

**XI Congreso Nacional de Ciencia Política**  
**Sociedad Argentina de Análisis Político - Universidad Nacional de Entre Ríos**  
**Paraná, 17 al 20 de julio de 2013**

**PANEL**

***Grupo de investigación***

***Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la  
pobreza***

***“Actores, voces e intereses en la redefinición de la regulación escolar”***

*Natalia Cuchan*

NEES-UNCPBA

[nataliacuchan@gmail.com](mailto:nataliacuchan@gmail.com)

**Área:** *Estado, Administración y Políticas Públicas*

**Subárea:** *4. Políticas públicas y Educación*

## **Resumen**

La ponencia presenta avances de una investigación en curso que analiza los discursos gubernamentales nacional y provincial referidos a la regulación de los vínculos en las escuelas secundarias durante el periodo 1999-2007. En esos años se identifica un doble proceso donde, la redefinición de la regulación de los vínculos escolares acontece paralelamente a la visibilización de la conflictividad y la violencia en la escuela en tanto problemática que se incorpora a la agenda educativa argentina; se inicia así una tradición investigativa que instala diversos significantes.

Tal proceso se enmarca en las reformas educativas de las últimas dos décadas pudiendo observarse una fuerte presencia del estado provincial primero y luego del nacional en el desarrollo de acciones y programas orientados a su abordaje. Se sostiene que la redefinición de la regulación escolar ejerce una interpelación al modelo tradicional disciplinar ubicando en el centro de las políticas a la proclama de la convivencia escolar, asociada a la mediación y la negociación.

## **Abstract**

The paper presents the progress of an ongoing research which analyses governmental national and provincial speeches concerning the regulation of the bonds among secondary schools during the period 1999-2007. In those years, a dual process has been identified, in which the reassessment of the regulation of school construction bonds occur together with noticeable struggles and violence at school as a challenge for Argentinian educational agenda. Along this, a researching tradition begins giving rise to several significant issues.

Such process is framed in the educational reforms of the last two decades, in which the provincial and the national state respectively had a visible role developing actions and programs related to their approach. The school regulation redefinition holds an interpellation to the traditional disciplinary model which claims that the school living, associated with the mediation and the negotiation, is centred in the core of politics.

## Presentación

La presente ponencia presenta los avances de una investigación en curso titulada “*Discursos gubernamentales en torno a la regulación de los vínculos en la escuela secundaria*”. Forma parte de un proyecto mayor cuyo objetivo general se orienta al análisis de las estrategias de poder que se despliegan para el gobierno de las instituciones escolares y los sujetos, en el marco de la configuración y reconfiguración de las relaciones estado-sociedad civil y educación desde mediados del siglo XX y principios del XXI<sup>1</sup>.

Como parte de dicho proyecto, la investigación mencionada indaga respecto de los discursos gubernamentales nacional y provincial referidos a la regulación de los vínculos en las escuelas secundarias durante el periodo 1999-2007. Período en el que la temática se incorpora en la agenda educativa argentina iniciándose una tradición investigativa que fue evidenciando diversos significantes.

Abordar este ámbito de políticas educativas supone abrir el dialogo entre las reformas educativas de las últimas dos décadas y la complejidad social que emerge en dicho contexto, tomando visibles problemáticas como la conflictividad y la violencia en las escuelas. Ello implicó indagar –en el marco de las nuevas bases normativas de política educativa argentina- cómo el estado provincial primero y luego el nacional asumen un protagonismo en el desarrollo de políticas tendientes a su abordaje, pudiendo reconocerse en su acción otras “voces” que participan en la construcción discursiva aportando significados que intentan redefinir la regulación de los vínculos escolares.

En la investigación se considera que la adopción de un enfoque sociocultural y político permite comprender los significados que estructura la jurisdicción provincial y nacional en el marco de las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas en que ellos se inscriben. Reconociendo con Foucault (1978) al gobierno en tanto condiciones prácticas, legítimas y estables para orientar y regular las conductas de los hombres, se observa allí el encuentro entre el *gobierno de los otros* (mediante técnicas y estrategias institucionales) y el *gobierno de si* (como dominación del alma y la moral). Según el momento histórico, el formato y alcance del gobierno adquieren idiosincrasia de modo que abordar las características presentes del gobierno escolar, en relación con

---

<sup>1</sup> En co-autoría con Belén Darcángelo, dirigida por Dra. Liliana Martignoni. Forma parte del Proyecto *Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza* correspondiente al Programa “Historia Política y Educación” (SECAT 03/D250). Ambos dirigidos por la Dra. Renata Giovine.

el pasado reciente, posibilita develar continuidades y desplazamientos de significados que otorgan singularidad al discurso sobre la regulación de los vínculos.

Para presentar los avances de la investigación, la ponencia se ha organizado en dos apartados que dan cuenta, en primer lugar, del abordaje metodológico adoptado para la comprensión de los discursos gubernamentales. Se enfatiza aquí el recorrido transitado desde la focalización inicial en una problemática puntual –la conflictividad y la violencia en la escuela- conduciendo, posteriormente, a situarla en un marco más general que evidencia la redefinición de la regulación escolar. En segundo lugar se presentan algunos de los hallazgos que ponen en evidencia cadenas discursivas identificadas en las décadas del `80 y `90 entendiendo que en los albores de la transición democrática se identifican avances claves para el análisis del gobierno de las instituciones escolares y los sujetos.

### **Interrogantes situados para comprender la configuración de discursos gubernamentales -o acerca de cómo decidir abordar el objeto de estudio-**

En el campo de toda investigación la delimitación del objeto de estudio suele transitar diversos recorridos hasta lograr cierto “recorte”. En este caso, indagaciones preliminares fueron esclareciendo las tramas de un contexto proclive para la formulación de interrogantes respecto de la regulación escolar.

El estado del arte permitió reconocer que a partir de la segunda mitad de los años `90 la violencia comienza a reconocerse como una problemática para las escuelas y sus actores, iniciándose así una tradición investigativa sobre la misma. Su visibilidad es atravesada por la creciente judicialización de hechos de violencia en la escuela y la mediatización de determinados casos<sup>2</sup>, instalando un imaginario que debilita la concepción de *escuela* como institución protectora y aislada de los peligros externos. Paralelamente los estudios académicos se complejizan desde un enfoque sociocultural al analizar la conflictividad y violencia en la escuela como fenómeno social, evitando su reducción a perspectivas de corte psicologistas o individualistas.

