

VII Jornadas de Sociología de la UNLP
"Argentina en el escenario latinoamericano actual:
debates desde las ciencias sociales"
La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Mesa 32: Sociología de la experiencia escolar: formatos, vínculos y procesos de desigualdad en la escuela media

E-mail de la mesa: mesaescuelamedia@gmail.com

**"Las tramas vinculares en la configuración de una nueva escuela secundaria:
proclamas y discursos de estado"¹**

Cuchan, Natalia²
D'arcángelo, Belén³
Martignoni, Liliana⁴

Introducción

Esta ponencia forma parte de un trabajo mayor cuyo objeto de estudio se centra en el análisis de los discursos del estado nacional argentino y de la provincia de Buenos Aires referidos a la conflictividad y violencia⁵ en la escuela secundaria durante el período 1999-2007. La hipótesis general de la investigación sostiene que estos años se caracterizaron por una fuerte presencia, primero del estado provincial, y luego del nacional en el desarrollo de políticas para abordar la problemática. El protagonismo estatal es impulsado por la complejidad que otorgan las reformas educativas del '90 y '00 al sistema educativo, las tendencias internacionales y el impacto de los medios de comunicación. Nos detendremos aquí -especialmente- en las primeras dado el carácter conflictivo asumido por el inicio de su implementación en un contexto de progresivo incremento de la pobreza, la desigualdad y de una significativa reconfiguración en la

¹ Esta ponencia constituye un avance de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación titulada "Saberes y discursos en torno a la conflictividad y la violencia en las escuelas". Programa *Historia Política y Educación*, Proyecto I: *Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza*. NEES/FCH/UNCPBA, 2011-2013.

² Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Auxiliar de Investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Dirección de e-mail: nataliacuchan@hotmail.com

³ Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de e-mail: mariabel_1983@hotmail.com

⁴ Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Dirección de e-mail: imar1415@hotmail.com

⁵ Tal distinción supone reconocer la conflictividad como una antesala al acto violento producto de una autoridad impugnada frente a la negociación de normas, posibilitando su prevención y relativización del "imaginario de una escuela violenta" (Noel, 2006; Míguez, 2008). Cabe destacar que dicha distinción supone un avance teórico respecto de la noción de *violencia escolar* identificada en los abordajes iniciales respecto del fenómeno.

relación estado-educación-sociedad que fue introduciendo cambios de sentido en la matriz discursiva de dichas reformas.

Más específicamente, nos estamos refiriendo a un período en el que la tensión inclusión-exclusión atraviesa el desarrollo de diferentes macro y micro políticas educativas, definiendo un escenario de producción y reconfiguración de discursos de estado en los que se hibridan viejas y nuevas racionalidades políticas⁶ (Giovine, 2012). En primer lugar, la vigencia en 1999 de la Ley Federal de Educación (1993) promovida e implementada por un gobierno neoliberal que -como contracara de sus medidas de ajuste estructural- incrementó a niveles inusitados la crisis social argentina⁷. En segundo lugar, y en momentos de mayor exclusión, el inicio de la ampliación de la obligatoriedad escolar en 1996 que fue convirtiéndose -frente a la instalación del estado de necesidad (Agamben, 2004)⁸- en una política al servicio del gobierno de la pobreza (Martignoni, 2012)⁹. Por último, y en tercer lugar, la transición hacia la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación en 2006 y de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en 2005 que -pese al imperativo de restituir derechos vulnerados y al de ampliar formalmente otros como la extensión de la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario- no logra aun revertir la persistencia, por un lado, de la asistencia y contención social del período anterior como función prioritaria de la escuela pública. Espacio éste en el que coincidirán -junto a otros actores e instituciones sociales- políticas educativas y sociales para los niños y adolescentes pobres (Giovine y Martignoni, 2012). Por otro lado, la de un formato escolar moderno que “...sigue operando como un factor residual, como un sedimento que condiciona fuertemente lo que se puede hacer y lo que no en este espacio escolar” (Nobile, 2011: 180) y que -contrariamente a la instalación de proclamas vinculadas a la diversidad,

⁶ Siguiendo a Giovine, (2012) se entiende por racionalidades políticas a aquellas regularidades caracterizadas como un ideal del ejercicio de la autoridad, una cierta comprensión de lo que se gobierna y del uso de un determinado lenguaje y discurso.

⁷ La crisis social argentina pudo evidenciarse a través de la evolución de la tasa de desempleo que con anterioridad a la implementación del modelo aperturista -y no teniendo en cuenta los Planes Trabajar y Jefes de Hogar-, estuvo ubicada entre el 3 y 6 %, pero que en 1995 superó el 16%, y en el 2002, llegó al 21,5%. Una de las más altas de América Latina, afectando principalmente al segmento joven de la población de 15 a 24 años, a las mujeres y a los menos instruidos. Datos a los que se sumarán el subempleo y la precarización laboral. En cuanto al incremento de la pobreza, de un 8,5% de personas por debajo de la línea de la pobreza en 1974, se pasa al 24,8% en 1995 y al 32,6 % hasta mayo de 2002. Momento a partir del cual trepa al 58% en octubre de ese mismo año. Cifras que se tornarán más dramáticas si se tiene en cuenta las marcadas diferencias regionales (INDEC, 2003).

⁸ El estado de necesidad “no [constituiría] un estado de derecho, sino un espacio sin derecho; aún, cuando no se trata de un estado de naturaleza, sino que se presenta como la anomia que resulta de la suspensión del derecho” (p.100).

⁹ Se adopta aquí la conceptualización de gobierno de la pobreza de Pablo Martinis (2010) quien, recuperando los aportes de Castel (1997) y Wacquant (2000 y 2001), se refiere a la generación de macropolíticas destinadas a la contención y control de aquellas poblaciones que habitan en situación de pobreza “socialmente construidas como disruptivas o peligrosas” (p.19).

diferencia e interculturalidad- manifiesta continuidades con el ideal de un alumno homogéneo y de un determinado modelo vincular elitista y excluyente de públicos diversos.

