

La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles

The Temporal Dimension of Coexistence: Tensions between School Times and Youth Rhythms

Pedro Núñez^a

Recibido: 21 de febrero de 2019

Aceptado: 25 de mayo de 2019

Resumen: En este artículo exploramos los procesos de convivencia escolar que tuvieron lugar en la última década en la Argentina, en particular en tres centros urbanos (Ciudad de Buenos Aires, localidades de la Provincia de Buenos Aires y Comodoro Rivadavia en Chubut). El estudio da cuenta de las tensiones entre los pasos previstos por las políticas públicas y los ritmos escolares, el uso del tiempo escolar como aspecto regulable y el rol de los espacios institucionales. El trabajo de campo se realizó en nueve establecimientos donde se aplicó una encuesta, se hicieron entrevistas con estudiantes y docentes y utilizamos materiales institucionales como los Acuerdos Institucionales de Convivencia y las actas de sanción. Los resultados sugieren que las políticas de convivencia escolar, si bien implican propuestas que incentivan otros modos de regular los conflictos, preservan formas tradicionales de pensar la disciplina, orientadas a regular el control de los horarios y los cuerpos juveniles.

Palabras clave: Convivencia escolar; Desigualdad educativa; Jóvenes.

^a Doctor en Ciencias Sociales. Investigador CONICET, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.  pnunez@flacso.org.ar

Abstract: In this paper we explore the processes of school coexistence that took place in the last decade in Argentina, particularly in three urban centers (City of Buenos Aires, localities of the Province of Buenos Aires and Comodoro Rivadavia in Chubut). The work allows to account for the tensions between the steps foreseen by public policies and school rhythms, the use of school time as an adjustable aspect, the differences between the time of the actions and that of the sanctions and the role of institutional spaces. The field work was carried out in nine establishments where a survey was applied, interviews were conducted with students and teachers and we used institutional materials such as the Institutional Agreements of Coexistence and the sanction certificates. The results suggest that the policies of school coexistence, while involving proposals that encourage other ways of regulating conflicts, preserve traditional ways of thinking about discipline, aimed at regulating the control of schedules and youth bodies.

Key Words: School Coexistence; Educational Inequality; Youth.

Introducción: una discusión sobre la interrelación entre las políticas de convivencia escolar y las desigualdades educativas

Caben pocas dudas de que las características que asume la experiencia escolar juvenil en el nivel secundario adquirieron en los últimos años una nueva configuración. Esto se debe no sólo a que la condición juvenil contemporánea presenta particularidades muy diferentes a las de otros momentos históricos sino también a cambios promovidos por las políticas educativas. En toda la región latinoamericana en la última década, con mayor o menor énfasis, se ensayaron cambios en el formato de la escuela media o bien se introdujeron modificaciones en el régimen académico, las disciplinas escolares y se impulsaron políticas socio-educativas que buscaron transformar el paisaje escolar.

Estos cambios ocurrieron en una escena escolar novedosa, que combina el incremento de las tasas de escolarización con la persistencia de procesos de desigualdad. Se trata de un movimiento parojoal ya que, por un lado, existe una evidente tendencia a la democratización en el acceso mientras que, por otro, se extiende la percepción del incremento de la desigualdad en la calidad de los bienes educativos –tanto en recursos tangibles como infraestructura o materiales de estudio y en aquellos intangibles vinculados con las formas de circulación de los conocimientos, roles docentes o el tiempo escolar–, las interacciones que tienen lugar y las características de cada institución.

Efectivamente, el escenario ha mutado drásticamente. En el año 2006 Argentina, siguiendo la tendencia de otros países de la región como Chile, Uruguay, Brasil o México, sancionó una nueva Ley Nacional de Educación (Nº 26.206) que, entre otras modificaciones, estableció la obligatoriedad del nivel secundario. Las nuevas

generaciones irrumpieron masivamente en sus aulas y pasillos. Asimismo, en varios países de la región, cada cual con sus particularidades, se produjo una serie de transformaciones normativas en las formas de disciplinamiento escolar.¹ En este artículo estudiamos el caso argentino, país que desde el año 2004 cuenta con un Programa Nacional de Convivencia Escolar (Resolución 1619/2004) que impulsa políticas educativas a través de convenios con las distintas provincias. En este país, la Ley Nacional de Educación antes mencionada hace referencia en su articulado a las políticas de convivencia y en el año 2013, tal como lo señalan diversos estudios (Fridman & Núñez, 2015; Núñez, 2017) el Congreso Nacional sancionó la Ley N° 26.892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la conflictividad social en las institucionales educativas,² para apoyar un conjunto de iniciativas jurisdiccionales, a nivel provincial y municipal, para dar respuesta a la demanda emergida de diferentes voces del sistema educativo frente a la percepción del incremento de situaciones de violencia en el ámbito escolar.

Esta trama normativa posee en su origen un diagnóstico particular –recordemos que toda política pública implica la toma de posición ante un conjunto de cuestiones socialmente problematizadas en cuya definición los actores buscan imponer su mirada–. Efectivamente, a la par de la masificación del nivel secundario se incrementó la preocupación por el ingreso de nuevos públicos, supuestamente menos permeables al cumplimiento de las normas. De manera concomitante se extendió la inquietud por la violencia escolar, tema que se instaló en la agenda de investigación y la agenda pública. Si bien no es la única, ni posiblemente la más importante cuestión ya que también está en boga la discusión por la calidad educativa, el interés por el rendimiento de los estudiantes, las pruebas escolares, las tecnologías o el debate acerca del formato escolar, los episodios suelen tener una mayor difusión a partir de la espectacularización de la violencia por aparte de los medios gráficos y audiovisuales (Kaplan, 2015). En la región un cúmulo de investigaciones aportó nuevas perspectivas para complejizar su estudio desde claves de lectura que en la Argentina plantearon su

¹ Es el caso de México desde 2014 con el Programa Nacional de Convivencia escolar y una serie de leyes locales como la de Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar en el Distrito Federal), en Colombia con la Ley 1620 de 2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y mitigación de la Violencia Escolar, Chile con su Ley n° 20.536/2011 sobre violencia escolar, o el Uruguay que desde el año 2008 implementa el Proyecto “Espacios educativos. Centros de convivencia saludable” y posteriormente realizó el Censo de Convivencia y Participación, por mencionar algunos países.

² Varios estudios (Núñez & Litichever, 2015; Núñez, 2017) señalan que la trama normativa adquiere distinta relevancia en las diferentes provincias argentinas, dado su carácter de país federal. Algunas provincias cuentan con leyes propias, otras adhieren a la normativa nacional, aunque, por lo general coinciden en promover la elaboración de Acuerdos Institucionales de Convivencia que refieran las normas escolares acordadas por los diferentes actores y la conformación de Consejos Institucionales de Convivencia como instancias de participación de las familias, docentes y estudiantes.

reconceptualización como violencia en las escuelas y la importancia de las interacciones en el espacio escolar (Miguez & Tunes, 2008; Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008), los procesos de desenganche ante una experiencia escolar de baja intensidad y de estigmatización (Kessler, 2004; 2012) o que prestaron atención a la conflictividad escolar intergeneracional considerando las interacciones en instituciones de distintas características y procedencia social de los estudiantes (García Bastán, 2016). En distintos países de la región existen estudios tanto sobre el funcionamiento y cosmovisiones presentes en las leyes sobre convivencia y violencia escolar (Zurita, 2013), los malestares y violencias sociales que atraviesan la experiencia educativa en territorios mexicanos (Fragoso Lugo, 2016) o las que prestan atención al clima social escolar, desarrollados en Chile (Cornejo & Redondo, 2001; López, Bilbao & Rodríguez, 2012) o Brasil (Abramovay & Rua, 2002) hasta quienes, como en el caso uruguayo, contemplan las percepciones juveniles sobre qué entienden como violencia (Viscardi, 2008).