Mientras las investigaciones desarrolladas coinciden en descartar una definición universal respecto de la violencia -en tanto fenómeno social- surgen lecturas diversas

---

<sup>2</sup> A modo de ejemplo se pueden mencionar: 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”.

según sea el grado de incorporación de variables para su comprensión<sup>3</sup>. Así, el reconocimiento de la multicausalidad en su emergencia para el caso argentino torna relevante, al momento de abordar el fenómeno, la ponderación de aspectos socioeconómicos generadores de situaciones de vulnerabilidad, como socioculturales donde adquiere singular énfasis el ingreso de los nuevos escolares<sup>4</sup>, la reconfiguración de los modelos de autoridad y disciplina escolar, y las relaciones intergeneracionales.

Tales indagaciones orientaron inicialmente a focalizar la indagación en la problemática de la conflictividad y la violencia en la escuela desde un abordaje macropolítico a nivel estatal dado que, el estado del arte demostró allí una arista poco explorada pues la mayoría de las investigaciones se encontraban abocadas a la descripción de las representaciones y percepciones de los sujetos<sup>5</sup>. Paralelamente se tuvo en consideración dos hechos que a partir del 2004 acentúan la acción gubernamental en torno a la problemática de la conflictividad y la violencia. Por un lado, la repercusión mediática sobre el caso de Carmen de Patagones<sup>6</sup>, que generó el compromiso y protagonismo del estado nacional para dar respuestas inmediatas al problema, y por otro, la configuración de un estado presente en educación al sentarse nuevas bases normativas<sup>7</sup> para todo el sistema educativo argentino (SEA), identificándose esfuerzos estatales con la creación de programas nacionales.

Ahora bien, la apuesta por un abordaje macropolítico implicó avanzar en la indagación teórica y legislativa. Se requirió metodológicamente en primer lugar, emprender una tarea de recopilación y sistematización de fuentes secundarias específicamente de legislación básica y derivada -decretos, resoluciones, circulares, programas- tanto del Ministerio de Educación Nacional, de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, como de otros ministerios, por

---

<sup>3</sup> Mientras lecturas inclusivas-amplias contemplan acciones y representaciones que sin ser ilegales son vividas como violentas por los sujetos (maltrato, discriminación), las restringidas-excluyentes entienden a la violencia como hechos delictivos que transgreden los códigos legales, generando por tanto consecuencias epistemológicas y sociológicas al momento de “medir” su incidencia en el escenario escolar (Miguez y otros, 2008).

<sup>4</sup> La denominación de “nuevos escolares” refiere a aquellos sujetos que se encontraban relegados de la posibilidad de acceder a la educación secundaria que comienza a modificarse a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar promovida primeramente por la Ley Federal de Educación de 1993 posteriormente por la Ley Nacional de Educación de 2006 (Martignoni, 2007).

<sup>5</sup> Se recomienda para mayor información Kaplan (2006) y Miguez (Comp.) (2008).

<sup>6</sup> En septiembre del 2004 un alumno apodado por sus compañeros “Junior” ingresó a la institución con un arma de fuego y un arma blanca. En el aula ante la ausencia de profesores y preceptores comenzó a disparar indiscriminadamente dejando un saldo de cinco heridos y tres muertos.

<sup>7</sup> El nuevo marco legal incluye la Ley de Educación Técnica N° 26.058/05; Ley de Financiamiento N°26.075/06; Ley de Educación Nacional N° 26.202/06 y Ley de Educación Provincial N° 13688/07.

ejemplo el de Seguridad y Desarrollo Humano provincial. Complementariamente, se recuperaron artículos periodísticos referidos a la problemática y se profundizó en la indagación de fuentes bibliográficas con el fin de ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio que permitiera teorizar al respecto y brindar herramientas conceptuales para su comprensión.

La adopción de un enfoque socio-histórico y político permitió comprender que el estado -en tanto actor clave para la configuración de políticas educativas en Argentina- adopta durante el periodo 1999-2007 un protagonismo en la construcción de discursos tendientes a redefinir la regulación de la trama vincular, de modo que las políticas formuladas para la prevención de la conflictividad y violencia en la escuela comenzaron a ser comprendidas en un marco más general de estructuración de significados promotores de un nuevo formato escolar. Si bien con posterioridad continúa el desarrollo de legislación derivada<sup>8</sup> en torno al fenómeno, se entiende que centrarse en dicho periodo posibilita profundizar el análisis en un momento clave para la redefinición del nivel de educación secundario, signado por la evaluación post Ley Federal y el diseño de una segunda generación de reforma en los '00. La complejidad creciente que otorgan las mismas en el marco de la ampliación de la obligatoriedad escolar manifiesta la tensión entre el tradicional modelo selectivo de la escuela media y la proclama de la inclusión, desafiando a las finalidades y funciones de la escuela pública.

Concretado el trabajo de recopilación y teniendo en cuenta las indagaciones preliminares, fue necesario delimitar cómo abordar tales políticas, cómo comprender los sentidos que buscan instalar en las instituciones escolares; ello supuso reconocer que al emprender un abordaje político educativo se torna indispensable poner en diálogo el plano macro y micro político pues los lineamientos, principios que dotan de sentido y orientación a las agendas educativas son resignificados a nivel de las instituciones escolares. En este sentido, una de las categorías centrales que dio lugar al desarrollo de la investigación fue la noción de *discurso* entendida desde un pensamiento no esencialista donde *lo social* expresa un carácter incompleto y abierto. Tal concepción se

---

<sup>8</sup> Tales como las comunicaciones provinciales N° 8/08 y 9/08 referidas a la mediación y negociación escolar, la N° 3/10 que establece el “Programa provincial de prevención e intervención en situaciones de violencia en la escuela” o la recientemente presentada “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar” (DGCyE, 2012).

inscribe en la corriente del análisis político del discurso de la Escuela de Essex, de la cual se retoman algunos principios<sup>9</sup>.

Bajo este marco las normas, leyes, programas, prácticas e instituciones pueden ser analizados como discursos en tanto se trata de procesos histórico sociales de significación; por lo tanto, el discurso se presenta *como “todo intento de dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por construir un centro”* (Laclau y Mouffe, 1985:152) siendo las prácticas articuladoras las que organizan las relaciones sociales fijando parcialmente sentidos, los cuales se construyen en la intersección macro y micro política. Si bien las estrategias de análisis en el estudio de prácticas y objetos suponen el reconocimiento de elementos lingüísticos y extralingüísticos que configuran las significaciones (Buenfil Burgos, 1993), no se abordan aquí directamente las significaciones personales de los actores sociales. Se entiende que realizar ese trabajo investigativo supondría -como una vía posible- emprender un análisis de carácter etnográfico, lo cual excede al propósito de la investigación, abocada -como se mencionó- a la construcción discursiva estatal, dada su tendencia histórica y la capacidad de gobernar las prácticas socioeducativas independientemente de los vaivenes que atravesase en el cambio de siglo.