A lo largo de este proceso de reformas educativas la nominación de *violencia* primero y luego de *conflictividad* en la escuela comienza a cobrar mayor visibilidad al configurarse en significantes del discurso de los estados nacional y provincial en el intento de dominar el campo de las discursividades, detener el flujo de las diferencias y por construir un centro (Laclau y Mouffe, 1985: 152); construyendo significantes diferenciales-inestables y abiertos que dialogan con el contexto, en este caso referidos a las prácticas educativas. En este sentido, si bien la transición democrática supuso un fuerte rechazo al autoritarismo del último proceso dictatorial y el inicio de un proceso de transformación en la concepción de la disciplina escolar promoviendo la democratización y participación de los actores de la comunidad educativa¹⁰, con el cambio de década -y el giro político neoliberal- los vínculos y relaciones al interior de las escuelas sufren transformaciones ante la presencia de heterogeneidades en las trayectorias de alumnos y docentes, mientras se pregonan premisas vinculadas a la eficiencia, eficacia y calidad del sistema educativo. Pero además en consonancia con la política descentralizadora la participación se articulará con criterios de flexibilidad, para conjugarse a partir del 2000 con el discurso de la convivencia y mediación para la regulación institucional.

A partir del análisis de normativa social y educativa -básica y derivada- producida durante el período seleccionado, en esta ponencia se analizará en primer lugar, cómo y a través de qué discursos relativos a la convivencia escolar se observa el desplazamiento de la proclama de la vulneración a la de restitución de derechos, entendiendo que en el centro de su configuración se amalgaman intereses sociales, político y económicos que le otorgan significatividad e imprimen particulares desafíos y problemas a las instituciones escolares. En segundo lugar, se aborda cómo se interpela en esos discursos al estado a la sociedad civil y a las familias a ser parte de nuevas regulaciones de esa convivencia escolar. Especialmente nos detendremos en la creación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia para la Educación Polimodal a nivel provincial (2002) y

¹⁰ Plasmándose en diversos informes y decretos, tales como el Decreto Nacional N° 988 de 1984 que deroga toda normativa que atente contra la creación de organizaciones estudiantiles; el Decreto de la Provincia de Buenos Aires N° 4182 y la Resolución N° 8661 del año 1988 creando los Consejos de Escuela para la participación democrática de padres, alumnos, directivos y docentes en las gestión escolar; el Informe de la Dirección General de Planificación Educativa “La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación” de 1989 donde se reconoce la construcción de normas para ser respetadas.

la creación del Programa Nacional de Mediación Escolar (2003) y el Programa Nacional y Provincial de Convivencia (2004) con la intención de responder ¿qué significantes condensa la convivencia y la mediación respecto a la complejidad que atraviesa el sistema educativo? Qué continuidades y rupturas se establecen entre aquel marco normativo (básico) caracterizado anteriormente para el período seleccionado y este conjunto de programas y proyectos (derivados) de implementación directa en las escuelas?

1. El nuevo des-orden de lo escolar: la convivencia entre la vulneración y la restitución de derechos

El abordaje de la minoridad en la región latinoamericana ubica a la Argentina como un país pionero en legislación específica bajo el formato de la denominada “Ley Agote” o del Patronato de Menores del año 1919, la cual se replica en territorio provincial con la creación del Tribunal de Menores en 1936 y la reglamentación del Patronato de Menores en 1983. A través de este arsenal legislativo se va construyendo un paradigma donde el estado -situado en la cúspide de una relación jerárquica- se asigna asimismo la misión de educar y proteger a los niños considerados en peligro mediado por las facultades otorgadas a los jueces, quienes dispondrán arbitrariamente sobre la figura de los menores asociándolos -a diferencia de la niñez- a la vagancia, delincuencia, incapacidad y/o enfermedad; problemáticas éstas sobre las cuales era necesario intervenir para *corregir, reformar, curar y vigilar*. Es decir, el Patronato ubica al niño o adolescente en situación de “objeto” y “tutelaje” legitimando la asistencia estatal quien sólo podrá manifestarse mediado por otro: una autoridad con facultades para ejercer sus derechos. Serán los padres, tutores o los asesores de incapaces los encargados de ejercer su defensa, invisibilizándolos como sujetos de derechos; evidenciándose tempranamente relaciones conceptuales e ideológico-políticas entre la pobreza y su control en pos del orden y la prevención de la violencia.

La escuela moderna será una de las instituciones que a partir del imperativo de la *disciplina* contribuirá a garantizar aquel orden a través de ciertos valores, principios éticos y modos de vida al criterio homogeneizador basado en la legitimación de un arbitrario cultural acorde al ciudadano argentino esperado; construyendo tempranamente -para lograrlo- legislación educativa como el Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior de 1957¹¹. Desde un sentido foucaultiano el mismo delimita un código que establece *deberes y derechos* de

¹¹ Creado por Decreto N° 150.073/43 puesto en vigencia recién en 1957.

los actores educativos, contemplando actos de indisciplina individual y/o colectiva; 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 República¹². Asimismo otorgaba a profesores y preceptores la obligación de “*coadyuvar el mantenimiento del orden y la disciplina en el establecimiento y conservarlo en su clase [y a su vez] corrigi[endo] los malos hábitos y tendencias de los alumnos*” (Dec. N° 150073/43:16) cooperando con la formación de hábitos saludables. Bajo el supuesto de “plasticidad” de los sujetos escolares el modelo disciplinar construye un sistema legal donde la ley imagina lo negativo y lo previene adaptando a los sujetos al orden existente, moldeando el cuerpo y la mente (Foucault, 1975; 1978).

Este régimen, caracterizado por su modelo prescriptivo disciplinario basado en la estructura jerárquica de las autoridades educativas, será reforzado durante la última dictadura militar bajo la lógica de la “despolitización” y el “control de la subversión”, exacerbando y eliminado todo indicio de conducta desviada y/o subversiva¹³. En el caso de la provincia de Buenos Aires recién en el año 1983 se sanciona para sí el texto ordenado del Reglamento General de Escuelas Públicas¹⁴. A diferencia de la resolución del año 1957, este reglamento incorpora disposiciones que incluyen el acercamiento a la reflexión y diálogo con la familia y los alumnos.

Paralelamente comienzan a sancionarse normativas para abordar aquella problemática que se torna cada vez más visible, siendo notorio el protagonismo asumido por la provincia de Buenos Aires al crear en 1999 el *Programa Provincial para la Prevención de la Violencia Escolar*; una política considerada reactiva al condensar diferentes aristas. Por un lado, la preocupación por la prevención de la violencia puesta de manifiesto por un conjunto de expertos en la temática durante el año 1998 en la que establecen la necesidad de convertirla en objeto de investigación para promover políticas y programas de acción¹⁵, y por otro lado, la espectacularización de hechos puntuales denunciados en los medios de comunicación cuyas visiones propiciarán la

¹² La conducta de los alumnos se calificaba según el número de amonestaciones (buena: sin amonestaciones; regular: hasta diez; deficiente: hasta veinte; mala: mas de veinte amonestaciones). Las autoridades intervinientes eran el Rector o Director del Establecimiento, el Consejo de Profesores y la Dirección General de Enseñanza.