En este trabajo optamos por un camino diferente para interrogarnos por la forma en que se interrelacionan las políticas de convivencia y las distintas dimensiones de la desigualdad. En tanto entendemos a la desigualdad como un proceso relacional, exploramos en el estudio de las políticas de convivencia escolar desde un enfoque que, siguiendo el planteo de Reygadas (2004), conjugue la atención a la distribución de capacidades y recursos, las relaciones e intercambios y las características de las estructuras sociales.

Tal como fue ampliamente señalado por la literatura especializada, la tendencia a la universalización del nivel medio no siempre se tradujo en experiencias escolares gratificantes sino que el acceso ocurrió de forma diferenciada (García-Huidobro, 2010). La escuela logra el objetivo de la universalidad precisamente a través de la fragmentación (Saraví, 2015). El escenario regional no sólo se caracteriza por un proceso de selección de los establecimientos que consolidó una distribución segmentada de la población en edad escolar (Redondo, 2009) sino por la fragmentación educativa, es decir, la configuración en el ámbito educativo de distintos fragmentos sin relación entre sí (Tiramonti, 2004). En este contexto algunos autores señalaron que los recientes procesos de masificación educativa adquieren una dinámica propia de un proceso de inclusión excluyente (Gluz, 2011; Gluz & Rodríguez Moyano, 2016) o de exclusiones recíprocas (Saraví, 2015).

Si bien se trata de una dimensión difícil de cuantificar, creemos que es factible reconocer distintos modos de apropiación y construcción de sentido acerca de las normas. Así, buscamos dar cuenta de problema principal del sistema educativo como es el de producir, simultáneamente, actores integrados a las normas e individuos autónomos (Weiss, 2000). La relación con las normas es una faceta central de la experiencia escolar en tanto muestra los grados de adhesión y la

construcción de figuras alejadas de su cumplimiento funcionan como categorías que operan de manera excluyente. Por estas razones, comprender qué aspectos se regulan, cuáles se exigen y a quiénes brinda nuevas claves de lectura sobre la desigualdad educativa. En definitiva, conocer cómo se conceptualiza al transgresor y qué estrategias de intervención se definen ante la transgresión devela rasgos de la cultura política de las escuelas (Dussel, 2005).

El artículo está organizado en tres secciones. Luego de la introducción presentamos un recorrido por los estudios que exploraron en las características que adquiere la experiencia escolar juvenil. A continuación desglosamos los tres tiempos de la convivencia, considerando tanto el nivel macro como su implementación cotidiana a nivel de las instituciones, indagamos en el desacople entre la organización temporal y espacial de la escuela y las formas de ser joven así como en las regulaciones normativas. El trabajo permite dar cuenta de las tensiones entre los pasos previstos por las políticas públicas y los ritmos escolares, el uso del “tiempo escolar” como aspecto regulable y como pena, y el rol de los espacios institucionales.

1 Acerca de la metodología de investigación

La investigación es parte del Proyecto PICT 2014-2958 “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales” con sede en la UNIPE y la FLACSO Argentina.³ El trabajo de campo se realizó en tres centros urbanos de Argentina: la Ciudad de Buenos Aires, tres localidades de la Provincia de Buenos Aires y Comodoro Rivadavia en la Provincia de Chubut, donde se seleccionaron instituciones con historias y tradiciones diferentes y con proyectos que atraviesan la organización escolar (la convivencia, la participación de estudiantes en centros de estudiantes, la educación sexual o intentos de reorganización curricular) y la dinámica de la institución. De esta forma se incorporó al análisis una perspectiva que tuvo en cuenta cómo repercute la situación social de cada localización, pero también las traducciones y resignificaciones que ello asume en el marco de cada institución en particular (Informe Unipe, 2018).

En cada jurisdicción la selección se basó en una muestra intencional en escuelas que representan comunidades educativas similares, para poder así preguntarnos tanto por las regularidades en los modos de resolución de los conflictos como su impacto en las formas de construcción de la convivencia y la ciudadanía. Las escuelas fueron seleccionadas por tratarse de instituciones singulares (McLeod &

³ La metodología y algunos hallazgos iniciales fueron presentados en congresos e informes previos (Núñez, 2017; UNIPE, 2018).

Yates, 2006). Estos diferentes “tipos de instituciones” permitieron analizar qué sentidos se construyen acerca de las normas y la convivencia, los derechos y la política en diferentes instituciones. Se consideraron escuelas del nivel secundario ubicadas en espacios segregados socio-espacialmente que redundan en la conformación de una matrícula homogénea en términos socio-económicos y otras ubicadas en zonas céntricas que se caracterizan por su mayor heterogeneidad de orígenes sociales de los y las estudiantes y también se contempló la incorporación de instituciones de distinto tipo de especialidad: bachilleratos de formación general, escuelas con orientación en arte y escuelas técnicas. Es decir que partimos de la hipótesis que podríamos hallar diferencias en la experiencia escolar tanto debido a las características del sistema educativo en cada jurisdicción como referidas a las características de la propuesta escolar.

La investigación siguió un modelo de triangulación de datos que implicó apelar a distintas estrategias y fuentes de información para recabar datos (encuesta, entrevistas, observaciones, materiales y documentos institucionales como Acuerdos Institucionales de Convivencia y notas de cargo como un aspecto espacial y temporal). Nos referimos al hecho de que los datos fueron relevados en escuelas de distintas jurisdicciones y también a la dimensión temporal ya que si bien intentamos que la encuesta y entrevistas fueran realizadas en paralelo por cuestiones logísticas en la práctica se realizaron distintas visitas a las instituciones. Esto, lejos de ser una dificultad, permitió, en línea con el planteo de la teoría fundamentada (Glasser & Strauss, 1967) tener la posibilidad de contrastar el examen de los datos empíricos, la teorización y poner en cuestión las preconcepciones para evitar que influyan en la interpretación de los datos. De esta forma, el análisis se enriqueció con el recurso combinado de estrategias que contemplan acercamientos cualitativos y cuantitativos a través de la aplicación de un cuestionario.

Tal como señalamos, el trabajo de campo estuvo organizado en distintas etapas. En una primera instancia, se realizaron varias visitas a las escuelas con el fin de tener entrevistas con informantes claves de la institución que permitan conocer las dinámicas de cada una. En una segunda etapa, se estructuraron los diferentes instrumentos de recolección de datos en los que se plasmaron las diferentes variables a relevar en función de los objetivos propuestos. Específicamente nos referimos a una encuesta autoadministrada a 338 estudiantes de 3º y 4º o 4º y 5º año,⁴ según cada jurisdicción, con el objetivo de contar con información que permitiera contar con datos generales para luego profundizar en distintas líneas de indagación. Las encuestas y entrevistas estuvieron divididas en los siguientes ejes:

⁴ Según organización de la estructura del nivel en la jurisdicción. La encuesta fue aplicada a los dos anteúltimos años 3º y 4º en Ciudad de Buenos Aires; 4º y 5º en provincia de Buenos Aires y Chubut.

- 1) Aspectos generales sobre la escuela, 2) Vínculo y convivencia, 3) Participación, 4) Percepciones sobre justicia, 5) Nuevas tecnologías y 6) Aspectos socio demográficos de los alumnos.