No obstante, al reconocer la condición discursiva de las prácticas educativas, el análisis de las fuentes requirió develar los juegos de poder en que participa el estado nacional y provincial al momento de construir políticas y programas, intentando fijar sentidos parciales que progresivamente estructurarán nuevos discursos en torno a la regulación de la trama vincular en la escuela secundaria. En ese juego de fuerzas se identificaron como aspectos claves las transformaciones socioculturales en el marco de las reformas educativas, las tendencias internacionales, el abordaje de los medios masivos de comunicación y la redefinición del paradigma sobre la infancia y adolescencia.

Analizar los discursos implicó su contextualización tanto en el presente como en relación al pasado reciente, con la intención de develar continuidades y desplazamientos en el gobierno escolar. Para ello se formularon interrogantes orientados a identificar los significados que el estado nacional y la jurisdicción provincial otorgaron al fenómeno y paralelamente indagar cómo se comprende y proyecta la regulación de la convivencia escolar. Se entiende que tales interrogantes permiten poner en diálogo el lenguaje

---

<sup>9</sup> Fundamentalmente del desarrollo teórico de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe.

escrito -construido en torno a la regulación de los vínculos escolares- situándolo en su contexto socio histórico y político, considerando que es allí donde se establecen los parámetros de significación posible. Una forma viable –pero no la única- de comprender dicho dialogo consistió en graficar cadenas de significantes que articulan “voces”, “actores” y por tanto intereses.

Preguntas tales como: ¿desde cuándo y por qué la conflictividad y violencia en la escuela constituye una acción política para el estado nacional y provincial?, ¿qué concepción de las mismas subyace en los discursos gubernamentales?, ¿de qué manera se abordan los vínculos conflictivos y violentos en la escuela? y ¿qué actores participan, qué rol se les asigna? posibilitaron identificar las “voces” que articulan con el estado intentando nombrar e instituir respecto de la regulación escolar. Sobre este primer conjunto de interrogantes versará la ponencia, no obstante, el avance en la investigación requirió formular nuevas preguntas que se sumaron a las iniciales: ¿cómo es interpelada la familia y la sociedad civil desde las nuevas tramas de regulación que apelan a la convivencia y mediación escolar? y ¿qué significados condensan dichas tramas respecto de la complejidad que atraviesa el sistema educativo en el contexto de las reformas?

En este sentido, se observa que desde su propia génesis el SEA y SEB consolidó un modelo de regulación tradicional disciplinar, articulador de significados fundantes que comenzarán a ser interpelados a fines de siglo XX y principios del s.XXI. Al respecto cabe preguntarse en qué consiste dicha interpelación. Para ello la segunda parte de esta ponencia propone emprender un breve recorrido por aquellos significados fundantes del formato escolar moderno<sup>10</sup>, para luego compartir -a modo preliminar- cómo se estructura progresivamente una nueva cadena de significantes a partir de la transición democrática, la cual será profundizada durante los procesos de reforma educativa reciente promoviendo otras formas de regulación escolar.

---

<sup>10</sup> Se entiende por ello aquellas marcas comunes que constituyen a las instituciones educativas desde su origen, desde los tiempos, ritmos, espacios lugares y modalidades hacia formas y normas de estar, saber, conocer y participar (Terigi, 2006). Para el caso de la escuela media han creado un formato escolar propio, configurador de un orden-saber distribuido en ramas, curriculum graduado, generalista y enciclopédico bajo una secuencia fija, enseñanza simultánea, agrupamientos por edad, distribución de tiempos, espacios y rituales- y se mantendrá vigente hasta la actualidad, donde inclusive las reformas recientes quedan al borde del mismo (Southwell, 2011).



## **Las nuevas interpelaciones al formato moderno de la regulación escolar**

Tal como se mencionó en el apartado anterior se propone recuperar las tramas de un contexto proclive para la redefinición de la regulación escolar. Ello invita a detenerse en la configuración de las cadenas discursivas gubernamentales que emergen entre los años 80 y 90, en tanto condensan a su interior el interjuego redefinición y visibilización del fenómeno el cual es profundizado, posteriormente, en el marco de la segunda generación de reforma educativa.

Se suele mencionar que en las raíces del sistema educativo argentino (SEA) y bonaerense (SEB) se encuentran las conquistas de la sociedad moderna occidental por una educación pública democrática, gratuita, obligatoria y laica bajo la responsabilidad principal del estado; no obstante su evolución encierra tensiones -aún vigentes- de la que participan diversos sectores y actores sociales según el momento histórico, donde el poder se detenta en quién tiene el derecho de educar a quién, de qué modo y con qué finalidad.

Desde una impronta política con fuertes ideas provenientes de Europa, a fines del siglo XIX y en pleno auge de la hegemonía oligárquico liberal con la generación del '80, el estado argentino definió los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población bajo el objetivo de construir al ser nacional; en este contexto la escuela pública se configuró en uno de los pilares orientado a la conformación de una ciudadanía pretendidamente homogénea, siendo el nivel primario con acceso igualitario a la población el encargado de ejercer tal función. Paralelamente el nivel de educación medio se perfilará bajo un patrón de selección y formación de aquellos sujetos que conformarían los cuadros administrativos-dirigentes del país; los diferentes momentos de apertura en el ingreso a ambos niveles estarán acompañados por el desgranamiento escolar y las desigualdades en los circuitos de formación<sup>11</sup>.

En lo que concierne al nivel de educación medio el modelo de Colegio Nacional - bajo la impronta de Mitre en 1863- construyó su identidad desde un carácter elitista y transmisor de la “alta cultura” (Dussel, 1997); los saberes manuales no eran vistos como

---

<sup>11</sup> Al respecto pueden distinguirse dos perspectivas de análisis. Aquella que se identifica con el “optimismo pedagógico” en la construcción de los sistemas educativos, y aquella que resalta su carácter reproductor. La primera consolidó su hegemonía posibilitando la expansión de los sistemas bajo la proclama de la civilización, situando a la escuela moderna como “la” institución privilegiada para integrar a la población y construir la nacionalidad. Dicho optimismo será cuestionado en la medida que la promesa de igualdad y progreso se distancie de las posibilidades reales para el conjunto de la población, otorgando visibilidad al carácter reproductor de la escuela moderna, que lejos de promover la integración social garantiza la profundización de las desigualdades de clase.

beneficiosos para la enseñanza secundaria y su reconocimiento e inclusión al curriculum oficial fue difícil y demorada (Southwell, 2011). La enseñanza quedó reducida a un minoritario grupo para perpetuar su posición como sociedad dirigente a futuro, limitando la posibilidad de ascenso de los sectores populares a los puestos políticos (Tedesco, 1984). Largas luchas serán necesarias durante la segunda mitad del siglo XX para democratizar el acceso al nivel, las cuales no obstante no alcanzarán a trastocar su carácter selectivo y segmentado. Será recién en el cambio de siglo cuando la obligatoriedad escolar alcance a la escuela secundaria en el marco de la última y vigente reforma educativa.

