

Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria

Gubernamental Speeches in the Redefinition of Bonds in High School

*Natalia Cuchan**

*María Belén D'Arcángelo***

Resumen

El presente artículo sintetiza un trabajo de tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. El mismo analiza discursivamente el protagonismo que asume primero el estado provincial y luego el nacional en el desarrollo de políticas educativas y sociales para abordar la conflictividad y la violencia en las escuelas durante el período 1999-2007, evidenciándose la configuración de una incipiente trama multirregulatoria de los vínculos escolares que intenta redefinir la disciplina escolar. Dicha trama promueve tendencias descentralizadoras de los conflictos escolares ubicando a los alumnos y a las familias a hacerse cargo del control y regulación de sus propios actos. Estrategias que oscilan entre la recentralización estatal y la búsqueda o pretendida búsqueda de renovación del pacto familia-escuela, con el objetivo de incluirlos en la tarea educativa construyendo conjuntamente modelos (flexibles) de mediación y convivencia en consonancia con la promoción y protección integral de derechos.

Palabras Clave: discurso; vínculos escolares; escuela secundaria; disciplina

Abstract

This article summarizes work Thesis in Educational Sciences. Analyzes the role assumed by the provincial government and national in the development of educational and social policies to address conflict and violence in schools over the period 1999-2007. In these years decentralizing tendencies of school conflicts placing students and families to take over the control and regulation of their own actions are promoted. Strategies ranging from state recentralization and search for renewal of family-school agreement, in order to include them in the educational task. Jointly constructing models of mediation and coexistence in line with the promotion and comprehensive protection of rights.

Key words: discourse; school links; high school; discipline.

CUCHAN, N. Y D'ARCANGELO, M. B. (2017) "Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 289-310. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH-UNCPBA). Becaria de la CIC/PBA.
E-mail: nataliacuchan@gmail.com

**Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH-UNCPBA).
E-mail: darcangelomariabelen@gmail.com

Introducción

Considerar la legitimidad o arbitrariedad de las normas en cualquier institución social interpela a reconocer la configuración de sus significados en el marco de relaciones situadas históricamente. En el caso de la educación formal, los mismos se tornan fundamentales para analizar y comprender procesos socioculturales tales como la conflictividad y la violencia en la escuela o la redefinición del *modelo disciplinar tradicional*. Cabe recordar que este modelo -cuyo origen en Argentina se remonta a fines del siglo XIX, en el marco del estado oligárquico liberal- definió históricamente los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población escolar bajo el objetivo de conformar al ser nacional, otorgando a la relación docente-alumno un carácter asimétrico desde la aceptación de una norma no susceptible de discusión, delimitada por el binomio permitido-prohibido¹.

A fines del siglo XX, y específicamente desde los años 80 la premisa de democratización de la sociedad y del sistema educativo habilitó el desarrollo de políticas educativas tendientes a redefinir la construcción de normas desde la promoción de modos de convivencia democrática en la escuela. En esta sintonía, los últimos procesos de reforma educativa situados en el cambio de siglo, basándose en un carácter pretendidamente democratizador expresado en la negociación de la norma escolar, posibilitaron flexibilizar lo común, otrora suficiente para mantener la legitimidad del orden; pudiendo la norma ser modificada, ampliada o convertirse en objeto de excepciones. En este marco se evidencia, paralelamente, el desarrollo de prácticas conflictivas y violentas en la cotidianeidad escolar.

Al respecto se puede observar que desde fines de los años 90 los fenómenos conflictivos y violentos adquieren notoria visibilidad social y política emergiendo como una de las problemáticas prioritarias para la acción estatal. Su visibilidad es atravesada por la creciente judicialización y mediatización de hechos de violencia en la escuela, instalando un imaginario que debilita la concepción de escuela como institución social protectora y aislada de los peligros externos.

De esta manera la redefinición del *modelo disciplinar tradicional* en el nuevo siglo interpela la legitimidad de las normas atendiendo tanto a los cambios como a sus continuidades. Su indagación esclarece las tramas de un contexto proclive para la formulación de interrogantes respecto de la regulación de los vínculos escolares.

El presente artículo aborda los discursos gubernamentales construidos tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires referidos a la regulación de los vínculos en la escuela secundaria durante el período 1999-2007². Centrarse en estos años permite poner en diálogo las reformas educativas de las últimas dos décadas con la complejidad del contexto social y cultural. Aquí acontece la redefinición de un nivel de educación secundario sumergido en la tensión exclusión-inclusión, desafiando sus finalidades y funciones históricas. Al respecto, el campo de la política educativa reconoce al estado como actor principal que orienta y da sentido a dicha práctica, entendiendo que existen paralelamente distintas fuerzas políticas, históricas, religiosas, ideológicas, económicas y culturales que lo configuran como un espacio de lucha. Tal como sostiene Giovine (2012) la historia del Sistema Educativo Argentino (SEA) y el Sistema Educativo Bonaerense (SEB) da cuenta de diferentes alianzas para el gobierno de los individuos, renovándose o adquiriendo específicas particularidades según los momentos históricos.

El estado del arte fue develando una arista poco explorada en la investigación educativa pues, la mayoría de las investigaciones remitían a la descripción de las representaciones y percepciones de los sujetos³ sobre la convivencia y/o violencia en la escuela. Así, el período seleccionado -signado por un escenario de complejidad social- encuentra al estado adoptando un protagonismo en la construcción de discursos tendientes a redefinir la regulación de la trama vincular, permitiendo comprender las políticas formuladas para la prevención de la conflictividad y violencia en la escuela en un marco más general de estructuración de significados promotores de un nuevo formato escolar, el de la ampliación de la obligatoriedad escolar.