Las primeras lecturas de las dimensiones, con diferentes cruces en relación al género, la ciudad y el tipo de escuela, permitieron ajustar las preguntas de las entrevistas semi-estructuradas, sobre todo para la guía de los estudiantes. La selección de las personas a entrevistar por escuela se realizó prestando atención a las dinámicas particulares de cada institución (mayor o menor heterogeneidad del alumnado, la presencia de distintas estéticas juveniles, alumnos a los cuales se les había aplicado alguna sanción, alumnos que participaran del centro de estudiantes, antigüedad de los docentes en la escuela, docentes que dictaran diferentes disciplinas, entre otras) y considerando variables de género y de clase social, y su relevancia para los ejes que forman parte de este proyecto.⁵ También se analizaron los apercibimientos escritos, notas de cargo, las actas de las reuniones de los consejos de convivencia y de las reuniones de centro de estudiantes en los casos que se hubieron llevado a cabo durante el trabajo de campo en la institución. En este artículo presentamos los resultados de la encuesta aplicada en las tres jurisdicciones, que se plasman en el análisis que desplegamos en el tercer apartado. Asimismo, recuperamos entrevistas realizadas en dos de las localidades (Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires) así como el análisis de las notas de cargo obtenidas en escuelas de esos lugares, por lo que el análisis de esos documentos se limita a lo que pudimos obtener gracias al acceso facilitado por dichas instituciones. De esta forma, en esta oportunidad presentamos un recorte de una realidad e investigación más amplia, profundizando el análisis en ciertos aspectos de la convivencia, las normas y los tiempos escolares y juveniles.

Entendemos que el estudio de las interacciones escolares, con énfasis en el análisis de la construcción de la convivencia cotidiana son un camino para observar las formas contemporáneas de construcción de la ciudadanía, en tanto condensan el aprendizaje y vínculo que los sujetos tienen con las normas. Las diferentes cuestiones reguladas así como las sanciones que se establecen funcionan como aprendizajes cotidianos de lo permitido y lo prohibido, de aquellas conductas consideradas transgresoras así como de aquellas toleradas; en definitiva, funcionan como una cartografía de lo posible en cada institución.

⁵ En las nueve instituciones se realizaron un total de cuarenta (45) entrevistas a alumnos/as y entre ellos a quienes ocupaban diferentes roles en los Centros de Estudiantes; once entrevistas a preceptores, entre ellos a jefes/as de preceptores; quince entrevistas a docentes; once entrevistas a equipos directivos, entre ellos a rectores/as, vicerrectores/as y regentes y dos a miembros de equipos multidisciplinarios.

2 Tiempos escolares y ritmos juveniles

2.1 Masificación y convivencia escolar

Es un lugar común repetir que las nuevas generaciones que actualmente transitan por la experiencia escolar se parecen muy poco a la representación predominante sobre qué es un estudiante. En nuestro contexto es común escuchar que las dificultades para enunciar o instaurar la ley se deben al ingreso de nuevos públicos con otros códigos y disposiciones disciplinarias distintas a las habituales en los alumnos de las escuelas medias (Dussel, 2005).

A más de una década de la sanción de la ley que establece la obligatoriedad del nivel secundario persisten dudas sobre las posibilidades de su efectiva concreción y muchos actores del sistema educativo plantean las dificultades para lidiar con la masificación. Una parte importante de la bibliografía enfatizó en las tensiones entre las expectativas de los nuevos públicos y las posibilidades realmente existentes en las instituciones. En su ya clásico trabajo *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Dubet y Martuccelli presentaban los distintos públicos liceístas y señalaban que los nuevos liceístas estaban “en una situación paradójica” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 338) ya que se trataba de la primera generación en sus familias que lograba acceder a los estudios secundarios, pero en las instituciones se encontraban en lo más bajo de la jerarquía: “<suben> al liceo, <bajan> en la jerarquía escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 338). Para los autores estos estudiantes se encontraban en una posición paradojal que los llevaba a oscilar entre la adhesión a los discursos oficiales de promesa de futuro y la dependencia de los profesores y la constatación cotidiana del temor a la precariedad y el desempleo; en consecuencia se volvía difícil compatibilizar la vida social y la vida escolar. En la Argentina, ante el incremento de la matrícula del nivel secundario, algunas investigaciones percibieron un fenómeno similar (Falconi, 2007; Foglino, Falconi, Lopez Molina, 2009). Estos trabajos señalan que muchos jóvenes van en camino a convertirse en los primeros en sus familias en completar la escolarización secundaria mientras que para los docentes son extraños y extranjeros en el espacio de la “histórica” escuela media, y generalmente los conceptualizan como “los últimos” o los “recién llegados”.

Otros estudios enfatizaron en las divergencias de época entre los cuerpos y subjetividades juveniles y aquellos que la escuela pretende moldear (Sibilia, 2012). Si bien la autora analiza distintas cuestiones en relación a las transformaciones en las exigencias de control propias de la modernidad y su contraste con las necesidades de un mercado de trabajo flexible que promueve el espíritu emprendedor, hay un aspecto que es central para nuestros argumentos. En el texto

Sibilia señala que los estudiantes desacreditan a las amonestaciones como modalidad de ejercicio del poder jerárquico, exigen un trato recíproco que el bullying se convierte en una performance humillante, en tanto parte de un proceso de espectacularización de la violencia.

En contraste con esta perspectiva, otras investigaciones enfatizaron más bien en los sentidos de la escolarización asociados a su valorización como etapa de transición y construcción identitaria y en tanto ámbito de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros (Dussel, Brito y Núñez, 2007). En un estudio anterior elaborado como parte de un proyecto de investigación en la FLACSO Argentina (Núñez, 2013; Núñez & Litichever, 2015) los autores hicieron referencia al proceso de dislocación entre jóvenes y escuelas, que se manifiesta en la ampliación del contraste entre la sociabilidad juvenil del tiempo presente – percibido como inmediato y cercano – y la temporalidad ordenadora y planteada como etapas secuenciales de preparación para el futuro inherente a la propuesta escolar. Esas investigaciones señalan que dichas tensiones se manifiestan de múltiples maneras, aunque quizás se plasmen de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las “funciones de la escuela” y los distintos modos de vivir la “temporalidad” (Núñez, 2013; Núñez, 2017). Estos trabajos exploran en las desigualdades existentes al interior de las instituciones, indagando en el tipo de interacciones como clave para pensar la construcción de fronteras de inclusión/exclusión entre quienes son conceptualizados como factibles de ser incluidos y las diversas figuras de transgresión.

Tal como sostuvimos en el apartado anterior, un escenario con incremento de las tasas de cobertura del nivel medio trastoca las expectativas de los sujetos, pero esto no obtura la reafirmación de jerarquías. En algunos casos la exigencia de determinadas cuestiones por sobre otras, la misma ambigüedad de las normas que se traduce en un conjunto de reglas imprecisas y dificulta que los estudiantes tengan certezas sobre las conductas específicas que se piden de ellos (Chávez Romo, Gómez Nashisky, Ochoa & Zurita, 2016) puede funcionar como bisagra, como límite a la posibilidad de sostener la experiencia escolar.

Efectivamente, ante las dificultades para lograr que más jóvenes sostengan su proceso de escolarización investigadores recientes presentan evidencia acerca de que pareciera ser menos un problema de ingresos que de organización de la propuesta educativa y prácticas implícitas que funcionan como límite. Dicho en otras palabras: la existencia de leyes e incluso la sedimentación en algunos actores escolares de un discurso de derechos basado en las mismas no es suficiente para que los estudiantes logren un trato justo y respetuoso en su cotidianidad escolar (Gluz & Moyano, 2014). Estas formas de pensar el par igualdad/desigualdad, reconocibles en los actores escolares, funcionan como categorías excluyentes,

como fronteras que delimitan posibilidades (Chaves, Fuertes & Vecino, 2016). La construcción de un orden normativo novedoso, a partir del intento por diseñar políticas de convivencia escolar, no sólo modifica qué se entiende por transgresión y las figuras señaladas como “transgresoras” sino que implica una nueva configuración de las relaciones de autoridad y entre generaciones.