Bajo esta configuración es posible comprender el imperativo *disciplina* que organizará cuidadosamente a la institución escolar en pos de obtener la obediencia de los actores sociales que a ella ingresan. 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). Aquí el *Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Superior* de 1957 connota un modelo binario que establece deberes y derechos de 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 República<sup>12</sup>. 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.

Este régimen, caracterizado por su modelo prescriptivo disciplinario basado en la estructura jerárquica de las autoridades educativas, será reforzado durante la última dictadura militar, cuyos fines políticos consistían en reeducar y reorganizar a los actores sociales (Novaro, 2010). El gobierno de facto consideraba a la subversión como la síntesis de todos los problemas que atravesaba el país; por ello bajo la lógica de la “despolitización” y el “control de la subversión” exacerbando y eliminado todo indicio

---

<sup>12</sup> 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.

de conducta desviada y/o revolucionaria restituirían el orden a la sociedad argentina. La Junta Militar sostenía “[...] que a través de la educación se difundía el «virus subversivo» que penetraba luego en todos los estamentos y ámbitos sociales” (Novaro, 2010: 145). De tal forma y sosteniendo tal convicción, es que 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 manual establecía a los educadores las formas de cumplir con su deber: identificar y delatar al enemigo, impartiendo su lucha contra todo tipo de manifestación comunista “[...]a los educadores, les cabe el calificativo de «custodios de nuestra soberanía ideológica»” (MCyE, 1977: 60).

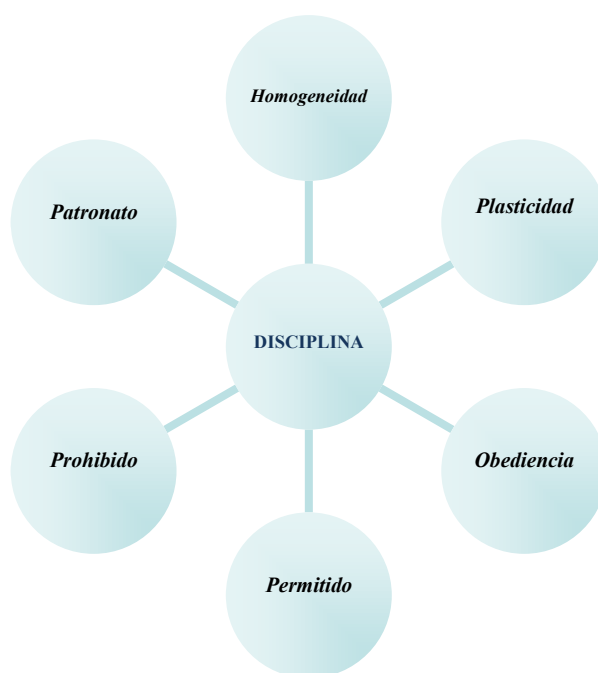
No obstante, y tal como señala Álvarez Prieto (2009) el régimen disciplinario no se modifica en demasía, ya que resultó ser funcional a las intenciones de la última Junta Militar, es decir, al carácter represivo que el sistema disciplinario tradicional ya poseía y la clandestinidad bajo la cual operó la represión tanto a estudiantes como a profesores, entendidas como “operaciones de limpieza” que garantizarían la restitución social<sup>13</sup>. Entre los cambios establecidos del régimen disciplinar se destaca el respeto hacia los símbolos patrios, tanto por alumnos como docentes, siendo estos últimos los encargados de generar el amor por la patria despertando el “ser nacional”. El respeto a las insignias nacionales se impuso como deber a los alumnos y como una de las funciones principales que debían de efectuar los educadores. De esta forma la escuela media quedaba supeditada a la formación en valores cívicos-patrios, como a aquellos relacionados a la moral religiosa católica.

Se observa pues que el imperativo *disciplina* para el orden escolar constituye una categoría central en la cadena discursiva propia del modelo tradicional de regulación escolar. Entre los significados claves que le otorgan sentido se pueden identificar: *homogeneidad/plasticidad/obediencia/permitido-prohibido/patronato*. Ya sea en procesos democráticos o autoritarios, los mismos configuran un modo de estar, de ser, comportarse y sentir en la escuela; un formato cuya legitimidad se encuentra avalado tanto en la alianza familia-escuela como en una relación estado-sociedad-educación que propició aquel estado docente bajo el cual nace el SEA y SEB. La siguiente figura refleja tal configuración.

---

<sup>13</sup> Entre las modificaciones llevadas cabo se registran en 1979 un anteproyecto de Reglamento General para el nivel medio -Res. N° 1534- y en 1981 la Res. N° 413 que sancionó un Reglamento Orgánico para el Nivel Medio, sin grandes cambios al régimen previo.

Figura N° 1: Cadena discursiva / Modelo Disciplinar Tradicional



En lo que respecta a la provincia de Buenos Aires recién en el año 1983 se sanciona para sí el texto ordenado del *Reglamento General de Escuelas Públicas*, a través de la actualización del decreto N° 6013/58. A diferencia de la resolución del año 1957, el reglamento de educación provincial incorpora disposiciones que incluyen el acercamiento a la reflexión y diálogo tanto con la familia como con los alumnos. Se esboza de esta manera una apertura temprana desde la jurisdicción provincial a nuevas modalidades de reglamentación de las escuelas que cobran notoriedad desde los '80.

En este sentido la recuperación democrática se concibe como preludio de nuevas orientaciones hacia la convivencia escolar las cuales interpelan al *modelo disciplinar tradicional*, junto a los cambios que atraviesa la legislación general sobre la infancia y la adolescencia en el ingreso al siglo XXI<sup>14</sup>, repercutiendo en la forma de concebir al sujeto escolar alumno en la contemporaneidad.

A partir de 1983 surgen una serie de proyectos políticos orientados a la restitución de la sociedad argentina ante el estado de crisis social y económica producto del proyecto ideológico y político llevado a cabo por la dictadura de 1976. En términos de Southwell (2007) el gobierno de Raúl Alfonsín construyó su hegemonía inicial en torno al significante *democracia*, articulando en él los objetivos del progreso y bienestar de la

---

<sup>14</sup> En el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 y posteriormente el largo camino hasta la sanción de la Ley Nacional N°26.061/05 y Provincial N°13.298/04 y Ley N° 13.634/06, que instauran un marco restitutivo de derechos derogando el Patronato de 1919.

nación. El estado nacional impulsa la instauración de principios sociales, promoviendo políticas orientadas a la justicia y participación social<sup>15</sup>.