¹³ Mediante la Resolución Ministerial N° 538/77 se aprobó el documento para los diferentes niveles educativos “Subversión en el ámbito educativo, conozcamos nuestro enemigo” que a modo de folleto establecía a los educadores las formas de cumplir con su deber: identificar y delatar al enemigo.

¹⁴ A través de la actualización del decreto 6013/58 transcurridos casi 30 años de su sanción a nivel nacional.

¹⁵ El Programa se propone como una instancia dependiente de la DGCyE para la investigación sobre el fenómeno y la sensibilización y capacitación mediante talleres, jornadas, congresos. A diferencia de otras normativas posteriores –y abordadas en esta ponencia- no establece modificación concreta de los vínculos al interior de las escuelas.

vinculación de los conflictos sociales con aquellos suscitados al interior de la escuela, asociando pobreza-peligrosidad-violencia escolar (De Marinis, 2002). Un ejemplo de dicha asociación puede observarse en investigaciones etnográficas que han mostrado cómo la obligatoriedad escolar se convertirá -en la perspectiva de algunos alumnos, docentes y padres- en una política auspiciosa para evitar los riesgos y peligros de la calle. En tanto para otros, en cambio, ella supondrá el incremento de la peligrosidad en la escuela frente al ingreso de nuevos públicos escolares a la escuela secundaria (Martignoni, 2012). Dos posiciones -no obstante- atravesadas por la permanente oscilación entre tendencias que buscan restituir derechos y otras que continúan obturando su concreción.

Si bien los años 80 y 90 promovieron el debate y mayor visibilidad de la infancia, adolescencia y juventud como sujetos portadores de derechos -por ejemplo, a través de la adhesión a la Convención Internacional por los derechos del niño luego de la Reforma Constitucional de 1994- también generaron una serie de mecanismos que los invisibilizaron producto de los efectos sociales que trajo aparejada la implementación de las ya mencionadas políticas neoliberales, reduciéndolos a la distribución del ingreso al despojarlos de otras implicancias subjetivas y sociales y confinándolos como sujetos pobres bajo un modo tutelar y jerarquizado.

El proceso de cambio de paradigma¹⁶ sobre la representación de la infancia como sujetos carentes hacia su reconocimiento como sujeto de derechos se producirá con la sanción de la Ley Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes del año 2005 que -con marchas y contramarchas- deroga la Ley del Patronato de Menores. No obstante fue y será éste un largo y difícil camino a transitar ya que lejos de constituir un paradigma en desuso, la lógica del Patronato de Menores aún persiste en su capacidad de incidir en los nuevos marcos legales que comienzan a delinearse y sancionarse a fines del siglo XX y principios del nuevo siglo, tanto a nivel nacional como provincial. Su fuerza discursiva marcará tendencias y configuraciones normativas en torno a los vínculos de los actores educativos, necesarios de recuperar al momento de comprender las nuevas orientaciones hacia la *convivencia* y *mediación escolar*, que se tensionan frente a los modelos disciplinares más tradicionales que ordenaron y regularon la escuela secundaria en Argentina.

¹⁶ El concepto paradigma fue acuñado por Tomás Kuhn en los años '60 quien lo definía como las "realizaciones universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, T. 1962, p. 13.) No obstante, en el caso de la convivencia se visualiza la persistencia de modelos -bajo los paradigmas del Patronato y Protección Integral-, frente a lo cual la concepción de *Proyectos de Investigación Científica* en competencia, de Lakatos, se acercaría más a la realidad de la regulación escolar.

Este desplazamiento discursivo desde el tradicional modelo *disciplinar* -anclado en los postulados de la Ley del Patronato- hacia otro modelo de *convivencia* permeado por los imperativos provenientes de la Ley de Promoción y Protección Integral de Derechos, da cuenta de un cambio en la consideración de la infancia como objeto a pensarla como sujeto de derechos al promover que los niños, adolescentes y jóvenes sean oídos y sus dichos sean tenidos en cuenta; puedan expresar en cualquier ámbito sus opiniones e ideas sin coerción; se respete el desarrollo personal en el medio familiar que lo considere. La familia aquí cumple un rol fundamental en tanto se la reconoce como agente principal y primario en dicho cuidado. No obstante, se contemplan acciones de corresponsabilidad con el estado y la sociedad civil mediante la implementación de políticas y programas/proyectos para garantizar la promoción y protección de los derechos.

De esta manera, el foco se desplaza de los jueces y agentes policiales hacia los servicios provinciales, municipales y zonales de promoción y protección de los derechos, buscando así la descentralización de las funciones en cooperación con organizaciones de la sociedad civil, interviniendo en forma directa y cercana con las diferentes realidades familiares; la intervención judicial queda reservada para casos excepcionales y como último recurso. El estado debe garantizar la permanencia del niño, adolescente y joven en su seno familiar, evitando judicializar aquellas problemáticas sociales que culminaban con la institucionalización; para ello es necesario el fortalecimiento del rol de la familia desde su participación en redes sociales y solidarias. El interrogante es cómo y de qué manera este desplazamiento discursivo observado en la legislación básica desde la vulneración a la restitución de derechos se expresa en la normativa derivada a través de la creación de programas y proyectos de implementación directa en las instituciones escolares ¿Cómo es interpelada la familia y la sociedad civil desde las nuevas tramas de regulación sobre la convivencia y mediación escolar? ¿Qué significantes condensan dichas tramas respecto de la complejidad que atraviesa el sistema educativo en el contexto de las reformas? En definitiva ¿qué cambios y permanencias pueden observarse entre ambos niveles de producción del discurso? A continuación se abordan estos interrogantes analizando las particularidades de las jurisdicciones nacional y provincial.

2. Conflictos descentralizados-Normas Negociadas. Las nuevas regulaciones de la trama escolar

Tal como se sostuvo, con la transición democrática se inicia un proceso de transformación en la concepción de la disciplina escolar y a partir de los 90 con la reestructuración del sistema educativo, se origina el *discurso de la convivencia* y posteriormente el de *mediación escolar*.

