

Representaciones en torno a las reglas de juego institucional de jóvenes - y sobre jóvenes- en una escuela secundaria pública en un barrio popular cercano a un centro urbano en Buenos Aires, Argentina.

Investigación finalizada

Grupo de Trabajo N°22: **Sociología de la infancia y juventud**

Autora: Luisa Vecino (UNTREF / ISFD N°21)

E-mail: luisa_vecino@yahoo.com.ar

Resumen:

En esta ponencia se abordan las representaciones que circulan -y le otorgan sentido a las prácticas- en torno a las reglas de juego escolar en una escuela secundaria pública de un barrio del conurbano bonaerense en Argentina, a la que asisten jóvenes de sectores populares. Se analiza cómo los jóvenes perciben la dinámica institucional, las normas y los modos de resolver la convivencia, y a su vez cómo son percibidos estos desde los adultos de la institución. La lógica de la sanción, quiénes la aplican y los modos en que se la utiliza según la óptica de los actores perfila los modos de concebir la convivencia escolar; por ello también se analizarán los Acuerdos Institucionales de Convivencia construidos en esta escuela.

Palabras claves: convivencia escolar - escuela secundaria - reglas de juego

En el marco de mi participación en el equipo de investigación “Sostener(se) en la desigualdad: condiciones de vida y construcción del nosotros/otros en contextos de riqueza y de pobreza con jóvenes de zonas conurbanizadas”; con sede en la UNTREF, y con la intención de producir mi tesis de maestría en torno a los modos en que se construye la relación nosotros/otros en la escuela secundaria pública actual en el conurbano bonaerense -particularmente en aquellas que reciben a jóvenes de sectores populares urbanos – desarrollé un estudio de caso en una escuela secundaria pública del distrito de Moreno, al oeste de gran Buenos Aires, en Argentina. Utilicé metodología cualitativa priorizando la realización de entrevistas en profundidad a jóvenes y adultos vinculados con la institución, de observaciones y el análisis de documentos institucionales. El trabajo de campo se realizó entre los años 2010 y 2011.

Presentaré aquí resultados parciales de esta investigación analizando, en esta ocasión, los resultados vinculados a: cómo se perciben o son leídas las normas y la convivencia escolar desde la óptica de diferentes actores institucionales y qué lugares se le otorga a la condición juvenil en la descripción de la experiencia escolar en estos términos.

Partiendo del supuesto de que la norma institucional hoy -según lo prescripto por las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires¹- busca regular más que sancionar cabe analizar qué representaciones en torno a las reglas de juego se ponen en escena al tener que explicar/se la lógica institucional y así qué sentido autoexplicativo se refuerza, circula, se pone en tensión al interior de la escuela. Además es pertinente indagar cómo las representaciones en torno a la condición juvenil entran en escena o no para pensarse en tanto escuela y cuánto de construcción de la norma y de la convivencia escolar es percibido y sostenido por los diversos actores.

¹ Ver en este sentido las Resoluciones 1593/02 y 1709/09 de Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ser parte de las instituciones sociales supone jugar en cada ámbito de la misma con determinadas reglas. Hacerlas, deshacerlas, omitirlas, olvidarlas, obviarlas, resistirlas, acatarlas, etc. es parte de las interacciones de los diferentes actores sociales en un determinado ámbito social. Todo orden institucional requiere, según Berger y Luckman (1972), hacer más previsible y controlado el comportamiento de los sujetos. Esto supone que los sujetos asuman la lógica de dicha institución, la pongan en práctica, la legitimen en sus acciones -y se sancionen a los comportamientos no esperados-.

La escuela no queda exenta de esta lógica que supone que entre los sujetos sociales que interactúan en una situación dada -en este caso podríamos decir docentes² y estudiantes- se ponen en funcionamiento regulaciones de las interacciones cotidianas. Y que a su vez esta forma que adquiere la regulación es la que permite definirse, autoexplicarse, describirse en tanto institución social en la que diversos sujetos entran en escena, pero no de manera igualitaria sino cruzados por relaciones de poder en la que los diferentes actores posicionados de manera desigual disputan el sentido de la misma con mayor o menor probabilidad de éxito.