Para este análisis, fue preciso dar cuenta de qué lugar ocupa el estado, desde su capacidad para dominar la producción simbólica (Bourdieu, 1994) y qué articulaciones establece con otros actores. Aproximarse progresivamente al juego de fuerzas que intervienen en la redefinición de dicha trama, permitió observar los intersticios que bajo la relación estado-sociedad-educación interpelan a nuevas “voces” y actores sociales a participar de la misma, involucrándolos en las nuevas orientaciones hacia la resolución pacífica de conflictos desde las proclamas de la convivencia y mediación escolar, interpellando al *modelo disciplinar tradicional*.

El artículo se compone de dos apartados, el primero presenta un recorrido breve por la configuración del mencionado modelo y los primeros esbozos de redefinición de la regulación de los vínculos escolares. El segundo centra su análisis en los nuevos significados que adopta dicha regulación en el marco de las dos últimas reformas educativas. El recorrido pretende indagar qué rol ocupa el estado como máximo regulador de la educación pública, en su relación con la sociedad instando a nuevas “voces” y actores sociales a participar en dicha regulación. La apelación a la convivencia y la resolución pacífica de conflictos -en un marco político signado por el enfoque de derechos- protagonizan la escena al momento de construir políticas y programas tendientes a la necesidad de prevenir situaciones conflictivas y violentas.

Disciplina y control: lemas de una política estatal y educativa tradicional

La educación en tanto práctica social asume connotaciones y significantes según el pensamiento de cada época. El *modelo disciplinar tradicional*, de fines del siglo XIX, expresa el formato hegemónico con el que nace el Sistema Educativo Argentino (SEA); criterio homogeneizador -tal como se mencionó anteriormente- para el mantenimiento del orden y la correspondiente adaptación de los sujetos al sistema social, a partir de una proclama disciplinar desde el binomio permitido/prohibido para el control de las conductas de los sujetos escolares. Ello precisó que la escuela desplegara su fuerza instituyente para el establecimiento

de una enseñanza basada en la legitimación de un arbitrario cultural acorde al ciudadano esperado, configurando la relación pedagógica desde un carácter asimétrico fundado en una autoridad mediada por el saber.

En lo que respecta al nivel de educación secundario es necesario realizar algunas observaciones respecto del formato escolar configurado para el propio nivel en el marco del modelo disciplinar tradicional mencionado. Más allá de la indeterminación de su tarea específica (Gallart, 1984) asociada a la formación pre-universitaria o laboral, lo que ha caracterizado a este nivel en Argentina es la resistencia constante a su apertura. En forma paralela a la descentralización y finalización de las escuelas Láinez⁴, atravesó -entre sus reformas- momentos esporádicos donde las políticas educativas se orientaron hacia un modelo participativo, siendo un ejemplo de ello la reforma estructural del sistema educativo entre 1968 y 1973 mediante la cual se autorizó a los alumnos a elegir delegados para la creación de centros de estudiantes. Al año siguiente se emitió una resolución mediante la cual se pautaban actividades extracurriculares relativas a la participación en los gremios por parte de los docentes y de los alumnos en aquellos centros. Apertura y participación constituyen una tensión histórica respecto del formato inicial selectivo del nivel.

Las tendencias democrático-participativas mencionadas pueden comprenderse en un contexto de cambios más generales que experimentan las relaciones intergeneracionales y las corrientes pedagógicas propias de los años '60. Al respecto, Gallo (2011) sostiene 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, el consenso y la persuasión⁵. El desarrollo de vertientes críticas a la pedagogía tradicional, influenciadas por el discurso psicoanalítico sustenta tal mutación al poner el acento en el desarrollo de la creatividad y la autonomía de los alumnos.

Quizás ello permita comprender -en parte- las particularidades y desafíos que en el transcurso de las últimas dos décadas transita la escuela secundaria bajo la extensión de la obligatoriedad a todo el nivel. Viñao (2001) recuerda que los

tiempos de las reformas y de los cambios culturales son bien distintos, por lo que muchas prácticas y sentidos de los formatos escolares se resisten a ser modificados. 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, 2008) han creado un formato escolar propio para la escuela media, 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- cuyos resabios se mantendrán vigentes hasta la actualidad, –inclusive- quedando las reformas recientes al borde del mismo (Southwell, 2011).

En este marco, y atendiendo específicamente a la regulación vincular, la legislación educativa argentina permite observar tempranamente la configuración del Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior de 1957⁶. En él se establecían 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 República⁷. 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). En cuanto a los estudiantes, se mencionaban ciertas obligaciones que posibilitarían la adquisición de determinados valores y modales que les permitirían conducirse como personas de bien en la sociedad normalizadora del siglo XX⁸.

Se observa cómo la institución escolar está cuidadosamente pensada y organizada en función del imperativo "disciplina", siendo su búsqueda la obtención de obediencia de los actores sociales que a ella ingresaban. Bajo el supuesto de "plasticidad" de los sujetos escolares el modelo disciplinar asume la misión de adaptarlos al orden existente (Foucault, 1991).

Analizar cambios y continuidades en la regulación de los vínculos escolares de la escuela secundaria supone detenerse y abordar lo sucedido en los años '70 ya que esta década marca un quiebre respecto del devenir social, cultural, económico y político. Esos años significaron la clausura de tendencias participativas y un reforzamiento del orden escolar desde prácticas autoritarias. En consonancia con la inestabilidad político-democrática que resurge a partir de 1975 se tomaron medidas para censurar toda forma de participación política, ya sean gremios o centros de estudiantes, propiciando un clima de respeto, orden y silencio. A partir de aquí el objetivo será el de restituir un verdadero y tradicional sentido de la autoridad centrada en la subordinación.

