



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Dossiê Juventudes e Ensino Médio

**Tensiones en la democratización escolar:
relaciones vinculares e interpelación a las
juventudes en la escuela secundaria Argentina**Tensions in school democratization: relationships and interpellation
of youth in Argentine secondary school*Tensões na democratização escolar: relações e interpelações de
jovens no ensino secundário argentino*Renata Giovine
Natalia Cuchan**RESUMEN**

El artículo analiza las tensiones que subyacen en el proceso de democratización de los vínculos escolares, a partir del abordaje interpretativo de documentos normativos del nivel nacional y provincial, dado el carácter federal del Sistema Educativo Argentino. La centralidad que asume el nivel federal a partir de la Ley Federal de Educación en los años '90 permite observar marchas y contramarchas en los intentos de legislar y regular los vínculos escolares, en un contexto de cuestionamiento a la relación adultocéntrica y de incorporación de nuevos discursos sobre las juventudes, la política y la educación. En particular, se analizan las tensiones expresadas en el pasaje del modelo disciplinar tradicional hacia la apelación de los sistemas de convivencia en la escuela secundaria argentina.

Palabras-clave: Democratización; Vínculos; Juventudes.

ABSTRACT

The article analyzes the tensions that underlie the process of democratization of school ties, based on the interpretative approach of normative documents at the national and provincial level, given the federal nature of the Argentine Educational System. The centrality that the federal level assumes from the Federal Education Law in the '90s allows us to observe marches and countermarches in the attempts to legislate and regulate school links, in a context of questioning the adult-centric relationship and the incorporation of new speeches about youth, politics and education. In particular, the tensions expressed in the transition from the traditional disciplinary model to the appeal of coexistence systems in Argentine secondary schools are analyzed.

Keywords: democratization; links; youths.

RESUMO

O artigo analisa as tensões que fundamentam o processo de democratização dos vínculos escolares, a partir da abordagem interpretativa de documentos normativos em nível nacional e provincial, dada a natureza federal do Sistema Educacional Argentino. A centralidade que o nível federal assume da Lei Federal de Educação dos anos 90 permite observar marchas e contramarchas nas tentativas de legislar e regular os vínculos escolares, num contexto de questionamento da relação adultocêntrica e de incorporação de novos discursos sobre juventude, política e educação. Em particular, são analisadas as tensões expressas na transição do modelo disciplinar tradicional ao apelo dos sistemas de coexistência nas escolas secundárias argentinas.

Palavras-chave: Democratização; Vínculos; Jovens.

Introducción

La educación como derecho humano fundamental y la extensión de la obligatoriedad escolar compelieron a los estados latinoamericanos a repensar la democratización de los vínculos escolares. Proceso que requiere ser comprendido en diálogo con las transformaciones del cambio de siglo en el plano cultural y en las políticas que portan otras concepciones sobre las infancias y juventudes. El artículo se propone analizar las tensiones que subyacen en el pasaje del *modelo disciplinar* tradicional hacia la apelación de los *sistemas de convivencia* en la escuela secundaria argentina. La primera parte aborda políticas educativas y sociales sustentadas en la figura del Patronato y sus modificaciones desde el retorno de la democracia en 1983¹. La segunda, propone un recorrido por los intentos de instrumentar sistemas de convivencia en las escuelas secundarias y las interpelaciones que promueve desde la concepción de infancias y juventudes como sujetos de derechos. En ambos casos, se analizarán normativas (leyes, resoluciones, decretos, documentos de política, etc.) tanto a nivel nacional como provincial, dado el carácter federal “centralizador” (Chiaramonte en Kisilevsky, 2000) de Argentina, desde una perspectiva analítica-interpretativa de los documentos. Con la sanción de la *Ley Federal de Educación* (LFE) N° 24.195/93, cobra significatividad un tercer nivel con poder legislativo: el federal. La importancia de analizar estos niveles

¹ Año en el que se vuelve a la democracia política con la asunción del presidente Raúl Alfonsín (1983-1989).

estatales permite observar el modo diferencial de procesar las tensiones históricas y actuales no resueltas entre esos tres niveles estatales. A modo de cierre, se presentan interrogantes que surgen a partir de las tensiones observadas entre modelos, las cuales posiblemente alcancen una mayor comprensión al dialogar con las particularidades de las prácticas escolares.

El lento pasaje del modelo disciplinar al convivencial

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial se promueve internacionalmente la defensa de los derechos de la niñez. En Argentina, con los antecedentes de la Ley N° 14.394/47 y la adhesión a la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (Ley N° 23.849/90), comienza a perfilarse la modificación del Patronato de Menores (Ley N° 10.903/19), dando paso a un nuevo paradigma que buscará reemplazar la *doctrina de la situación irregular* al instaurar la de la *protección integral* (Bellof, 1999). Las largas luchas por la derogación de la figura del Patronato estarán signadas por tensiones políticas en un contexto de crisis social, económica y política durante el cambio de siglo, implicando consensos para la sanción de nuevos marcos legales que resultarán claves en la configuración de un enfoque de derechos humanos (Ruiz, 2020). En la jurisdicción bonaerense la sanción de la Ley N° 13.298/04 requerirá de los decretos N° 300/05 y N° 151/07, y la sanción de la Ley N° 13.634/06. Pero el hito legislativo más significativo será la Ley Nacional N° 26.061/05, marcando un giro político y epistemológico en la forma de concebir la corresponsabilidad² entre los diferentes niveles del estado (federal, nacional, jurisdiccional y municipal), sus agentes -educativos, administración pública, salud y justicia-, organizaciones sociales y comunitarias para la promoción y protección integral de los derechos de las niñas y juventudes.

El discurso prescriptivo supondrá abandonar una concepción de tutelaje que distinguía entre niños/adolescentes y “menores”, objetos de protección estatal, homologando situaciones asistenciales y penales al requerir la conducción del adulto y su institucionalización o encierro en instituciones de atención a la niñez desamparada. Las leyes mencionadas, junto a otras

² La corresponsabilidad supone que los actores del Sistema de Protección y Promoción Integral articulen redes para la efectiva protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

progresivamente sancionadas³ constituyen el punto de partida de un proceso de reconocimiento de las infancias y juventudes como *sujetos de derechos*, a la vez que posicionan al Estado y sus agentes públicos como corresponsables de la construcción de la universalización y la igualdad en tanto pilares de su tarea política, social y pedagógica.