Mientras la violencia en la escuela se va constituyendo en un problema para los actores educativos, aquellos discursos comienzan a asumir una fuerte presencia regulatoria en el nuevo escenario de la escuela secundaria. A nivel provincial en el año 2001 el Informe Legislativo del Director General de Cultura y Educación -Lic. Octavio Bordón- define algunos lineamientos y acciones ya propuestos en el año 2000 donde se insiste en la necesidad de garantizar la calidad educativa a partir del abordaje de una estrategia integral de convivencia para atender la problemática del adolescente en la escuela¹⁷. La <violencia escolar> constituirá la denominación que -junto a la necesidad de incrementar la seguridad- fundamentará la decisión de la Dirección General de Cultura y Educación de articular sus acciones con el Ministerio de Seguridad Provincial en la “protección de la frontera” que separa a la escuela del peligro social *externo*, reforzando la imagen de una escuela garante del orden. Paralelamente comienza a hablarse de prevención de la <violencia en la escuela> y resolución pacífica de conflictos, reconociendo el carácter “poroso” del límite que separa a la escuela de lo social. Ello se hará más visible con el inicio de la ampliación de la obligatoriedad escolar y el ingreso de nuevos públicos escolares en un escenario -como ya se mencionara- de profundización de la crisis socioeconómica y política del país.

Se puede sostener que pese a una oscilación/tensión entre los términos “violencia escolar” y “violencia en la escuela”, el cambio de siglo trajo consigo una mayor presencia estatal en la regulación escolar sea como protección de la seguridad o como prevención de la conflictividad en la escuela; instalándose bases para la construcción discursiva que tanto provincia como nación emprenderán con mayor fuerza desde el 2002 en adelante en torno a la problemática en cuestión. Luego del momento más álgido de la crisis del 2001-2002 ambas jurisdicciones avanzan en la elaboración de un nuevo

¹⁷ Entre ellas la implementación del *Programa “Jóvenes Negociadores”* en cooperación con la Fundación Poder Ciudadano, cuyo objetivo es aportar capacidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la <violencia en las escuelas>. A su vez bajo el *Programa “José Manuel Estrada”* se desarrolló un conjunto de actividades para prevenir la <violencia escolar>. Dichas actividades se integran en el 2001 al Plan Provincial “Adolescencia, Escuela e Integración Social”, del cual dependen también actividades de capacitación y la línea telefónica 0800 para denuncias de casos de <violencia escolar>. En el área de seguridad externa de las escuelas se suscribió en el año 2000 un convenio de cooperación con el Ministerio de Seguridad de la Provincia, que ha permitido impulsar acciones para mejorar en forma progresiva la seguridad externa del ámbito escolar y evitar los actos delictivos contra las escuelas.

marco regulatorio para todo el sistema¹⁸ que marcarán en el período 2003/2007, por un lado, el deslizamiento de políticas sociales hacia programas educativos especialmente para los sectores social y educativamente postergados, y por otro, la recuperación del sentido político del discurso educativo al intentar dar respuesta o satisfacción a las demandas sociales (Novick, 2008; Giovine y Martignoni, 2010)¹⁹.

En este sentido cabe preguntarse si la conflictividad y la violencia pueden comprenderse como parte de una necesidad postergada, o bien, como parte de la construcción de una demanda de diferentes actores sociales, y por tanto si contribuyen y por qué al interés del estado por la regulación de los vínculos mediante la convivencia y la mediación escolar. Lo que si se desprende es su contribución por responder a la misma habida cuenta del esfuerzo gubernamental para regular los vínculos escolares.

Tal como se mencionó en la hipótesis que guía la tesis, a la complejidad que imprimen las reformas educativas en el cambio de siglo se suman las tendencias internacionales²⁰ que otorgan legitimidad a nuevos abordajes sobre la conflictividad y la violencia, y también la repercusión mediática que asumen determinados hechos ocurridos en las escuelas o en sus inmediateces²¹.

Como parte de aquellos esfuerzos gubernamentales la temprana apuesta a la convivencia se sitúa inicialmente en la jurisdicción bonaerense. En consonancia con el Sistema de Convivencia Escolar de la Ciudad de Buenos Aires, la provincia aprueba los Acuerdos Institucionales de Convivencia para la Educación Polimodal (AIC)²² en 2002, apelando a un concepto integral de disciplina y bajo el principio de la consolidación de la conciencia democrática en el sistema educativo. Dichos acuerdos entrarán en vigencia un año después y entre sus principios se sostiene que la calidad educativa implica capacidad institucional para responder a las necesidades educativas de los adolescentes de hoy en un contexto con dificultades objetivas, materiales y de desencanto por promesas incumplidas. Resalta el reordenamiento de la autoridad fortaleciendo la

¹⁸ Se remite aquí al conjunto de leyes sancionadas entre 2003-2007: Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919/04; Ley de Obligatoriedad de 180 días de clases anuales N° 25.864/04; Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05; Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/05; Ley de Educación Sexual N° 26.150/06, contempladas todas en la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 como la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07.

¹⁹ Por ejemplo: alumnas embarazadas, trabajo docente e incentivo, financiamiento de la educación y educación técnico profesional.

²⁰ Fundamentalmente del contexto europeo con la creación en 1989 del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar y las conferencias mundiales impulsadas por el mismo.

²¹ Diario La Nación (Buenos Aires), 9 de mayo de 1997, “Un adolescente de 14 años, le robó el arma a su padre y mató de un balazo a su compañero en el aula”; Diario La Nación (Buenos Aires), 6 de diciembre de 1997, “Un adolescente de 14 años mató de un balazo a su compañero de escuela”; Diario La Nación (Buenos Aires) 23 de mayo de 2001, “Un joven de 15 años mató a otro de 19, a puñaladas a metros de la escuela”

²² Los mismos se enmarcan aún en la Ley Federal N° 24195/93 y la ley Provincial 11612/95. Las modificaciones implementadas mediante la Res. N°510/03 derogan toda normativa disciplinaria opuesta a la Res. N° 1593/02, perdiendo vigencia así el Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Media Res. N° 1709/58.

asimetría y la responsabilidad, pero desde el liderazgo de procesos de participación que posibiliten la autonomía en la construcción de normas para atender a la diversidad de contextos reales y la integración de los adolescentes. Para ello en los AIC la norma deja de ser un recurso de control e imposición para recuperar su carácter democrático donde la argumentación/participación/reflexión posibilite renovar el contrato fundacional de la escuela y -a la vez- garantizar la asimetría intergeneracional, contemplando el derecho a ser escuchado y el sentido protector/reparador de la norma.