El diagnóstico que ofreció la Junta Militar meses después a la toma del poder en marzo de 1976 respecto del nivel medio, describía características de desorden, niveles -desmesurados- de participación y ruptura del orden jerárquico (Tedesco, 1990). Por ello los objetivos básicos que se propuso el denominado Proceso de Reorganización Nacional fueron restablecer el orden perdido a través de la doctrina de la seguridad nacional que controlara y erradicara la subversión en escuelas y universidades, y eliminara la ideología marxista en los planes de estudio. Para llevar a cabo estas acciones fue necesaria la reforma del sistema educativo en todos sus niveles, considerando fundamental la incorporación de contenidos de la Iglesia Católica, como también de normas y valores cristiano-occidentales (Spitta, 1982). A su vez, se dispuso un reglamento de vestimenta, el cual dictaminaba el uso de determinados colores, modelos de corte de pelo que los estudiantes debían utilizar, alcanzando muchas de estas reglamentaciones incluso a los docentes. Entre 1976 y 1982 se modificaron los planes de estudio introduciendo temáticas laborales en los bachilleratos de formación general, fundamentado por las necesidades del sector productivo, y a su vez para desalentar el ingreso a las universidades. Asimismo, en lo que respecta a este nivel se implementaron restricciones severas en el acceso para evitar grandes cupos de estudiantes (Tedesco, 1990).

Las políticas educativas en este período de dictadura cívico militar impusieron mecanismos de vigilancia ideológica a través del control policíaco, de esta manera

el rol del estado quedaba reducido a la cautela del sistema educativo, siendo responsables de la educación los padres y la Iglesia Católica. Esta década se torna significativa en lo que respecta a los modelos de regulación de la trama vincular, pues aquel formato escolar con el que surge la escuela media articuló con aquellos significados que el propio proceso dictatorial atribuyó al orden y a la concepción de autoridad.

Con el cambio de década y el retorno de la democracia surgen una serie de proyectos políticos para la restauración de la sociedad argentina, ante el estado de crisis social y económica, producto del proyecto ideológico y político desarrollado por la dictadura de 1976. La educación se convirtió en un eje primordial para la democratización de la sociedad, teniendo por objetivo recuperar los espacios avasallados por el orden autoritario. Para que ello fuera posible, surgieron definiciones importantes respecto de la disciplina y la convivencia en la escuela media⁹, tal es el caso del informe "La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación" del año 1989, en el cual se sientan las bases para el reconocimiento de la participación en la construcción de normas, que sean respetadas, y la concepción de conducta del alumno como resultado de una propuesta docente e institucional. Se proyecta así un cambio conceptual respecto de la disciplina como prerrequisito para la enseñanza, como también de la revisión de los vínculos y la construcción de autoridad. Asimismo, 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 consideraba que la oposición a la implementación de estas asociaciones perjudicaba el ejercicio de acciones democráticas. La política educativa de los años 80 intentó re-democratizar las relaciones al interior del sistema educativo, oficiando como preludeo de las transformaciones en la concepción de disciplina escolar acorde al proceso de reforma general de la sociedad argentina. La promoción de la participación, la construcción de normas y la restitución de derechos anticipan una nueva forma de regular la trama vincular, que busca diferenciarse del modelo tradicional disciplinar y pretende escuchar y atender una voz que fue por tiempo acallada, la de los alumnos.

Nuevos sentidos en la construcción de una nueva escuela secundaria

Los años noventa significaron momentos de cambio para el país. La sociedad argentina fue conducida por la nueva gestión bajo los imperativos del neoliberalismo, desarrollándose programas y políticas centradas en el mercado, en la búsqueda de la eficiencia, eficacia, calidad y competitividad nacional. En el plano educativo uno de los aspectos centrales fue la concreción de la Reforma Educativa, donde la nueva estructura del SEA y Sistema Educativo Bonaerense (SEB) redefinió los vínculos y relaciones entre los actores políticos y educativos, observándose un cambio de mirada gubernamental tendiente a la convivencia pacífica en la institución escolar, distanciándose de prácticas institucionales signadas por relaciones de obediencia y deber, propio del *modelo disciplinar tradicional*.

A partir de la Ley Federal de Educación Nº 24.195/93 (LFE), la nueva organización del nivel de educación media alteró el tradicional patrón de selección elitista al promover el ingreso de nuevos escolares como consecuencia de la extensión de la obligatoriedad de 6 a 10 años y la transferencia de los niveles educativos a las jurisdicciones propuesta por la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos Nº 24.049/91. En la provincia de Buenos Aires esta última supuso la incorporación de aproximadamente 1.000.000 de alumnos al nivel medio, lo cual torna válido interrogarse por los significados aleatorios que condensa la convivencia respecto de la complejidad que el sistema educativo comenzó a vivenciar.

El estado nacional mediante la LFE y diversas resoluciones emanadas del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) contribuyó a la construcción discursiva iniciada en los '80, aludiendo a la conformación de normas de convivencia democráticas como garantía de la calidad educativa, pero otorgando -ahora- una connotación particular propia del proceso descentralizador y económico característico de los '90, en el cual el sentido contenedor/retentivo formó parte imperante del mismo. En la nueva dirección, la LFE postulaba *"...condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social*

pluralista y participativa" (art. 5º, inc. r) y en la Ley de Educación Provincial N° 11.612/94, "*hábitos de integración social, convivencia grupal, de solidaridad y cooperación*" (art. 7º, inc. c) como así 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).