La institución escuela secundaria se ha montado y sostenido históricamente en torno a un rígido sistema de premios y castigos que posibilitó por un lado la selección de “los más capaces” o de aquellos que mejor se adaptaban al formato de la misma. Por otro lado buscó moldear un tipo de estudiante que respondiera a las necesidades del mercado de trabajo y permitiera, en algunos, el ingreso a la educación superior (Southwell, 2011). La paulatina masificación de nivel, junto con el afianzamiento del sistema de vida democrático en Argentina en las últimas décadas llevó a la revisión del planteo en torno a la conformación de la norma escolar priorizando la convivencia por sobre la disciplina e incorporando paulatinamente, al menos en el discurso oficial, a los diversos actores institucionales en la construcción de normativa institucional.

Así la Resolución 1593/02 de D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires crea en todas las escuelas Polimodales de la jurisdicción la figura de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), en donde se pone de manifiesto la necesidad de tratar y resolver los conflictos a través de la construcción colectiva de normas adecuadas a la propia historia institucional y comunitaria dando cuenta de las voces de todos los actores institucionales. En el año 2009 la Resolución 1709 del mismo organismo provincial -en el marco de la obligatorización de la escuela secundaria (ES) de seis años en la provincia de Buenos Aires- se propone por un lado la revisión de los AIC existentes y por otro lado establece que la totalidad de las ES de la jurisdicción deben contar con sus AIC garantizando la continuidad de la escolarización de los estudiantes, con la participación real de todos los miembros de la institución. La constitución ideal de los AIC supone normas construidas por el consenso de todos los actores institucionales, asumiendo compromisos para efectivizarlas y sostenerlas, y estableciendo medidas a ser aplicadas en caso de ser transgredidas (Litichever, Nuñez; 2005).

Los jóvenes y los docentes interpretan las normas, le dan sentido más allá y más acá de lo que plasman los AIC, excediendo lo escrito para darle un sentido práctico (Bourdieu, 2007). Siendo un ajuste anticipado a las exigencias de un campo, se constituye como sentido de juego que hace que quienes participan en él vea un sentido y una orientación y que, a su vez, reconozcan en esas reglas lo que está en juego (Bourdieu, 2007:107). Cabe entonces la pregunta por el sentido subjetivo de la lógica de funcionamiento de la escuela en tanto sistema de normas y reglas consensuadas -o no-, pero que están puestas en juego y son reconocidas/legitimadas por todos en tanto permiten anticipar el devenir escolar.

² Cuando hablamos de “docentes” estamos incluyendo en esta categoría a adultos que cumplen tareas diversas en la escuela, en el caso analizado damos cuenta de directivos, preceptores, equipo de orientación escolar y profesores. Cuando se quiere hacer referencia a algunos actores particulares o referirse a las funciones y lugares específicos que ocupan cada uno se los menciona concretamente por su trabajo específico: preceptor, profesor, etc.

1. Las reglas de juego en la escuela.

1.1. La mirada de los estudiantes

Los y las estudiantes al reconstruir cómo procesa la escuela la convivencia o cómo se regulan las acciones de ellos al interior de la escuela y en particular del aula; señalan la *sanción* como modo de medir lo correcto o lo incorrecto, lo aceptable y aquello reprobable. No incluyen en esta descripción, o no visualizan como plausible de ser incluido, al accionar de los adultos como regulado por la sanción del mismo modo que se aplica en ellos.