2.2 Los cambios en las pautas de transmisión cultural

Las experiencias juveniles tienen lugar en un contexto signado por una profunda transformación de las formas de transmisión cultural en nuestras sociedades que concentra sus mayores cuestionamientos en el lugar de autoridad de los docentes ya que la escuela media no concentra el monopolio de la transmisión de conocimiento (Núñez, 2017). Los diferentes tiempos y espacios en que transcurre la vida de las nuevas generaciones sumado a la velocidad de circulación de la información y al auge de la cultura digital trastoca los imaginarios sobre las funciones del nivel secundario, afectando sus cimientos más tradicionales al poner en duda su legitimidad.

De una manera similar a lo que hacían los viajeros de antaño que se valían de mapas y brújulas para comprender los nuevos territorios precisamos contar con los elementos adecuados para comprender las coordenadas desde donde se configuran las relaciones intergeneracionales, sus características y tipo de interacciones predominantes. En esta sección analizaremos tres cuestiones que transforman la misma morfología de la experiencia escolar juvenil. Las mismas ocurren, a su vez, en momentos de transformaciones en, al menos, tres cuestiones: el incremento de las incertidumbres, la reconfiguración de tiempos y espacios y la construcción de autoridad.

En primer lugar, las nuevas generaciones transitan por el mundo desprovistas de las certezas de antaño que brindaban la posibilidad de imaginar procesos a mediano y largo plazo con cierta previsibilidad. Desde ya que este proceso no ocurría del mismo modo para las distintas clases sociales, pero podemos tomar la licencia de generalizar que años atrás las trayectorias tenían cierto signo de continuidad y sostenimiento en el tiempo, para bien y para mal. Los procesos de la tardo modernidad dan cuenta, por el contrario, de la primacía de la “liquidez” de los lazos sociales y de su flexibilidad (Bauman, 2009; Beck & Beck-Gernsheim, 2003; Sennet, 2001). En un mundo donde los soportes institucionales se debilitan,⁶

⁶ Si bien no es la intención de este artículo, la utilización de la noción de soporte nos obliga a remitir a la discusión de la obra de Castel y de Martuccelli y sus diferencias en la manera de pensarlos. Mientras para el primero la consolidación de una trama de soportes de carácter político y estadocéntrico, ligados a la condición salarial y las redes asociadas al trabajo, permiten al individuo constituirse con tal y lo ubican en una zona de integración, Martuccelli señala la existencia de una pluralidad de soportes en acción (afectivos,

los individuos están compelidos a valerse por sí mismos. En este sentido es que podemos comprender a la incertidumbre como un bien desigualmente distribuido que incide en la construcción de certezas sobre el futuro (Fragoso, 2016).

En tiempos de mayor fragilidad, las instituciones ven desdibujadas sus funciones específicas. Este proceso afecta especialmente al sistema educativo. El modelo escolar se encuentra rebasado espacial y temporalmente, de modo tal que, como lo destaca Martín Barbero (2008) los procesos de aprendizaje escapan a las demarcaciones de la edad y otras formas de acotamiento temporal que tornaban factible su control en un solo tipo de lugar.

Finalmente, como último, pero no por ello menos importante elemento de esta sumatoria no siempre articulada de procesos, la construcción de autoridad muta de un modelo donde la institución escolar concentraba el monopolio legítimo de la transmisión de la cultura de una sociedad y se erigía como el santuario que respaldaba la autoridad docente a un contexto de construcción de autoridad “situacional”, de construcción cotidiana. Se trata de un desplazamiento de su tradicional plano de superioridad, poniendo en jaque la jerarquía históricamente otorgada para construirse desde otras fuentes de legitimidad que requiere de otros posicionamientos (Greco, 2007). Investigaciones recientes (CITADEL, 2018) hallaron que el tipo de vínculo estudiantes-docentes, y con él la posibilidad de reconocer derechos, pero también de pensarlos como efectivos, adquieren diferentes formas “depende” con quien sea (profesor copado / profesor que no los escucha).

En definitiva, las tres cuestiones que mencionamos incrementan la tensión entre los modos digitales de experimentar la temporalidad frente a una concepción mecánica o analógica –jóvenes vs. escuela secundaria– (Feixa, 2003), provocando cambios en las pautas de interacción intergeneracional y, como consecuencia, en las características que asume la experiencia de la convivencia escolar.

materiales y simbólicos), ligados al imperativo de la autonomía, entendiéndolos como los medios por los cuales el individuo llega a tenerse frente al mundo. Estos varían de acuerdo a las biografías de las personas y las pruebas a las que son sometido. En el caso al que hacemos referencia los soportes institucionales tienen un carácter político y estado céntrico, pero también pueden pensarse como parte de una forma efectiva a través de la cual los individuos deben dar cuenta de sí mismos en relación con los fenómenos sociales. Para una discusión sobre estas nociones remitimos al trabajo de Nardín (2017) y a Di Leo, Camarotti, Güelman, & Touris (2013).

3 Los tiempos de la convivencia: conformación de los Acuerdos y percepciones sobre las regulaciones

Una de las dimensiones para explorar en las dinámicas de la temporalidad educativa y juvenil refiere a las cuestiones vinculadas a la convivencia escolar, esto es, qué relación establecen los actores escolares con las políticas educativas sobre estas temáticas, qué cambios tienen lugar, qué impacto tienen los espacios institucionales previstos, cuáles las conductas más reguladas, qué sanciones se establecen.

En esta sección recuperamos planteos realizados en un trabajo previo (Núñez, 2017). De esta forma, y como parte de una primera aproximación a la problemática presentamos tres momentos que organizan el tiempo de la sanción. Esta regulación se encuentra, por lo general, estructurada de manera secuencial e incremental, de la más leve a la más grave. La intención es, a partir de la exploración en estos planos temporales, presentar una reflexión acerca de los procesos de convivencia escolar precisamente como procesos extendidos en el tiempo que suponen una alteración de la lógica organizacional propia de la mirada disciplinaria (Núñez, 2017).

3.1 El momento de la elaboración de las normas

Tal como fue señalado por estudios precedentes (Núñez, 2017) el primer momento que organiza el “tiempo de la sanción” refiere a la *elaboración de las normas*, es decir, la construcción colectiva de un marco normativo. En algunas instituciones esto implica que las autoridades y algunos docentes destinen “tiempo” a las discusiones y a su elaboración, a organizar Jornadas de Convivencia –que implica la modificación del orden de la malla curricular por la dedicación de un tiempo escolar a pensar las normas– y varios momentos de negociación entre estudiantes y docentes. Las instituciones no siguen un patrón similar, aunque a lo largo del trabajo de campo pudimos reconstruir que en la mayoría de los establecimientos hubo una tensión entre estudiantes y docentes en relación a la regulación de la vestimenta, aspecto estipulado por los Acuerdos. Vale como ejemplo lo que ocurrió en una escuela de modalidad técnica de la Ciudad de Buenos Aires. En esta institución transcurrió casi un año entero entre el momento en que se inició la elaboración del Acuerdo de Convivencia Escolar y que fue finalmente firmado por los distintos actores escolares. Ese tiempo estuvo atravesado por disputas sobre el contenido del Acuerdo, las distintas cuestiones reguladas y acusaciones cruzadas sobre la modificación de puntos acordados. En otros casos los estudiantes

