación democrática de todos los sectores de comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional con el fin de facilitar un clima de trabajo armónico.[...] Facilitar la búsqueda de consenso a través del diálogo para el reconocimiento, abordaje y solución de los conflictos. Posibilitar la formación de los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática, mediante la participación responsable en la construcción de una convivencia armónica en los establecimientos educativos para el desarrollo de la tarea pedagógica”

Dos años después de su sanción, el 25 de setiembre de 2001, el entonces jefe de gobierno Aníbal Ibarra firma el decreto 1400/01, reglamentario de la ley 223. Similar al espíritu que embebe la ley 223 es el del decreto 1400 que plantea como eje sustancial la resolución alternativa de conflictos, sin la necesidad de expulsar a los alumnos que han cometido alguna falta y proponiendo sanciones como apercibimiento oral, escrito, reparación del daño, reunión con la familia, separación transitoria, etc.. Dice el artículo 6 de la ley que le corresponde al Sistema de Convivencia Escolar “Generar las condiciones institucionales necesarias para la retención y finalización de estudios secundarios de los/las jóvenes.” Y el inciso c del artículo 4 de la reglamentación refuerza “En la aplicación de sanciones deben promoverse las condiciones para que estas medidas operen positivamente en la educación de los alumnos y en un posible mejoramiento de su trayectoria escolar.”

Entonces, con mayor o menor dificultad y convicción, las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires implementaron el sistema de convivencia que establece un lugar distinto para el alumno, considerándolo sujeto de derechos. Esto implica, entre otras cuestiones, otorgarle a los estudiantes la posibilidad de expresarse y participar a través de las instancias de descargo y la garantía de ser escuchados tanto ante sanciones que se le apliquen, como establece el artículo 8 de la ley, así como en la construcción del sistema convivencial de su escuela.

Todas estas instancias han representado un avance desde una perspectiva de derechos en la administración de las normas dentro de las escuelas secundarias de la Ciudad. Se intenta con ello que la problemática de los conflictos deje de ser concebida como una instancia particular del “alumno problema” para empezar a implicar, en mayor o menor medida, a toda la comunidad educativa (MECyT, 2004).

En consonancia con el enfoque de derechos, no es casualidad que la ley N° 223 haya sido sancionada un año después de la sanción de la ley N° 114, de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires y cinco años más tarde de que la Convención sobre los Derechos del Niño adquiriera rango constitucional en la Argentina. El paralelismo entre estos instrumentos legales está dado en un marco del paradigma de protección integral de los derechos donde prima la concepción de niños y adolescentes como sujetos de derecho, es decir, a grandes rasgos, con todos los derechos reconocidos que les corresponden a los adultos, más un *plus* de derechos por su condición de estar en crecimiento. La expresión de los derechos a la participación, a ser oídos, a la libertad de expresión y a la educación de los jóvenes se corporiza en los artículos que conforman el Sistema Escolar de Convivencia.

Por ello a la escuela le compete un lugar fundamental en la garantía de los derechos, como sostiene Tenti Fanfani en relación a ello “las instituciones

---

10 En el camino previo a la sanción y confección de la ley, se realizaron consultas se realizó una Comisión de Expertos, especialmente convocada para esta temática, presidida por la Dra. Myriam Feldfeber.

educativas tienen que tomar nota de esta realidad y transformar sus dispositivos, en especial aquellos que regulan las relaciones de autoridad entre profesores, directivos y alumnos, los que organizan el orden y la disciplina” (2011: 62). Como postulan Nuñez y Litichever (op. cit.) “estas discusiones y transformaciones en las prácticas cotidianas del sistema y en las normas de convivencia en la escuela media tienen lugar en un marco político y económico particular... la prevalencia de gobiernos constitucionales e instituciones democráticas brinda el escenario apropiado para avanzar en la legislación[...].” Sin embargo los mismos autores advierten que en el despliegue cotidiano, se torna más compleja la exigibilidad de los derechos que tan fácil parecen expresados en la letra escrita.

