

Disciplina y convivencia: un análisis de los acuerdos de convivencia y registros de sanciones de 6 escuelas secundarias de AMBA

María Agustina Moschini¹

Pablo Nahuel di Napoli²

Introducción

La presente ponencia busca analizar los acuerdos de convivencia y registros de sanciones de seis escuelas secundarias ubicadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) relevados durante el año 2022 en el marco del proyecto de investigación PICT 2020 GRF-02626 “Convivencia y sociabilidad juvenil en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de la experiencia escolar a partir de la pandemia” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Desde el regreso de la democracia en nuestro país, y con mayor intensidad hacia finales del siglo XX, comienzan a revisarse los regímenes disciplinarios de las escuelas, entendidos como las maneras de controlar la conducta y la disciplina de los estudiantes (Litichever, 2019), promoviendo el establecimiento de sistemas de convivencia. Se trata de un nuevo abordaje que busca democratizar un espacio estructurado históricamente de manera jerárquica, con predominancia de miradas adultocéntricas y modelos de decisión unilaterales. Esta transformación se promueve bajo el amparo de múltiples normativas, como la Ley 233 de 1999 de la Ciudad de Buenos Aires y la Resolución 1593 de 2002 en la Provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 y, más recientemente, la sanción en 2013 de la Ley 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.

Litichever (2019) propone una caracterización de ambos modelos. El régimen de disciplina parte de la vigilancia de la conducta de los estudiantes, evaluándola como correcta o incorrecta, a partir de lo cual se determina la asignación de sanciones. Las normas definen comportamientos prohibidos y permitidos, y son enunciadas en un modo prescriptivo o prohibitivo. Además, los alumnos son entendidos como sujetos tutelados, cuya representación depende de padres o adultos responsables. Por eso, si se precisa algún tipo de comunicación, se establece con los tutores.

¹ Estudiante de Sociología de la UBA. Realizó 50 hs. de investigación como parte de la carrera de grado durante el segundo semestre de 2022 en el marco del equipo “Jóvenes y escuela secundaria”.

² Dr en Ciencias Sociales y Lic. y Prof en Sociología por la UBA. Director del equipo “Jóvenes y escuela secundaria”.

En cambio, el sistema de convivencia contrasta con el modelo anterior, proponiendo una mirada más amplia acerca de las relaciones y los vínculos que surgen en el espacio escolar, más allá de las conductas puntuales. Además, las normas son enunciadas propositivamente, fundamentando desde valores éticos aquello que se espera. Asimismo, se fomenta la participación y el desarrollo de relaciones solidarias a partir del consenso y el acuerdo colectivo. Los estudiantes son concebidos como sujetos de derecho. Su palabra, sus opiniones, percepciones, emociones y necesidades deben ser tenidas en cuenta; pasan a ser protagonistas. Además, propone un corte con el sistema previo de administración de conflictos basado en la aplicación de sanciones y amonestaciones. Antes no era obligatorio informar al estudiante ante una sanción, la comunicación se remitía a los adultos a cargo. Tampoco tenía validez la palabra ni la experiencia del alumno en el incidente. En cambio, el sistema de convivencia propone que las sanciones deben tener una finalidad educativa, no de castigo. Se da lugar al derecho a réplica y se ponen en marcha intervenciones orientadas a la prevención del conflicto, el aprendizaje y la reparación. Se trata de una propuesta que busca revalorizar la opinión de los estudiantes y demás actores de la comunidad educativa en su conjunto, apelando al diálogo como mecanismo privilegiado de gestión y resolución de conflictos.

Cabe señalar que la transición de un tipo de modelo a otro supone dificultades para promover maneras alternativas de abordar las formas de vincularse y los modos de resolver conflictos (Levy y di Napoli, 2022). Estos cambios generaron, por ejemplo, que eventos menores sean vividos como prolegómenos de una conflictividad mayor o propicien malestar generalizado entre actores de la comunidad educativa (Páramo Riestra, 2016; Paulín, 2013). A su vez, la deslegitimación de formas tradicionales de regular conflictos supuso un desafío hacia los actores del sistema educativo para encontrar nuevas maneras de resolver productivamente formas de transgresión que representan continuas disrupciones de la vida institucional de las escuelas secundarias de hoy (Gallo y Miguez 2019). Por otro lado, las nuevas propuestas debieron ponerse en diálogo con dispositivos ya consolidados en las instituciones, que se resisten a los cambios, así como también la normativa de cada jurisdicción fue sufriendo diferentes cambios a lo largo de las últimas dos décadas.

Caracterización de las escuelas

La selección de escuelas fue intencional en base a los objetivos propuestos en la investigación. Se buscó heterogeneizar la muestra de escuelas de acuerdo con los

siguientes criterios: tipo de gestión, jornada, tamaño de la institución y sector social predominante del alumnado. Del total de instituciones, cuatro pertenecen a Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA): dos son de gestión privada, una de ellas confesional, y las otras dos son de gestión estatal. Las escuelas restantes pertenecen a la zona norte del Conurbano bonaerense. Una es privada confesional y la otra estatal.