El cambio epistemológico que sustancian dichas leyes forma parte de otras transformaciones en el plano cultural y político expresadas a mediados del siglo XX. Particularmente, la revisión sobre la noción de autoridad desde los años '60, que generará nuevas formas de vinculación de los adultos con las niñeces y juventudes. La tradicional alianza familia-escuela, sustentada desde un modelo de autoridad familiar que instituía roles “debidos por la naturaleza” diferencial entre hombres y mujeres, y entre adultos y menores, naturalizó la obediencia y el respeto desde la subordinación del niño-adolescente/alumno hacia los padres/maestros, graficando un vínculo tutelar y jerárquico (Gallo, 2011). Este horizonte normativo hegemónico comienza a ser reformulado, destacándose una revolución cultural liberal cuestionadora de las tradiciones, normas y pautas del mundo adulto desde lo estético y desde lo político revolucionario provocando preocupación al ser entendidas como desestabilizadoras del orden social. Asimismo, las progresivas transformaciones en el rol de la mujer, en el control de su cuerpo y la maternidad, en su incorporación al mundo del trabajo y de los estudios universitarios, desafiaron el carácter “natural” de su rol social, identificándose nuevas configuraciones familiares desde monoparentales, ensambladas, parejas que eligen no tener hijos, hogares de parejas homosexuales o heterosexuales que adoptan hijos, entre otras (Jelin, 2017; Gallo, Agostini y Míguez, 2015). Si bien se irán alejando de la “familia nuclear intacta” (Donzelot, 1997) como único agente educador natural y primario capaz de formar estudiantes normales y sanos, permanecerá en algunas normativas educativas, legitimando hasta entrado el siglo XXI formas convivenciales en la educación secundaria (Giovine y Martignoni, 2008⁴).

³ Forman parte del enfoque de derechos las leyes Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06, de Prohibición de Trabajo Infantil y Adolescente N° 26.390/08, de Identidad de Género N° 26.743/12, Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 1602/09 que establece la Asignación Universal por Hijo (AUH); Ley Nacional N° 26.774/12 (“Voto joven”) y Ley Nacional N° 26.877/13 (creación de Centros estudiantiles).

⁴ A diferencia de las leyes sociales sobre infancias y juventudes, y de la Constitución de 1994 de la Provincia de Buenos Aires que en su artículo 198 reconoce a la familia como “agente educador

No obstante, desde el campo de la pedagogía y de la psicología se reconocerá y respetará la autonomía progresiva de las juventudes. Nuevas conceptualizaciones problematizan el modelo hegemónico de cronologización de la vida -en el cual son concebidas como etapa transicional y de preparación para la maduración-, como así también la concepción asociada a un ciclo de vida con atributos específicos e inherentes (Vommaro, 2015). Serán comprendidas como una construcción social indisociable de las dimensiones temporo-espaciales, reconociéndose su capacidad de agencia, entendiendo a la cultura como espacio privilegiado de conflicto socio-cultural (Chaves, 2010).

Estas concepciones que penetran en las legislaciones mencionadas permiten interrogar cómo ellas interpelan a las relaciones vinculares escolares y qué desafíos supone al proceso de democratización escolar iniciado desde 1983. Por ello, es importante comprender cuáles fueron esas concepciones que portan las bases normativas en tanto delimitaron históricamente las relaciones entre docentes y estudiantes en lo que se ha denominado *modelo disciplinar* (Dussel, 2005; Litichever 2010, 2018; Southwell, 2019).

Su expresión legislativa se materializó en el *Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior* en el ámbito nacional de 1943, y estableció un código de obligaciones y deberes de los actores educativos. El mismo identificaba actos de indisciplina individual y/o colectiva de los estudiantes, jerarquizando las sanciones aplicables en cada caso: amonestaciones, suspensión temporaria, expulsión del establecimiento - ante casos de “inmoralidad grave” o notoria mala conducta- o expulsión de todos los establecimientos educativos de la República. El sistema de amonestaciones instituido, según Narodowski (1993), planteaba un isomorfismo con la justicia civil y penal de los menores en Argentina, dado que “la incapacidad legal del menor de edad explicitada en los Códigos Civil y Penales [era] igualmente expresada prácticamente en la aplicación de los correctivos en los establecimientos [escolares]” (p.37). Se buscaba así establecer una correspondencia entre la falta cometida y el castigo.

y socializador primario”, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06 (art. 6 y 128) y Provincial de Educación (LPE) N° 13.688/07 (art. 90 inc. a) vuelven a concebirla como agente natural y primario de la educación. Tal como sostiene Carli (2006), la palabra “natural” remite a la concepción católica de la familia: monogámica e indestructible (Giovine y Martignoni, 2008).

En la jurisdicción bonaerense, los primeros registros del *modelo disciplinar* se encuentran en 1876 con la sanción del 1° *Reglamento general para las Escuelas Comunes*, el cual definió la matriz que estructuró posteriores reglamentos (Levoratti, 2021). En particular, el Decreto N° 6.013/58 estableció el *Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires* que - pese a sus modificaciones⁵- permaneció vigente hasta su derogación mediante el Decreto N° 2299/2011. El acento puesto en los deberes y prohibiciones de los estudiantes evidencia un papel pasivo de obediencia ante la autoridad del adulto educador característico de la matriz pastoral-cristiana, reflejada en

(..) respetar a sus superiores dentro y fuera del establecimiento; asistir puntualmente a las clases y conducirse en ellas con aplicación y cultura; observar buena conducta dentro y fuera del establecimiento; observar arreglo y limpieza en su indumentaria y persona, entre otras. [En tanto se les prohibía] entrar en aulas distintas de las que cada uno tiene asignadas; tomar parte en actos de indisciplina colectiva; exhibir insignias, divisas, emblemas o distintivos que resulten lesivos a nuestra organización institucional o a las autoridades del Estado. (Reglamento General 1957, Provincia de Buenos Aires, art. 176 y 177).

Como sostiene Narodowski (1993), el *modelo disciplinar* fue la expresión de un sistema punitivo que sospechaba de los alumnos como sujetos de la falta a la vez que los convertía en objetos del castigo, pudiendo observarse allí un carácter productivo desde dos dimensiones:

(...) por un lado, los discursos/prácticas que intenta generar en los educandos, los aprendizajes que en los estudiantes propende a promover, lo que se observa a veces como “represión”; por otro lado, los discursos/prácticas que conforman la misma estructura punitiva y le otorgan consistencia administrativa [fichas personales, legajos, cuadernos de indisciplina y comunicación a los padres, entre otros] (p.26-27).

El largo período de vigencia de las normativas que sustentaron este *modelo* generó efectos productivos en las prácticas culturales y escolares, marcando continuidades en diferentes períodos de gobierno, a la vez que exacerbó sus premisas de control y vigilancia durante la última dictadura cívico militar en Argentina (1976-1983). Será en 1984 cuando comience a redefinirse

⁵ Texto Ordenado Resolución N° 1.698/83, modificado por el Decreto N° 619/90.

el mencionado modelo al comprender a la disciplina como prerequisite para la enseñanza desde el rechazo al autoritarismo, la construcción de legitimidad y el fomento a la participación de la comunidad educativa, gestando las bases de un modelo que progresivamente se centrará en la promoción de la convivencia y la participación, instaurando lo que Litichever (2018) denomina *Sistemas de Convivencia*.

La gestión educativa bajo la presidencia de Alfonsín puede rastrearse en informes del *Congreso Pedagógico Nacional*⁶ (Giovine y Méndez, 2023) instalando tres grandes debates: la participación, el régimen de convivencia y los consejos de escuela (Gallo y Miguez, 2019) que, al superar el autoritarismo, implicarían fomentar la democratización educativa y la justicia social. Este proceso no estuvo exento de tensiones, conflictos y fuertes debates sintetizado en la consigna: “de la pedagogía del látigo a la pedagogía del *laissez passer*”.