En este sentido, la educación se convirtió en un eje primordial para la democratización de la sociedad, y si bien en esta década no se consolida una reforma legislativa se avanzó en el debate educativo mediante la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional 1986-1988; convocando a la comunidad educativa para discutir los principios que debían guiar a la educación nacional. Se observa que la década del '80 inicia un camino de transformaciones en la concepción de la disciplina escolar, acorde al proceso de reforma general de la sociedad argentina en el contexto de transición democrática. Se distinguen tres lineamientos: *rechazo del autoritarismo*, búsqueda de *legitimidad en el régimen disciplinario* y fomento de *la participación de la comunidad educativa* en la resolución de situaciones conflictivas (Álvarez Prieto, 2010). Así, el gobierno nacional a través del decreto N° 898 del año 1984 deroga toda normativa que atente contra la creación de organizaciones estudiantiles, ya que se considera que la oposición a la implementación de estas asociaciones perjudica el ejercicio de acciones democráticas.

Otro ejemplo notorio lo constituye para el caso provincial la creación de los Consejos de Escuela en los establecimientos dependientes de la DGEyC de la provincia de Buenos Aires mediante el Decreto del Director General de Escuelas y Cultura N° 4182 de 1988 y la Resolución N° 8661 del año 1988. Tal política surge como uno de los objetivos centrales de la gestión bonaerense 1987-1991 promotora de un cambio respecto de la dirección y control de las instituciones, instalando la necesidad de participación democrática de padres, alumnos, directivos y docentes en la gestión escolar que permitirán *“superar la pasividad burocrática y combatir los distintos modos de autoritarismo en educación (y por ende, en el país)”* (García, 1994:74).

Los ejemplos mencionados permiten identificar en la política educativa de los años '80 un intento por re-democratizar las relaciones al interior del sistema educativo. La *disciplina* escolar permanece en el centro de la regulación escolar pero se recubre de significados acordes a la democratización que intentan otorgarle legitimidad configurando, de esta manera, una cadena discursiva donde *participación/construcción*

---

<sup>15</sup> Medidas como el Plan Alimentario Nacional (PAN) -distribución de cajas de alimentos a sectores indigentes a través de los municipios-, el subsidio por desempleo o el Plan de Alfabetización, son algunas de las políticas que intentaban paliar la crisis social y económica que transitaba el país en ese momento histórico (Novaro, M, 2010).

de normas/restitución de derechos anticipan una nueva forma de regular los vínculos, tal como se muestra a continuación.

Figura N° 2: Redefinición de la disciplina escolar en los años 80



Si bien en la práctica no se lograron resultados de una mejor calidad educativa - como se pretendía desde el gobierno del presidente Alfonsín- a partir de los '80 se inicia un largo recorrido de reformulación del modelo disciplinario hacia nuevos enfoques que pretenden escuchar y atender una voz que fue por tiempo acallada, la de los alumnos.

Específicamente los años '90, signados por la reforma educativa y la transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones comienzan a alterar el tradicional patrón selectivo de la escuela media al promover el ingreso –aunque de ello no se deduzca la permanencia- de nuevos sujetos como consecuencia de la extensión de la obligatoriedad<sup>16</sup>. La inclusión educativa en el contexto de la exclusión socioeconómica da cuenta a su vez de un giro discursivo respecto del *modelo disciplinario tradicional*. En el centro de la regulación escolar se ubicará el imperativo *convivencia* a partir del cual será posible identificar tensiones, resistencias e intereses específicos, cuya particularidad debe ser abordada según el proyecto educativo que las últimas reformas educativas configuraron/an en el país.

Las claves del nuevo discurso pueden identificarse inicialmente en los objetivos de la política educativa de la Ley Federal que busca establecer “*condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa*”

<sup>16</sup> En la provincia de Buenos Aires esta última supuso la incorporación de 1.000.000 de alumnos al nivel secundario. Tras cumplimentarse en 2003 toda la estructura fijada por la LFE la jurisdicción bonaerense recibe al 36,2% del total de alumnos que asisten a algún nivel del SEA –según datos proporcionados por el Relevamiento de Matrícula 2005 del MECyT- (Giovine, 2012).

(art. 5º, inc. r) y en la Ley de Educación Provincial N° 11.612/94, promoviendo “hábitos de integración social, convivencia grupal, de solidaridad y cooperación” (art. 7º, inc. c) así como también “favorecer el desarrollo personal y social para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos, respetuoso de los demás” (art. 8º, inc. c).

A su vez bajo la nueva dirección, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) sanciona dos resoluciones entre 1995-1997 las cuales diseñan criterios para la reorganización institucional. La Res. N°41/95 que se anticipa al cambio de la estructura del SEA postulando criterios de flexibilidad, señalando entre los ejes necesarios para la Reorganización Institucional de los establecimientos estatales y privados la “participación de los alumnos en tareas relacionadas a la convivencia” (punto 3) y como procesos orgánicos de participación a los “consejos de convivencia de aula, de escuela y relaciones participativas con la comunidad” (punto 6). Por su parte la Res. N° 62/97 articula con la anterior concibiendo a los consejos de convivencia como garantía del proceso de transformación promovido por la Ley Federal, y aprueba el documento anexo “Criterios básicos para el desarrollo de normas de convivencia en las instituciones escolares” buscando trascender la “disciplina tradicional” que privilegiaba el silencio y la pasividad, para asumir *nuevos modos organizacionales y relacionales* basados en la *autonomía, participación, negociación y mediación*.

Ello permite suponer que la necesidad de establecer criterios generales busca delinear respuestas a la creciente complejidad que fue asumiendo la cotidianeidad escolar, producto de las transformaciones socioculturales y educativas en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar, proceso que adquiere especificidad ante el creciente empobrecimiento de la población creando un escenario particular para la escuela pública. En este contexto los sujetos –alumnos y docentes- realizan sus experiencias educativas de modo diferenciado según las posibilidades, y los nuevos escolares se ven compelidos a adaptarse -en el mejor de los casos- a un determinado formato escolar que, paralelamente, es interpelado y desafiado para *aggiornarse* “hacerlos sentir parte” de una cultura institucional con marcados rasgos de ajenidad a la propia<sup>17</sup>. A medida que la escuela comienza a recibir públicos heterogéneos la imagen

---

<sup>17</sup> Al concretarse la transferencia de los servicios educativos correspondiente a la Ley 24.049, se produce un incremento notorio del SEB de alrededor de 1750 instituciones escolares, 80.000 cargos docentes y no docentes y 600.000 alumnos. El transcurso de la década 1990-2000 significará la incorporación de 1.000.000 de alumnos pertenecientes a las instituciones transferidas, cuyo mayor impacto se registra en el

social prototípica del alumno de escuela media es interpelada, la vida exterior comienza a formar parte de la cotidianeidad y los conflictos sociales se instalan en el devenir educativo. No obstante, los des-órdenes atribuidos actualmente a la escuela secundaria forman parte de desplazamientos en los vínculos circunscriptos a procesos más complejos que no pueden reducirse únicamente a las reformas educativas y la coyuntura socioeconómica.