La Escuela 1, de gestión estatal, se encuentra en un barrio de clase media de la CABA y recibe a aproximadamente 240 estudiantes de nivel secundario, divididos en secciones de alrededor de 20 alumnos por curso. La institución ofrece una jornada completa. Del total de los familiares, un 52% cuenta con un nivel educativo superior completo. En lo que respecta a la organización y normativas vinculadas a la convivencia, la escuela cuenta con un Consejo de Convivencia constituido, un consejo de aula y delegados por curso, quienes son elegidos por votación. Las normas de convivencia fueron acordadas con los estudiantes en 2018, y, al momento de la investigación, para 2023 se preveía un nuevo reglamento, con especial énfasis en la revisión del código de vestimenta, una problemática recurrentemente mencionada por los entrevistados. En 2022 se realizaron aproximadamente 8 reuniones, en las cuales también participaron las familias.

La Escuela 2, de gestión privada, laica y sin subvención, está situada en una zona privilegiada de la Ciudad de Buenos Aires. Cuenta con una matrícula de alrededor de 150 estudiantes, mayoritariamente provenientes de entornos de alto poder adquisitivo, los cuales se distribuyen en divisiones de aproximadamente 25 estudiantes por curso. En este caso, el 84% de los familiares cuentan con un nivel educativo superior completo. Según el reglamento escolar la escuela cuenta con un Consejo de Convivencia y delegados por curso, donde se tratan temas considerados “menores”, como el uso del uniforme y otras cuestiones. Sin embargo, durante 2022 no registramos que se haya reunido ni que esté constituido.

Por otro lado, la Escuela 3, una tercera institución estatal ubicada en la Provincia de Buenos Aires cuenta con aproximadamente 120 estudiantes, divididos en cursos de alrededor de 19 integrantes. La escuela ofrece una jornada simple y predomina entre sus estudiantes un perfil de bajos ingresos. En cuanto al nivel educativo de los familiares, un 38% de ellos posee un nivel superior completo. La institución tiene un acuerdo de convivencia vigente desde 2016. Sin embargo, el consejo de convivencia nunca llegó a entrar en funcionamiento, a pesar de haberse elegido a los diferentes representantes.

Por su parte, la Escuela 4, de gestión estatal, se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires y atiende a aproximadamente 800 estudiantes de nivel secundario. Los alumnos están organizados en secciones de alrededor de 24 estudiantes por curso y la institución ofrece una jornada simple. El perfil socioeconómico de la comunidad educativa es predominantemente de bajo poder adquisitivo, y solo un 13% de los familiares de los estudiantes cuenta con un nivel educativo superior completo. La escuela cuenta con un reglamento de convivencia elaborado por el equipo directivo. Sin embargo, los estudiantes mencionan que no lo conocen claramente o que nunca lo han leído. Durante 2022 el CC se ha reunido al menos en 3 oportunidades.

La Escuela 5 es una institución privada confesional con subvención del 50% ubicada en la Provincia de Buenos Aires. Con una matrícula de aproximadamente 1100 estudiantes, la escuela organiza a sus alumnos en grupos de alrededor de 31 estudiantes por curso y ofrece una jornada completa. La comunidad educativa tiene un perfil de sector social medio-alto, y un 70% de los familiares de los estudiantes posee un nivel educativo superior completo. La escuela trabaja con un reglamento de convivencia que se revisa todos los años. No existe un consejo de convivencia, pero sí un cuerpo de delegados. Cada curso elige a dos delegados/as, que luego se reúnen en un plenario organizado por ciclos. A su vez, cada plenario de ciclo tiene un representante que transmite las decisiones al equipo directivo. Este espacio plenario es coordinado por integrantes del Equipo de Convivencia y se reúnen periódicamente cada dos meses aproximadamente.

Por último, la Escuela 6 se sitúa en la Ciudad de Buenos Aires y es una escuela privada confesional con una subvención del 80%. La institución ofrece una jornada simple. Con una matrícula de aproximadamente 800 estudiantes, los cursos están formados por una media de 40 alumnos cada uno. La comunidad educativa pertenece al sector social medio, y un 61% de los familiares de los estudiantes tiene un nivel educativo superior completo. Las normas de convivencia son elaboradas exclusivamente por el equipo directivo, sin participación de docentes ni estudiantes. Estas normas se revisan anualmente y se encuentran documentadas en el cuaderno de convivencia. Las mismas son trabajadas con los estudiantes desde la instancia de tutorías.

Al momento de analizar los acuerdos, se tiene en cuenta que, en muchas ocasiones, aquello que se plantea como regla escrita acerca de lo permitido, lo prohibido y lo esperable dista de lo que efectivamente sucede en las prácticas (di Napoli e Iglesias, 2021). Aun así, la regla escrita contribuye a reforzar, sostener o reproducir lo que en cada escuela se encuentra habilitado o se considera deseable.

Aquello que se dice respecto a lo que es posible hacer y cómo se lo enuncia, e incluso lo que no se dice, moldea en cierta manera las prácticas. En este sentido, comparar múltiples acuerdos permite discernir elementos distintivos de cada uno de ellos, y detectar ausencias, aquello que no es nombrado pero que sí emerge en otros acuerdos. Del mismo modo, tomar los registros de sanciones y observaciones de múltiples escuelas permite rastrear qué conflictos emergen con mayor frecuencia. Además, posibilita registrar patrones comunes, contrastes y diferencias en el abordaje (Litichever, 2019).