Diversas fueron las legislaciones sancionadas para la educación secundaria durante estos años, entre las cuales se pueden identificar los siguientes lineamientos:

- *Derogación de toda normativa que atentara contra las asociaciones estudiantiles*⁷ y creación de una Comisión Especial que formule pautas para la organización, funcionamiento y evaluación de las asociaciones estudiantiles (Decreto N° 898/84 Ministerio de Educación y Justicia de la Nación - MEJ-). Muchas de sus recomendaciones tendrán continuidad en décadas posteriores (modelo democrático representativo, sistema de elecciones libres, reglamentación de estatuto, docentes asesores).
- *Promoción de la reflexión sobre la disciplina escolar y revisión del Reglamento*, apelando a nociones de convivencia democrática, diálogo,

⁶ Convocado por la Ley N° 23114, fue concebido de 1984 a 1988 como un espacio participativo mediante una organización por asambleas locales con vistas a sentar las bases para una reforma integral del sistema educativo. Previamente al mismo, la Dirección Nacional de Enseñanza Media emitió la circular N° 11/84 proponiendo un nuevo ciclo democrático que apelara a la participación de jóvenes y adultos.

⁷ Derogó la Resolución De la Torre (1936) que prohibía las asociaciones estudiantiles; el artículo 173 del Reglamento General para Establecimientos de Educación Secundaria (1943) que prohibía a rectores y directores atender representaciones colectivas de los estudiantes, y la Resolución N°41/75 del Ministro de Educación nacional Oscar Ivanissevich (1974-1975), que suspendía la autorización de formar nuevos centros de estudiantes.

confianza, participación y clima institucional (Circular MEJ N° 51/84, Asamblea Pedagógica Nacional de 1988).

- *Reconocimiento de la escucha del alumno y registro de su palabra* -ante situaciones de expulsión o separación de la institución- y creación de instancias colegiadas -Consejos de Profesores- (Circular N° 404/85, Dirección Nacional de Educación Media).
- *Promoción de Consejos Escolares* en la jurisdicción bonaerense, para fomentar la participación democrática de familias, alumnos, directivos, docentes y vecinos en la gestión escolar (Decreto N° 4182/88 y Resolución N° 8661/88).

Al analizar el orden disciplinario escolar en su relación con el orden político, Dussel (2005) observa que en los '80 se renovó el interés por los Centros de Estudiantes (CE). No obstante, las normativas mencionadas generaron álgidos debates y reclamos, en particular por la distinción de las formas de participación según las edades (los alumnos de 1° año tenían voz pero no voto y tampoco podían participar de la Comisión Directiva) y de concebir a las asociaciones estudiantiles como “experiencias pedagógicas” desvinculadas de actividades de carácter sindical o político partidarias; aspectos que presentan continuidades en el presente. Las marchas y movilizaciones de las agremiaciones estudiantiles⁸, posibilitaron la creación de una nueva circular en el ámbito nacional (Subsecretaría de Conducción Educativa N° 50/84), la cual habilitó algunos reclamos, pero siguió promoviendo el aprendizaje de las formas de participación mediante la práctica, desde una nueva conciencia cívica que valorara la institucionalidad democrática (Gallo y Míguez, 2019). La apelación a la convivencia presentó dificultades en torno a la institucionalización de los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires por su carácter no obligatorio y escasa implementación institucional, demostrando cómo el intento de modificar el *modelo disciplinar* atravesará resistencias, en parte debido al ya mencionado carácter productivo que refuerza la vigencia del orden, así como por los temores y componentes autoritarios presentes aún en la sociedad argentina.

⁸ A mediados de 1984 se registra la “Marcha por la Libre Asociación” frente al Ministerio de Educación nacional, convocada por los centros de estudiantes secundarios.

[E]l respeto a líneas jerárquicas indiscutidas e indiscutibles y al control sobre los alumnos permanece en forma más o menos estable, pudiendo metabolizar los conflictos en forma más o menos eficaz, generando modelos escolares fácilmente reconocibles (Narodowski, 1993, p.28).

En el marco de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Carlos Menem (1989-1999), se observan algunas paradojas en la política educativa que visibilizan una continuidad con el discurso del orden escolar. Mientras se busca profundizar la promoción de la convivencia pacífica y democrática, paralelamente surge la necesidad de prevenir la violencia y los conflictos escolares ante la creciente preocupación social y la mediatización de situaciones que acontecen dentro y fuera del espacio escolar⁹. Entre los lineamientos que la promueven cabe destacar su presencia en la LFE, como objetivo de la política educativa (art. 5º, inc. r), así como en la *Ley de Educación Provincial* N° 11.612/94 (art. 7º, inc. c). También en la iniciativa del Consejo Federal de Educación (CFE) mediante la sanción de las resoluciones N° 41/95 y 62/97, las cuales promovieron -en consonancia con la premisa de la autonomía escolar- que cada escuela desarrollara su propio sistema desde la conformación de consejos de convivencia (de aula, de ciclo y de escuela), concebidos como espacios de participación institucional basados en la autonomía, negociación y mediación¹⁰. Por su parte la jurisdicción bonaerense, en pleno proceso de extensión de la obligatoriedad, apeló a la convivencia mediante la Res. N°1593/02 estableciendo la creación de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en el Polimodal¹¹. Sustituyó así el régimen de disciplina entendiendo que los AIC (en consonancia con el Anexo III de su resolución), promoverían relaciones de confianza y responsabilidad además de establecer normas mediante acuerdos consensuados, con un sentido preventivo y reparador de daños o agravios, desplazando así al castigo y la penalización.

⁹ O'Donnell (1999) recopila distintos diarios nacionales y provinciales que grafican situaciones de violencia en la escuela.

¹⁰ Ciudad de Buenos Aires (CABA) impulsó anticipadamente en 1996 el primer proyecto alternativo a las amonestaciones (Ordenanza N° 51284), siendo vetado al año siguiente. Recién en 1999 se torna efectivo el Sistema Escolar de Convivencia a partir de la Ley N° 233 (Más Rocha, Lizzio y Giménez, 2013).

¹¹ Entre 1992 y 1994 se transfieren las escuelas secundarias nacionales a las provincias y a la CABA, producto de la Ley de Transferencias N° 24.041/91. Con la LFE -primera ley integral que regula el sistema educativo argentino- se extiende la obligatoriedad a 10 años bajo el formato de la Educación General Básica (EGB) estructurada en tres ciclos. El Polimodal abarcaba los últimos tres años de la educación secundaria, no obligatorios.

El crecimiento de la matrícula, impulsado por la ampliación de la obligatoriedad escolar producto de la LFE, atravesó una complejidad a lo largo de esta década, signada -entre otras cuestiones- por el incremento de situaciones conflictivas o de indisciplina fundamentalmente identificadas en la EGB 3 (ciclo en el que se incorporan nuevos sectores juveniles a las escuelas), pudiendo comprenderse a dicho imperativo como parte de un dispositivo de control social frente a una creciente “pobreza amenazante” que compele al estado a actuar (Giovine y Martignoni, 2011)¹². Se fue instalando la imagen de una escuela como caja de resonancia de la violencia que abarcase tanto las agresiones hacia la institución escolar y su mobiliario, como las agresiones entre alumnos y docentes (Cuchan y D’Arcángelo, 2013), en un momento en el que la investidura del adulto implica *per se* el reconocimiento de su autoridad para los jóvenes.