Por su parte el CFCyE sancionó dos resoluciones entre 1995-1997, las cuales diseñaban criterios para la reorganización institucional. La Res. CFCyE N° 41/95 se anticipó al cambio de la estructura del SEA promoviendo 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). La Res. CFCyE N° 62/97 articuló con la Res. N°41/95 concibiendo a los consejos de convivencia como garantía del proceso de transformación promovido por la LFE y aprobó 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 buscaba delinear respuestas a la creciente complejidad que fue asumiendo la cotidianidad en las escuelas, producto de las transformaciones socioculturales y educativas en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar.

En los propósitos para la configuración de sistemas de convivencia se reconocen significantes claves: *diálogo-negociación-mediación-acuerdo-respeto-compromiso*. Los mismos figuran como acciones a promover desde el reconocimiento del conflicto, ya no como patológico, sino inherente a las relaciones sociales/institucionales; a su vez, se contempla el contenido pedagógico y reparador de 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).

Cabe destacar que las nuevas reglamentaciones acontecen paralelamente a la visibilidad creciente que adquiere la "conflictividad y violencia escolar" como problemática; sumido ello en la complejidad escolar que la reforma educativa otorgó al SEA y SEB con la nueva estructura de la EGB y el Polimodal. En dicha visibilidad confluyen tanto los avances teóricos académicos a nivel nacional e internacional vinculados a la temática como los medios de comunicación masiva, desde la espectacularización de hechos puntuales¹⁰. Ambos forman parte –con diferente incidencia- de los discursos gubernamentales que en la década de los `90 comienzan a configurarse desde la jurisdicción nacional y provincial para regular el sistema educativo. En 1998 ante el crecimiento registrado en la cantidad de denuncias policiales sobre hechos de "violencia escolar"¹¹, el gobierno nacional convocó a una Reunión de Expertos para el abordaje de la prevención de la violencia, demostrando una modalidad reactiva que se replicará posteriormente con el cambio de siglo¹². Un año después en la jurisdicción provincial surge un hito en lo referente a la prevención con la sanción de la Ley 12.299/99, la cual crea el Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar (PPVE); el mismo surge como una acción estratégica que intentaba responder a la complejidad del sistema educativo en el marco de la primera reforma, sentando precedentes respecto de posteriores programas nacionales durante los años 2000. De esta forma, la regulación de la trama vincular ante la conflictividad y violencia en la escuela secundaria se convirtió en una problemática con mayor presencia para el estado y para la investigación educativa. El discurso sobre la regulación se asoció fuertemente a la necesidad de prevenir la problemática mencionada a partir de la convivencia y resolución pacífica de conflictos, conceptos característicos del cambio de siglo.

Puede sostenerse entonces que en la legislación sobre la regulación se desprenden significados que la tornan ambivalente, pues se hibridan discursos

promotores de la participación y la restitución de derechos con la necesidad de descomprimir conflictos socioculturales y educativos hacia las comunidades e instituciones escolares. Ello cobrará mayor visibilidad durante el momento del estallido de la crisis social y económica entre los años 2000 y 2002, donde la articulación de políticas sociales y educativas caracterizará a las agendas educativas, mientras la tensión inclusión-retención refuerza el carácter negociador de las normas; pudiendo ser modificadas, ampliadas o posibilitando excepciones¹³.

Tramas vinculares en el cambio de década: una apuesta creciente a la negociación, mediación y convivencia escolar

Abordar el cambio de década supone tener presente por un lado los momentos críticos, asociados a la profundización de la crisis socioeconómica y política que estalla en 2001¹⁴ y por otro, los momentos de recuperación económica e institucional desde el año 2003. Como se mencionó anteriormente, en este contexto la conflictividad y violencia en la escuela se convierte en una problemática con mayor presencia para el estado y para la investigación educativa, por lo que el discurso sobre la regulación se asocia fuertemente a la necesidad de prevenir la problemática mencionada.

El recorrido histórico a nivel provincial permite observar al Informe Legislativo 2001 como uno de los primeros documentos donde la jurisdicción bonaerense se pronuncia en torno al fenómeno, definiendo algunos lineamientos y acciones ya propuestos en el 2000, e insistiendo en la necesidad de garantizar la calidad educativa a partir del abordaje de una estrategia integral de convivencia para atender la problemática del adolescente en la escuela¹⁵. Las acciones implementadas continúan hablando de «violencia escolar» en forma asociada a la seguridad y la denuncia; una evidencia de ello es la articulación de la DGcYe con el Ministerio de Seguridad Provincial en la “protección de la frontera” que separa a la escuela del peligro social externo. En este sentido, se observa que la conceptualización de la violencia, engloba lo que Kaplan (2006) define como

violencia hacia la escuela, la cual representa un acto contestatario por parte de alumnos o bien se materializa en actos de vandalismo contra el patrimonio escolar. Se sigue sosteniendo la creencia de una escuela como garantía de orden situada al margen de lo social "potencialmente peligroso" que ejerce su fuerza contra la institución escolar. Paralelamente, comienza a hablarse de prevención de la "violencia en la escuela" y resolución pacífica de conflictos, marcando una concepción bien diferente de la escuela y la problemática. Pensarla de este modo significa reconocer -continuando con Kaplan- que la violencia tiene lugar al interior de la escuela, pero no es producto intrínseco de las actividades institucionales, sino de una irrupción de la violencia social en su interior.