Sin embargo, si se tiene en cuenta el marco político educativo en el que se enmarcan los AIC se observará la vinculación que ellas mantienen con la tendencia descentralizadora del sistema educativo y la pretensión de autonomía institucional presente desde los años 90. Bajo el supuesto del reconocimiento a la diversidad regional y local, la construcción de normas en forma participativa y democrática delega en las comunidades escolares la constitución de su regulación escolar (alumnos, padres, docentes y directivos). Ello significaría un desplazamiento del modelo de la disciplina tradicional, basada en sanciones comunes frente al modelo binario y jerárquico de lo *permitido-prohibido*. La disciplina se constituye como un rasgo más de la convivencia -puesta en diálogo-, reforzando la particularización de las normas de acuerdo a las problemáticas institucionales. Como parte del mismo escenario político educativo la regulación estatal no desaparece, pues la descentralización -en este caso de normas-reserva para el Ministerio Provincial la evaluación, corrección y devolución de los AIC para ser posteriormente aprobados y adquirir estatuto de ley²³

“Este meticuloso mecanismo de control sobre la “ley escrita” de las escuelas generó, en la práctica, una desapropiación de las normas y dio como resultado reglamentos muy similares entre escuelas y comunidades muy disímiles que en su afán por “aprobar” el estilo de reglamento requerido por las autoridades centrales buscaron *ajustarse puntillosamente a lo solicitado*, alejándose de esta manera, de la elaboración de una herramienta útil para orientar la vida de las escuelas. Hubo casos en los que se ha llegado a copiar fragmentos enteros de la norma jurisdiccional con el fin de *ajustarse a la misma*.” (Litichiver; 2005: 15) (el resaltado es nuestro).

²³ Durante los 90 la regulación estatal se hizo presente desde otras instancias. Junto a los AIC la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la DGCyE de la Provincia, en línea con la problemática de la violencia y la escuela media y bajo el objetivo de la inclusión de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, crea Equipos Interdisciplinarios Distritales y los Equipos de Orientación Escolar para abordar problemáticas distritales desde la prevención y la asistencia. Paralelamente en el marco de la Ley Federal junto a dichos acuerdos se crean nuevas figuras para la articulación del EGB3 y el Polimodal: coordinador de ciclo y preceptor, protectores de una infancia carente en pos de su retención escolar (Martignoni, 2002).

Este *ajustarse* a la norma provincial expresa además la presencia de una tensión al interior de las instituciones escolares. En ellas se cruzan la resistencia del formato disciplinar como garantía de continuidad de un “determinado orden” que pareciera ya resultar insuficiente frente al imperativo de la obligatoriedad escolar y el ingreso de nuevos públicos escolares a los que es necesario incluir y retener; generando situaciones y realidades escolares diversas ante la confluencia de lenguajes, saberes, experiencias y expectativas, pudiendo desencadenarse frente a problemas de reconocimiento del otro- conflictos en los vínculos y en las formas de convivencia (Martignoni, 2012).

De esta manera se observa que en el periodo de implementación de la Ley Federal la regulación estatal descentraliza la “construcción de normas” pero reserva para sí, es decir recentraliza, una regulación más general y focalizada en determinados sectores de la población escolar; aquellos que se incorporan a la escuela secundaria y a los que se debe contener socialmente. Las proclamas participativas y democráticas que desde mediados de los 80 buscan instalarse en la política educativa se hibridan con la pretensión de retención escolar, configurando un nuevo escenario donde el debilitamiento de una norma común -otrora suficiente para mantener la legitimidad del orden- habilitará espacios para la conflictividad y la violencia.

Ahora bien, ¿qué significantes construye el estado nacional en torno a la mediación y convivencia escolar?

En el 2003 con el apoyo de UNESCO se crea el *Programa Nacional de Mediación Escolar* (PNME) con la intención de abarcar a todas las jurisdicciones, partiendo de algunas experiencias previas²⁴ que se adelantan a los objetivos del programa: promover la resolución pacífica de conflictos entre pares con participación de la comunidad educativa y capacitación a los actores (docentes, padres y alumnos), la promoción del diálogo, el aprendizaje cooperativo, la democracia participativa y la comunicación. Así, el estado nacional en el marco del nuevo siglo construye estratégicamente un programa que busca sentar nuevos modos de regular la convivencia en todo el sistema educativo argentino. Una nueva regulación que concibe a la *mediación* como una herramienta institucional para abordar conflictos en forma preventiva evitando su escalada hacia situaciones violentas, pues sus acciones pueden favorecer el aprendizaje de habilidades necesarias para la convivencia escolar desde el

²⁴ Tales como el “Programa de Mediación Escolar”, a través del Programa de Mediación Comunitaria dependiente de la Secretaría de Justicia y Seguridad con el apoyo de la Secretaría de Educación de la CABA (Decreto N° 666/97); o el “Programa de Promoción de la Mediación en la Comunidad Educativa”, dependiente del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación en el año 2000, en el marco del Plan Social de Asistencia Jurídica a la Comunidad dependiente de la Dirección Nacional de Promoción de Métodos Participativos de Justicia.

abordaje cooperativo. La misma puede ser desarrollada conjuntamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinares o mediante tratamientos en instancias específicas, por ejemplo, los consejos de aula. Lejos de suspender la norma escolar este programa asume un modelo de mediación entre pares (alumnos) entendido desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) como marco de contención saludable.

La *mediación* se constituiría en una necesidad/prioridad para el estado nacional que busca superar el “discurso médico higienista” preocupado por el control del cuerpo y su disciplinamiento. Se trata de avanzar -ahora- hacia una concepción de salud integral física y psicológica donde el alumno en tanto sujeto de derechos forme parte activa de la orientación de su conducta desde el marco mediacional. Concretamente el PNME menciona dos tipos de proyectos de mediación, por un lado entre diversos actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, alumnos, padres, etc.) para la resolución pacífica y cooperativa de conflictos y por otro, proyectos entre pares-alumnos con el propósito principal de promover en los alumnos el aprendizaje y desarrollo de las llamadas habilidades sociales o habilidades para la vida (OMS, OPS) a través del abordaje de conflictos interpersonales que surgen en la convivencia cotidiana (PNME, Cuadernillo 3:6). En éste último caso será el *Equipo Coordinador del Proyecto* dentro de la institución (integrado por docentes o preceptores capacitados por el Equipo Técnico Provincial) quienes capacitarán a los *alumnos mediadores* y los acompañarán en el proceso para que logren acceder por voluntad o por elección desde la votación de los compañeros de curso.

Y, ¿qué lugar se otorga a las familias? Si bien no explicita cómo es concebida la familia, el PNME hace referencia a padres y/o personas responsables de los alumnos, abriendo a un abanico de posibilidades, y delimitando su participación en los proyectos de mediación. Los padres tienen dos niveles de implicación: deben ser informados respecto de los objetivos del proyecto y su implementación, para poder acompañar desde el diálogo en el hogar, y pueden participar en alguna de las instancias de la propuesta, dependiendo de las características definidas en el Proyecto Institucional²⁵.