No debemos dejar de lado que cuando hablamos aquí de convivencia lo hacemos en una institución que tiene, sumada a la función de transmisión de conocimiento<sup>11</sup>, una función social particular que es la de socialización y promover la formación de una ciudadanía activa. Sin embargo en una institución que históricamente, como ya hemos subrayado, la disciplina ha formado parte de su estructura con un fin moralizador y normalizador (Tenti Fanfani, 1999), la introducción de un sistema de convivencia presenta resistencias desde diferentes sectores. Exacerbadas por un contexto donde las grandes *verdades* de la modernidad están en crisis, es decir, en un contexto donde se transita por un proceso de desgaste de las grandes instituciones modernas como la familia y la escuela, y de los llamados “grandes relatos” que han dado sustento al pacto social (Reguillo Cruz, 2004) así como situaciones críticas de la propia autoridad adulta (Dussel, 2005).

Ello trae aparejado en el ámbito escolar el temor por parte de los docentes a la participación adolescente como una instancia de ceder poder frente a ellos. Sin embargo es bien distinto el rol que les compete a unos y a otros en la distribución de responsabilidades y participación dentro del sistema de convivencia escolar. Sobre los primeros recaerá el mayor compromiso de actuar coherentemente a aquello que postulan discursivamente y de generar las condiciones de funcionamiento del sistema de convivencia. Este modo será la mejor manera de transmitir a los adolescentes la importancia del diálogo, la participación, la comprensión.

También será una responsabilidad del mundo adulto trabajar la idea de convivencia como la capacidad de permitir una *con-vivencia* lo más armónica posible entre los actores que transitan la institución educativa, en concordancia con la función formativa de ciudadanos activos. Como expresa, Norberto Ianni (2003), dicha formación será carente de sentido si se queda en la mera formulación y no se trasmite en actos concreto. De otro modo, se estaría preparando a los estudiantes a exigir algo que la misma escuela no es capaz -o decide- no respetar ni garantizar. Necesitamos de las normas para vivir en sociedad, la escuela también las necesita.

Sin embargo las normas pueden aplicarse de un modo más o menos justo y más o menos democrático. Para que las normas y las sanciones tengan sentido en el ámbito escolar es fundamental que tengan un carácter educativo y pedagógico. No da lo mismo poner idénticas sanciones para hechos cualitativamente diferentes y sin considerar la situación integral del estudiante. Aún cuando las faltas y las sanciones están estipuladas en la ley de convivencia y en los reglamentos escolares, la arbitrariedad de los docentes puede posibilitar u obstaculizar su justa aplicación.

La argumentación que la implementación de un sistema de convivencia como está planteado va en detrimento de la autoridad docente conlleva inter-

---

11 Al hablar de transmisión, adscribimos a la definición acertada de Silvia Duschatzky y Cristina Corea: “La transmisión supone poner a disposición de los sujetos textos y lenguajes que los habiliten para hacer algo más que la mera recepción. La transmisión ofrece a quien la recibe un espacio de libertad” (op.cit: 93).

venciones que luego tendrán consecuencias negativas, especialmente para los estudiantes y también para la institución escolar en general. Las actuaciones docentes pueden transformarse en reproductoras de la tradición disciplinante de la escuela secundaria o en instituyentes de nuevos modos más democráticos y con participación igualitaria. Dependerá de cada institución cuáles serán las maneras en que implementará la ley de convivencia escolar común para todo el sistema medio escolar. En este sentido el artículo 7 de la ley postula que “el Sistema Escolar de Convivencia se organiza en cada escuela con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a sus características institucionales.”

Sin embargo, y como hemos señalado, la ley es sólo un marco para las actuaciones, que muchas veces no coinciden con las prácticas cotidianas escolares. La reglamentación establece que cada escuela debe decidir sus propias Normas de Convivencia a través de un Consejo de Convivencia: un espacio de intercambio, discusión y participación integrado por autoridades, profesores, estudiantes, preceptores, padres y representantes de las asociaciones de estudiantes. Cada establecimiento educativo tiene la oportunidad de plasmar en un Reglamento<sup>12</sup> la identidad de su comunidad educativa y dotarlo de una impronta auténtica, consensuada y, por ende, legítima.