La nominación de *violencia* primero y luego de *conflictividad* en la escuela comienza a cobrar mayor visibilidad al configurarse en significantes del discurso de los estados nacional y provincial (Laclau y Mouffe, 1985); construyendo significantes diferenciales - inestables y abiertos que dialogan con el contexto, en este caso referidos a las prácticas educativas¹⁶. Pensar de este modo significa reconocer que se torna "porosa" la frontera que separa a la escuela de "lo social" y permite advertir y problematizar a su vez la complejidad de la cotidianidad escolar. Ello cobra un valor singular ante la expansión del nivel secundario producto de la reforma de los '90 y la profundización de la crisis socioeconómica y política que atravesó el país en esos años. Al respecto Novick (2008) sostiene que las escuelas, los alumnos y los docentes vivencian particulares situaciones en contextos de pobreza, de exclusión y de violencia frente a las cuales surgen nuevas estrategias para potenciar recursos y ampliar los márgenes de gobierno dentro de las instituciones.

Se puede sostener que pese a una tensión entre los términos "violencia escolar" y "violencia en la escuela", el cambio de siglo trajo consigo una mayor presencia estatal en la regulación de los vínculos escolares sea como protección de la seguridad o como prevención de la conflictividad en la escuela; instalándose bases para la construcción discursiva que tanto Provincia como Nación emprenderán con mayor fuerza desde 2002 en adelante en torno a la problemática en cuestión. Las diferentes leyes y políticas marcan una tendencia en el

período 2003/2006, de acuerdo al análisis de Novick (op.cit.) que por un lado, significan el deslizamiento de políticas sociales hacia programas educativos y por otro, dan cuenta de la recuperación del sentido político del discurso educativo, donde la escuela continúa ocupando un rol protagónico como institución pública y las políticas educativas asumen ámbitos abandonados por el estado en años anteriores. Así la escuela pública estatal actúa como contenedora de la población afectada por la crisis socioeconómica y cultural mediante diferentes programas educativos, abriendo paso a una creciente articulación entre políticas sociales y educativas en pos de la proclama de la inclusión.

Regular la convivencia: mediación y negociación para la resolución pacífica de conflictos

En el año 2002 la jurisdicción bonaerense sanciona la Resolución N° 1593/02 sobre Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) para la Educación Polimodal -con modificaciones en la Res. N° 510/03- derogando toda normativa disciplinaria contraria y el ya mencionado Reglamento de 1958. La formulación de los AIC se fundamenta en un concepto integral de disciplina, bajo el principio de la consolidación de la conciencia democrática en el sistema educativo. Dichos acuerdos entrarán en vigencia un año después y entre sus principios sostiene que la calidad educativa implica capacidad institucional para responder a las necesidades educativas de los adolescentes en un contexto con dificultades objetivas, materiales y de desencanto por promesas incumplidas. Resalta el reordenamiento de la autoridad fortaleciendo la asimetría y la responsabilidad, pero desde el liderazgo de procesos de participación que posibiliten la autonomía en la construcción de normas para atender a la diversidad de contextos reales y la integración de los adolescentes. La norma deja de ser un recurso de control e imposición para recuperar su carácter democrático donde la *argumentación/participación/reflexión* posibilite *renovar el contrato fundacional de la escuela* y -a la vez- garantizar la *asimetría intergeneracional*, contemplando el *derecho a ser escuchado* y el *sentido protector/reparador de la norma*.

Sin embargo, si se tiene en cuenta el contexto político educativo en el que se enmarcan los AIC se observa una vinculación con la pretensión de autonomía institucional -presente desde los años '90- acorde a la tendencia descentralizadora general del sistema educativo. Bajo el supuesto del reconocimiento a la diversidad regional y local, la construcción democrática de normas delega formalmente en las comunidades escolares la constitución de su regulación de la trama vincular (alumnos, padres, docentes y directivos). Ello significaría un desplazamiento discursivo del modelo de la disciplina tradicional, basada en sanciones comunes desde el modelo binario y jerárquico de lo *permitido-prohibido*. La disciplina se constituye como un rasgo más de la convivencia -puesta en diálogo-, reforzando la particularización de las normas de acuerdo a las problemáticas institucionales. Como parte del mismo escenario político educativo la regulación estatal sobre la educación pública no desaparece, pues la particularización -en este caso de normas- reserva para el Ministerio Provincial la evaluación, corrección y devolución de los AIC para ser posteriormente aprobados y adquirir estatuto de ley¹⁷.

Por su parte el estado nacional a partir del año 2003, en un intento de aunar los avances regulatorios previamente concretados a nivel jurisdiccional, otorga al Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MECyT) un rol protagónico en la formulación de programas nacionales¹⁸. Los mismos evidencian "lo particular" de los procesos de reforma, pues ante la expansión del SEB la provincia fue receptora de demandas y conflictos, cuyo intento de respuesta posibilitó la articulación con otros actores tradicionalmente no vinculados a la regulación escolar, tal es el caso del Ministerio de Seguridad Provincial y organizaciones de la sociedad civil. Dicha articulación expresa la redefinición en las relaciones estado-sociedad-educación, permitiendo interrogar cuáles son las características que presenta discursivamente la apelación a un nuevo modelo de regulación de los vínculos escolares.