En este sentido, a fines del siglo XX vuelve a impulsarse el interés por la disciplina y el gobierno escolar, el cual se asocia la disciplina con el discurso de la *“seguridad ciudadana y paralelamente un lenguaje experto psicopedagógico que promueve la autonomía y la responsabilidad como ejes del trabajo pedagógico y de la formación disciplinaria”* (Dussel, 2005, p.1111).

Frente a la preocupación por la violencia e inseguridad, y la instalación de una nueva prevención social de la criminalidad (Baratta en Dallorso 2008; Wacquant, 2000; Dallorso, 2008; Giovine, 2012), se observan operaciones discursivas sobre los jóvenes -enfaticando en los pertenecientes a sectores populares- construyendo estigmatizaciones al asociarlos con la violencia, el delito y las adicciones. De este modo, según Dussel (2005), el lenguaje político-legal de los derechos y obligaciones se amalgama con un discurso psicológico que enfatiza en las estrategias de resolución de problemas como base de la conducta cotidiana, tensionando los avances que se venían logrando en los derechos de infancias y juventudes. Como parte de estas tensiones, a nivel nacional se convoca en 1998 a una Reunión de Expertos titulada *“La prevención de la violencia como objeto de investigación y programas de acción”* con la intención de promover la generación de capacidad científica y tecnológica para

¹² La realidad del país en octubre del año 2001 demostraba que el 55,6% de los menores de 18 años eran pobres (CTA, 2002).

el diseño de políticas, a través de su integración en el *Plan Plurianual de la Ciencia y Tecnología*. Al año siguiente la jurisdicción bonaerense creó el *Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar* (Ley N° 12.299/99 y Res N° 4734/00), introduciendo equipos interdisciplinarios (art. 5°), y la conformación de un consejo consultivo integrado por organizaciones sociales y académicas especializadas en el tema para su asesoramiento (art. 6°).

Este programa, si bien en su nominación expresaba una forma sesgada de comprender la violencia en el escenario escolar, anticipa modalidades de abordaje presentes en la reforma de los '00 involucrando al área de Psicología del sistema educativo bonaerense y a actores sociales, tal como se desarrolla en el siguiente apartado.

El largo camino de los sistemas de convivencia: avances, reminiscencias y deudas en la práctica

Con el cambio de siglo, en un contexto de crisis generalizada en el país, los consensos para la derogación de la LFE, ante la necesidad de revertir la creciente fragmentación del sistema educativo argentino, habilitarán una nueva cúpula normativa que establecerá la extensión de la obligatoriedad a 14 años, abarcando la totalidad del nivel secundario materializada en la LEN y LPE¹³. En este marco se pueden distinguir tres momentos que dotarán de matices a la instrumentación de los *Sistemas de Convivencia*, en los cuales las tensiones con el *modelo disciplinar* continuarán estando presentes en los vaivenes político-partidarios de la alternancia entre gobiernos postneoliberales de izquierda y de derecha (Svampa, 2011; Arditi, 2009; Vommaro, 2019).

Un primer momento abarca las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015), en las cuales se evidencian avances normativos significativos en la promoción de la convivencia y la participación estudiantil, tanto a nivel nacional como provincial. Entre ellos se destaca:

- *Rol protagónico del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología en la formulación de programas que enfatizan en la disciplina como un rasgo más de la convivencia como vía para fortalecer la inclusión: Programa Nacional de*

¹³ Forman parte de esta cúpula normativa las leyes nacionales del Fondo de Incentivo Docente N° 25.929/04, de Obligatoriedad de 180 días de clases N° 25.864/04, de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05 y la ya mencionada de Educación Sexual Integral N° 26.150/06.

Mediación Escolar (2003), el *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* (2004) y el *Programa Nacional de Convivencia Escolar* (2004).

- *Renovación de la institucionalidad de la escuela secundaria a partir de la promoción de los AIC* entendidos propositivamente, fomentando la contextualización de las transgresiones, y el sentido reparador y pedagógico de las sanciones. Concepción de la escuela secundaria como ámbito socializador de los jóvenes en tanto “actores responsables de la vida democrática, sujetos de derechos y protagonistas de su propia educación” (Res. CFE 93/09, art.2°). La Provincia de Buenos Aires instituye la Res. DGCyE N°1709/09 estableciendo los AIC de modo participativo en todos los años de la escuela secundaria y el Consejo Institucional de Convivencia como órgano colegiado, propositivo y preventivo (Anexo II). En 2011 se sanciona el ya mencionado Reglamento General (Decreto N° 2299), que fortalece la promoción de la creación de organizaciones democráticas y representativas (art. 21°), y los principios de asociativismo y cooperativismo (art. 22°), y reconoce a los AIC como parte del Proyecto Institucional debiendo explicitar las estrategias de intervención respecto de la obligación de cuidado y el respeto a la inclusión educativa (art. 107°).

- *Participación estudiantil en la construcción de normas* como forma de generar consensos, de disminuir los niveles de conflictividad y mejorar la capacidad de retención de la escuela (Gallo y Míguez, 2019). Avanza la reglamentación de los CE desde el reconocimiento y promoción de las asociaciones estudiantiles (Ley Nacional N° 26.877/13 y Ley Provincial N°14.581/13)¹⁴.

-*Ampliación del objeto de las políticas educativas en torno a la convivencia*, pretendiendo atender la diversidad de situaciones complejas que atraviesan las instituciones escolares. Desde 2008 se observa inicialmente en la jurisdicción bonaerense un mayor protagonismo otorgado a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS) mediante una serie de

¹⁴ La jurisdicción bonaerense desde 2005 estableció un modelo de Estatuto para los CE (Res. DGCyE N° 4900/05) actualizado en 2011 (Res. N° 4288). Asimismo, el Reglamento General (Decreto N° 2299 /11) estableció que las instituciones y autoridades deben fomentar la participación democrática de estudiantes y la deliberación (Art. 23 y 24), constituyéndose en una obligación a partir de la Ley N°14.581/13.

normativas que tienen como finalidad dar contenido, orientaciones y estructura organizativa a diferentes actores que intervendrán en el abordaje de situaciones complejas (Cuchan, 2016; 2021)¹⁵. Aspecto que cobra mayor centralidad a partir de la creación del *Programa Provincial de Prevención e intervención en situaciones de violencia en la escuela* (2010) y la *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar* (2012), estableciendo lineamientos de actuación para los actores escolares y educativos en el marco de la corresponsabilidad. Un año después, el Ministerio Nacional de Educación aprueba la Ley N° 26.892/13 de “*Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*” y en 2014 establece la *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*, intentando dar respuesta a las necesidades institucionales y comunitarias en el abordaje de las crecientes situaciones complejas que acontecen en las escuelas desde un marco de convivencia, promoción de derechos y de una política de cuidado.