Con iguales posibilidades, aquellas escuelas con un perfil democrático han apelado al espíritu de la ley y aquéllas más expulsivas “se han sacado” el “alumno problema” de encima, utilizando el discurso políticamente correcto pero obrando en discordancia con el espíritu democrático de la ley N° 223. Como se dice comúnmente “hecha la ley, hecha la trampa”, estas últimas escuelas, han encontrado la forma de interpretar a su favor la ley N° 223, apelando rápidamente a la separación definitiva del establecimiento (inciso f, artículo 9) o negociando con los alumnos y sus familias que un cambio de establecimiento educativo por voluntad propia, evitará que dicho joven llegue al Consejo Escolar de Convivencia y sea estigmatizado por ello. En estas circunstancias se le otorga al cuerpo colegiado del Consejo Escolar de Convivencia un sentido meramente punitivo que se diferencia del ánimo con el que fue pensado: un espacio de construcción de consenso para la prevención y resolución alternativa de conflictos.

## **4. Un nuevo viraje: cambios regresivos de la Ley N° 223**

### **4a. Aspectos generales del nuevo decreto**

Las concepciones democráticas que hemos venido analizando promovidas en la Ley N° 223 y su decreto reglamentario, en el año 2008 tienen un viraje. El disparador que crea las condiciones para la sanción de un nuevo decreto es un episodio que se trasmite por diferentes medios de comunicación donde se observa a un alumno mientras “molesta” a una profesora y que filmado por sus compañeros con un teléfono celular<sup>13</sup>. Podemos destacar que paralelamente a este hecho nunca dejaron de escucharse aquellas voces reclamando la vuelta a la “autoridad” del profesor, con una añoranza de volver a las amonestaciones.

Una vez más es a partir de un hecho que estalla mediáticamente que una ley o decreto es modificado. Pueden leerse para esa época los titulares de

<sup>12</sup> Sobre el análisis de los reglamentos escolares en la Ciudad de Buenos Aires ver Dussel (2005) y Litichever (2010)

<sup>13</sup> En el video se podía visualizar a un alumno de 4to. Año de una escuela pública del centro de la Ciudad de Buenos Aires quemándole el pelo a una profesora, jugando con un paraguas detrás de ellas e intentando levantarla en sus brazos mientras sus compañeros se reían de la situación. Este video luego fue sucedido por la transmisión de otros sucedidos en diferentes puntos del país con escenas similares.

diarios y noticiosos televisivos que pronuncian frases similares a “vuelven las amonestaciones”, “los docentes recuperan la autoridad”, entre otros.

En el mes de agosto de 2008 mientras, como dato no menor, varios colegios secundarios estaban siendo *tomados* por los alumnos en protesta por los recortes a las becas estudiantiles, el jefe de gobierno Mauricio Macri, su jefe de gabinete Horacio Rodríguez Larreta y el ministro de educación Mariano Narodowski firmaron el decreto N° 998/08, que suplanta al 1400, dando como título a la nueva reglamentación “Convivencia con límites”. Esta expresión y el espíritu del reglamento están plagados de interrogantes, ¿qué límites son lo de la con-vivencia? ¿Quién los pone? ¿Quién los traspasa? ¿Es necesario ponerle límites a la convivencia?

Nos seguimos preguntando ¿se había perdido la autoridad del docente? ¿de qué tipo de autoridad hablamos? ¿qué ideología hay en el trasfondo de este nuevo decreto que hace pensar que dará respuesta a los reclamos de cierta parte de la comunidad educativa y de ciertos sectores de la sociedad en general?

El nuevo decreto implica, en algunos de sus artículos, un retroceso a cuestiones que estaban saldadas y superadas, en términos jurídicos podríamos hablar de una violación al “principio de no regresividad y de progresividad”. La promulgación de este decreto se realiza en el marco de una gestión política de la Ciudad donde la educación sufre diferentes recortes al igual que otras áreas de políticas públicas. Una concepción afín a privatizar el conflicto atraviesa la norma al establecer la prevalencia de la resolución de los conflictos entre particulares y retomando la individualización de los mismos en detrimento de la conformación de los cuerpos colegiados.