Al igual que con los acuerdos de convivencia, al momento de estudiar los registros de sanciones y observaciones, resulta pertinente destacar que estos no deben pensarse como un parámetro fiel y exhaustivo de la conflictividad escolar en su totalidad, sino como un reflejo de aquello que para la institución es meritorio de ser sancionado. Es importante hacer esta aclaración para no confundir el registro de sanciones con los conflictos que ocurren en la escuela. El diálogo entre estudiantes y agentes educativos suele ser una de las herramientas más utilizadas en los colegios para mediar y/o resolver tensiones, desacuerdos, interrupciones o conflictos que no llegan a quedar documentados.

Participación en los Acuerdos de Convivencia

Las legislaciones nacionales y jurisdiccionales mencionadas con anterioridad establecen como requerimiento la necesidad de acordar las normas de convivencia conjuntamente, haciendo partícipes a los múltiples actores de la comunidad institucional. Sin embargo, no predominan acuerdos que expliciten o evidencien la pluralidad de voces en la conformación de los mismos.

A modo de ejemplificación, el acuerdo de la escuela 1 hace referencia tanto a los derechos como a las obligaciones de los actores de la comunidad y resalta la necesidad de establecer democráticamente las normas. Específicamente, ponen el foco en el abordaje democrático de la reglamentación referente a la vestimenta. Interpretamos que esta peculiaridad es resultado de debates y demandas concretas por parte del estudiantado, que mencionaron en los grupos focales y entrevistas que realizamos. Este tipo de abordaje, diferente al de las demás escuelas, puede ser interpretado como un posible indicador tanto de reclamos estudiantiles como de la disponibilidad del equipo de conducción para plasmarlos en el acuerdo. Además, al momento de señalar prohibiciones en torno a la temática, dejan asentada una justificación. Tal es el caso de la vestimenta de fútbol, en tanto podría incitar a la violencia, y el calzado de taco alto u ojotas, los cuales constituyen un riesgo en el ascenso y descenso de las escaleras. En cambio, el resto de

los acuerdos se limita a desplegar prescripciones en torno a la vestimenta sin hondar en torno a justificaciones.

En el caso de las instituciones de gestión privada, se establece el uso obligatorio del uniforme correspondiente con el logo del instituto, a excepción de la escuela 5, la cual acepta el uso de prendas no institucionales (es decir, sin el logo), siempre y cuando se respeten los colores y tipologías establecidas. Cabe señalar que, en esta escuela, se han flexibilizados algunos requerimientos sobre la presentación personal referidas al uso de piercing en la cara y cortes de cabello, cuestión que ya no figura en la normativa, pero sigue presente en la página web de la institución. En cambio, los establecimientos de gestión estatal focalizan en la prohibición de ciertos tipos de prendas consideradas inaceptables, como las musculosas escotadas, las prendas con logos de equipos de fútbol, los gorros y las ojotas. En líneas generales, todas las instituciones, a excepción de la escuela 1, advierten acerca de la importancia del “aseo personal” (escuela 6) o “la higiene personal” (escuela 4), una presentación “prolija y limpia” (escuela 2), y el uso de “vestimenta adecuada” (escuela 3). Asimismo, prohíben en mayor o menor medida el uso de piercings, accesorios, esmalte de uñas y peinados extravagantes. Si bien en algunos casos estos elementos no se prohíben contundentemente, se advierte que los mismos deben ser “acordes a un establecimiento educativo” (escuela 6). Nos preguntamos: ¿cómo se define lo adecuado? ¿Cómo se decide qué estilos son acordes a un establecimiento educativo y cuáles son inaceptables?

Partiendo de interrogantes similares, Pedro Núñez y Jéscica Báez (2013) problematizan las traducciones concretas que los adjetivos de “sencillez, decoro y pulcritud” tienen en la cotidianeidad escolar. Señalan que la descripción vertida en los reglamentos de vestimenta “resulta ‘lo suficientemente’ clara para que no esté explicitado en su contenido, se podría inferir, y ‘lo suficientemente’ oscuro para que esté regulado en caso de transgresión” (p.87). De acuerdo con sus registros de campo, estos calificativos regulan de manera diferencial la forma de vestir de varones y mujeres. El acuerdo de la escuela 3 comienza con un subtítulo que dice “normas, consensos y compromisos establecidos”. El uso del término *consensos* haría pensar que se trata de compromisos establecidos en conjunto. Sin embargo, lo que hace es enumerar una lista de cuatro pautas que todos los miembros de la institución deben seguir, para luego continuar con una lista de 12 obligaciones específicamente para los alumnos, a las cuales se les suman otras 20 advertencias de acciones plausibles de sanción. En ningún momento se estipulan obligaciones específicas para docentes o autoridades, ni un listado de derechos para las y

los estudiantes. Al momento de estipular las medidas a aplicar en caso de faltas, las mismas solo prevén trasgresiones realizadas por el estudiantado.

De esta manera, el *consenso* en torno a las obligaciones y faltas del ámbito educativo se centra predominantemente en reglar las conductas de las y los estudiantes. En contraste, no se observan prescripciones específicas para docentes ni otros actores de la comunidad educativa. Esta discrepancia evidencia la persistencia de una perspectiva adultocéntrica (Duarte Quapper, 2012). Si bien la redacción del acuerdo pone un énfasis significativo en la regulación de las conductas estudiantiles, la inclusión directa de los intereses y voces de estos actores en el proceso de elaboración parece limitada. Se especifican sanciones ante la trasgresión de las normas para estudiantes, pero la falta de efectivización de sus derechos no prevé consecuencias, ni mecanismos de reclamo.