Las tendencias democrático-participativas mencionadas pueden comprenderse en un contexto de cambios más generales que experimentan las relaciones intergeneracionales y las corrientes pedagógicas desde los años '60. Al respecto, Gallo (2011) sostiene en su investigación que dicha década supone un punto de inflexión en lo referente a la concepción de autoridad familiar y escolar, experimentándose una mutación en los modelos tradicionales y modernos hacia nuevas formas de relacionarse menos distantes y más democráticas basadas en el diálogo, consenso y persuasión<sup>18</sup>.

En forma conjunta a tal mutación en los vínculos intergeneracionales, resignificada en un contexto de exclusión y empobrecimiento creciente, una de las situaciones que acompañan al crecimiento de la matrícula escolar es el incremento de situaciones conflictivas e indisciplina fundamentalmente en EGB 3 durante la reforma de los '90. A lo largo de la década se fue instalando la imagen de una escuela como caja de resonancia de la violencia que abarca tanto las agresiones hacia la institución escolar y su mobiliario como aquellas que involucran a alumnos y docentes.

Así, mientras se avanza discursivamente en la reformulación de la regulación escolar paralelamente comienza a tornarse visible la “conflictividad y violencia escolar” como problemática. En dicha visibilización confluyen tanto los medios de comunicación masiva -desde la espectacularización de hechos puntuales- como los avances teóricos académicos a nivel nacional e internacional. Ambos forman parte de los discursos gubernamentales que en la década del '90 son configurados desde nación y provincia para regular el sistema educativo.

---

nivel medio, con un aumento de 173,4% de la matrícula escolar, un 181,3% en la planta docente y el 196,6% del número de establecimientos (Giovine y Martignoni, 2010).

<sup>18</sup> Se identifica aquí la irrupción de la juventud en la década del '60 y una revolución cultural liberal cuestionadora de las tradiciones, normas y pautas del mundo adulto -no sólo desde lo estético sino también desde lo político revolucionario-, las transformaciones en el rol de la mujer, en el control de su cuerpo y la maternidad, en su incorporación al mundo del trabajo y de los estudios universitarios, desafiando el carácter “natural” de su rol social. Paralelamente tanto desde la pedagogía como desde la psicología, se modifica la noción de la infancia respetándose su autonomía y en el plano familiar el modelo nuclear conyugal tradicional comienza a convivir progresivamente con nuevas tendencias de familias monoparentales, ensambladas, parejas que eligen no tener hijos, hogares formados por parejas homosexuales o heterosexuales que adoptan hijos, etc.



Respecto a los medios de comunicación, estos dan visibilidad a los hechos de violencia transmitiendo mensajes que buscan delimitar y precisar lo correcto, “lo normal” y aquello que no lo es, lo anormal, lo desviado. Situaciones que escapan de los parámetros de “normalidad” son percibidas como una amenaza al orden social, y por sobre todo, al orden escolar; constituyéndose de esta forma regulaciones sociales que buscan instalar el miedo y la inseguridad social. Llinás (2011) plantea que una de las operaciones discursivas desarrolladas por los medios sobre los jóvenes en general -pero enfatizando en los sectores populares- es su asociación con la violencia, el delito y las adicciones, construyendo estigmatizaciones. Mientras los discursos gubernamentales asumen progresivamente una concepción sociocultural del fenómeno, el abordaje massmediático procede naturalizando e invisibilizando los hechos, no reconociendo la complejidad de las variables que se ponen en juego ante situaciones conflictivas o violentas. El eje reside en el alumno-problema echando por tierra el tratamiento de esta problemática como fenómeno social.

En el marco de ambos escenarios –redefinición y visibilización- se observa que mientras en 1998 se registra un crecimiento en la cantidad de denuncias policiales sobre hechos de “violencia escolar”<sup>19</sup>, a nivel nacional se convoca a una Reunión de Expertos para el abordaje de la prevención, demostrando una modalidad *reactiva* que se replicará posteriormente con el cambio de siglo y a raíz de un caso particular –mencionado anteriormente- la masacre en Carmen de Patagones. Es interesante mencionar que el carácter reactivo también se observa en el abordaje internacional sobre la violencia escolar, donde diversas conferencias y reuniones comienzan a desarrollarse en el contexto europeo a partir de la visibilización de hechos violentos en las escuelas.

Un año después, surgen dos avances referidos a la *convivencia escolar* y a la prevención de la *violencia escolar*. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) sanciona la Ley N° 223/99, creando el Sistema Escolar de Convivencia<sup>20</sup>. Se busca propiciar un modelo democrático para regular las relaciones de los actores en las instituciones educativas bajo la creación de Consejos de Convivencia en cada escuela, encargados de redactar el reglamento interno del cual participan rectorado, docentes,

---

<sup>19</sup> O'Donnell, H (1999) recopila una serie de datos extraídos de distintos diarios nacionales y provinciales que grafican situaciones de violencia en la escuela. Diario La Capital (Rosario 12 de mayo de 1999) “Discutió con un compañero al salir de la escuela y lo apuñaló”; Diario La Nación (Buenos Aires 5 de septiembre de 1997) “Una dramática sucesión de violencia en las escuelas”; Diario Clarín (Buenos Aires 22 de agosto de 1999) “De las aulas rotas a la violencia escolar”; Diario La Nación (Buenos Aires 26 de marzo de 1998) “Un problema que sigue latente en los argentinos”.

<sup>20</sup> Reglamentada por decreto N° 1400/2001 y modificada por decreto N° 99808.

preceptores, padres, alumnos, asesores pedagógicos, psicólogos y miembros del centro de estudiantes. Establece un nuevo sistema de sanciones: apercibimiento oral y escrito, reparación de daños, cambio de división/turno, separación del establecimiento garantizando la continuidad del alumno en otra institución. Este sistema se convierte en antecedente clave frente a los regímenes de convivencia formulados a nivel nacional y provincial con posterioridad, es decir, entre el 2000 y 2002.