Este telón de fondo, con claros avances en la instrumentación del *Sistema de Convivencia*, no está exento de tensiones en su concreción en la práctica. La investigación vinculada a la temática permite observar las distancias que subyacen entre las normas y las prácticas institucionales. Con respecto a la promoción de la convivencia, una de las principales tensiones reside en la tendencia a la normativización de los AIC dada la distancia que suele existir entre los acuerdos y las normas, los cuales lejos de formularse en forma propositiva continúan utilizando un lenguaje prescriptivo y prohibitivo (Litichever, 2010; 2018). Ello se traduce en lecturas que los adultos realizan sobre los espacios colectivos y de debate como instancias que cuestionan su autoridad (Dussel, 2005; Fridman, 2013; Paulín y Tomassini, 2008). Producto de ello, es frecuente el reconocimiento de cierta flexibilidad o sensación de no regulación y hasta desconocimiento de los AIC, que habilita ciertos “nudos” en la construcción de la convivencia, implicando concesiones, advertencias y sospechas en el abordaje

¹⁵ Particularmente las Comunicaciones N° 8 y 9 del 2009, reconocen el conflicto como inherente a la institución escolar y profundizan líneas de mediación y negociación escolar. La Comunicación N° 1 y 9/ 2009 presentan lineamientos para una nueva organización distrital a partir de la creación de los Equipos Interdisciplinarios Distritales (en el cual confluyen los EDIA, EID, COF, PII y el EIPRI).

de situaciones conflictivas y, con ello, “la tendencia siempre latente a correrse de los principios que sustenta el propio *Sistema de Convivencia*, pero también a reducirlos a intervenciones frente a conflictos” (Cuchan, 2021, p. 106).

Otra tensión está vinculada a la promoción de la participación y su relación entre el espacio escolar y el campo militante. La reconfiguración de la militancia juvenil durante los gobiernos kirchneristas y de agrupaciones juveniles de izquierda en torno a causas político-partidarias en defensa de los derechos humanos y, más recientemente, asociadas a la diversidad (Nuñez, 2019; Larrondo, 2015; Manzano, 2011), plantea desafíos a las formas tradicionales de pensar la organización y fisonomía de la participación escolar desde la figura de los CE. Si bien la normativa en los últimos años ha fortalecido su reconocimiento como espacios genuinos para el ejercicio de sus derechos, la exclusión de la política partidaria continúa vigente en parte de la normativa escolar, específicamente en el ya mencionado Reglamento General (art. 193°)¹⁶.

En el transcurso de los 40 años de la democracia -y considerando las transformaciones que la ciudadanía en general atraviesa respecto del desencantamiento con la política, fundamentalmente a partir de 2001- la mediación que ejercen los actores con la normativa en sus prácticas escolares expresa tensiones por los motivos que conducen a la participación, evidenciando nuevas formas de politicidad juvenil tanto por sus innovaciones como en las continuidades con modelos anteriores (Vommaro, 2015). Como contrapeso a la apatía o a la consideración de “apolítico”, inclusive aquellas expresiones de participación estudiantil vinculadas a cuestiones consideradas “básicas” -como involucrarse en mejoras de la infraestructura o del equipamiento escolar- expresan la necesidad de problematizar la mirada adultocéntrica y sus expectativas sobre la participación escolar, para fortalecer el trabajo de acompañar, en tanto adultos responsables, a los estudiantes “desde un horizonte escolar promotor de una formación ciudadana participativa y responsable con la vida pública” (Cuchan, 2021, p.125).

Esta situación también estará presente en el segundo momento, durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). Si bien no se presentaron grandes modificaciones normativas en torno a la apelación a la promoción de la

¹⁶ Pese a que la Res. N° 4288/11 y Ley provincial N° 14.581/13 han quitado la cláusula que excluye las actividades político partidarias y/o religiosas en las escuelas secundarias.

convivencia escolar, se observa la incorporación de un nuevo discurso que apela a la armonización del *clima escolar* y a *la educación emocional* (EE) como una nueva área de desarrollo para las instituciones escolares, en diálogo con el *Plan Estratégico Nacional* (Res. CFE N° 285/16). Un eje central fue el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales, concibiendo que la educación debiera permitir el desarrollo integral de la persona para su desempeño social y laboral, y el aprendizaje para toda la vida (p. 9). A nivel provincial, la Dirección de Evaluación y Planeamiento dependiente de la DGCyE creó en 2017 el *Programa Red Escuelas de Aprendizaje*, del cual participaron 2000 escuelas públicas urbanas y rurales, voluntariamente adheridas. Entre sus objetivos generales, la Red buscó promover la mejora del clima escolar y el aprendizaje de capacidades socioemocionales de jóvenes como complemento de las cognitivas, de acuerdo a los lineamientos que establecía el *Marco de Organización de los Aprendizajes* (Res. CFE N° 330/17). Se observa la continuidad de la promoción de la convivencia escolar y la prevención de la violencia, por ejemplo, mediante documentos y jornadas específicas¹⁷, pero también nuevas estrategias favorecedoras del clima emocional positivo.

La incorporación de la EE como discurso buscó dotar al *Sistema de Convivencia* de nuevos argumentos con supuestos funcionales, como el ser emocionalmente competente en pos del desarrollo productivo y la prevención de conductas consideradas de riesgo para sí o para otros; reconociendo su presencia en la sociología y antropología desde los años '80¹⁸. Argumentos que han despertado desde esa década una lectura crítica y han impulsado, -más recientemente- un cuestionamiento, principalmente al enfoque de la EE desde el discurso de la neurociencia. Abramowski (2024) entiende a la EE como una perspectiva teórica, ideológica y política que propone una línea pedagógica inspirada en la denominada psicología positiva desde la cual las emociones se conciben como “*entidades objetivables, finitas, medibles, cuantificables,*

¹⁷ A modo de ejemplo: creación de “Jornada provincial de reflexión en el ámbito educativo. Convivencia y anticipación de situaciones de acoso escolar” (2017), “Día de los adolescentes y los jóvenes por la inclusión social y la convivencia contra toda forma de violencia y discriminación, en conmemoración al natalicio de Ana Frank” (2017). Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital (2017), creación de “Jornada Provincial sobre convivencia en ámbitos Educativos” en el marco del Día Internacional contra el Acoso Escolar (2019).

¹⁸ Bjerg (2019) identifica los trabajos pioneros de Arlie Russel Hochschild, Theodore Kemper y Thomas Scheff en el campo de la sociología y de Michelle Rosaldo, Lila Abu-Lughod y Catherine Lutz en la antropología, como cuestionadores del universalismo de las emociones.

calculables, convertibles en habilidades y competencias” (p. 147). La aceptación en el campo educativo -pese a su corta vigencia- puede comprenderse desde su sentido utilitario, al dar respuesta a problemáticas vinculadas al comportamiento estudiantil que reemplaza el poder disciplinante del modelo tradicional por mecanismos de regulación produciendo otra forma de poder, que no prohíbe ni se enfrenta al sujeto, sino que le da herramientas para su autogobierno, pero pudiendo implicar una des-responsabilización del estado y de las escuelas.