En el AC de la escuela 6 (privado confesional de Ciudad de Buenos Aires) nuevamente nos encontramos con preceptos dirigidos exclusivamente al alumnado en vez de a la comunidad en general. Por ejemplo, uno de los valores es: "compromiso con el propio estudio y con el de los demás", y otro: "Capacidad de hacerse cargo de las trasgresiones cometidas y aceptar las sanciones".

A diferencia de otros reglamentos, los cuales prevén la puesta en acción del consejo de convivencia -el cual hace partícipes a los alumnos- ante sanciones graves o recurrentes, este reglamento estipula la activación de un "Equipo de gestión ampliado". El mismo es integrado por directivos, tutores y psicopedagogos. Dentro de las medidas a tomar no se mencionan trabajos de reflexión ni acciones reparadoras. En cambio, predominan medidas de tipo disciplinario, las cuales incluyen la suspensión, el cambio de curso y el condicionamiento o no otorgamiento de la vacante para el siguiente año. La única instancia de diálogo que se hace explícita es un llamado a los padres para que se busquen los medios para que "el alumno cambie de actitud". Este último elemento parece propio del régimen disciplinario, el cual comprende a las y los estudiantes como sujetos tutelados. El diálogo estipulado en el reglamento se propone con los adultos a cargo, no con las y los jóvenes.

En este marco, considerando el requerimiento de participación convenido legalmente, resulta útil hacer uso del concepto de *democratización incompleta* (Kessler, 2002, como se cita en Litichever, 2014). El mismo plantea una promesa de democratización y apertura a la participación que resulta inacabada. Esto se debe a que, en algunos casos, cuando se generan esos dispositivos de participación, la voz de las y los jóvenes parece no plasmarse. La demanda de intervención termina restringiéndose a la

posibilidad de ser “escuchados”. Esas peticiones no logran llegar más allá, no alcanzan a cristalizarse en una participación activa. En otras ocasiones, ni siquiera se llegan a concretar espacios de participación, y la promesa democrática se limita a la teoría.

En la mayoría de los acuerdos se plantea la necesidad de participación conjunta y democrática, pero la puesta en práctica de esas declaraciones resulta ambigua. El acuerdo de la escuela 4, por ejemplo, no posee firma, pero al definir convivencia refiere a la necesidad de compartir reglas y límites “que se han acordado colectivamente”. Además, hace hincapié en la necesidad de producir un orden democrático que incluya a *todos* en la escuela. Siguiendo su propia definición de convivencia, el acuerdo y la estipulación de valores comunes deberían haber sido desarrollados en conjunto, incluyendo a los distintos actores escolares. Sin embargo, resulta ambiguo, porque no explicita en ningún momento quiénes son los autores concretos del reglamento. En cambio, realiza afirmaciones en nombre de “esta institución”. Si bien se presenta un marco teórico pluralista, no queda claro si esta pluralidad se activa en la práctica. El acuerdo resalta la necesidad de tomar a todas las voces, incluso estipula derechos específicos para los estudiantes, pero no explicita en qué medida lograron participar los actores -o si lo hicieron-, ni a través de qué mecanismos.

Aquellos reglamentos que reconocen obligaciones, pero no derechos, estarían cercenando una parte significativa del ejercicio ciudadano. Del total de los reglamentos, la mitad estipulan una lista de obligaciones, pero no mencionan derechos (E2, E3 y E6). La otra mitad menciona y asevera su compromiso con la defensa de los derechos de las juventudes (E1, E4 y E5). Por otra parte, la mayoría de las obligaciones enfocadas en el respeto, ponen el foco en el respeto hacia docentes y autoridades como merecedores del mismo, por sobre los alumnos y la comunidad en general. Esto parece indicar que, en algunos casos, predominan las obligaciones que los sujetos tienen para con la escuela, por sobre los derechos que pueden esperar de él.

Estos ejemplos reivindican la relevancia de aquellas instancias de participación que sí se han puesto en marcha, y la necesidad de reforzarlas y extenderlas. En este sentido, los Consejos de Convivencia se instauran como un dispositivo, en algunos casos incipiente, que habilita la participación estudiantil. Si bien en algunos casos el grado de participación que se estipula para los estudiantes y las familias es relativamente

minoritario³, este instrumento permite el involucramiento del alumnado en cuestiones que antes le eran ajenas, como la toma de decisiones frente a faltas graves o recurrentes.

En definitiva, se presentan distintos tipos de escuelas. Algunas llevan a cabo modelos más participativos, pero en otras, la elaboración de las normativas parecería quedar a cargo exclusivamente de figuras institucionales. En algunos casos, la aplicación de estos dispositivos de participación se remite a una mera formalidad que apunta a cumplir con un requisito legal. En la práctica, esto tiene como consecuencia el trazado de trayectorias escolares desiguales para los jóvenes. De esta manera, cada escuela realiza una apropiación disímil de las normativas y requerimientos jurisdiccionales, dependiendo de las singularidades institucionales y de los estilos de quienes integran la comunidad y (en especial) la autoridad. A partir de aquí es posible comprender propuestas distantes e incluso contrarias entre distintos acuerdos.