Las reglas de juego son –desde la óptica de los estudiantes- percibidas en torno a la potencialidad de la sanción. La sanción se torna, en sus relatos, difusa y confusa. No pueden reconstruir cómo se construye la misma, cuáles son los grados de sanción, y frente a qué acciones. No queda claro en su relato, y podemos deducir que para ellos no está claro si primero se cita a los padres, si luego de una cantidad determinada de “firmas” esto ocurre, si existen las amonestaciones o no, luego de qué acciones se suspende, si es diferente un llamado de atención de un acta. En todas estas marcas de sanción que los estudiantes identifican ronda el miedo a la expulsión. Ese es el límite real o potencial, quizás más esto último ya que también en sus relatos se hace mención a no conocer a nadie expulsado de la escuela, pero la amenaza es efectiva en términos de que la sanción -y la amenaza de ésta- evite nuevas transgresiones.

El miedo a la expulsión representa una paradoja de la actual escuela secundaria en Argentina, no porque la misma sea una condición extraña o excepcional para su lógica de funcionamiento; sino porque la misma no es plausible de ser llevada a cabo como práctica real –porque en el plano de lo legal no está permitida- y, sin embargo, actúa en el plano de lo simbólico produciendo realidades. En todo caso sí operan mecanismos sutiles de expulsión que erosionan la asistencia y permanencia en la escuela pero no como sanción.

En ninguno de los relatos de los estudiantes se puso en evidencia que las reglas de juego eran una construcción democrática, ellos no lo leían así, sino que la visibilidad de la posible sanción –que tampoco la enuncian como determinada por otros actores institucionales que no sean los docentes- sería la que marca las reglas de juego. No se sabe bien cómo funciona sino que se intuye en función de una observación de las prácticas sancionadas o potencialmente sancionables según la óptica adulta. Vale entonces la experiencia previa y el sentido común construido y difundido en/por los estudiantes como marco regulador de la acción.

La sanción se visualiza como una acción ejercida en una relación desigual, adulto-estudiante, justamente es la acción-reacción de los primeros en función de los comportamientos de los estudiantes no acordes con lo esperable de ellos en la escuela. Los relatos recolectados no dan cuenta ni de mediaciones de pares, ni de instancias de diálogo, ni de otro tipo de medida reparadora que no sea leída como las sanciones antes mencionadas (vinculadas con los llamados de atención y las suspensiones principalmente).

Así como la sanción y el miedo a la expulsión (o la amenaza de ésta como posibilidad latente) aparecerían como reguladores del comportamiento de estos jóvenes en la escuela, también los estudiantes consideran que se pueden burlar las reglas, transgredir sin ser sancionado. Estas transgresiones son, paradójicamente, parte de la rutina escolar pero a su vez buscan romper con ella. Se visualizan como ruptura de las reglas pero no como interrupción del orden establecido. Se podría decir que estaríamos en presencia de transgresiones aceptadas o, al menos, como parte de la cotidianeidad, que no hacen que ésta esté puesta en jaque.

Se menciona en este sentido como transgresión o desobediencia el quedarse en el patio luego de que toca el timbre de ingreso al aula, pedir ir al baño y quedarse paseando por la escuela, utilizar las

netbook para jugar en red³ cuando el uso recreativo de ese instrumento tecnológico parece estar vedado en la escuela. Todas estas son señales de “desobediencia”, y son leídas así por los estudiantes, conscientes de que suponen una ruptura de las supuestas reglas de juego estatuidas, pero -como ya mencionamos- una desobediencia tolerada o aceptada dentro de los parámetros escolares, sobre todo cuanto más avanzados se está en la escolaridad. Pero también la trasgresión puede ser considerada como una disrupción individual, por fuera de ciertos parámetros de lo tolerable y entonces necesaria la sanción. Estas últimas son mencionadas como individualizables en aquellos que “buscan lío todo el tiempo”, “gritan”, “no escuchan a los docentes”, “se pelean en el aula”. Para los estudiantes este tipo de acciones/disrupciones las resuelven los docentes, y debe ser así. En palabras de un estudiante:

“(…) por ejemplo estamos hablando nosotros así y viene otro y dice: eh que ... se pone pesado porque después ya entra el loro, la iguana, que te respeten, entra la mamá, el tío, la hermana, la abuela todo entra y así **P: ¿y cómo se resuelve eso en la escuela por lo menos?** En la escuela lo resuelven los profesores porque si fuera por mi lo resolvería sacándome los anillos y a los golpes **P: ¿Y los profesores como lo resuelven?** De la misma forma pasando al frente **P: ¿Y cómo es pasando al frente?** Te piden que te calles, Te piden el cuaderno y te ponen una nota o un llamado **P: ¿Un llamado de atención?** Un llamado de atención por rabioso nomás” (Estudiante varón, 4to año, turno mañana)

Parecería que hay “formas” de resolver la disrupción que sólo las conocen, las portan, las manejan los docentes. Por ende, no parecería que la norma y la convivencia fueran construcciones colectivas y colaborativas sino más bien atributos adultos.

1.2 La mirada de los docentes

La mirada de los adultos nos permite dar cuenta de cómo se construye, de manera relacional, las imágenes sobre el funcionamiento de las reglas de juego en la escuela. Sus modos de entender la norma también se vinculan con cómo y cuándo entienden que se debe sancionar o se sanciona a los estudiantes.

La transgresión se vincularía, según estos, con lo que denominan “faltarle el respeto al profesor” o “contestar mal” y serán los llamados de atención los que marcarán el límite. Estas son las rupturas de las reglas que se sancionan. Pero también de algún modo, -y en paralelo a la lógica de la sanción- serán justificadas y explicadas en el contexto de entenderlas como reacción frente a la indiferencia, o en palabras del equipo de conducción “cuando el chico percibe que al docente no le interesa”. Parecerían ser trasgresiones controladas y/o controlables que tendrán mayor o menor intensidad en función del vínculo que el docente logre establecer con el estudiante. Éstas se presentarán como necesarias para marcar el límite, explicitar lo permitido y lo que no. Pero desde la óptica de estos docentes prima la convicción de que son transgresiones re-encausables.

En cambio hay otras transgresiones que no son percibidas como controlables. Son leídas como conflictividades profundas, más complejas, no integrables. No plausibles de abordar por la escuela. Se mencionan, por ejemplo, cursos en los que los estudiantes no permiten que la clase se desarrolle normalmente por sus comportamientos disruptivos. Por ende, la solución que se presenta es que éstas estén fuera de la escuela, que sus portadores al no declinar en su actitud, declinen en su asistencia a la

³ Cabe señalar que mientras se estaba realizando el último tramo del trabajo de campo en el segundo semestre de 2011, llegaron a la institución las netbook del Programa Nacional Conectar Igualdad. Para mayor información sobre este programa consultar: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6>

escuela. Se presenta como el último recurso pero es un recurso que se verbaliza como legítimo, aunque no directamente.

No se explicita como expulsión o exclusión, no podría serlo en el contexto del discurso de la inclusión educativa en el nivel medio que los docentes conocen y manejan aunque no necesariamente adscriben linealmente a él. Los mecanismos son más sutiles:

“Nosotros les decimos que se van a quedar con la dificultad de que no van a conseguir vacantes en el turno del año que viene, porque turno mañana es muy pedido (...) Entonces se encontraron con que no tenían a la mañana y buscaron otra escuela, de ahí de casualidad se dio (...) Se fue decantando” (Miembro Equipo de Gestión)

Hay una naturalización de la deserción, del cambio de escuela, de la no rematriculación de los estudiantes que más dificultades generan, que más sanciones reciben, que más rompen con las reglas de juego implícitas –o explícitas- en la escuela. No se problematiza qué ocurre con estos estudiantes, simplemente ocurre. Y para la vida interna de la institución que esto ocurra es mejor. Por ende, no hay contradicción entre pensar que la transgresión de la norma viene de la mano de adultos que no muestran interés por los estudiantes, aunque a estos últimos sea necesario sancionarlos, y reconocer que hay estudiantes que terminan fuera de la escuela porque sus transgresiones no son procesables en ella. En definitiva hay jóvenes que logran adaptarse a la lógica institucional –muchos- y otros que no – los menos-, pero aunque menos no se hace presente la pregunta en torno a dónde están, qué recorrido educativo están haciendo.

La concepción vinculada a la transgresión “regulada” de la norma se articula con la mirada en torno a los y las jóvenes que asisten a la escuela como sujetos proclives a la desviación, a correrse de la norma. Si “no se los mira” o “se los deja solos” estos no saben bien qué hacer, cómo actuar. Se refuerza la mirada tutelar por un lado y a su vez la idea de que la etapa de la juventud supone la necesidad de trasgredir y, en simultáneo, que haya alguien marcar límites. En palabras de los preceptores entrevistados:

“P1: Las porteras dejan el salón limpio, no dejan cosas sucias, y ellos dejan todas las cosas sucias y tenés que estar detrás diciéndoles siempre lo mismo.

P2: Por ahí los terceros, por ahí los retás un poquito y ‘sí, bueno, ya está’ como que lo van entendiendo pero con los más chicos como que tenés que estar todo el tiempo” (Preceptores/as)

Pareciera, así, que sin la supervisión adulta, sin que la misma se haga presente en/con alguna marca de autoridad, podrían hacerse daño (o a otros), podría no saberse qué hacer, no saber cómo actuar en la escuela. Como sostiene Mariana Chaves (2010) la visión adultocéntrica, que permea las relaciones intergeneracionales en nuestra sociedad, hace que el parámetro positivo de la relación sea el del adulto. Éste se represente como un modelo acabado a imitar y los jóvenes como seres incompletos (Chaves, 2010:77).

En la imagen de que el joven necesita tutela adulta se sostiene en la idea de que *esa* es la función principal de la escuela en *ese* contexto con *esos* jóvenes. Asimismo al irse acercando un poco más a la supuesta condición adulta –los estudiantes de los últimos años- la necesidad de tutela disminuye, la presencia y las marcas de autoridad de los docentes se hacen más difusas y menos presentes (aunque nunca estarían del todo ausentes).

Sin embargo el límite a la transgresión no parte de una unidad de criterio de los docentes ni de modos similares de verbalizarlo y en este sentido podría suponerse un uso discrecional de la

sanción. Esto refuerza la sensación de los estudiantes, descripta más arriba, en torno a la sanción: no es fácilmente describable el circuito de la misma, sí hay claridad en que corresponde y responde a un modelo implementado por los adultos de la institución.

2. Los Acuerdos Institucionales de Convivencia

Los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) surgieron como herramienta para democratizar la vida institucional de la escuela media en la provincia de Buenos Aires con la creación de la educación polimodal en el año 2002. Enmarcados en una política pública que busca superar la lógica de los reglamentos de disciplina, instalando la necesidad de consensuar el qué, cómo y por qué de ciertas normas dentro de la escuela, y reflexionar sobre qué ocurre si no se logra sostener los acuerdos.

Al analizar los AIC de nuestro caso cabe destacar en primer lugar que no es un texto realizado de una vez y para siempre, por el contrario ha transitado por un trabajo progresivo de reelaboración desde que se establecieron como reguladores de la vida institucional en el año 2002, hasta la actualidad⁴. Existen tres versiones sucesivas cuyas modificaciones parecen responder más a lineamientos dados por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires, que a necesidades institucionales de revisión y actualización de las normas de convivencia, como lo interpretamos por la relatoría presente en el documento final del año 2010 en el que dando cuenta del proceso de elaboración se señala que:

“a fines de 2008 los equipos directivos fueron informados de la fusión de la ESB y el polimodal por lo que se reelaboraron los acuerdos”, “a fines de 2009 fueron informados de la Resolución N° 1709/09 que regula los Acuerdos de convivencia” (AIC 2010:7)

Una primera versión de los AIC revisados nos remite al contexto de los años 2002 y 2003 caracterizando el contexto social como:

“una sociedad en la que los valores están en crisis por lo que hay que fortalecer la identidad institucional fortaleciendo valores” (AIC 2003:1)

En este sentido se afirma que:

“Insistiremos en forjar actitudes que promuevan el desarrollo y la maduración individual con el fin de lograr una convivencia solidaria y armónica” (AIC 2003: 5).