Ahora bien, si la construcción discursiva se constituye desde significantes e intereses en juego, suponer que la mediación de conflictos y la participación de los alumnos sólo responden a una evolución saludable que aboga por un sistema educativo y escuelas más democráticas, parecería ser el resultado de una mirada

²⁵ Mientras se descarta que los padres soliciten la mediación en la escuela -garantizando el protagonismo del alumno- si pueden manifestarse ante los adultos de la escuela, quienes conversaran con el/los alumnos sin invadir su privacidad, garantizando la confidencialidad de lo tratado y, a partir de eso, ofrecerle la posibilidad de una mediación.

descontextualizada. En el caso del PNME ¿qué significantes subyacen en torno a la mediación? Una posible respuesta a este interrogante puede indagarse en la presentación de Programa por el entonces Ministro de Educación Nacional -Daniel Filmus- quien destaca la necesidad de dar continuidad al debate sobre la autoridad y el autoritarismo, transcurrida dos décadas de ejercicio democrático y reconociendo a la autoridad como la *construcción de normas en forma cooperativa*. Paralelamente denomina a la Mediación como una estrategia que permite integrar temas pedagógicos y sociales para la resolución no violenta de conflictos, entendiendo que la misión de la escuela de “transmitir conocimientos” requiere una base de convivencia para poder desarrollarse.

Bajo estos supuestos, en la introducción del PNME el punto de partida es el análisis de la Convivencia Escolar abordando la problemática de la violencia como una de sus manifestaciones. Al respecto, se sostiene que los problemas de convivencia pueden situarse en dos momentos diferenciados, por un lado en la transición democrática frente al disciplinamiento autoritario acentuado durante el proceso militar y la posterior proclama de democratización de las relaciones educativas²⁶, y por otro, en el contexto de una sociedad fragmentada con las consecuencias del incremento de la violencia estructural, pobreza y vulneración de derechos a partir de los 90. Momento este último coincidente con el primer proceso educativo reformista en el cual aquel contexto social complejizaría la situación de la convivencia escolar, demandando al estado otro tipo de intervención. En los documentos propios del programa, se reitera en varios apartados, la distinción de este segundo momento como *clave* para la fundamentación de los modelos mediacionales que caracterizan al PNME. Se sostiene que el contexto de fragmentación social y educativa y el individualismo pregonado en aquellos años tuvo como consecuencia un incremento de la conflictividad social y de las relaciones interpersonales, ante un Estado mínimo alejado ya de la pretensión de integración social. De manera que, el sistema educativo argentino se convirtió durante la reforma de los 90 en el representante de las instituciones educativas públicas que asumieron la proclama de la inclusión de los grupos sociales que las políticas públicas mas generales se encargaban de excluir.

En estas relaciones subyace una hipótesis que opera en forma latente en el Programa bajo la expresión “*Es probable que una de las principales consecuencias de este papel contradictorio que debió desempeñar la escuela haya sido el incremento de*

²⁶ Dentro de las acciones implementadas aquí se reconocen cambios curriculares y la incorporación de la formación ciudadana en las escuelas medias, el reconocimiento del derecho a la participación de los estudiantes o la propuesta de Consejos de Escuela.

las situaciones de violencia que debió afrontar" (PNME; 2003: 38). Es decir, el Programa estaría suponiendo que la creciente conflictividad de la *convivencia escolar* sería producto de la incorporación de "nuevos públicos escolares", operando <entre líneas> una sutil vinculación de la conflictividad y la violencia en la escuela con determinado sector social: los excluidos/postergados/expulsados. No obstante, es necesario reconocer que el Programa descarta conceptualmente tal reducción al entender que la pobreza no actúa en forma aislada sino en relación a otros factores, tal como señala uno de sus documentos:

"La pobreza en sí misma no es necesariamente un factor predisponente o desencadenante de violencia. Lo es, *sin embargo*, cuando ocurre dentro de un ambiente de *desigualdad manifiesta y creciente*, cuando alcanza *situaciones extremas*, y cuando esta asociada al *desempleo* y a que los jóvenes de escasa educación no encuentran otra oportunidad de generar ingresos (OPS; 1994)" (Marco General PNME; 2003: 46, las cursivas son nuestras).

Ahora bien, pese al carácter relacional²⁷ desde el cual se piensa la generación de la conflictividad y la violencia, la cita expresa no obstante la articulación con una serie de factores que no distan de su reducción a determinado sector socioeconómico. Lo cual demuestra la tensión existente en los significantes del Programa al momento de fundamentar la necesidad de nuevos modos de regulación institucional.

Mientras explícitamente se mantiene la finalidad educativa de "transmisión de conocimientos" paralelamente se reconoce a la escuela como lugar de aprendizaje de capacidades o aptitudes para afrontar de modo positivo y constructivo los desafíos de la vida cotidiana desde el respeto del alumno como sujeto de derecho, descentralizando paralelamente el conflicto y su resolución en manos de los alumnos "mediadores". Ello interroga a la escuela en dos planos. Por un lado la necesidad de un nivel mínimo de convivencia para garantizar el aprendizaje y por otro, el reconocimiento de la escuela como institución formadora de subjetividad desde valores democráticos y el respeto por los derechos. Ahora bien, la tensión se torna visible cuando los conflictos manifiestos son catalogados desde la vinculación violencia-situación de desigualdad y pobreza, pues los problemas de convivencia serían atribuidos a determinados alumnos "los nuevos públicos escolares" por no poder adecuarse a un formato disciplinar. Producto de dicha tensión, la mediación como estrategia que permite integrar temas pedagógicos con sociales (Marco General PNME, 2003) conjuga una concepción que le otorga valor en

²⁷Supone un desplazamiento del "alumno problema" hacia la comprensión de los modos de interacción social donde los comportamientos violentos cobran sentido y se construyen. Tal enfoque es desarrollado conceptualmente entre otros por Filmus (2003)

tanto herramienta de educación ciudadana, pero también valor como herramienta de contención y control de la población que la escuela pública debe incluir.