En el cuestionamiento a la EE por la invisibilización de las dimensiones sociales e institucionales en las cuales se construyen las emociones, además de la relación con los otros, la dimensión colectiva de los vínculos y las desigualdades que podrían intensificarse a partir de la responsabilización del actor, se puede reconocer cierta forma de gobierno propio identificada en la narrativa de la EE¹⁹ (Nobile, 2016; Nobile y Gamba, 2024), aspecto que permite observar continuidades con los discursos individualizantes de la década del '90 que, desde el campo de la psicología, enfatizaron -como ya se mencionó- en la necesidad de estrategias para la resolución de problemas como base de la conducta cotidiana.

El tercer momento, durante la presidencia de Alberto Fernández (2019-2023) implicó el pasaje de un gobierno de derecha o centro derecha (Vommaro, 2019) a una alianza entre el kirchnerismo y el peronismo más tradicional. Momento que estuvo signado por la coyuntura de la pandemia ocasionada por el COVID-19, la cual implicó grandes desafíos a la escolarización. La suspensión de la presencialidad escolar ante la emergencia sanitaria y la necesidad de garantizar la continuidad pedagógica de modo remoto, redefinió los escenarios para la promoción de la convivencia y la participación escolar, a la vez que profundizó concepciones sobre el cuidado integral ante la coyuntura inédita. El bienio 2020-2021 supuso por un lado mantener la escolarización y por otro enfrentar la profundización de las desigualdades preexistentes y reconfiguradas (Jacinto, Fuentes y Montes, 2022; Giovine et al., 2023), implicando la construcción de vínculos por “otros medios”, de acuerdo a las comunicaciones oficiales.

¹⁹ Las autoras identifican tres narrativas: la EE vinculada a la psicología positiva y las neurociencias afectivas; la de la humanización, el amor y la ternura y la de la afectividad y el cuidado en un marco de derechos.

Las nuevas formas de vinculación permitirían conocer en qué situación se encontraba cada estudiante y familia en pos de garantizar el cuidado integral en la etapa de ASPO, DISPO y en la intermitente vuelta a la presencialidad, tal como lo expresa uno de los documentos emanados desde el Ministerio de Educación Nacional:

La convivencia escolar es una oportunidad para responder como colectivo ante el desacomodamiento que la pandemia y las medidas de aislamiento o distanciamiento provocaron, para hacer lugar a la experiencia de cuidarnos con las otras y los otros. Es también una ocasión para la construcción de una cultura colectiva del cuidado, basada no solo en la responsabilidad, sino fundamentalmente en la solidaridad y en la fuerte convicción de que nadie se salva solo o sola (2020, p. 10).

A partir de la vuelta a la presencialidad escolar se observan profundizaciones en torno a la convivencia escolar desde la perspectiva de ESI y de Derechos Humanos. Particularmente, la Provincia de Buenos Aires sancionó normativas que buscaron profundizar el abordaje de la convivencia escolar atendiendo a una mirada integral desde las políticas de cuidado, de acuerdo a la ya mencionada Ley N° 14.750/15. En 2021 la DGCyE creó el *Observatorio de Políticas de Convivencia* (Comunicación N° 8), y se retomó el *Programa de Informatización Progresiva del Relevamiento Trimestral de las Situaciones de Conflicto y Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar*. Esta iniciativa buscó promover la construcción de información para la toma de decisiones considerando tres principios clave: la transversalidad, la interseccionalidad, y la territorialización y cercanía como estrategias para la toma de decisión política. Asimismo, la Comunicación N° 1/2023 la DGCyE actualizó la *Guía de orientación para la intervención en situaciones de conflicto y de vulneración de derechos en el escenario escolar*, en la cual se profundizó el alcance de la intervención socioeducativa al incorporar como núcleos problemáticos la ESI y el género, los conflictos ocasionados en las redes sociales, la reflexión sobre la judicialización y la patologización/medicalización de conflictos. Se observa cómo la Guía profundiza el abordaje integral ante el reconocimiento de situaciones vinculadas a la salud y la salud mental bajo la denominación de padecimientos subjetivos. Como parte de la nueva organización del ciclo lectivo que establece la Provincia para el nivel secundario

se derogó el presente año la Resolución 1709/09 sobre los AIC, (Res. 1236/23), estableciendo cambios sustantivos acerca de una mayor presencia de la ESI, el género y la cultura digital en el abordaje de los AIC, la obligatoriedad y revisión periódica de los mismos, instituyendo jornadas institucionales de docentes, estudiantes y familias.

Este último momento, pese a ser reciente, permite realizar algunas observaciones preliminares. En la jurisdicción bonaerense se observa una pretensión de ampliar los alcances de la instrumentación de los *sistemas de convivencia* desde el carácter reflectante de la ESI y el imperativo del cuidado integral. El avance de la agenda de género y cuidado -en la sociedad en general y en particular en el campo educativo- incorpora en los lineamientos provinciales nuevos conceptos y rectifica otros, siendo un claro ejemplo de ello la ampliación de la concepción de violencias por razones de género, bajo la cual comienzan a considerarse las diversas maneras y grados de vulneración en que estas pueden expresarse:

Las prácticas sexistas, los micromachismos, los comentarios misó-ginos, homofóbicos y/o transodiantes, la vulneración de acceso y permanencia en la escuela por razón de género, acoso entre pares, la negación de la identidad de género, son algunos ejemplos de estas manifestaciones sobre los que resulta primordial un abordaje pedagógico dado que se trata de vulneraciones de derechos y de una violencia específica (DGCyE, 2023, p. 131-132).

La ampliación de las intervenciones socioeducativas, considerando los padecimientos subjetivos -por ejemplo, las autolesiones- o la redefinición de los consumos problemáticos desde un enfoque situacional y relacional, habilita la comprensión de los problemas no centrados en el sujeto, sino como problemas “de lazo social que pone en compromiso a la propia tarea educativa” (p.33) planteándose la intervención docente como fortalecimiento de la palabra, la mirada y la escucha, ya que expresan formas de traducción de la política de cuidado en tanto permiten “anticipar situaciones de conflicto, intervenir tempranamente, acompañar y sostener a las y los estudiantes” (p.33). Pudiendo identificarse en ello cierta valencia positiva desde las narrativas sobre las emociones, atribuyéndoles un alto potencial para la resolución de problemáticas que atraviesan las escuelas (Nobile y Gamboa, 2024). Continúan, no obstante,

las tensiones en torno a tendencias hacia la *terapeutización de las problemáticas socioeducativas* y la producción de una *ciudadanía emocionalizada*, como parte del desplazamiento de una agenda educativa global hacia un terreno individualizado y psicologizado donde “*tienden a desaparecer los debates sobre los conocimientos que debería priorizar la escuela, los sentidos políticos y pedagógicos de la acción educativa y las discusiones respecto del mundo por venir*” (Abramowski y Sorondo, 2022, p.76).