Una particularidad destaca en el caso del AC de la escuela 4. El mismo señala la necesidad de "generar condiciones institucionales para la retención y finalización de estudios secundarios". Este nombramiento explícito de la necesidad de implementar estrategias para la inclusión y permanencia en el sistema educativo no se hace presente en otros acuerdos, o al menos no con el mismo peso y frontalidad que en este caso. Esto podría vincularse con características distintivas que atraviesan al estudiantado y comunidad que asiste a esa escuela. En dicha escuela es donde hallamos, junto con al E3, mayor porcentaje de rotación de la matrícula (23% ingresó en la pandemia o después) y mayor repitencia (todas las personas entrevistadas habían repetido al menos una vez).

En contrapartida, uno de los apartados del reglamento de convivencia de la escuela 6, aborda la cuestión de la repitencia escolar aclarando que aquel alumno que no logre promover de ciclo no dispondrá automáticamente de vacante en la institución. La decisión de su continuidad o no queda a cargo del Equipo de Conducción, el cual se *reserva la decisión* de acuerdo con el *comportamiento social*, compromiso familiar y vacantes disponibles. El derecho de admisión no se encuentra garantizado, y el acuerdo parece marcar a la repitencia como un condicionante de peso. Este tipo de medidas expulsivas, meritocráticas y elitistas contrastan con otros acuerdos de convivencia que deciden priorizar la inclusión como valor y como soporte para las trayectorias escolares.

³ Por ejemplo, en el Consejo de Convivencia de la escuela 4, de un total de once votos les corresponden tres: dos para estudiantes y uno para familias.

Sanciones

El análisis de los registros de sanciones permite dar cuenta de la configuración de la regulación que opera sobre los estudiantes, y de qué cuestiones y conflictos tienen el peso suficiente para ameritar una sanción de acuerdo con la mirada del cuerpo docente y las autoridades escolares. Asimismo, resulta posible identificar patrones comunes, contrastes y diferencias respecto de los incidentes más frecuentes. Los documentos utilizados corresponden a las sanciones del año 2022 de cursos de los dos últimos años del secundario de cinco de las escuelas⁴.

Un primer aspecto por señalar es la diferencia en las formas de registro entre escuelas. Del total de los registros, dos (E5 y E6), que corresponden a instituciones de gestión privada, se encuentran digitalizados, mientras que los otros tres (E1, E3 y E4), pertenecientes a instituciones de gestión pública, se almacenan en papel. Además, se observan variaciones considerables en los documentos estipulados para el apunte, y las condiciones que contemplan. Del total de las notas, solo dos (E1 y E4), ambas de gestión estatal, poseen un espacio para dejar constancia de un descargo por parte del alumno. Una de ellas (E4), además delimita una sección para registrar observaciones y sugerencias del Consejo de Convivencia.

Dejar asentada la voz del estudiante en este tipo de registros marca una diferencia importante con aquellos que únicamente dan lugar a la narración escrita de la autoridad. Sumado a esto, incluir la opinión del Consejo de Convivencia supone un avance en la promoción de prácticas más horizontales y menos jerarquizadas. Sin embargo, cabe destacar que del total de faltas (14) de la escuela que prevé un apartado para dejar asentada una observación del Consejo de Convivencia, solo se registra un único caso donde el espacio fue utilizado.

Al momento de comparar los registros de sanciones de las escuelas entre ellos, un primer elemento que resalta es la diferencia en la cantidad de registros por curso entre las diferentes escuelas. Cabe recordar que la sistematización de las sanciones se hizo sobre los cursos de los últimos dos años del secundario que, tal como se afirma en otras

⁴ Es necesario señalar que en la E2 no contaba con un registro de actas disciplinarias o sanciones. Según nos informaron “ante una falta de conducta se le escribe un mail a las familias avisándoles que su hijo/a va a tener que cumplir con la detención (quedarse una 7ma. hora algún día de la semana haciendo actividades enviadas por el o la docente que lo mandó a detención). Por tal motivo no hay registro de eso más que el mail que se envía (a los cuales no tuvimos acceso). En muy pocos casos se llegó a una suspensión, algo que justamente sucedió con dos estudiantes el año que realizamos el trabajo de campo. Las suspensiones son en general por un día y se les pide que vayan igual a la escuela, aunque no pueden estar con sus compañeros y deben hacer tareas que les envían los docentes de ese día pero en otro espacio aunque se les computa la falta (Notas de campo, E2, 16/11/22).

investigaciones (Levy, 2021, Núñez, Litichever y Fridman, 2019) y pudimos verificar en nuestras escuelas, suelen ser menos frecuentes que en los primeros dos años. Esto se debe a que los estudiantes de mayor edad y con una trayectoria escolar más amplia dentro del nivel secundario tienen una experiencia escolar (Dubet & Martuccelli, 1998) menos conflictiva con las normas escolares de convivencia en cuanto estás suelen estar integradas en su accionar al mismo tiempo que también han desarrollado lógicas de acción estratégicas que les permite evitar, en mayor medida, llegar a la sanción.