Paralelamente en el 2004 el estado nacional refuerza el discurso de la convivencia creando el *Programa Nacional de Convivencia Escolar* (PNCE)²⁸ El mismo se propone ofrecer recursos para que las instituciones puedan ser lugares de formación en valores democráticos además de conocimientos. Postula el respeto por la ley basado en la necesidad de “normas abiertas a debate, que se argumente su sentido, que se haga un contrato educativo entre todos los afectados por la tarea escolar: directivos, docentes, alumnos, familias, personal auxiliar” (Sileoni; 2004:3). Es por ello que el programa considera clave la reformulación de las funciones de supervisores, docentes y el restablecimiento del vínculo entre la escuela y la familia²⁹. Uno de cuyos aspectos centrales será el reconocimiento de la mayor visibilidad en el espacio público de otras formas alternativas al modelo nuclear de familia a fines de siglo XX y comienzos del siglo XXI³⁰ que desafían los vínculos intergeneracionales. Renovar el pacto implica superar la distancia familia-escuela y fortalecer el carácter de “socios” en la construcción de la subjetividad de niños y adolescentes desde valores democráticos. Al respecto desde el *Subprograma “Familias con la escuela”* se menciona

“*Los adultos* más significativos para la vida de los niños y las niñas son aquellos que han convivido con ellos bajo el mismo techo desde la primera infancia. Aquellos que se han ocupado de alimentarlos y cuidarlos. Es muy importante aceptar y valorar a *los adultos* que de hecho son los referentes reales que tienen a su cargo el cuidado de los niños y establecer un acuerdo concreto de cooperación con ellos” (PNCE; 2004:14) (el resaltado es nuestro).

Quedarían incluidos bajo la denominación de “adultos” los diversos modelos familiares, otorgando un rol principal a la preservación del vínculo familiar en consonancia con la Ley de Promoción Integral. Tal reconocimiento supone la incorporación de la familia desde diversas formas en la construcción de la convivencia escolar³¹, por lo que la renovación del pacto interpela aquella alianza inicial propia del formato moderno al no fundarse en un lazo donde la familia delega naturalmente la responsabilidad educativa en la escuela desde la creencia en su legitimidad, sino que

²⁸Con cobertura en las siguientes provincias: Formosa, Chaco, Tucumán, Santiago del Estero, Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, la Pampa, San Juan, San Luis, Chubut y Santa Cruz.

²⁹ Para ello se desglosa en cuatro subprogramas *Curso de formación para preceptores, Formación para supervisores y directores, Acuerdos familia-escuela y Renovación y mejora de las normativas de convivencia.*

³⁰ Convencionales, mono parentales, ensambladas, con todas sus combinaciones.

³¹ Sea desde a) la información y consulta sobre los temas y propuestas en discusión, b) la participación desde sus propios hogares enviando sus aportes a la escuela, c) invitación a uno de los encuentros institucionales con suspensión de actividades, en el que participarán junto al cuerpo docente, d) invitación a participar del comité organizador del Programa de Convivencia con los directivos y docentes de la escuela, e) convocadas a participar de jornadas de trabajo o de f) asamblea entre familias, docentes y directivos de la escuela.

supone involucrar a “los adultos” responsables de los adolescentes en el proceso de construcción de la convivencia escolar. De ello se desprende una redefinición tanto de la educación como de la institución escolar, pues el cumplimiento de su misión educativa - sea la socialización, formación en valores democráticos, transmisión de conocimientos, formación para el trabajo, etc.- no podría ya concretarse en forma individual sino cooperativa, mediante la formación de redes institucionales formales y no formales.

Paralelamente se reserva para el docente un rol protagónico desde su práctica institucional y profesional; es el docente quien se encarga de la comunicación, convocatoria y de la construcción de acuerdos y de cooperación con las familias. En tanto que, los supervisores y directivos se apartan de una misión de control para ser concebidos como dinamizadores de la construcción curricular, encargados de favorecer el dialogo e intercambio de experiencias al interior de la escuela.

Como se puede observar, a nivel nacional el *discurso de la convivencia* retoma -al menos declarativamente- una concepción democrática y de apertura al vínculo con las familias, reconociendo en las escuelas secundarias tanto la diversidad de experiencias y trayectorias de los alumnos como la importancia del fortalecimiento del vínculo familiar -y de los modelos de familia- para la renovación de su pacto con la escuela. Por su parte, la apelación temprana a la convivencia esbozada por la provincia de Buenos Aires, como se planteó anteriormente, se enmarca en un momento crítico para el país y su sistema educativo, y el llamado a una construcción colectiva de normas perdería valor democrático en sí mismo cuando su incorporación en la regulación institucional pretende flexibilizar³² el orden para garantizar la retención escolar. No obstante, cabe destacar que también desde los AIC se visualizan principios acordes a la Ley de Promoción y Protección Integral, fundamentalmente desde la concepción de la sanción con carácter reparatorio-pedagógico y el derecho a ser escuchado/derecho a descargo. De manera que en el discurso de la convivencia se visualiza una vez mas la tensión entre la vulneración y restitución de derechos, con avances declarativos que sitúan al alumno, adolescente y/o joven, como protagonista para la construcción de vínculos democráticos pero retrocesos evidentes al articularse modelos flexibles de regulación de la convivencia con finalidades retentivas.

Para finalizar, a lo largo de la ponencia se propuso poner en dialogo el desplazamiento discursivo observado en la legislación básica desde la vulneración a la

³² Al respecto la mencionada Res. Concibe a la flexibilidad como la posibilidad de incluir excepciones, ampliación de términos o modificación de las normas sin que signifique abuso o confusión normativa. (Anexo III.4.b).

restitución de derechos con la construcción de significantes que el estado provincial y nacional desarrollan en el contexto de las últimas reformas educativas para el abordaje de la conflictividad y la violencia en la escuela secundaria.

Los nuevos marcos legales que comienzan a delinearse a fines del siglo XX y principios del XXI -tanto a nivel nacional como provincial- evidencian una línea de continuidad entre la promoción integral de derechos expresada en la Ley Nacional de Educación y en la Ley Integral de Derechos y las proclamas de la convivencia y la mediación escolar, generando un nuevo escenario discursivo para la regulación de los vínculos. No obstante, el discurso del Patronato junto a los modelos disciplinares más tradicionales que ordenaron y regularon la escuela secundaria en Argentina persisten en la resistencia de un formato moderno escolar tensionando prácticas, imaginarios y proclamas y otorgando significantes diversos a la convivencia y mediación escolar.

Como se observó, durante los años 80 y 90 se producen avances declarativos en la restitución y ampliación de derechos, expresados en el plano escolar desde la promoción de la participación, democratización y el reconocimiento de la diversidad junto a la ampliación de la obligatoriedad escolar, pero las condiciones sociopolíticas y económicas del contexto social regresivo obstaculizaron y obturaron la concreción de tales derechos.