Por su parte la Provincia de Buenos Aires, protagoniza un primer esfuerzo por abordar políticamente la violencia mediante la sanción en 1999 de la Ley N° 12.299 que crea el *Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar* (PPPVE)<sup>21</sup> (art.1°) dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación con aplicación en todos los servicios educativos del SEB y en toda la comunidad educativa. Dispone también la creación de equipos interdisciplinarios (art. 5°) y la conformación de un consejo consultivo integrado por organizaciones no gubernamentales y entidades académicas especializadas en el tema para asesoramiento (art. 6°)<sup>22</sup>.

Presentados estos componentes normativos se observa que el estado nacional mediante la Ley Federal y las resoluciones mencionadas, como así también la provincia junto al PPPVE profundizan la construcción discursiva iniciada en los '80 aludiendo a la conformación de normas de convivencia democráticas como garantía de calidad de la educación, pero otorga además, una connotación particular propia del proceso de reforma educativa. Enfatiza en la autonomía institucional y la participación, configurando un nuevo modelo organizacional para las escuelas con significados que las políticas y discursos posteriores retomarán y reforzarán a partir del '00.

De esta manera se observa que los significados *diálogo-negociación-mediación-acuerdo-respeto-compromiso* pasan a formar parte de la cadena discursiva centrada ahora en la convivencia. Los mismos se conciben como acciones a promover desde el reconocimiento del conflicto ya no como algo patológico, sino inherente a las relaciones sociales/institucionales; a su vez, se contempla el contenido pedagógico y reparador de

---

<sup>21</sup> Cabe destacar que la Ley Provincial de Educación N° 11.612/94 establece en el CAPITULO II, Art. 3° inc. v) (texto según Ley 11971) la prevención de la violencia en todas sus formas a través del desarrollo de programas especiales desde el ámbito educativo. La Res. N° 4734/00 operativiza la creación del Programa.

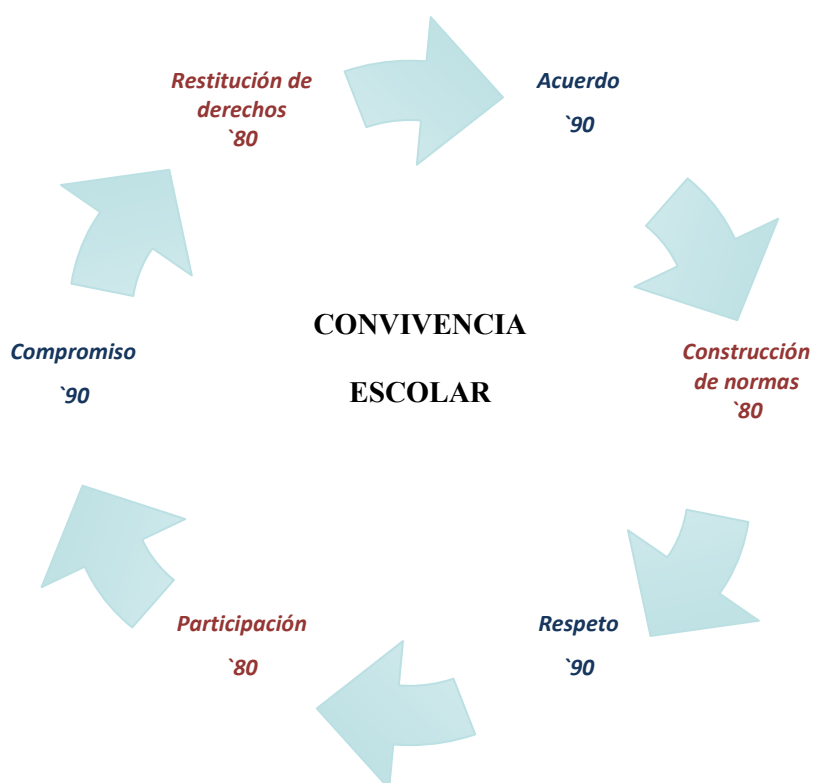
<sup>22</sup> Establece como objetivos prioritarios del Programa, la disminución y eliminación de las formas y/o riesgos de violencia escolar y en lo posible social, valiéndose para ello de la capacitación de autoridades escolares, incentivo de la investigación, trabajo colaborativo con los medios de comunicación en la concientización sobre la problemática social de la violencia, como así también la implementación de talleres, cursos y jornadas coordinados por DGCyE con la participación de Psicología y Asistencia Social Escolar

las sanciones orientado a la responsabilización del actor, la contextualización de las transgresiones (según rol, circunstancias, historia institucional y personal) y el principio de contención de los niños y jóvenes. Respecto del cómo llevar a cabo tales propósitos el discurso menciona la creación de espacios de reflexión y participación real para los diferentes actores (docentes-directivos-alumnos-padres), mecanismos de mediación de conflicto y creación de cuerpos colegiados (consejos de curso-aula-escuela).

Puede sostenerse que en la legislación educativa se desprenden significados sobre la convivencia que la tornan ambivalente, pues se hibridan discursos promotores de la participación y restitución de derechos con la necesidad de descomprimir conflictos socioculturales y educativos hacia las comunidades e instituciones escolares. Nuevamente redefinición de la regulación escolar y visibilización de la conflictividad y la violencia en la escuela emergen interpelándose mutuamente. Ello cobrará mayor notoriedad durante el momento del estallido de la crisis social y económica entre 2000 y 2002, donde la articulación de políticas sociales y educativas caracterizará a las agendas educativas, mientras la tensión inclusión-exclusión refuerza el carácter negociado de las normas, pudiendo estas ser modificadas, ampliadas o posibilitando excepciones.

Si los años '80 desde el auge democrático significaron un punto de quiebre respecto de la concepción de los sujetos escolares y la participación, los '90 -como se mencionó- avanzan declarativamente en la delimitación de un nuevo modelo de regulación escolar a medida que la "conflictividad y violencia escolar" se constituye como problemática para la escuela y el estado. La *convivencia escolar* se ubica ahora en el centro de la cadena discursiva comprendiendo, no obstante, aquellos significantes que durante los '80 comenzaron a asociarse a la disciplina: *participación/construcción de normas/restitución de derechos*. La figura que a continuación se presenta da cuenta de los nuevos significados que se incorporan: *acuerdo/compromiso/respeto* cuyos matices se encuentran atravesados por la *retención y contención escolar* propia de la década.

Figura N° 3: Redefinición de la disciplina escolar en los años '90



Las tres últimas décadas del siglo XX significaron desafíos a un formato escolar de fuerte tradición elitista, tanto a partir del desarrollo de políticas orientadas a garantizar la ampliación de la obligatoriedad escolar, como desde las transformaciones socioculturales que –a partir de los años '60- comienzan a cuestionar las relaciones intergeneracionales y el sentido de autoridad<sup>23</sup>. Paralelamente surgen marcos legales referidos a la infancia y adolescencia que cobran singularidad en la construcción discursiva; el nuevo paradigma de la protección integral en oposición al del Patronato enfatiza en el reconocimiento y respeto por sus derechos, ocupando un lugar central la interpelación a la palabra del niño y adolescente, y su participación y/o reincorporación a la vida social.