Mientras en la ley N° 223 prevalecía un espíritu positivo de construcción de un sistema democrático donde los objetivos se establecen para toda la comunidad educativa, en el decreto 1400 dichos verbos no son reglamentados. Sin embargo en el decreto 998 se reglamentan en un tono negativo. Es decir, se marcan las acciones plausibles de sanción por violar el Sistema de Convivencia y con ello los objetivos enunciados en el artículo 6° de la ley como “a) Propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad (...); b) Promover, en la comunidad educativa, los siguientes valores: el respeto por la vida, la integridad física y moral de las personas, la justicia, la verdad y la honradez, la defensa de la paz (...); c) Fomentar la práctica permanente de la evaluación de conductas según las pautas establecidas en el Sistema Escolar de Convivencia, como fundamento del proceso de educar; d) Facilitar la búsqueda de consenso a través del diálogo (...)” son reglamentados de un modo negativo, estableciendo “Resultan especialmente contrarias al Sistema Escolar de Convivencia y al espíritu democrático (...) las siguientes conductas: agresión física o verbal; ofensa a los símbolos patrios y/o religiosos; ofensas motivadas en cuestiones étnicas, de género, nacionalidad u orientación sexual; daños al patrimonio escolar; permanecer en el establecimiento escolar fuera del horario de clase o retirarse de él, en ambos casos, sin la autorización correspondiente”. Nótese que la inclusión de esta última conducta atenta claramente contra la construcción de la escuela como un espacio de pertenencia y de referencia para los jóvenes en tanto y en cuanto el permanecer en la escuela es catalogada como una acción contraria a la convivencia y al espíritu democrático.

En esta misma línea se encuentra en su artículo 8°, inc. f la vuelta a la acumulación de las sanciones. En el decreto se lee: “Las sanciones son acumulativas. Sin perjuicio de ello, el Director/ Rector podrá, en forma fundada, prescindir de este principio en aquellos casos en que excepcionales circunstancias así lo aconsejaren. La reiteración de la falta o la intensificación en gravedad y cantidad, deben ser consideradas por las autoridades del establecimiento, el Consejo Escolar de Convivencia u otros Cuerpos.” Aquello por lo que alguna

vez se logró que fue la superación de la acumulación de las sanciones, en su momento amonestaciones, vuelve a aparecer retornando a la estigmatización del estudiante. Sumado a ello el decreto no deja claro si la acumulación es anual o a lo largo de toda la escuela secundaria, discrecionalidad que queda a cargo de cada institución educativa o de cada supervisión. Podría suponerse que al igual que las faltas, las sanciones caducan año a año pero es una cuestión que ha sido omitida en el decreto reglamentario.

Continuando en el artículo 11 se introduce un cambio fundamental en el sistema de convivencia escolar. El decreto 998 le atribuye al rector nuevas facultades de aplicar sanciones sin necesidad de convocar al Consejo de Convivencia, retornando a la concepción centralizada y unipersonal a la que hacíamos referencia más arriba. Establece que “las sanciones “cambio de división”, “cambio de turno”, “separación por el resto del año calendario en curso”; “separación por el resto del año escolar” y “separación definitiva”, y las “acciones reparatorias” son aplicadas por el Director/Rector, de acuerdo con las normas establecidas en el Sistema Escolar de Convivencia.”. De este modo, mientras en el decreto 1400 las sanciones graves como “cambio de turno”, “separación por el resto del año escolar” y “separación definitiva” requerían de la intervención previa del Consejo de Convivencia poniendo un límite a la autoridad máxima de la institución –criterio acertado según nuestra opinión- y dichas sanciones que implicaban consecuencias en la trayectoria escolar y personal de los alumnos eran discutidas democráticamente, esta instancia desaparece en el decreto 998.

A partir de su sanción, el rector tiene la facultad de decidir aplicar las sanciones más graves, con los peligros de la arbitrariedad que ello puede suscitar, sin las sugerencias del Consejo de Convivencia donde están representados todos los integrantes de la comunidad educativa. Cabe aclarar que, a pesar de que la función del cuerpo colegiado ha sido siempre de sugerencia y no ha tenido un carácter vinculante, raramente el rector ha tomado una decisión contraria a lo sugerido por lo cual el análisis de la situación por parte del Consejo se ha convertido en una instancia primordial y necesaria.