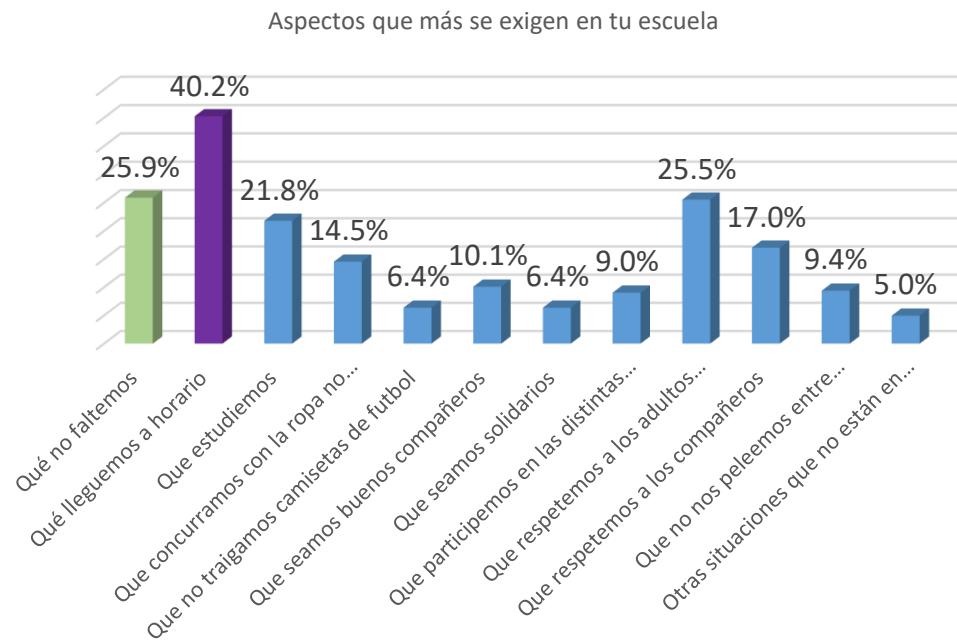
demandaron terminar con la utilización de algún tipo de uniforme o guardapolvo, aspecto por lo general más exigido a las mujeres.

La convivencia supone entonces, además de aspectos como qué se regula y de qué manera ya analizados por otras investigaciones (Dussel, 2005; Litichever, 2014) un desafío a la organización temporal escolar, de allí que entendemos que representa una reorganización, al menos marginal, del mismo (Núñez, 2017). En el caso de la escuela mencionada la elaboración del AIC se convirtió en sí mismo en un hecho conflictivo, que se resolvió luego de un año lectivo en el cual no se contó con un instrumento que brindara legitimidad a las normas precisamente para resolver otros conflictos.

3.2 La aplicación cotidiana de las normas: aspectos más regulados y las sanciones a través de las notas de cargo

3.2.1 Los aspectos que más se exigen y los más regulados

A lo largo del trabajo de campo observamos distintas situaciones que ocurren en las instituciones, más allá de lo que estipulan las reglas plasmadas en el documento, ya que nos interesaba explorar en las cuestiones más exigidas y también más sancionadas. En la secuencia que planteamos, se trata del segundo momento del tiempo de la sanción, esto es, su *aplicación cotidiana y el impacto en la temporalidad escolar*. Tal como señalamos anteriormente, y fue destacado en investigaciones previas (Núñez, 2017), se aplicó una encuesta que contenía un módulo sobre convivencia donde se interrogaba, entre otras cuestiones, qué aspectos son los que más se exigen en sus escuelas. En el cuestionario incluimos una pregunta de respuesta múltiple donde podían elegir hasta dos de las opciones propuestas. Tal como puede observarse en el Gráfico 1, la primera opción mencionada, que reúne la mitad de las respuestas, es la exigencia de que “lleguen a horario” y que “no falten” mientras que a continuación, con un tercio de las opiniones, aparece la referencia al respeto hacia los adultos. En tercer lugar hallamos el énfasis orientado a lo pedagógico (“que estudiemos”), en todos los casos las referencias son similares sin distinción de género. En un segundo plano encontramos la exigencia sobre la necesidad de respeto entre actores escolares y la regulación de las vestimentas. El énfasis en valores solidarios y de compañerismo concentra una atención menor, desdibujándose la pretensión moralizadora mientras que las peleas entre compañeros también presentan valores relativamente bajos. No incorporamos distinciones de género ya que tanto varones como mujeres señalaron aspectos similares.



Gráfica 1. Demandas más frecuentes de la institución escolar.

Fuente: Elaboración propia en base a resultados del Proyecto PICT 2014-2958 “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales”

Estos datos difieren cuando les consultamos acerca de qué se sanciona más, es decir, más allá de lo que en cada institución se exige, ante qué situaciones los estudiantes reciben algún tipo de penalidad. Aquí encontramos una mayor regulación sobre las peleas, interacciones y usos del tiempo escolar. Entre sus respuestas ante el interrogante sobre qué aspectos se sancionan más –donde también podían elegir hasta dos opciones– y como puede observarse en el Gráfico 2, encontramos cuestiones vinculadas a las interacciones (Litichever, 2014) como son la falta de respeto a un adulto (43.9% de las menciones) y también, con un porcentaje considerable, las peleas entre compañeros/as (una de las pocas donde encontramos diferencias de género ya que es más señalada por los varones –20.2% el total, 24.5% por parte de varones y 16.3% de mujeres–). En relación a este punto, además de señalar que se trata de una conducta sancionada cuando involucra a un adulto y no a un par,⁷ pueden conjugararse distintos aspectos, tanto

⁷ La opción “Faltarle el respeto a compañeros/as” concentró sólo el 6.4 % de menciones.

que los significados sobre la misma noción de respeto sean diferentes ya que los estudiantes suelen exigir atributos distintos a los que los docentes poseen (Núñez, 2007). En otras ocasiones el malentendido puede ser producto de una falta de comprensión que es leída como falta de respeto (Litichever, 2014). Ambos aspectos muestran el desacople entre las expectativas docentes y las sostenidas por los estudiantes.

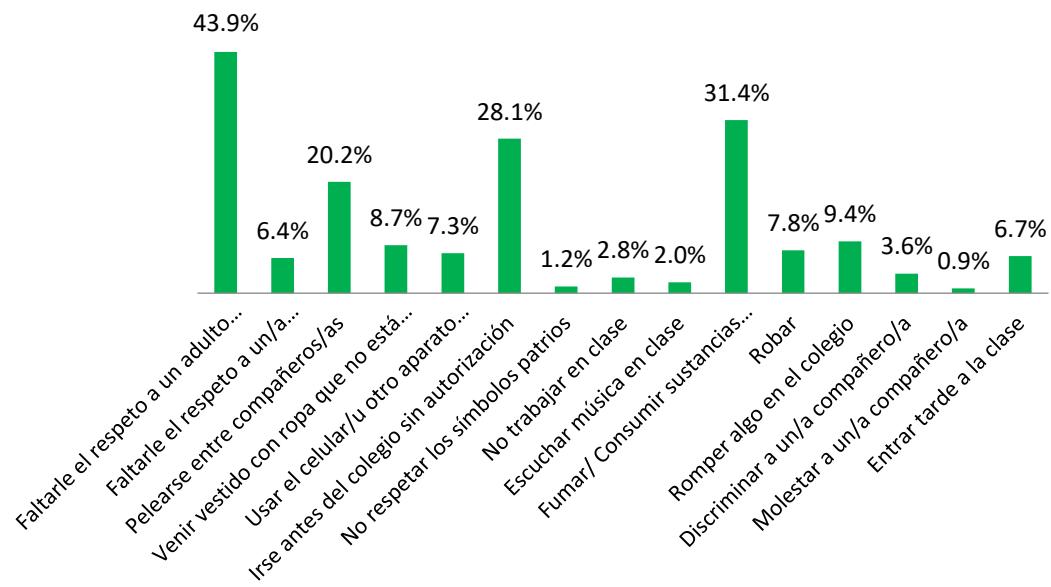
Por el contrario, encontramos que una serie de situaciones que suelen pensarse como problemáticas en el espacio escolar no son reconocidas como tales por los estudiantes. Nos referimos a aspectos como daños y roturas en la institución (9.4%), el robo (7.9), uso de celulares/dispositivos tecnológicos (7.3%) o “entrar tarde a clase” con 6.7% –aunque luego veremos ciertas diferencias con el análisis de las actas de sanción–. Tampoco aparecen como preocupaciones principales en las instituciones aspectos que sí forman parte de la nueva perspectiva sobre la convivencia escolar, incorporada en los documentos oficiales y en muchos de los Acuerdos Institucionales de Convivencia que recogimos, como la cuestión de “la discriminación a un compañero/a” con 3.6% de los casos o “no respetar los símbolos patrios” con 1.2 % de los casos. Al igual que señalamos en el punto anterior no encontramos que emergiera una preocupación por los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que aspectos como “no trabajar en clase” o “escuchar música” reúnen muy pocas menciones (2.8% y 2% respectivamente). Aunque en este caso precisamos indagar más para observar si aparecen aspectos regulatorios que puedan ponerse en juego en momentos de la evaluación.