De esta manera las reconfiguraciones esbozadas hasta aquí, especialmente los desórdenes que caracterizan a la reforma educativa del '90 permiten identificar un cambio discursivo a nivel nacional y provincial respecto de la regulación de los vínculos escolares para la escuela secundaria. Como pudo verse ello acontece a medida que el

<sup>23</sup> Al respecto, Gallo (2011) sostiene en su investigación que dicha década supone un punto de inflexión en lo referente a la concepción de autoridad familiar y escolar, experimentándose una mutación en los modelos tradicionales y modernos hacia nuevas formas de relacionarse menos distantes y más democráticas basadas en el diálogo, consenso y persuasión.

fenómeno de la conflictividad y la violencia en las escuelas comienza a tornarse visible por y en las escuelas y sus actores, emergiendo como una problemática prioritaria de agenda para el estado provincial y nacional. Redefinición y visibilización comparten pues un mismo contexto.

El avance en la investigación permite adelantar que con la segunda generación de reformas emergen nuevos argumentos y significados en torno al discurso de la convivencia. La escuela secundaria apelará progresivamente a la participación de la comunidad educativa desde tal discurso incorporando herramientas como la mediación y la negociación -exponentes claves de los programas nacionales creados entre el 2003 y 2004- para reglamentar normas<sup>24</sup>. En la búsqueda de acuerdo y compromiso se refleja la pretensión de renovar el pacto educativo profundizando de esta manera la redefinición de la regulación escolar. Tales aspectos dan continuidad a la investigación en curso, con la intención de ahondar cómo se configura el gobierno escolar en el último proceso de reforma educativa.

---

<sup>24</sup> Se remite aquí específicamente al Programa Nacional de Mediación Escolar, el Observatorio de Violencia en las Escuelas y el Programa Nacional de Convivencia Escolar, todos ellos dependientes de la Coordinación de Programas Para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas (MCE).

## Bibliografía

- 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 BURGOS, R.N. (1994) “Introducción” En: *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en Educación*, DIIE.CIVESTAV. IPN/ CONACYT, México DF.
- BUENFIL BURGOS R.N. y RUIZ MUÑOZ M.M., (1997) *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y gobierno, 1930-40 y 1970-73*, Ed. Torres asociados.
- DUSSEL, Inés, (2004) “Inclusión y Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una Perspectiva Postestructuralista”, *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, Nº 122, maio/ago, 2004.
- EBERHARDT, M. (2006) “Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa”, en Carli, S. (comp.) (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M (1991), "La gubernamentalidad" en Castel y otros *Espacios de poder*. La Piqueta, Madrid.
- GALLO, P. (2011) *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones supervivencias de sus espacios constitutivos*, Libros de la Araucaria, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. (2012), *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y nuevas interpelaciones*. Bernal, Editorial UNQ.
- GIOVINE, R. Y MARTINOJNI, L. (2007) “Escuelas, normas y sujetos escolares: vicisitudes en la construcción de un espacio común” en Herrera, M. (coord.) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina: educación, cultura y política*. Editorial Universidad pedagógica Nacional, Bogotá.
- LACLAU, E Y MOUFFE, C. (1985) “Más allá de la positividad de los social: antagonismo y hegemonía”, en *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI editores: México, Cap. 4
- MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*, La Colmena, Buenos Aires.
- MECLE, E. (2010) “25 años de democracia en Argentina: ¿qué tipo supimos construir?” en *Políticas públicas y razón populista. El Modelo Progresista de Kirchner: 2003-2007*. Proyecto editorial.
- MOUFFE, C. (2007) “La política y lo Político” en: *En Torno a lo Político*. Fondo De Cultura Económica.
- NOVARO, M. (2010) “La conquista de la democracia y el agravamiento de la crisis” en *Historia de la Argentina 1955-2010*. Siglo veintiuno editores.
- PAVIGLIANITI, N (1993) *Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educativa*. CEFyL, UBA, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1993) *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. CEFyL, UBA, Buenos Aires.

- SENEN GONZALEZ (2008) “Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica” en Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Aique, Ciudad de Buenos Aires.
- SPITTA, A. (1982) “El Proceso de reorganización Nacional de 1976 a 1981: los objetivos básicos y su realización practica” en Waldmann, P. y Garzón Valdés, E. (comp.) *El poder militar en la Argentina (1976-1981)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- SOLARI, M.H. (1949) *Historia de la Educación Argentina*, Paidós, Buenos Aires.
- SOUTHWELL, M. (2011) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en Tiramonti, G. (Dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- SOUTHWELL, M. (2007) "Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática” en Camou, Tortti & Viguera (Coor.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Prometeo, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2008) “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado” Colaboración Especial para el libro Cruz Pineda Ofelia y Echevarría Canto Laura (Coord.) *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. México: Casa editorial Juan Pablo; PAPDI, México D.F.
- \_\_\_\_\_ (2008) “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades” en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 30, Buenos Aires, FLACSO.
- \_\_\_\_\_ (en prensa) “Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa” en Tello C. (Comp.) *Política y epistemología de la investigación educativa*, 2012.
- TEDESCO, J.C. (1984) *Educación y Sociedad en la Argentina, 1880-1945*, Ediciones del Solar, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1990) “Elementos para una sociología del currículo escolar” en *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO, 1990, pp. 13-73.
- TERIGI, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, En *Revista Propuesta Educativa* N° 29, junio.

### **Legislación**

- Ley Federal de Educación N° 24195/93
- Ley de Educación Provincial N° 11612/94
- Ley de Educación Nacional N° 26206/06
- Ley Provincial de Educación 13.688/07
- Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061/05.

### *Ministerio de Cultura y Educación*

- Decreto N° 150.073 (ordenado en 1957) Sistema de amonestaciones (1943)
- Decreto N° 898 Promoción del sistema de participación estudiantil (1984)
- Resolución N° 41 Promoción de la participación estudiantil en la elaboración de normas de convivencia (1995)

- Res. N° 62 Promoción de la participación estudiantil en la elaboración de normas de convivencia (1997)
- Programa Nacional de Mediación Escolar, Marco General (2004).
- Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) aprobado por Resolución 1619/04.
- Programa Nacional de Mediación Escolar Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos (2005).

*Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*

- Res. N°1709 (texto ordenado en 1983) Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior (1958)
- Res N° 4734 y anexo. Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar (2000)