En la actualización 2005 de los AIC leemos en la fundamentación:

“Nuestros adolescentes son doblemente vulnerables: por adolescentes y por pobres. Para no ser en el futuro próximo adultos excluidos se hace necesario enfatizar la

⁴ Los Acuerdos Institucionales de Convivencia que se tomaron para el análisis se encuentran compuestos por: una breve presentación de los mismos, una fundamentación y objetivos de los acuerdos, la explicitación de una serie de acuerdos, la narración del proceso de construcción y redacción. Luego una sección denominada contenidos normativos, a continuación las medidas a aplicarse en caso de transgredirse los acuerdos logrados. Y al final de los mismos qué es, cómo está conformado y cómo y cuándo funcionaría el Consejo Institucional de Convivencia. Este documento data del año 2003 y posee una actualización en el año 2005 que no modifica la estructura sino que revisa qué es considerado como una falta e incorpora cómo se abordará la misma, adjuntándose al cuerpo del texto anteriormente citado. En el año 2009 se vuelven a presentar modificaciones a los Acuerdos de Convivencia en donde nuevamente se revisa la cuestión de las faltas y las sanciones a aplicar, no el resto del documento. En el año 2010 se presenta una nueva versión de los AIC que tendría como novedad su vinculación con las nuevas leyes educativas y la obligatorización del nivel secundario en su seis años; en líneas generales la estructura de este último documento es bastante similar a las anteriores sin embargo el cambio se percibe en cuanto los modos de presentar la cuestión de la convivencia escolar y se visualiza un mayor esfuerzo por contextualizar este documento.

acción educadora en dos pilares: educar en valores. Brindar conocimientos, saberes, habilidades” (AIC 2005: 9).

En lo citado precedentemente se visualiza una combinación entre una concepción universalizante de juventud y una retórica de respeto a la heterogeneidad sociocultural. Esta superposición de modelos interpretativos de la cuestión juvenil no genera contradicción para los directivos y profesores. Según este discurso pueden por un lado proponerse impartir “valores” universales para todos –porque parten de una existencia universal de los valores-, y ello no los lleva al cuestionamiento de la construcción sociohistórica de los mismos así como tampoco plantearse la posibilidad de que existieran “valores” diferentes.

En el mismo texto reconocen y enuncian la existencia de la heterogeneidad sociocultural, pero no se realiza una definición de la misma ni se profundiza qué se entiende por ésta. Sin embargo, con un análisis contextual, hacia el interior del texto, podemos suponer que se trata de la identificación de por lo menos dos sectores sociales diferentes: uno, al que pertenecen los estudiantes que se los caracteriza como “pobres” y “vulnerables”, y el otro, el propio, que no sería ni pobre ni vulnerable.

El reconocimiento de la diversidad cultural, junto con el impacto de las políticas neoliberales en las vidas de los pobres se pone en evidencia en la letra escrita pero para marcar distancia, para señalar una misión “civilizadora” o “redentora” de la escuela que se presenta como atributos de los adultos/docentes de la misma y se asume desde el reconocimiento de la situación de “vulnerabilidad” de sus estudiantes ahora pero con la posibilidad de salir de esa situación luego, gracias a la acción de la escuela. La escuela se sigue presentado como un cheque post-fechaado, a usufructuar luego, con una promesa hacia adelante, para cuando sean adultos (Parra Sandoval, 1998).