El fumar o consumir sustancias prohibidas es un aspecto mencionado por un tercio de las personas encuestadas, convirtiéndose en la segunda situación más sancionada de acuerdo a los datos de la encuesta. En este caso se invierte la cuestión de género al tener más referencias por parte de las mujeres (total 31.4%; mujeres 34.7% y que reúne el 27.9% de las respuestas de los varones). Un aspecto que quisiéramos mencionar, y que quizás ayude a comprender su alto número de respuestas, refiere a su tangibilidad (Unipe, 2018), lo que hace que se trate de una falta fácilmente identificable tanto dentro de la institución en patios y baños como en la puerta del establecimiento. También es un aspecto que suele ser categorizado como “grave” en los reglamentos de convivencia institucionales. En este punto precisamos de mayores elementos para indagar en las razones de esta penalización y en la discusión sobre la necesidad de pensar en otro tipo de abordajes y prevención sobre los consumos considerados legales e ilegales. Finalmente, y ya en sintonía con los argumentos que desarrollamos en este texto, encontramos que la opción “*irse del colegio antes*” concentra un número importante de menciones,

siendo la tercera entre todas las alternativas y señalada también con más énfasis por parte de las mujeres que de los varones (28.1% el total; 31% mujeres y 24.9% los varones).

Las marcas de género en relación a la regulación de las conductas de las y los estudiantes también puede observarse en la mención a la vestimenta que reúne un porcentaje relativamente bajo de respuestas (8.7%), pero que es mayormente identificada por las mujeres (10.9% vs. 6.3% de varones que optan por este punto). Este trato desigual, a la par de las discusiones sobre la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral y el debate en torno a la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo que tuvo lugar en Argentina durante el año 2018 suscitó respuestas por parte del colectivo estudiantil promoviendo acciones para revertir dichas prácticas a través de “pollerazos”, “shortazos”, “corpiñazos”⁸ como nuevas causas de los reclamos estudiantiles. Si bien no es el foco de este artículo hallamos aquí elementos para reflexionar sobre los estereotipos de género, los usos del cuerpo así como en la construcción de modos hegemónicos de masculinidad y feminidad (las peleas entre los varones, la vestimenta de las mujeres, a lo que cabe agregar su mayor tendencia a retirarse antes del establecimiento por parte de las estudiantes, al menos por lo que se desprende de la encuesta) sobre los cuales es necesario continuar explorando.

⁸ Durante los años 2016, 2017 y 2018 los estudiantes han promovido este tipo de acciones a modo de protesta. Algunas notas periodísticas del período ilustran la situación que se expandió en diferentes jurisdicciones del país: <https://www.rosario3.com/noticias/Alumnos-hicieron-un-pollerazo-para-defender-a-sus-companeras-20180418-0029.html>; https://www.clarin.com/sociedad/fotos-corpinazo-bianca-frente-ministerio-educacion_0_Sjypaw02M.html; <https://www.lanacion.com.ar/2128973-corpinazo-realizan-una-suelta-de-corpinos-frente-al-ministerio-de-educacion-por-el-caso-de-bianca>; <https://www.laizquierdadiario.com/Fueron-todos-de-polleras-contra-las-autoridades-del-Normal-1>;



Gráfica 2. Aspectos que más se sancionan en sus escuelas (total).

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Proyecto PICT 2014-2958 “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales”.

3.2.2 Las notas de cargo y la importancia del “tiempo perdido”

Uno de los aspectos centrales de los sistemas educativos desde sus orígenes se vincula con la regulación del tiempo, como faceta indispensable del control de las emociones y el respeto de ciertas rutinas que serán efectivas en la futura trayectoria laboral. Uno de los trabajos más importantes, y sugerentes, sobre estas cuestiones es el de Escolano Benito (2000) quien señala la existencia de una estrecha relación entre la asignación de un tiempo y espacio –como el escolar– y el sometimiento a la disciplina del calendario escolar. La consolidación de un marco temporal se traduce en relaciones de poder ejercido de manera visible o tácita (Escolano Benito, 2000) en la organización curricular (las disciplinas consideradas y formas de legitimación de los contenidos, los tiempos designados a cada asignatura, el lugar que ocupan, entre otras cuestiones).

Hasta el momento recorrimos algunos de los aspectos que presentamos para pensar este segundo tiempo de la convivencia, relacionado con la forma en que las normas se plasman en la cotidianeidad escolar. Sin embargo, precisamos de más elementos para sostener los argumentos. Por esta razón, cotejamos las percepciones recogidas a través de la encuesta con el estudio de la documentación

que genera cada institución, en este caso las notas de cargo redactadas en virtud de la sanción de alguna transgresión.

Tal como señalamos anteriormente, el sistema de convivencia escolar está contemplado tanto en normativas nacionales como de cada jurisdicción. Si bien podemos encontrar algunas diferencias, por lo general la mayor parte de las leyes – así como de las políticas públicas que se desprenden de ellas – se orientan a pensar las interacciones en pos de lograr un buen clima escolar además de establecer marcos disciplinarios. Por esta razón, suelen incorporar referencias a los derechos y responsabilidades de los distintos actores escolares así como a especificar un conjunto de transgresiones y las sanciones establecidas. Así las normas de convivencia establecen la posibilidad de diferentes tipos de sanción, que pueden ser orales o escritas a través de apercibimientos o notificación a padres/madres o tutores. En tanto en estos documentos se registra la información de la situación ocurrida, su gravedad y los actores involucrados, pueden observarse las temáticas que conducen a su aplicación así como las diferencias de acuerdo al año de cursada, género o tipo de trayectoria escolar (Litichever, 2019). Asimismo, estas actas cuentan con un espacio para la opinión del estudiante. Sin embargo, a pesar de las innovaciones que las políticas promueven la persistencia de estos dispositivos muestran la presencia que tiene la escritura como una de las dimensiones más importantes del funcionamiento de la escuela en tanto institución burocrática disciplinaria y como parte de un sistema educativo habituado a asentar en actas las distintas vicisitudes de la vida escolar (Erro, 2012).