Pero fundamentalmente la advertencia ante el riesgo que podría implicar una mirada acrítica de dichas tendencias globales respecto del trabajo docente considerándolo actor responsable de abordar estas problemáticas, y transformar lo vincular en “*un lazo individualizado del/de la estudiante con la escuela [y exclusivamente el docente], y no como algo colectivo y socialmente condicionado*” (p.70). Máxime cuando, desde principios del siglo XXI van interviniendo en el sostenimiento de la escolarización otros actores, y espacios educativos y sociocomunitarios que portan discursos y prácticas de intervención que responden a diferentes lógicas provenientes de diferentes temporalidades y espacialidades que van desde aquellas vinculadas a la caridad moralizante que sostiene un estatuto de la infancia basado en la compasión (cuidado del otro para alejarlo del pecado) hacia una amalgama de estrategias sustentadas en el reconocimiento de los derechos ciudadanos y la constitución de los mecanismos de seguridad social que le posibiliten a los individuos el cuidado de sí mismo (Giovine, Martignoni y Correa, 2019; ; Giovine, Martignoni, Correa y Garino, 2022).

Si bien el marco normativo aboga por materializar un enfoque integral, intersectorial y corresponsable, en las cuales las tareas de los adultos dialogan entre escuelas, familias, y actores públicos y sociocomunitarios, cabe reconocer estas advertencias que se expresan desde una perspectiva socioemocional de la agenda educativa que -a nivel mundial/global- se profundizaron durante la pandemia y postpandemia.

A modo de cierre

La democratización de los vínculos escolares constituye una premisa política y cultural que va delimitando sus marcos de interpretación sobre la regulación escolar, mediada por las tensiones que subyacen ante la

permanencia de formas tradicionales de orden-obediencia y control propias del *modelo disciplinar*. A lo largo del artículo se recorrieron las características fundantes de dicho modelo y los diferentes intentos de transformación, situados desde un posible análisis de las políticas educativas emanadas por las gestiones de gobierno en estos cuarenta años de democracia que expresan lentamente el desplazamiento de la justicia punitiva-reparadora por la restitutiva-preventiva (Giovine y Martignoni, 2014).

Desde la recuperación democrática argentina se pone en agenda una relación entre la progresiva extensión de la obligatoriedad escolar del nivel secundario y las nuevas políticas instauradas bajo el enfoque de derechos humanos, que repercutirán en las concepciones sobre las juventudes, abonando a la crisis de la idea autoritaria de autoridad adultocéntrica, pudiendo identificarse en el auge del concepto de igualdad una dilución de sus diferencias (Noguera, Ramírez y Parra, 2015), que se venían produciendo ante los cambios culturales desde los años '60. Asimismo, en estas reformas, la apelación al Estado adquirirá matices de acuerdo a las diferentes gestiones de gobierno, observándose su reposicionamiento entre las premisas de la integralidad, corresponsabilidad e intersectorialidad, y aquellas tendencias individualistas, centradas en la autorregulación y el cuidado de sí mismo.

Si se tiene en cuenta la noción de isomorfismo señalada por Narodowski entre la justicia civil y penal de los menores con el modelo disciplinar escolar, es posible interrogarse qué lugar va ocupando -y qué significaciones portan- los actores educativos en su reposicionamiento durante los intentos de democratización escolar habida cuenta del cambio de enfoque sobre las infancias y juventudes, fundamentalmente su concepción como sujetos de derechos. Así como, qué lugar le otorgan a las familias y otros actores sociales que crecientemente van materializando la corresponsabilidad.

El intento de configurar los Sistemas de Convivencia desafía a las formas verticalistas en las cuales la tutela adulta legitimó su accionar, a la vez que promueve la configuración de espacios y prácticas escolares para que adultos y jóvenes construyan las normas a través de la participación, el consenso y el diálogo, mediante los cuales se sinteticen acuerdos de renovación periódica. Asimismo, habilita oportunidades para redefinir las responsabilidades adultas respecto de las juventudes desde una mirada situada de la intervención

socioeducativa, tanto para el abordaje de la convivencia, las situaciones complejas como de la participación ciudadana que permita a los sujetos escolares descubrirse como sujetos políticos en sus experiencias. Estas premisas que suelen identificarse con las gestiones de gobiernos progresistas, ligadas a la ampliación de derechos desde un enfoque de DDHH y al avance de la agenda de ESI, género y cuidado integral, no están exentas de contradicciones tanto en los textos de las políticas como en su implementación; cobrando significatividad seguir indagando los sentidos que portan las primeras, así como profundizar las interpretaciones que ejercen los diversos actores en la práctica escolar. Y, con ello, cómo observar y analizar las tensiones que se manifiestan a partir del reconocimiento de los afectos y emociones en el espacio escolar, cuánto de ello significa una nueva forma de control y regulación de los vínculos o qué reminiscencias refleja. La indagación de estos procesos contribuirá a la mayor comprensión de los alcances y desafíos de un proceso de democratización escolar que, pese a cumplir 40 años, continúa en un vaivén de marchas y contramarchas.

Referencias

- ABRAMOWSKI, Ana y SORONDO, Juan. El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE* v. 51, pp.63-79, ene-jun. 2022.
- ABRAMOWSKI, Ana. Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en Blanco Revista de Educación*, v.1, n.34, pp. 31–47, ene-jun. 2024.
- ARDITTI, Benjamin. El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal? *Ciências Sociais Unisinos* v. 45, n. 3, pp. 232-246, sep-dic.1999.
- BELLOF, Mary. *Modelo de la Protección Integral de los Derechos del Niño y de la situación irregular*. un modelo para armar y otro para desarmar. Documento 9 Justicia y Derecho del Niño, UNICEF, 1999.
- BJERG, María. Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol*, v. 23, n. 1, pp. 1-20, ene-abr 2019.
- CARLI, Sandra. (Comp.) *La cuestión de la infancia*. Entre la escuela, la calle y el shopping. Ed. Paidós, 2006. 320 p.

CHAVES, Mariana. *Jóvenes, territorios y complicidades*. Una antropología de la juventud urbana. Ed. Espacio Editorial, 2010. 295 p.

CUCHAN, Natalia y D'ARCANGELO, María Belén. *Discursos gubernamentales en torno a la regulación de los vínculos en la escuela secundaria*. Tesis (Licenciatura en Ciencias de la Educación). Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, 2013.

CUCHAN, Natalia. La proclama multirregulatoria de los vínculos escolares. Entre la ampliación de la obligatoriedad escolar y la corresponsabilidad. En: GIOVINE, Renata, et.al. (Dir.). *Políticas y reformas*. Desandar para no naturalizar lo escolar. Ed. Miño y Dávila, 2016. pp. 119-138.

CUCHAN, Natalia. *Ese tiempo de ser jóvenes*. Experiencias de convivencia y participación en escuelas secundarias rurales. Tesis (Maestría en Educación), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 2021.

DALLORSO, Nicolás. Intervenciones de las trabajadoras vecinales del Plan Más Vida-Comadres en conflictos domésticos y barriales (Gran Buenos Aires, 2005-2007), *Documentos de Jóvenes Investigadores*, N° 14, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, 2008.77p.

DONZELOT, Jacques. *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos, 1977, 219 p.

DUSSEL, Inés. ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 10. n. 27, pp.1109-1121, oct-dic. 2005.