También está presente en los AIC analizados la idea de crecimiento vinculándose con la representación del joven como ser incompleto, y articulando con perspectiva psicologista que los nomina como adolescentes en el sentido de seres especialmente vulnerables (Chaves, 2010). Esto cambia en los AIC 2010 en los que ya no se habla de adolescentes sino de jóvenes, pero no pierde el sentido de ser incompleto y debe ser superada la etapa para completarse como sujeto. Sigue así la concepción de que lo adulto es una superación en el sentido de superioridad, y la escuela prepararía para vivir esa etapa sanamente.

Las modificaciones que se realizaron en el año 2009, en el que las dos instituciones que brindan educación secundaria en el mismo edificio (la ESB y la ESS ex polimodal)⁵, tienden a trabajar de manera integrada, no presentan cambios en los fundamentos de los AIC, ni en su función ni contenido general. Hay una modificación que se introduce al colocar la figura de “alumnos o adultos según corresponda” (AIC 2010) tanto con respecto a los derechos como a las obligaciones pautadas. Sin embargo, al momento de hablar de las sanciones se retorna a la noción de que las acciones que pueden ser “evaluadas” por el Consejo Institucional de Convivencia (CIC)⁶ serán las de los estudiantes. El

⁵ Al momento de la realización del trabajo de campo –entre los años 2010 y 2011- la Escuela de Educación Media y la Escuela Secundaria Básica (que funcionaban en el mismo edificio) no poseían resolución de unificación y, por ende, de constitución en una escuela secundaria de 6 años según marca la nueva ley educativa, sin embargo frente a la supuesta inminencia de la fusión comenzaron el ciclo lectivo 2010 promoviendo una articulación progresiva. Los AIC en común son un ejemplo de este proceso reciente. Las entrevistas que se realizaron con los estudiantes fueron hechas con estudiantes (o ex alumnos) del ex polimodal hoy denominado Ciclo Superior.

⁶ El CIC se encuentra conformado por representantes elegidos democráticamente por cada claustro. Sin embargo aquí también encontramos una diferencia: con respecto al claustro estudiantil se aclara que si el estudiante delegado “genera conflicto” queda desvinculado “automáticamente” cesa en el mandato y puede volverse a elegir otro delegado; asimismo se aclara que los mismos no podrán ser ni del curso ni del turno en que hubiese ocurrido un conflicto para su participación en

resto de los miembros de la institución son remitidos a “la normativa vigente” para establecer faltas y sanciones (AIC 2010: 12).

De este modo las trasgresiones que serán “juzgadas” por el CIC seguirán siendo las de los estudiantes, más allá que se haya incorporado la figura del adulto en algunas enunciaciones. Esto se comprueba en el hecho que las medidas contempladas como plausibles de ser tomadas por este órgano se relacionan con la posibilidad de desvincular del curso, del turno o de la escuela al estudiante que haya cometido graves trasgresiones. Recordemos que el miedo a la exclusión ha aparecido como variable para medir su comportamiento y el de los otros por los estudiantes entrevistados. En la versión 2010 del AIC se mantiene la tendencia a mencionar alumnos y adultos como partes involucradas, considerando las acciones de ambos sectores (con las particularidades ya mencionadas), y también se repite la lógica de pensar las sanciones y las atribuciones del CIC solo para marcar las penalidades en los estudiantes.

Los Acuerdos Institucionales de Convivencia analizados aquí dan cuenta de cómo la institución concibe la dinámica escolar. Ésta se ancla en describir a la tarea docente como guardiana de los valores de los más jóvenes (que deben portar en tanto sujetos miembros de esta sociedad), como “reencauzadora” de los mismos (ya que como vimos en este contexto son proclives a la desviación) o como protectora de los principios universales que garantizarían una sociedad integrada más adelante. Reforzándose así la posición de los adultos/docentes, tomando distancia con las posiciones ocupadas por los y las jóvenes que asisten a esta escuela.