La mayoría cuenta con un registro de menos de 20 notas, a excepción de uno de los casos, la escuela 5, que cuenta con un registro de 372 observaciones en un curso, y 64 en el otro. Esta disparidad posiblemente responde a una diferencia en el criterio de registro de las demás escuelas. Mientras que la mayoría de ellas parecen apelar al asiento por escrito de las sanciones como una medida excepcional, en la E5 se utilizan las observaciones para dejar registro de la conflictividad en general en el curso, incluyendo faltas menores. Además, si bien estas observaciones responden principalmente a un registro de faltas, no es así exclusivamente. También se dejan asentados diálogos con preceptores o integrantes del equipo de convivencia. Estos encuentros responden a la trasgresión recurrente de normas o a faltas graves.

En este caso en particular, llama la atención la diferencia en la cantidad de registros entre cursos. Si bien Naturales, el curso con menos observaciones, tiene menos alumnos que sociales (23 contra 35), esa diferencia no se corresponde con la disparidad en la cantidad de anotaciones. Surge un interrogante: ¿Por qué varía tan notablemente el número de observaciones? Esta brecha podría estar reflejando particularidades en la configuración grupal de cada uno de los cursos.

El tipo de faltas que predominan en estos cursos responden a observaciones de conducta, irregularidades en el uniforme y a ingresar tardíamente luego del recreo. A diferencia de los casos de otras escuelas que veremos más adelante, donde uno o dos estudiantes concentran la mayor cantidad de faltas, en el curso de sociales las mismas se encuentran bastante distribuidas. Si bien hay un grupo de aproximadamente 15 estudiantes que ostenta una mayor cantidad, no se observan diferencias pronunciadas. Llama la atención que todos los estudiantes tienen al menos una observación. La mayor cantidad de faltas (132) responden a la ausencia del uniforme correspondiente. En segundo lugar, aparecen las observaciones de conducta (131). También destacan las llegadas tarde del recreo (44). En este curso la distribución de faltas por género es

considerablemente más pareja que en el resto de los casos que serán tomados a continuación. Un 54% de las faltas corresponden a hombres, y un 46% a mujeres.

En la orientación Naturales las mujeres incluso superan a los varones respecto de la cantidad de faltas cometidas. Sin embargo, cabe resaltar que la mitad de esas faltas fueron registradas para una única estudiante. En el caso de los varones, la distribución de las faltas es bastante pareja. Al igual que en sociales, la mayor cantidad de faltas se registra por la falta del uniforme correspondiente (30). El segundo lugar también lo ocupan las observaciones de conducta (23). A diferencia del otro curso, aquí solo se registran 3 llegadas tarde luego del recreo. Podríamos decir que la gran mayoría de observaciones no responden a conflictos interpersonales sino más bien a transgresiones de la normativa escolar, principalmente referidas al oficio de estudiante.

Por su parte, en la escuela 4 se presentan un total de 14 sanciones. Esta escuela ostenta la ficha de registro más completa. Toma nota de la justificación de la sanción, el descargo del alumno, la opinión del vicerrector, del tutor y del Consejo de Convivencia. Si bien en la mayoría de los casos buena parte de esos casilleros quedan incompletos, este tipo de estructura habilita procedimientos formales más democráticos y pluralistas.

Del total de sanciones, el 6 corresponden a un mismo estudiante. En segundo lugar, se encuentra su amigo y compañero de banco. Varias de las sanciones les fueron asignadas en conjunto. Juntos, representan el 71% de los registros. Del total de las faltas, ninguna responde a conflictos entre compañeros. En cambio, todas ellas se orientan hacia el desafío a la institución escolar. Predominan las faltas de respeto a docentes, y la negativa a ingresar a clase, o salidas no permitidas del aula. Otro punto a destacar es que tan solo una de las faltas corresponde a una mujer.

En esta escuela surge una particularidad: se registraron sanciones por xenofobia. De acuerdo con el documento, las mismas responden a cantos discriminatorios en referencia a la comunidad boliviana. Estas sanciones se corresponden con uno de los objetivos estipulados por esta escuela en particular: *desterrar la discriminación y xenofobia*. Si bien otras instituciones también hacen alusión a fomentar la tolerancia y condenar la discriminación, en este acuerdo, la temática se aborda con mayor énfasis, en más de una ocasión. Esta preocupación por la xenofobia se confirma en el registro de sanciones. El racismo y la xenofobia parecen ser temáticas más invisibilizadas o fuera de agenda en las normativas y los registros de sanciones de otras escuelas. .

Por otra parte, la escuela 3 cuenta únicamente con 3 registros de faltas. Los 3 son realizados por un mismo profesor, varón. A diferencia de otras escuelas, que realizan una

anotación por cada estudiante, en este caso se asienta el suceso y se aclaran los sujetos involucrados. Uno de ellos figura implicado en cada uno de los registros. Otro, figura en dos de ellos. En total se mencionan cuatro estudiantes, solo una es mujer. Al igual que en el caso anterior, las sanciones se vinculan a desafíos a la propuesta escolar, como no trabajar en clase e irse del aula⁵.

Por otro lado, en la escuela 6 se registra un total de 19 faltas repartidas entre 3 cursos, solo 2 fueron cometidas por mujeres. En uno de los cursos la totalidad de los asientos corresponden a una misma profesora. A partir de este último punto surgen interrogantes acerca del uso disímil del dispositivo sancionatorio. ¿Por qué algunos docentes sancionan y otros no? ¿Hay menos casos de conflictividad que desencadenen en sanciones en otras clases? De ser así, ¿a qué se debe? ¿Qué registran los docentes como motivo merecedor de sanción? ¿A qué otros recursos acuden ante la conflictividad y por qué eligen no recurrir a las sanciones?