En nuestro caso, las notas de cargo o actas de sanción permiten observar la importancia de dejar asentado en documentos la memoria de lo que ocurre en la escuela, describen la situación, especifican la sanción acordada y también cuenta con un lugar para descargo del estudiante, quien puede plantear una versión discordante con la redactada por el docente, preceptor o autoridad interviniente. La reglamentación existente sobre la Convivencia Escolar enfatiza en la necesidad de dejar constancia escrita. A modo de ejemplo, la Ley 223 que establece el Sistema Escolar de Convivencia en la Ciudad de Buenos Aires especifica en su artículo 10 que “Toda solicitud de sanción deberá ser comunicada al alumno y a sus padres o representantes legales, con la debida información acerca de los antecedentes y elementos que avalan el pedido, para permitirle ejercer el derecho de defensa, en forma escrita, en el plazo que fije el Director/ Rector”.

De esta manera el acta forma parte, tal como lo plantean estudios en Chile, del legajo de los estudiantes –que tiene una relevancia central para cada uno de ellos– y da cuenta del carácter eminentemente punitivista de la legislación (López, 2019).

Por otra parte, y sin necesariamente discrepar con estos análisis, creemos que su fortaleza radica en que permite dar cuenta de qué aspectos son considerados centrales por la institución para la formación moral de los estudiantes.

En una investigación donde analizó las notas de cargo aplicadas en una institución de la Ciudad de Buenos Aires, Litichever (2019) halló que son aplicadas en mayor medida a los estudiantes del primer año –con la intención de marcar cierta “línea de conducta”– y que la primera causa de sanción se vincula precisamente con la evasión de las clases o por ingreso tardío, aunque en este caso se concentran más en tercer y cuarto año. Estas decisiones manifiestan tanto la preocupación por la interrupción del tiempo de clase y el desafío a la propuesta escolar y sus núcleos estructurantes como la presencialidad (Litichever, 2019).

En las notas de cargo que pudimos recabar –fundamentalmente de establecimientos ubicados en La Plata, Moreno y la Ciudad de Buenos Aires– aparece de manera recurrente la referencia al tiempo. A partir de estos avances, en nuestro trabajo encontramos que las actas de sanción se orientan a sancionar, grosso modo, tres tipos de disruptión de la temporalidad: retirarse antes del establecimiento, presentarse tarde en el aula o ser encontrado en otro espacio diferente al que correspondía. En el primer tipo de disruptión las sanciones especifican y se justifican en aspectos como “irse de la escuela antes de finalizar el turno” o “retirarse del establecimiento sin autorización, en hora del Profesor X” (Escuela Universitaria Ciudad de Buenos Aires) en las que se aplica a una estudiante una suspensión con asistencia a clase.

El segundo tipo de penalización refiere a llegar tarde al aula, como por ejemplo una que fundamenta la sanción con una amonestación a una estudiante por “haber arribado tarde al aula, pese a las advertencias previas en clases anteriores” (Escuela Universitaria Ciudad de Buenos Aires) o debido a que “ingresan 20 minutos tarde al aula” (Escuela EMEM Ciudad de Buenos Aires). El último tipo de sanciones se debe a la presencia de algún estudiante en otro espacio que no le correspondía, especificando en el acta que se trata de una falta leve entendida más bien como llamado de atención ya que “no se encuentran en el curso, los encuentro media hora después en otro curso que tenía hora libre” (Escuela EMEM Ciudad de Buenos Aires),

El estudio de las notas de cargo permite observar una jerarquización del tiempo escolar (que la persona involucrada pierde) por sobre otros tiempos. A los tres llamados de atención (tres actas de cargo) se coloca una suspensión, útil para que el estudiante sancionado “se calme y reflexione” como señalaban estudiantes

entrevistados en una escuela técnica de CABA (Núñez, 2017). Las sanciones poseen así un aspecto asociado a la dimensión temporal, que varía tanto en la cantidad de días como si es con asistencia o no a clase (Litichever, 2014). Su análisis permite también encontrar la persistencia de sentidos disciplinares que buscan que los estudiantes controlen sus emociones, siendo la respuesta institucional la privación de la posibilidad de disfrutar de su tiempo escolar.

En los casos analizados la norma para sostenerse pareciera precisar del carácter escrito que funcionará como instrumento que va a dar fe de lo ocurrido en una determinada situación (Erro, 2012). Asimismo, también es factible pensar en nuevos sentidos que se construyen en torno a un dispositivo tan apegado a la cultura escolar desde el surgimiento de los sistemas educativos. No se trata sólo de un documento escrito que va a informar sobre una situación o dejar asentada la transcripción de lo sucedido (Erro, 2012) sino que en un contexto de mayor difusión de los derechos de los estudiantes es parte de la necesidad de garantizar su derecho a la defensa ya que se permite que brinden el descargo en la misma acta. Es plausible señalar la paradoja del énfasis en los derechos de los estudiantes precisamente en el momento de la sanción y no como consecuencia de una perspectiva transversal presente en diferentes momentos de la vida escolar

3.3 El tercer tiempo de la sanción: los espacios institucionales

Para finalizar, vamos a presentar algunas cuestiones referidas al tercer momento, el institucional, que tiene lugar en el Consejo Institucional de Convivencia, instancia contemplada en la normativa pero que no suele estar tan extendida en las escuelas. En una de las investigaciones pioneras sobre los Consejos Institucionales de Convivencia Paulín (2002) señalaba que muchas veces los estudiantes llegan ya sancionados por lo que se desdibujaba su misma finalidad. En la escuela técnica que ya mencionamos una docente también indicó que tuvo una fugaz participación en el CIC y que “la decisión ya estaba tomada antes” de la reunión (Núñez, 2017). Pero este momento institucional también tensiona la temporalidad escolar, tal como lo señala Fridman (2015), ya que se pone en juego la premura en la decisión. En su investigación encuentra la percepción de la inutilidad del tiempo que transcurre entre el momento de la falta y el que se efectiviza la sanción.

En el trabajo de campo realizado encontramos un gran desconocimiento por parte de los estudiantes de la mayoría de las escuelas secundarias acerca de las funciones del Consejo de Convivencia. Con la excepción del Colegio Universitario de Ciudad de Buenos Aires donde los alumnos votan, junto con el Centro de

Estudiantes, a sus representantes ante el Consejo Institucional, la mayor parte de los jóvenes lo percibe como una instancia ajena, donde los adultos toman una serie de decisiones. En una entrevista que realizamos en una escuela secundaria de Moreno en la zona oeste del Gran Buenos Aires el estudiante refiere al Consejo como el lugar donde los docentes “hablan” sobre los conflictos, conformado por “todos los directivos, lo que son directivos, preceptores y la jefa de preceptores” en la cual, a los sumo “el centro de estudiantes capaz que puede llevar una nota diciendo alguna cosa, pero siempre son los directivos, ya saben qué medida tomar siempre que pasa algo”.

La escasa institucionalidad del espacio, la concentración de decisiones por parte de los adultos y la sensación de que ya “saben qué medida tomar” ratifican la percepción de distancia de un procedimiento que podría implicar un ámbito de aprendizaje de derechos, reconocimiento de acciones y responsabilidades para los estudiantes. De esta forma las instancias formales de regulación de los conflictos por un lado incorpora el discurso del diálogo y la convivencia, pero por otro preservan una directriz disciplinaria adultocéntrica que no asume a los estudiantes como sujetos de derecho (Paulín, 2016). La institucionalidad desdibujada representa así una enseñanza paradojal para los estudiantes: estos espacios son para sancionarlos, sabiendo de antemano qué resolver.