En 2003 con el apoyo de UNESCO se crea el *Programa Nacional de Mediación Escolar* (PNME) con la intención de abarcar a todas las jurisdicciones, partiendo de algunas experiencias previas¹⁹. El estado nacional en el marco del nuevo siglo

construye estratégicamente un programa que busca sentar nuevos modos de regular la convivencia en todo el SEA, concibiendo a la *mediación* como una herramienta institucional para abordar conflictos en forma preventiva evitando su escalada hacia situaciones violentas, pues sus acciones pueden favorecer el aprendizaje de habilidades necesarias para la convivencia escolar desde el abordaje cooperativo. En la presentación del Programa el entonces Ministro de Educación Nacional, Daniel Filmus, denominó a la mediación como una estrategia que permite integrar temas pedagógicos y sociales para la resolución no violenta de conflictos, entendiendo que la misión de la escuela de “transmitir conocimientos” requiere una base de convivencia para poder desarrollarse. Paralelamente el documento concibe que el contexto de fragmentación social y educativa y el individualismo pregonado en los años '90 incrementó la conflictividad en las relaciones interpersonales, ante un estado mínimo alejado ya de la pretensión de integración social, lo cual se torna clave para la fundamentación de los modelos mediacionales. Con tal asociación el Programa estaría suponiendo que la creciente conflictividad de la *convivencia escolar* sería producto de la incorporación de nuevos escolares operando «entre líneas» una sutil vinculación de la conflictividad y la violencia en la escuela con determinado sector social: los excluidos/postergados/expulsados a nivel social, e incluidos en la escuela pública estatal. No obstante, es necesario reconocer que el Programa descarta conceptualmente tal reducción al entender que la pobreza no actúa en forma aislada sino en relación a otros factores, tal como señala uno de sus documentos:

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

Pese al carácter relacional desde el cual se piensa la generación de la conflictividad y la violencia²⁰ la cita expresa, no obstante, la articulación con una serie de factores que no distan de su reducción a determinado sector

socioeconómico. Ello cobra sentido cuando la mediación se esgrime como estrategia que permite integrar temas pedagógicos con sociales, conjugando una concepción que le otorga valor en tanto herramienta de educación ciudadana, pero también valor como herramienta de contención y control de la población que la escuela pública estatal debe incluir.

En 2004 el estado nacional, retomando avances previos –a nivel de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la jurisdicción bonaerense- nuevamente buscando aunar criterios en torno a la convivencia, crea el *Programa Nacional de Convivencia Escolar* (PNCE), donde se propone ofrecer recursos para que las instituciones puedan ser lugares de formación en valores democráticos, además de conocimientos. Postula el respeto por la ley basado en la necesidad de normas flexibles y abiertas a debate, cuyo sentido surja de un contrato educativo que incluya a todos los integrantes que hacen a la tarea escolar: directivos, docentes, alumnos, familias, personal auxiliar. Es por ello que el Programa considera clave la reformulación de las funciones de supervisores, docentes y el restablecimiento del vínculo entre la escuela y la familia. El discurso de la convivencia retoma -al menos declarativamente- una concepción democrática y de apertura al vínculo con las familias, reconociendo en las escuelas secundarias tanto la diversidad de experiencias y trayectorias como la importancia del fortalecimiento del vínculo familiar -y de los modelos de familia- para la renovación de su pacto con la escuela. Ello implicaría superar la distancia familias-escuelas y fortalecer el carácter de “socios” en la construcción de la subjetividad de niños y adolescentes desde valores democráticos. El lazo no sería ya de mera delegación de responsabilidad a la escuela sino de involucrar a “los adultos” responsables de los adolescentes en el proceso de construcción de la convivencia escolar.

Hasta aquí se observa que la redefinición de la regulación de la trama vincular escolar apuesta por el “protagonismo del alumno” en la restitución de sus derechos, pero ello emerge en un contexto de resistencias que atañen tanto a la persistencia de una asimetría escolar basada en un orden arbitrario pero legítimo, una coyuntura socioeconómica que en los últimos años obtuvo posibilidades para la concreción de derechos y también las transformaciones operadas en los

vínculos intergeneracionales ante los cambios culturales y tecnológicos de fines y principios de siglo. Es en este contexto donde la construcción de legitimidad para el "protagonismo del alumno" en la resolución pacífica de conflictos supone la articulación del estado con diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales²¹ que demuestran una vez más una particular relación entre estado-sociedad-educación.

Se observa a nivel nacional que en los años 2000 se profundizan los significantes asociados a la *convivencia escolar: participación/construcción de normas/restitución de derechos/acuerdo/compromiso/respeto* aunque reinterpretadas desde la *mediación escolar entre pares y la negociación*; la búsqueda de acuerdo y compromiso se refleja en la renovación del pacto educativo. Paralelamente la tensión visibilizada en los '90 respecto del modelo tradicional permanece desde la coexistencia de una norma escolar que sin desaparecer se flexibiliza, adquiriendo -posiblemente- matices diversos al hallarse atravesada tanto por la *retención y contención escolar* como por el imperativo de la *inclusión*.

A modo de "cierre"

Si se considera la apertura de lo social y a la práctica de la articulación -constitutiva de todo discurso- como construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido (Laclau y Mouffe, 1985), el contexto en el que ellas se originan posibilita infinitud de significantes. En este sentido, se identificaron dos escenarios diferentes desde el punto de vista socioeconómico y político, uno a fines de los años '90 donde prima la urgencia y asistencia social focalizada, y otro durante 2004/2005 donde cobra protagonismo la promoción integral de derechos a partir de la centralidad asumida por el estado. Ambos períodos -operando sobre redefiniciones iniciadas en los años 80- se encuentran atravesados por tendencias descentralizadoras de los conflictos escolares interpelando a los alumnos y a las familias a hacerse cargo del control y regulación de sus propios actos. Estrategias regulatorias de los vínculos que oscilan entre la recentralización estatal y la búsqueda o pretendida búsqueda de renovación del pacto familia-escuela, con el objetivo de incluirlos en la tarea educativa construyendo conjuntamente modelos