En esta escuela los motivos de sanción declarados resultan menos específicos en comparación a las demás instituciones. Algunos ejemplos de ello son: “Conducta inapropiada en el espacio áulico” o “Jugar inadecuadamente en el recreo”. Aquello que es *inapropiado* e *inadecuado* se aparece ambiguo fuera de contexto. Como señalan Nuñez y Baez (2013) y Litichever (2014), el uso de este tipo de terminología utilizada de manera descontextualizada podría estar respondiendo a un sentido común compartido en la institución, que se tiene o que se busca construir.

Un punto en común que atraviesa varios colegios, en especial aquellos con un número menor de registros, es la presencia de uno o dos estudiantes que acaparan la mayor parte de las faltas, o que se encuentran involucrados en casi todos los incidentes. Esto puede vincularse a que, en ocasiones, algunas situaciones similares son ponderadas por los docentes de manera disímil dependiendo del estudiante involucrado en el hecho. Litichever (2019) señala que se produce una importante discrecionalidad, la cual supone una arbitrariedad que puede desencadenar en un deterioro del marco de justicia común compartido. También podría tratarse de casos específicos de resistencia al orden escolar.

Otro elemento a resaltar es la significativa brecha de género evidenciada en las personas involucradas en las faltas. A excepción de una de las escuelas, la mayor parte

⁵ Cabe destacar que en esta institución durante el año que se realizó el trabajo de campo cambió la directora, las cuales tenían diferente impronta para abordar la convivencia. Mientras la exdirectora se inclinaba por el diálogo y no levantar actas frente a casos de indisciplina, conflictos o situaciones de violencia; la nueva directora, sin abandonar el diálogo, dejaba asentado por escrito lo que había sucedido sancionando a quien corresponda.

de los registros corresponde ampliamente a varones. En algunos de los casos descritos con anterioridad, únicamente se registran una o dos trasgresiones cometidas por mujeres. ¿Por qué ellas reciben muchas menos sanciones? Esto podría deberse a mandatos de género que impactan, no solo en las percepciones de quienes asignan las sanciones, sino especialmente en los modos de comportarse que atraviesan a esas mujeres.

Como se puede observar, en concordancia con otras investigaciones (di Napoli 2020; López et al., 2019; Núñez, 2019), la mayoría de las observaciones, faltas o sanciones registradas refieren a incivildades o transgresiones al orden escolar (no usar el uniforme, llegar tarde, salir del aula sin permiso, conductas inadecuadas o inapropiadas) y no a conflictos interpersonales; aunque sabemos que muchas veces este tipo de conductas tienen un trasfondo vincular (no se hacen en cualquier clase, momento o con profesores al azar). La reiteración de estas situaciones (y otras que no quedan registradas por escrito) pueden propiciar sensaciones de malestar, problemas de convivencia o diversos tipos de conflictividad en la escuela.

Litichever (2019) señala una tendencia respecto del tipo de trasgresiones más frecuentes en el secundario, la cuales varían a lo largo de los años. De acuerdo con sus observaciones, a medida que los estudiantes pasan de año, se produce un pasaje de conflictos interpersonales a conflictos con la propuesta institucional. El primer caso responde a altercados entre compañeros, mientras que los conflictos con la institución se orientan hacia el desafío de la propuesta escolar, sus núcleos duros y su formato tradicional. Algunos ejemplos de esto son las faltas de respeto hacia adultos y escaparse de clase. También podrían incluirse cuestionamientos de reglas tradicionales, como la rigurosidad del uniforme, la presencialidad e incluso el formato de registro de inasistencias.

Si bien no es posible contrastar las observaciones de la autora de manera acabada con los registros de sanciones de este análisis, ya que ella toma en consideración todos los años escolares y aquí solo se tienen en cuenta los últimos dos, se observa una concordancia respecto del predominio de faltas correspondientes al desafío de la propuesta escolar en los años examinados. Predominan, sobre todo, las faltas de respeto a docentes y las escapadas de clase. También se registran "comportamientos inadecuados", que parecerían ser maneras de actuar y de disponer el cuerpo que no se adecuan a la disciplina y los estándares escolares. Estas faltas parecerían estar cuestionando la figura de la escuela como lugar sagrado (como comer o jugar en clase). También se observan faltas vinculadas a la desconexión de los estudiantes con la

propuesta educativa, ya sea porque no prestan atención o se dedican a usar el celular. No se trata de chicos "conflictivos", sino "desconectados".

Cabe hacer una mención particular al contexto de regreso a la presencialidad en el cual se relevaron las notas y/o actas disciplinarias. Todos los actores de la comunidad educativa con quienes dialogamos dieron cuenta de la pérdida del *habitus* escolar luego de más de un año de clases virtuales. Este suceso hizo que se pierdan hábitos como llegar en horario, volver a utilizar uniforme, estar presente durante toda una clase y/o no utilizar el celular, entre muchas situaciones más. Si bien hay cierta continuidad en el predominio de este tipo de faltas antes y después de la pandemia, puede que luego del regreso a la presencialidad muchas de estas tengan que ver con una pérdida de costumbre que en algunos casos deviene en resistencia abierta al orden escolar. Esten o no registradas todas acuerdan que este tipo de comportamiento aumentó luego de la pandemia.