Otra modificación que introduce el decreto 998, se ubica en el artículo 9, inc. C donde las acciones reparatorias pueden sustituir, si el rector lo considera, a la sanción que fuera determinada. En el decreto anterior esta posibilidad no aparecía explícitamente. Sin embargo, mientras este inciso es un avance en la construcción de la responsabilidad del alumno en la realización de sus actos, otros artículos van en sentido contrario. Mientras el inciso f del artículo 9° del decreto 1400 la sanción de separación transitoria o temporal de la escuela no podía superar los tres días y sólo era aplicable dos veces al año, en el decreto 998 abre un abanico mayor de posibilidad, ya que aumenta los días a 6 y no pone restricciones en la cantidad de veces que puede aplicarse esta sanción a lo largo del ciclo lectivo y “con cómputo de inasistencias”.

De este modo, la posibilidad de poner este tipo de acción indefinidamente termina generando que los alumnos puedan quedar libres por inasistencias y no concurran más a la escuela hasta rendir las materias a fin de año. Ello desresponsabiliza directamente a las autoridades de la escuela de la “expulsión” encubierta del alumno. Es decir, en muchas instancias donde un alumno está al borde de quedar libre y los profesores “no lo aguantan más”, se crean las posibilidades de sancionarlo con días de suspensión que lo llevarán a quedar libre, y todo ello, por mera y unipersonal decisión del rector.

En este mismo artículo se introduce otra nueva posibilidad de sanción que implica la separación de un alumno del establecimiento educativo, la “separación por el resto del año calendario en curso”. La misma incluye solamente el período de evaluación de diciembre. En años posteriores puede solicitar la matrícula en la escuela de la que ha sido separado, previa firma de acta de compromiso.



Por otra parte una omisión clave en el decreto 998 es la explicitación de la búsqueda alternativa de resolución de conflictos por parte del Consejo Escolar de Convivencia sin necesidad de aplicar sanciones, este aspecto es reglamentado para el artículo 18° en el decreto 1400.

La reglamentación del artículo 12 evidencia, una vez más, la ideología que vislumbra este decreto al expresar: “el establecimiento que recibe al alumno, labra un acta de compromiso en función de su propio Código de Convivencia, para conocimiento, aceptación y seguimiento de aquél y de sus padres o representantes legales”. Es decir, este nuevo párrafo incluido en el decreto 998, implica que el alumno que pase de un establecimiento educativo a otro por Consejo de Convivencia quedará estigmatizado en la nueva escuela que lo reciba. El conocimiento del Código de Convivencia debería ser un derecho promovido para todos los alumnos y no solamente para quienes han cometido faltas. Lo que puede observarse en las escuelas es que muchas veces los alumnos desconocen que existe este instrumento y más aún sus posibilidades de aportar a su construcción.

En esos casos en los cuales es necesario llegar a tomar como medida sancionatoria, el cambio de establecimiento educativo, se debería tener en cuenta las características de la trasgresión, las características del alumno y las particularidades del establecimiento al que será derivado para poder trabajar con el alumno. Sin todo este contexto cualquier sanción pierde su sentido educativo, justamente uno de los criterios de aplicación de las sanciones dice “valoración del sentido pedagógico de la norma” (art. 8°, inc. f). La mayoría de las veces el cambio de un alumno a otro establecimiento, se convierte en un “cambio de figuritas” entre directivos que puede no resultar beneficioso para el adolescente.

#### **4b. Conformación y funciones de los cuerpos colegiados: cambios fundamentales**

Uno de los cambios introducidos en el decreto N° 998 que más empaña el espíritu democrático y pluralista que impulsaba el sistema de convivencia escolar es la nueva lógica meritocrática que adquiere ser un miembro del Consejo de Convivencia. En el decreto 1400 no se establecía condición alguna para conformar el Consejo de Convivencia, aduciendo que dicha participación es un derecho de toda la comunidad educativa. De este modo se estimulaba la participación de todos para la conformación del cuerpo colegiado. Cabe aclarar que por ejemplo la participación de docentes y preceptores no se traduce en una retribución monetaria, con lo cual la participación puede estar encadenada al compromiso del docente con la institución o con la posibilidad de estimar que ese es un espacio de construcción colectiva, entre tantos otros motivos.

El decreto 998/08 pone condiciones que restringen dicha participación. Al respecto el artículo 16 establece:

“Son condiciones para integrar el Consejo de Convivencia:

- a) Los Docentes, acreditar un (1) año de antigüedad.
- b) Los alumnos regulares matriculados e integrantes del Centro de Estudiantes, carecer de antecedentes disciplinarios desfavorables y acreditar un muy buen rendimiento académico.
- c) Los padres o representantes legales de los alumnos, haber permanecido sus hijos en la institución por, al menos, dos (2) años consecutivos previos al período de la postulación, teniendo en cuenta la evaluación de sus representados en los términos mencionados en el inciso anterior.”