FRIDMAN, Denise. Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar. *Red de Posgrados*. Documentos de trabajo. Argentina, CABA: CLACSO, 2013.

GALLO, Paola. *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones supervivencias de sus espacios constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria, 2011. 190 p.

GALLO, Paola. y MÍGUEZ, Daniel. *Tensiones de la democratización educativa. Conflicto, convivencia y autoridad en la escuela media argentina (1983-2015)*. Argentina, Rosario: Prohistoria Ediciones, 2019. 280 p.

GALLO, Paola; AGOSTINI, Belén y MIGUEZ, Daniel. Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En: MIGUEZ, Daniel et.al. (Coord.). *Las dinámicas de la conflictividad escolar*. Procesos y casos en la Argentina reciente. Ed. Miño y Dávila, 2015. pp. 11-54.

GIOVINE, Renata (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal, 2012. 256 p.

GIOVINE, Renata y MARTIGNONI, Liliana. Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar. *Revista Propuesta Educativa* n. 30, 79-88, nov. 2008.

GIOVINE, Renata y MARTIGNONI, Liliana. La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cadernos Cedes Campinas*, v. 31, n.84, pp. 175-194, may-ago. 2011.

GIOVINE, Renata y MARTIGNONI, Liliana. Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En: CORBALÁN, M. A. (Comp.). *La cultura al poder*: Red de Educación, Cultura y Política en América Latina. Ed. Biblos, 2014. pp. 67-105.

GIOVINE, Renata y MÉNDEZ, Jorgelina. Revisitando el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988). *Anales de la Educación Común* v. 4 n. 1-2, pp. 183-193, nov. 2023.

GIOVINE, Renata, MARTIGNONI, Liliana, CORREA, Natalia y GARINO, Delfina. Políticas y tramas interactorales para la revinculación y sostenimiento de estudiantes secundarios en pandemia: Los programas ATR y ENA de Buenos Aires y Neuquén. En: *VII Reunión de Investigadores/as en Educación Secundaria (RIES)*. FLACSO-Buenos Aires, 2022. pp. 1-28.

GIOVINE, R. et al. *La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia*. Ed. CLACSO Agencia de I+D+d, 2023. p 79.

GIOVINE, Renata; MARTIGNONI, Liliana y CORREA, Natalia. "Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)" en *Praxis Educativa*, v. 14, n. 1, pp. 432-450, nov. 2019.

JACINTO, Claudia; FUENTES, Sebastián y MONTES, Nancy. Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia. *Propuesta Educativa*, v.31, n.57, pp. 12 - 30, jun.2022.

JELIN, Elizabeth. Familia. Un modelo para desarmar. En: FAUR, Eleonor (Comp.) *Mujeres y varones en la Argentina de hoy*. Géneros en movimiento. Ed. Siglo XXI, 2017. pp. 51-73.

KISILEVSKY, Marta. *Génesis y contexto de la descentralización educativa en la Argentina*. Ministerio de Educación de Argentina. 2000.

LARRONDO, Marina. Llamados a ser protagonistas. Política educativa, movilización juvenil y participación de los estudiantes secundarios. Provincia de

Buenos Aires, Argentina, 2009- 2014. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n.18, pp. 1-20, 2015.

LEVORATTI, Jorge. (2021). Acatar y cumplir: reglamentos de escuelas públicas y subjetividad docente en la Provincia de Buenos Aires (1876-1958). *Anuario de Historia de la Educación*, v. 22, n.1, pp. 40-57, 2021.

LITICHEVER, Lucía. La convivencia en la escuela. Entre la confianza y la responsabilidad. X Jornadas de sociología, UNLP, La Plata, 2018. pp. 1-20.

LITICHEVER, Lucía. *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media*. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. Tesis (Maestría en Educación). FLACSO, 2010.

LLINAS, Paola. (2011) Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria. En: TIRAMONTI, Guillermina (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar*. Límites y posibilidades de la escuela media. Ed. Homo Sapiens Ediciones, 2011. pp. 125-154.

MANZANO, Verónica. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Revista Propuesta Educativa* n. 35, v.1, pp. 41-52, jun. 2011.

MÁS ROCHA, Stella; LIZZIO, Gabriela y GIMÉNEZ, Paula. De las amonestaciones a la convivencia escolar: un análisis desde la normativa educacional. En: PINI, Mónica et. al. (Coords.) *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?*. Ed. Aique, 2013. pp. 131-149.

NARODOWSKI, Mariano. *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Tandil: Espacios en Blanco. Serie Investigaciones, 1993. 132 p.

NOBILE, Mariana. La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes, *Última Década*, n. 44, pp. 109-131, jul. 2016.

NOBILE, Mariana. y GAMBOA, María Carolina. (2023). Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente. *Espacios En Blanco. Revista De Educación*, v. 1, n. 34, pp. 13–30, ene-jun. 2024.

NOGUERA RAMÍREZ, Carlos y Parra, Gustavo. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, n. 43, pp. 69-78, jul-dic. 2015.

NUÑEZ, Pablo. La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en Argentina. Estudios Sociales. *Revista Universitaria semestral*, n.56, pp.155-177, ene-jun. 2019.

O'DONNELL, Horacio. *La violencia en el sistema educativo*. Editorial Temas, 1999. 160 p.

PAULÍN, Horacio y TOMASSINI, Marina. *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*, Córdoba: UNC. 2008. 103 p.

RUIZ, Guillermo. (dir. y comp) *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA. 2020. 262 p.

SOUTHWELL, Myriam. Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria. En: NUÑEZ, Pedro, LITICHEVER, Lucía y FRIDMAN, Denise (Comps.). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Ed. EUDEBA, OEI, 2019. pp. 29-39.

SVAMPA, Maristella. Argentina, una década después. Del «que se vayan todos» a la exacerbación de lo nacional. *Revista Nueva Sociedad* n. 235, pp. 17-34, 2011. Disponible en: <https://www.nuso.org/articulo/argentina-una-decada-despues-del-que-se-vayan-todos-a-la-exacerbacion-de-lo-nacional-popular/> Acceso: 5, ene. 2024.

VOMMARO, Gabriel. Estado y alianzas..., cuarenta años después. Elementos para pensar el giro a la derecha en Argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, DS-FCS, v. 32, n. 44, pp. 43-60, ene-jun. 2019.

VOMMARO, Pablo. *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Argentina, CABA: Grupo Editor Universitario. 2015. 89 p.

WACQUANT, Loïc. *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial. 2004. 192 p.

Recebido em: 09/01/2024.

Aceito em: 16/07/2024.

Renata Giovine

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Profesora Titular, Directora del Departamento de Política y Gestión, e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-FCH-UNICEN). Su área de experticia es Políticas Educativas y Educación Secundaria.

 renatagiovine@gmail.com

Natalia Cuchan

Magíster en Educación (FaHCE-UNLP). Profesora Ayudante diplomada en el Área de Política Educativa y Gestión escolar e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-FCH-UNICEN). Su área de investigación es Políticas Educativas de Convivencia Escolar y Educación Secundaria.

 cuchan@fch.unicen.edu.ar