3. A modo de conclusión

A partir del análisis realizado se puede afirmar que desde la óptica de los sujetos entrevistados para estar dentro de la escuela legítimamente hay que amoldarse aceptando las reglas de juego existentes; reglas que no se leen como establecidas por todos sino por los adultos. La concepción de jóvenes que se sostiene coloca a estos en un lugar de incapacidad o inmadurez para colaborar en su confección y sostenimiento (aunque la normativa sostenga lo contrario).

Por otro lado toda la construcción reglamentaria está montada sobre la idea de la necesidad de “construir valores”, “transformar marcos valorativos que portan los estudiantes”. La propuesta de los docentes entrevistados y de aquellos que se reflejan en los escritos analizados es que los jóvenes acepten ser los estudiantes que los adultos esperan encontrar en las aulas, o por lo menos, que **no** sean los que no se quieren encontrar.

La herramienta privilegiada para definir la norma es la sanción; legitimada a partir de un supuesto bien o fin supremo que parecería encarnarse en ciertos valores que -como vimos- conocen, comprenden, portan y transmiten sólo los docentes. Los estudiantes aceptan jugar este juego ya que la escuela tiene sentido para ellos, tanto por sus objetivos abstractos o generales –más y mejor trabajo luego, poder seguir estudiando, cierto plus de conocimiento- como porque leen a sus docentes como seres que los comprenden y los acompañan en su trayecto escolar.

Desde los docentes se construye una línea divisoria entre incluibles y no incluibles que no es vivenciada como contradictoria con el reconocimiento de las políticas de inclusión y obligatorización del nivel; sino que se justifica sosteniendo que no todos pueden ser parte. Entienden que hay trasgresiones que la escuela no puede procesar, que hay individuos que no son re encausables y, por ende, deben quedar por fuera. En este sentido se identifican dos tipos de transgresiones: aquellas controlables y reencausables; y aquellas imposibles de procesar por la lógica institucional. Serán estas últimas las que delimiten la pertenencia a la institución, la exclusión de la misma aparecerá como límite

las sesiones ordinarias. Nada de esto es mencionado en el caso de los profesores, representantes del EOE o familiares, es decir, los adultos.

entre el nosotros y los otros, sin que se problematice, en los dichos de los actores institucionales entrevistados, esta lógica de la asimilación/expulsión. En definitiva se lee que hay estudiantes que pueden ser parte y otros que no. En los estudiantes no se visualizan cuestionamientos o resistencias a esta postura sino, más bien, una justificación de este planteo.

Los Acuerdos Institucionales de Convivencia -en consonancia con las representaciones de los docentes y estudiantes entrevistados- refuerzan la percepción de que frente a una sociedad “sin valores” o frente a la “pérdida de valores” educando a jóvenes que son considerados incompletos y/o inseguros la tarea de la escuela se centra en moralizar. Entendiendo a ésta no sólo como la acción de inculcar valores considerados legítimos y válidos por los adultos de la institución sino también de tutelar a los jóvenes, rescatando a algunos y separando a los otros.

Fuentes consultadas:

Acuerdos Institucionales de Convivencia. Año 2003
 Acuerdos Institucionales de Convivencia. Actualización año 2005
 Acuerdos Institucionales de Convivencia. Modificaciones año 2009
 Acuerdos Institucionales de Convivencia. Año 2010

Bibliografía citada:

Berger, P. Y Luckman T.; (1994) [1972] *La construcción social de la realidad*; Ed. Amorrortu; Buenos Aires

Bourdieu Pierre (2007) *El sentido práctico*, Buenos Aires; Siglo XXI

Chaves, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades*, Buenos Aires, Espacio Editorial

Litichever, Lucía y Núñez Pedro (2005); *Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media*, Última Década N 23, Valparaíso. Disponible en <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/06/23.2-Nunez.pdf>

Parra Sandoval, R. (1998) *El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia*, en Cubides, H.; Laverde Toscano M.; Valderrama, C.; *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*; Bogotá; Siglo del Hombre Editores.

Southwell, M. (2011) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”, en Tiramonti, G. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*; Rosario; Homo Sapiens.