Se pone en duda lo que Norberto Ianni, especialista en cuestiones de convivencia escolar, establece en uno de sus textos “el aula y la escuela son los

primeros espacios públicos de participación de las jóvenes generaciones” (op. cit.: 1). Este espíritu con el que fuera sancionada la ley 223 y su decreto reglamentario 1400 queda enterrado cuando la participación se ve condicionada por buen rendimiento académico y la ausencia de sanciones, llamadas en el decreto 998 con un término policial, como antecedentes. Lo que se muestra a las jóvenes generaciones es que la participación se condiciona por responder a los cánones de “buen alumno”.

El mismo artículo introduce un nuevo cuerpo colegiado inexistente en el decreto 1400 que es el Consejo de Emergencia. Este puede ser convocado “según la importancia y la urgencia del caso, a exclusivo criterio del Directo/Rector” y está compuesto por un profesor, un alumno y un padre sin la condición de que alguno de ellos pertenezca al Consejo de Convivencia. Por lo cual, aún cuando el decreto los nombra como *representantes*, su representación puede ser cuestionada ya que no han sido sometidos a la votación pertinente, lo que hace que el rector pueda elegir a aquéllos que sabe no objetarán su decisión. La mayoría de las escuelas presentan quejas en relación a la dificultad de convocar al Consejo de Convivencia con la celeridad necesaria, sin embargo, la inclusión de este nuevo Consejo va en detrimento de la pérdida de representación legítima de cada uno de los actores institucionales que conforman el Consejo de Convivencia.

En el artículo 18 del decreto 998/08 se establece el plazo de cinco días para que el Consejo emita sus conclusiones, “con expresa indicación de que ha tomado conocimiento del descargo presentado por el alumno, si éste hubiere ejercido ese derecho”. Surge una pregunta obvia, ¿es responsabilidad del alumno ejercer dicho derecho o es una responsabilidad de las autoridades de la institución garantizar que el alumno lo ejerza? Nos inclinamos, sin duda, por la segunda de las opciones. Un alumno, o cualquier ciudadano, no puede ejercer un derecho si lo desconoce o desconoce qué consecuencias implica su falta de ejercicio. Por lo que consideramos una responsabilidad de las autoridades escolares el informar al alumno y a sus padres o responsables legales que debe realizar su descargo para que se conozca su versión de los hechos que lo han llevado al Consejo.

## 5. Ideas para concluir y seguir pensando

El pasaje de la disciplina a la convivencia ha permitido pasar de una instancia de preocupación tradicional por la administración del conflicto a una instancia de resolución alternativa del mismo. Sin embargo, y como sucede con muchas leyes, mientras siga siendo letra muerta en muchos establecimientos educativos los cambios no se sentirán en el transcurrir cotidiano de las instituciones y, por ende, se continuará pensando que la violencia “es” de los adolescentes. Para que la convivencia escolar tome su dimensión real deben crear las condiciones para una acción educadora y una experiencia lo suficientemente relevante para toda la comunidad educativa y, sobre todo, para los alumnos.

En esta perspectiva, nos parece importante poder pensar la convivencia escolar un poco más allá y de un modo más integral que el restringido a lo disciplinario, que se asocie con prácticas que impliquen apropiarse de principios democráticos y que habiliten un clima institucional propicio para que la escuela cumpla con sus funciones principales: socializar y transmitir conocimiento en un clima democrático con acceso y permanencia para todos.

La escuela es una de las instituciones estatales responsables de velar y respetar los derechos de los adolescentes y de promover la formación de ciudadanos participativos y activos. En este sentido es importante que no sólo forme ciudadanos capaces de conocer y defender sus derechos sino que, y en primera instancia, los derechos de los adolescentes y jóvenes sean respe-

tados dentro de la institución escolar en general y en marco del sistema de convivencia en particular.

Los cambios que se han suscitado en la implementación de los sistemas de convivencia escolar mucho tienen que ver con lo que sucede en la sociedad en general y en el aspecto político en particular (Dussel, 2005). La escuela es una caja de resonancia de lo que acontece en la sociedad; lo que está en la escuela, primero estuvo en el espacio social donde ella se inserta.