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

Ahora bien, como pudo observarse entre los significantes diversos que condensan la convivencia y la mediación escolar persisten determinadas vinculaciones entre la peligrosidad-violencias-pobreza, por lo que la proclama de una nueva relación asimétrica desde bases democratizadoras podría actuar en determinadas ocasiones como respuesta ante una coyuntura socioeconómica pero también cultural que indefectiblemente genera relaciones de simetría entre docentes y alumnos, siendo un ejemplo de ello la figura del "alumno mediador" entre pares propuesta por el PNME. En este sentido la configuración de una nueva escuela secundaria supone reconocer la convergencia de discursos escolares y sociales donde las tramas vinculares desde la macro y micropolítica intentan redefinir *"aquellos otros espacios, institucionales o no, que contribuyen a la conformación del sujeto social, delimitar sus condiciones, reconocer sus prácticas"* (Buenfil Burgos, 1993: 15). En torno a la convivencia y la mediación escolar actúan fuerzas políticas diversas que en definitiva connotan dificultades y desafíos respecto de la inclusión ante la coexistencia de principios democratizadores y participativos con determinados estigmas excluyentes que aún operan en la construcción de los vínculos escolares.

Se evidencia entonces, la configuración de una incipiente trama multirregulatoria (Giovine, 2012) que intenta redefinir la disciplina escolar, a medida que la escuela se complejiza y emergen problemáticas como la

conflictividad y la violencia. Justamente el sentido de redefinición no supone su desaparición sino una mutación que condensa viejas, nuevas y renovadas formas desde la apelación a la *convivencia* y la *mediación* como forma preventiva de las situaciones conflictivas y violentas. Si bien el período analizado deja por fuera normativas posteriores²² –por decisiones metodológicas- cabe destacar que las mismas constituyen nuevos componentes del protagonismo estatal provincial y nacional que propende a la prevención de situaciones conflictivas, a través de iniciativas que tiendan a la convivencia pacífica en estos nuevos tiempos. Se reafirma así la pronunciación de un nuevo modelo de regulación escolar, teniendo como centro la conformación de normas de convivencia democráticas.

Recibido: 13/7/2015

Aceptado: 04/9/2015

Notas

¹ En este contexto la educación se configuró en uno de los pilares orientado a la conformación de una ciudadanía pretendidamente homogénea. En lo que concierne al nivel de educación media, construyó su identidad desde un carácter elitista y transmisor de la "alta cultura" (Dussel y Thisted, 1995). Largas serán las luchas durante la segunda mitad del siglo XX para democratizar el acceso al nivel.

² Se presentan aquí una síntesis de la investigación realizada en el marco de la Licenciatura de grado dirigida por la Dra. Martignoni Liliana. La misma se incluye en el Proyecto "Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza" dirigido por la Dra. Giovine Renata.

³ Se recomienda para mayor información Kaplan (2006) y Miguez (comp.) (2008).

⁴ La Ley Láinez N° 4874 del año 1905 posibilitó la creación de escuelas nacionales elementales, infantiles mixtas y rurales en las provincias que lo solicitaron.

⁵ Si bien su investigación remite a un análisis en el nivel primario, las transformaciones que aborda en el período estudiado involucran a las relaciones estado-educación y sociedad que forman parte del objeto de la presente tesis. La autora señala una continuidad entre el modelo de autoridad parental y el escolar cuyos ideales comenzarán a ser transformados a mediados del s. XX.

⁶ Creado por Decreto N° 150.073/43 puesto en vigencia recién en 1957.

⁷ La conducta de los alumnos se calificaba según el número de amonestaciones. Las autoridades intervinientes eran el Rector o Director del Establecimiento, el Consejo de Profesores y la Dirección General de Enseñanza.

⁸ Algunas de las obligaciones del alumno eran: el respeto a los superiores, la asistencia y puntualidad, velar por una conducta apropiada, el arreglo y cuidado personal. Este punto se reitera en el apartado sobre la educación física, donde predomina la importancia de la higiene, la formación en valores éticos y morales.

⁹ En 1985 la Dirección Nacional de Educación Media a través de la circular N° 206 establece que ante situaciones de expulsión o separación de alumnos de la escuela, se debe dejar constancia de que el alumno ha sido escuchado. Dos años después mediante el Informe sobre posibles reformas del sistema educativo se acordaba democratizar la educación y por ende el régimen disciplinar.

¹⁰ Esta visibilidad llevó a que en el año 1999 se registraran dos avances referidos a la *convivencia escolar* y a la prevención de la *violencia escolar*. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona la Ley N° 223/99, creando el Sistema Escolar de Convivencia, antecedente de los regímenes de convivencia formulados a nivel nacional y provincial con posterioridad, es decir, entre el 2000 y 2002.

¹¹ O'Donnell, H (1999) recopila una serie de datos extraídos de distintos diarios nacionales y provinciales que grafican situaciones de violencia en la escuela.

¹² Al respecto, es interesante mencionar que esta modalidad también se observa en el abordaje internacional sobre la violencia escolar, mediante conferencias y reuniones que comienzan a desarrollarse en el contexto europeo ante la visibilización de hechos violentos en las escuelas.

¹³ En su investigación Martignoni (2007) a partir de testimonios de actores escolares demuestra las dificultades en la comunicación intrainstitucional y las divergencias para construir criterios institucionales al momento de establecer sanciones.

¹⁴ En diciembre del 2001 la situación socioeconómica de la población llegó a su estado más crítico. El debilitamiento de la gobernabilidad se expresa en un estallido social caracterizado por saqueos, organizaciones de nuevos frentes sociales de lucha y reivindicación de intereses de distintos sectores que fueron manifestándose a través de la ocupación del espacio público; duros efectos de la implementación de políticas neoliberales.