Algunos apuntes finales

En este artículo exploramos en las tensiones entre la temporalidad propuesta por la organización escolar y los ritmos juveniles, haciendo hincapié en las conductas sancionadas en las instituciones como una de las dimensiones de la convivencia escolar. En un contexto donde varios de los aspectos sobre los cuales la institución educativa fundamentó parte de su eficacia regulatoria parecieran más desdibujados –como la expectativa por lograr la regulación de un cuerpo dócil para un trabajo repetitivo– y donde los jóvenes desconfían de la gratificación diferida que prometía una mejora en el mediano plazo a cambio del esfuerzo en el corto plazo las bases de la regulación de las interacciones escolares tambalean. La premisa que permitía repetir como un mantra: “esfuérzate, trabaja, sé responsable y mañana tendrás un mejor trabajo o te destacarás en los estudios” pareciera perder sentido. Ese mundo de soportes institucionales sólidos, de cadenas de montaje y fábricas que organizaban la vida de los pueblos y ciudades, de matrimonios que duran toda la vida sin desaparecer se ha desdibujado, y no es el único horizonte posible para las personas, para bien y para mal.

Este cúmulo de cuestiones refiere a las dificultades de regulación y control de un aspecto que era considerado central en la preparación “para el futuro”. Efectivamente, es plausible señalar que el escenario ha mutado sino drásticamente en sus elementos más visibles. Las secuencias escolares deben incorporar nuevas disciplinas, tareas, actividades y proyectos que se despliegan en paralelo a la malla curricular (como por ejemplo jornadas de convivencia, de Educación Sexual Integral, proyectos de radio entre otros). En este artículo planteamos las tensiones entre la temporalidad escolar y los ritmos juveniles con la intención de reflexionar sobre las formas en que docentes y estudiantes interactúan cotidianamente. El trabajo así contribuye a pensar, entre otras, al menos tres cuestiones. La primera, la necesidad de pensar la implementación de políticas educativas considerando a la vez la necesaria dedicación horaria por parte de los actores escolares y la reorganización del tiempo dedicado a cada disciplina para poder generar espacios transversales de discusión sobre las normas comunes. También permite observar que si bien se sancionan más los aspectos vinculados a las interacciones entre los actores, la regulación de los horarios, del tiempo juvenil en general con sus modos de recorrer y apropiarse del espacio escolar, son también de los más sancionados. Y, fundamentalmente, se trata de aspectos que los estudiantes perciben que más se les exige, independientemente de su posterior sanción, es decir que se trata de una cuestión que demanda una tarea constante por parte de las autoridades educativas. Por último, esperamos que estas primeras aproximaciones otorguen la posibilidad de repensar el funcionamiento de espacios institucionales que parecieran desdibujarse como ámbitos de discusión colectiva. Muy por el contrario al espíritu de las leyes y programas de convivencia escolar, ciertos ámbitos colectivos parecieran erigirse en tribunales con decisiones que se vislumbran atemporales y tienen sólo la pretensión de sancionar la conducta estudiantil y no la reflexiona sobre situaciones socioeducativas. En definitiva, precisamos de más y mejores investigaciones, que incorporen la perspectiva comparativa en relación a lo que ocurre con procesos similares en otros países del continente, para comprender mejor la potencialidad, o no, de los cambios en las políticas educativas. ♦

Referencias

Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). *Violências nas Escolas*. Brasília: Unesco, Banco Mundial, Fundação Ford.

Barbero, J. M. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En Tenti, E. (comp.), *Nuevos temas en la Agenda de política educativa* (pp. 65-100). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: GEU.

Chávez Romo, C. & Gómez Nashiky, A. & Ochoa Cervantes, A. & Zurita Rivera, U. (2016). La Política nacional de convivencia escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica. *Revista Posgrado y Sociedad*, 14(1), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5875765.pdf>

CITADEL (2018). Informe Argentina Proyecto Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas. Unión Iberoamericana de Universidades (manuscrito no publicado).

Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*, 15, 11-52. Viña del Mar. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/ClimaEscolar_Cornejo_Redondo.pdf

Di Leo, P., Camarotti, A. C., Güelman, M. & Touris, M. C. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital*, 13(2), 131-145. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/DiLeo>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/140/14002708/>

Dussel, I., Brito, A. & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de profesores y alumnos de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.

Erro, S. (2013). *Las actas escolares: un análisis acerca de las funciones pedagógicas y los sentidos de los textos legales en la escuela primaria*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Revista Educación y Ciudad*, 18, 5-18. Recuperado de <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/165>

Fragoso, P. (2016). *A puro golpe. Violencias y malestares sociales en la juventud cancunense*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fridman, D. & Núñez (2015). Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria. Estudios de caso en cuatro modelos institucionales en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En Llanos, D., Unda, R. y Mayer, L. (comps.), *Procesos y experiencias de socialización escolar en Iberoamérica* (177-201). Clacso Ediciones, Editorial Universitaria Abya-Yala.

Fridman, D. (2016). *Gestión del conflicto escolar: un estudio sobre las estrategias formales e informales en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

García Bastán, G. (2016). Gestionar la reciprocidad. Trabajo docente y vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, (25), 101- 112. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/28.pdf>

García-Huidobro, J. (2010). Educación inclusiva y formación democrática. En E. Duro (coord.), *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes* (pp. 127-154). Buenos Aires: UNICEF.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.

Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Buenos Aires: UNGS.

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*. 23(41), 63-73. Recuperado de <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/41.pdf>

Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Kaplan, C. (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en Blanco*, (22), 165-197. Recuperado de

https://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/.../Revista_Espacios_en_Blanco_N22.pdf

Litichever, L (2014). La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos. *I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación*. 1a ed. Tandil - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>

Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En Núñez, P., Fridman, D. & Litichever, L., *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 145-167). Buenos Aires: Eudeba (en prensa).

López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en contextos educativos segregados, punitivos y de rendición de cuentas: el caso de Chile. En Núñez, P., Fridman, D. & Litichever, L. *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 97-118). Buenos Aires: Eudeba (en prensa).

López, V., Bilbao, M. & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101. Recuperado de <https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2014/01/La-sala-de-classes-s%C3%AD-importa.pdf>

Mc Leod, J. & Yates, L. (2006). *Making modern lives. Subjectivity, schooling and social change*. New York: State University of New York Press.

Miguez, D. & Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En Miguez, D., *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 33-73). Buenos Aires: Paidós.

Nardin, N. (2017). La noción de "soporte" en Robert Castel y Danilo Martuccelli. Sus aportes al estudio de los procesos de individualización en el mundo popular. Ponencia presentada en el *II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política*. 2 al 4 de agosto, Buenos Aires.

Núñez, P. (2007). Los significados del respeto en la escuela media. *Propuesta Educativa* 16(1), 80-87. Recuperado de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/1.pdf>

Núñez, P. (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires: La Crujía.

Núñez, P. (2017). Temporalidades contrastantes: tensiones entre las formas de regulación escolar y las dinámicas de la sociabilidad juvenil. Ponencia presentada en el *XXXI Congreso ALAS*. 3 al 8 de diciembre, Montevideo.

Núñez, P. & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Ed. GEU.

Paulin, Horacio. (2002). Los consejos de convivencia: ¿Una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Revista Educar*, 20, 1-11. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/642/606>

Reygadas, L. (2008). Distinción y reciprocidad. Notas para una antropología de la equidad. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 69, 9-31. Recuperado de <https://redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/159/15912420002/1>

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso/Ciesas.

Sennet, R. (2001). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Ed. Tinta Fresca.

Tiramonti, G. (comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

UNIPE (2018) *Informe PICT 2014-2958 Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales*.

Kornblit, A., Adaszko, D. & Di Leo, P. (2008). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. En Kornblit, A., *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 59-79). Buenos Aires: Biblos.

Viscardi, N. (2008). Violencia en las aulas, práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social. En Paternain, R. y Sanseviero, R. [org.], *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?* (pp. 143-158). Montevideo: Fundación Ebert.

Zurita, U. (2013). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En Furlan, A y Spitzer, C. (coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 457-520). México: COMIE-ANUIES.