Por eso es importante que, a pesar de ciertas facultades regresivas que ha introducido el decreto N° 998 en la última reforma que regula las relaciones escolares, la escuela continúe trabajando en pos de implementar políticas institucionales de participación y de resolución alternativa de los conflictos que produzcan cambios en toda la dinámica de la rutina escolar y en la vida de los jóvenes.

## Bibliografía

- Dubet, Francois 2004 “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” en Tenti Fanfani, E., *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (Buenos Aires: IIPE)
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires: Losada)
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina 2002 *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (Buenos Aires: Paidós).
- Dussel, Inés 2004 “La escuela y la construcción de un orden democrático: algunas reflexiones iniciales” en *Revista El Monitor de la Educación* (Buenos Aires: Ministerio de Educación) N° 2, noviembre
- 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*, N° 10.
- Foucault, Michel 2001 *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión* (México: Ed. S.XXI).
- Gluz, Nora 2005 “La construcción socio-educativa del becario en un contexto de asistencialismo” en Kaplan, Carina y Llomovatte, Silvia (coord.) *La naturaleza como pretexto. Conocimiento crítico sobre la desigualdad educativa* (Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas).
- Ianni, Norberto 2003 “La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja” en <[www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm](http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm)>.
- Kaplan, Carina (dir.); Castorina, José; Kantarovich, Gabriela; Orce, Victoria; Brener, Gabriel; García, Sebastián; Mutchinick, Agustina; Fainsod, Paula. 2006 *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Kessler, Gabriel 2002 *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires* (Buenos Aires: IIPE-UNESCO)
- 2004 “Escuela, delito y violencia” en *Revista El Monitor de la educación*, (Buenos Aires: Ministerio de Educación) N° 2, noviembre.
- Litichever, Lucía 2010 “Los Reglamentos de Convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad. Tesis de Maestría no publicada”, Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Litichever, Lucía y Núñez, Pedro 2005 “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: Cultura política en la escuela media” en *Revista Última Década* (Valparaíso: CIDPA) N° 23, diciembre.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 2004 *Programa Nacional de Mediación Escolar. Marco General* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación).
- Núñez, Pedro 2011a "Sensibilidades políticas sorprendidas: jóvenes, escuela y sensaciones de justicia" en *Revista El Monitor de la Educación* (Buenos Aires: Ministerio de Educación), N° 28-marzo.
- 2011b "El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil". En *Revista Pedagógica* (FHUCE: Montevideo) N° 1, julio.
- Reguillo Cruz, Rossana 2004 "La performatividad de las culturas juveniles" en *Revistas de Estudios de Juventud* (Madrid: Instituto de la Juventud) N° 64.
- Secretaría de Educación- Subsecretaría de Educación-Dirección de Planeamiento 2000 *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas del nivel medio. Informes Final* (Buenos Aires: GCBA).
- Southwell, Myriam 2004 "La escuela y la construcción de legitimidad" en *Revista El Monitor de la educación*, (Buenos Aires: Ministerio de Educación) N° 2, noviembre.
- Tenti Fanfani, Emilio 1999 *Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares* (Buenos Aires: UNICEF).
- 2001 *La escuela desde afuera*. (México: Lucerna/Diogenis)
- 2007 *La cuestión social y la escuela. Ensayos de sociología de la educación* (Buenos Aires: Siglo XXI editores).
- 2011 "La enseñanza media hoy masificación con exclusión social y cultural" en Tiramonti, G y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (Buenos Aires: Manantial/Flacso)
- Tiramonti, Guillermina (comp.) 2004 *La trama de la desigualdad educativa* (Buenos Aires: Manantial).
- Wacquant, Lois 2000 *Las cárceles de la miseria*. (Buenos Aires: Manantial)

### **Leyes trabajadas**

- Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 75 inc. 22 Constitución Nacional de la Nación Argentina).
- Ley N° 114/98 "Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes"
- Ley N° 223/99 "Creación del Sistema Escolar de Convivencia"
- Decreto Reglamentario 1400/01
- Ley N° 898/02 "Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio"
- Decreto Reglamentario 998/07