¹⁵ La misma incluye la implementación del *Programa "Jóvenes Negociadores"* en cooperación con la Fundación Poder Ciudadano, cuyo objetivo es aportar capacidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia en las escuelas. A su vez bajo el *Programa "José Manuel Estrada"* se desarrolló un conjunto de actividades para prevenir la violencia escolar. Dichas actividades se integran en 2001 al Plan Provincial "Adolescencia, Escuela e Integración Social", del cual dependen también actividades de capacitación y la línea telefónica 0800 para denuncias de casos de <violencia escolar>. En el área de seguridad externa de las escuelas se suscribió en el año 2000 un convenio de cooperación con el Ministerio de Seguridad de la Provincia, que ha permitido impulsar acciones para mejorar en forma progresiva la seguridad externa del ámbito escolar y evitar los actos delictivos contra las escuelas.

¹⁶ Tal concepción se inscribe en la corriente del análisis político del discurso de la Escuela de Essex, de la cual se retoman algunos principios.

¹⁷ Durante los '90 la regulación estatal se hizo presente desde otras instancias. Junto a los AIC la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la DGCyE de la Provincia, en línea con la problemática de la violencia y la escuela media y bajo el objetivo de la inclusión de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad crea Equipos Interdisciplinarios Distritales y los Equipos de Orientación Escolar para abordar problemáticas distritales desde la prevención y la asistencia. Paralelamente en el marco de la Ley Federal junto a dichos acuerdos se crean nuevas figuras para la articulación del EGB3 y el Polimodal: coordinador de ciclo y preceptor, que derivaran en protectores de una infancia carenciada en pos de su retención escolar (Martignoni, 2002).

¹⁸ Entre 2003 y 2004 se crea la Coordinación de Programas para la "Construcción de Ciudadanía en las Escuelas".

¹⁹ Tales como el "Programa de Mediación Escolar", a través del Programa de Mediación Comunitaria dependiente de la Secretaría de Justicia y Seguridad con el apoyo de la Secretaría de Educación de la CABA (Decreto Nº 666/97); o el "Programa de Promoción de la Mediación en la Comunidad Educativa", dependiente del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación en el año 2000, en el marco del Plan Social de Asistencia Jurídica a la Comunidad dependiente de la Dirección Nacional de Promoción de Métodos Participativos de Justicia.

²⁰ Supone un desplazamiento del "alumno problema" hacia la comprensión de los modos de interacción social donde los comportamientos violentos cobran sentido y se construyen.

²¹ Tales como Fundación Poder Ciudadano; Programa Seguridad Ciudadana del GCBA; UNICEF; Programa "Caminando juntos: cómo prevenir la violencia"; Programa "Violencia, escuela y sociedad" implementado por SUTEBA; "Yo tengo PODER"; Programa "Jóvenes negociadores"; Programa "Escuelas para la paz"; UNICEF va a la escuela. "Proponer y dialogar", UNICEF con la Dirección Nacional de Juventud de la Secretaría de desarrollo Social del Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente.

²² Tales como las comunicaciones provinciales Nº 8/08 y 9/08 referidas a la mediación y negociación escolar, la Resolución Nº 1709/09 que establece la implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en todas las escuelas secundarias de la jurisdicción bonaerense, la comunicación Nº 3/10 que establece el "Programa provincial de prevención e intervención en situaciones de violencia en la escuela", la "Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar" (DGCyE, 2012), la recientemente Ley Nacional Nº 26892/13 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, y la "Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar", Resolución Nº 217 del CFE/2014.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1994) "Esprits d'État. Genèse et structure du champ bureaucratique", en *Raisons Pratiques*, Paris, Seuil.
- BUENFIL BURGOS, R. N.+9 (1993) *Análisis de discurso y educación*, DIE – CINVESTAV - IPN. (Documento 26 del DIE), México.
- DUSSEL, I. Y THISTED, S. (1995) "La descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, provincia de Buenos Aires", Serie de Documentos e Informes de Investigación N° 191, Junio, FLACSO/Argentina.
- FOUCAULT, M (1991), "La gubernamentalidad" en Castel y otros *Espacios de poder*. La Piqueta, Madrid.
- GALLART, A. (1984) "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión e inmovilidad (I) Los cambios cualitativos" en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII N° 330, Marzo.
- 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 el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- KAPLAN, C. (2006) *Violencias en plural. Sociologías de las violencias en las escuelas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- LACLAU, E Y MOUFFE, C. (1985) *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- MARTIGNONI, L. (2002) La modificación de sentido de la escuela: entre la integración de la proclama civilizadora y la contención de la proclama retentista, Ficha Bibliográfica, Tandil.
- MARTIGNONI, L. (2007) Escuela y experiencias adolescentes en el gobierno de a pobreza (Tesis Doctoral), FLACSO, Buenos Aires.
- MIGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas*, Paidós, Buenos Aires.
- O'DONNELL, H. (1999). "La violencia en el sistema educativo". Editorial Temas.
- NOVICK, S. (2008) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*, AIQUE Grupo Editor, Buenos Aires.
- SPITTA, A. (1982) "El Proceso de reorganización Nacional de 1976 a 1981: los objetivos básicos y su realización práctica" en Waldmann, P. y Garzón Valdés, E. (comp.) *El poder militar en la Argentina (1976-1981)*, Editorial Galerna, 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.
- TEDESCO, J.C. C. BRASLAVSKY, et al. (1990) "Elementos para una sociología del currículo escolar" en *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*, FLACSO, 1990, Buenos Aires.
- 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.
- VIÑAO, A. (2001) "¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador" en *Anuario da Sociedade Brasileira de História da Educacao*, Campinas.