Otra posible línea de interpretación respecto de este registro minoritario de conflictos entre pares podría considerar que lo que ocurre no es una ausencia de los mismos, sino un subregistro de ellos. Esto podría deberse a que, en algunos casos, las faltas de respeto entre estudiantes parecen no ser consideradas lo suficientemente graves o relevantes para ser sancionadas, en especial en comparación a conflictos con adultos.

Por ejemplo, en uno de los descargos de sanciones del E4, Juan se queja de que fueron a reclamarle al preceptor porque alguien había escrito su silla (no se especifica el contenido del mensaje), pero este "no les dio bola". La sanción no se vincula a un altercado con un compañero, sino que en el registro figura una falta de respeto a la autoridad y haber revoleado una silla. El joven niega estas afirmaciones, aseverando que solo "apoyó la silla fuerte" por la falta de atención por parte del preceptor.

En ese descargo, el estudiante está denunciando un conflicto interpersonal desatendido por parte de la institución. La tarea de generar dispositivos más democráticos debe incluir necesariamente la voz, las preocupaciones y los registros de conflictividad de los propios estudiantes. Validar y escuchar aquello que ellos consideran problemático se presenta como un pilar fundamental para construir lazos comunitarios más fuertes. En este caso, reconocer la conflictividad entre estudiantes, y las molestias que esto les ocasiona podría abrir las puertas a desarrollar experiencias de convivencia más armoniosas, que predispongan espacios donde los sujetos puedan sentirse más cómodos y seguros. Cuestionar estas costumbres se vuelve necesario para democratizar el espacio escolar y correr la mirada adultocéntrica.

Reflexiones finales

En este recorrido notamos que en la mayoría de las escuelas se observa un predominio de la aplicación de sanciones disciplinarias, por sobre la puesta en marcha medidas reparadoras, de diálogo o de reflexión. Estos elementos pueden ser interpretados como un indicador de remanencias propias de un régimen disciplinario, las cuales se perpetúan en un sistema de convivencia que no termina de asentarse.

Para no caer en una democratización incompleta es necesario que la ampliación de la participación que se impulsa no se limite a la teoría ni a la posibilidad de ser escuchados sin consecuencias prácticas. Es preciso desarrollar y reforzar dispositivos de participación efectivos, acompañados por la puesta en práctica de estrategias de gestión del conflicto que, en vez de obturarlo con medidas de castigo, se orienten hacia el diálogo y la reflexión. Destacamos que en la Escuela 1 y 5 se llevan a cabo, más allá del mayor o menor registro de sanciones y reuniones de los consejos o asambleas, instancias institucionales de diálogo y participación a los fines de construir y/o consensuar normas de convivencia y mecanismos de resolución de determinadas problemáticas.

Para desarrollar esas estrategias resulta fundamental realizar una revisión de las normas que se imparten en función de los conflictos que verdaderamente ocurren, de manera que sea posible construir reglas que atiendan a esas problemáticas que suceden en el cotidiano, como por ejemplo en la E4 con respecto a la xenofobia. En última instancia, las dinámicas que se dan en la escuela pueden interpretarse en función de las implicancias políticas y cívicas que suponen para los sujetos y en lugar que ocupa en la propuesta institucional. La escuela aloja un potencial formador y transformador de los modos de ejercer la ciudadanía, que le permite acostumbrar a los sujetos a distintas formas de participación y de relación con la autoridad.

Bibliografía

- di Napoli, P. N. (2020). Sociodinámica de los conflictos juveniles en el espacio escolar. *Aletheia*, 12(1), 15-40.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada*. IPE- UNESCO.

- Levy, N (2021). *Convivencia en escuelas secundarias de la CABA: prácticas pedagógicas, estrategias de gestión institucional y lineamientos normativos*. (Tesis de maestría inédita). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Levy, N. G., & di Napoli, P. N. (2022). Saberes docentes sobre convivencia en las escuelas secundarias: *Revista del IIICE*, 52. <https://doi.org/10.34096/iice.n52.11334>
- Litichever, L. (2014): De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 18(34), 1-19.
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: Nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En P. Núñez, L. Litichever, & D. Fridman (Eds.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 145-168). Eudeba.
- López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo las políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1484>
- Míguez, D., & Gallo, A. P. (2019). *Tensiones de la democratización educativa: Conflicto, convivencia y autoridad en la escuela media argentina (1983-2015)*. Peter Lang; Prohistoria Ediciones.
- Núñez, P. (2019). La dimensión temporal de la convivencia: Tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0(29), 179-204. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2638>
- Núñez, P., Litichever, L., & Fridman, D. (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Eudeba.
- Páramo Riestra, M. (2016). Tomo 3. Cuando los maestros nos interrumpen dando clases. *El malestar en la escuela: Vol. III*. UNAM/SEP/Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.
- Paulín, H. L. (2013b). Sufriendo las clases. Violencias y malestar en el trabajo docente. En A. Pujol & C. Dall'Asta, *Trabajo, Actividad y Subjetividad. Debates abiertos* (pp. 279-300). Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.