Si se considera la apertura de lo social y a la práctica de la articulación -constitutiva de todo discurso- como construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido (Laclau y Mouffe, 1985), el contexto en el que ellas se originan posibilita infinitud de significantes. En este sentido pueden identificarse dos escenarios diferentes, uno a fines de los 90 donde prima la urgencia y asistencia social focalizada, y otro durante el 2004/2005 donde cobra protagonismo la promoción integral de derechos a partir de la centralidad asumida por el estado. Aunque ambos períodos atravesados por tendencias descentralizadoras de los conflictos escolares que ubican al alumnos y a las familias a hacerse cargo del control y regulación de sus propios riesgos. Estrategias regulatorias de los vínculos que oscilan entre la recentralización estatal y búsqueda o pretendida búsqueda de renovación del pacto familia-escuela con el objetivo de incluirlos en la tarea educativa construyendo conjuntamente modelos (flexibles) de mediación y convivencia. En ello subyace una vez más la tensión entre la vulneración y la restitución de derechos del pacto familia-escuela.

En dicha descentralización se interpela al alumno bajo la figura de “mediador” o participe activo en la elaboración de normas, a construir competencias y habilidades

para la vida en democracia, bajo lo cual se busca instalar la figura de una simetría escolar que se torna clave a la hora de resolver pacíficamente los conflictos cotidianos. Paralelamente desde el estado provincial y nacional se intentan reformular dos principios fundantes del formato escolar moderno: la asimetría escolar reservada para las relaciones de autoridad y, tal como se mencionó, el pacto familia-escuela. En su reformulación se otorga desde el discurso un fuerte significado democratizador, pues garantizar la seguridad implicaría la aceptación de una ley/norma abierta a debate y por tanto también a su negociación particularizada.

Ahora bien, como pudo observarse entre los significantes diversos que condensan la convivencia y la mediación escolar persisten determinadas vinculaciones entre la peligrosidad-violencias-pobreza, por lo que la proclama de una nueva relación asimétrica desde bases democratizadoras podría actuar en determinadas ocasiones como respuesta ante una coyuntura socioeconómica pero también cultural que indefectiblemente genera relaciones de simetría entre docentes y alumnos.

En este sentido la configuración de una nueva escuela secundaria supone reconocer la convergencia de discursos escolares y sociales donde las tramas vinculares desde la macro y micro política intentan redefinir *“aquellos otros espacios, institucionales o no, que contribuyen a la conformación del sujeto social, delimitar sus condiciones, reconocer sus prácticas”* (Buenfil Burgos, 1993: 15). En torno a la convivencia y la mediación escolar actúan fuerzas políticas diversas que en definitiva connotan dificultades y desafíos respecto de la inclusión ante la coexistencia de principios democratizadores y participativos con determinados estigmas excluyentes que aún operan en la construcción de los vínculos escolares.

3. Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2004). *Estado de excepción*. Homo sacer, II, I. Adriana Hidalgo. Buenos Aires.
- ALVAREZ PRIETO, N. (2010) *“La disciplina y la evaluación escolar en los prolegómenos de la Ley federal”*, en VI Jornadas de Sociología de la UNLP Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones de las Ciencias Sociales”.
- BUENFIL BUGOS (1993) *“Análisis de Discurso y Educación”* en Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE 26.
- CARLI, S. (2006). *“Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente”*. En Carli, S (Comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós. Buenos Aires.

- CARUSO, G. “Tutelar y castigar. La tradición tutelar clásica en Argentina y la posibilidad de un sistema tutelar comunitario en materia penal juvenil”, en Las monografías campo virtual. Asociación pensamiento penal.
- CASTEL (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, Buenos Aires
- DE LA IGLESIA, M Y OTROS. (2008) “Devenir de un cambio: del patronato de menores a la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes” en Revista Anuario de investigaciones, volumen XV.
- DE MARINIS, Pablo (2002) “Ciudad, cuestión criminal y gobierno de poblaciones”, *Revista Política y Sociedad*, vol. 39, N° 2, Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, pp. 319-338.
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal
- GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L. (2002). “La tensión seguridad-libertad en las políticas y prácticas escolares para el gobierno de la pobreza” (Ponencia) en *VII Encuentro de la Red de Investigadores Educación, Política y Cultura en América Latina. 29 de octubre al 1° de noviembre de 2012*. Facultad de Ciencias Humanas-NEES. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- LÓPEZ, A. (2010) “Los largos y sinuosos caminos de la reforma: Acerca de la transformación legislativa e institucional de la Provincia de Buenos Aires. Poder, resistencias, desidia y, por último, derechos de la infancia”, en Observatorio de Adolescentes y Jóvenes. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Cs. Soc. (UBA).
- MARTIGNONI, L. (2002). *Obligatoriedad escolar y estrategias de retención en el tercer ciclo de la educación general básica. Provincia de Buenos Aires 1996-2001*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Argentina/Universidade Estadual de Campinas-Brasil.
- MARTIGNONI, L. (2012) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Editorial La Colmena (En prensa)
- NOVARO, M. (2010) “La conquista de la democracia y el agravamiento de la crisis” en *Historia de la Argentina 1955-2010*. Siglo veintiuno editores.
- NOVILE, M. (2011) *Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos* en *Variaciones sobre la forma escolar*. Límites y posibilidades de la escuela media. Argentina. FLACSO. Homo Sapiens.
- SILEONI, A. (2004) *La educación en los valores democráticos*. Publicación del Programa Nacional de Convivencia Escolar.
- TIRAMONTI, G. (2011) *Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos* en *Variaciones sobre la forma escolar*. Límites y posibilidades de la escuela media. Argentina. FLACSO. Homo Sapiens.
- WACQUANT, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Manantial. Buenos Aires.
- _____ (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial. Buenos Aires.

Legislación Básica

Ley Federal de Educación N° 24.195/93

Ley Provincial N° 12.299/99.
Ley Nacional de Educación N° 26.206/06
Ley de Patronato de la Infancia (Ley Agote N° 10.903 de 1919).
Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061/05.

Legislación Derivada

Informe Legislativo del Director General de Cultura y Educación, Lic. Bordón correspondiente al 2001.

Resolución DGCyE N° 1593/02 y modificatorias introducidas por Res. N° 510/03.

Coordinación de Programas para la “Construcción de Ciudadanía en las escuelas”
Observatorio de Violencia en las Escuelas.

Programa Nacional de Mediación Escolar (2003).

Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) aprobado por Resolución 1619/04.

MECyT (2004) Familias con la escuela. Renovación del pacto educativo entre la familia y la escuela.

_____ (2004) Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar.

_____ (2004) Programa Nacional de Mediación Escolar. Marco General

_____ (2005) Programa Nacional de Mediación Escolar Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos.