

## LAS NORMAS DE CONVIVENCIA EN EL NIVEL MEDIO NEUQUINO. PRODUCCIONES INFORMALES EN EL VACÍO

Por *Amelia Soledad Roldan*<sup>1</sup>

[soleroldan@yahoo.com.ar](mailto:soleroldan@yahoo.com.ar)

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue

### RESUMEN

Este artículo desarrolla algunos avances de una tesis doctoral en curso, vinculados con el análisis de la dimensión normativa en el nivel medio. En primer lugar, presentaré el marco normativo neuquino respecto de la convivencia escolar, caracterizado por la falta de actualización de las normas vigentes. En este sentido, mostraré que ninguna de las instancias en que la convivencia se tornó objeto de discusión a nivel nacional ha logrado concretarse en este contexto. Esto ha dejado un vacío normativo respecto del tema de la convivencia sobre el cual se construyen las producciones escolares más diversas. Entiendo que la imposibilidad de discutir algún marco normativo común a nivel provincial ha dado lugar al predominio de normas informales como fundamento del orden escolar, que hacen prescindible recurrir a reglamentos o acuerdos formalizados, pudiendo dar lugar a decisiones arbitrarias respecto de la aplicación de sanciones. En un segundo momento, me interesa analizar las operaciones que se ponen en juego en la producción de normas no formalizadas que son explícitas en la voz de los/as entrevistados/as y que operan, muchas veces, opacando las regulaciones escritas. Con este objetivo analizo encuestas y entrevistas a distintos actores de seis escuelas medias de la Provincia de Neuquén.

**Palabras clave:** Convivencia; Nivel medio; Normas informales; Reglamentos; Neuquén.

## COEXISTENCE NORMS IN NEUQUÉN'S SECONDARY SCHOOLS. INFORMAL PRODUCTIONS IN A VOID

### ABSTRACT

This article displays some advances of a PhD thesis, related to the analysis of the normative dimension in secondary schools. I will present the norms about school life and discipline in Neuquén, characterized by the lack of updating. In this sense, I will show that none of the instances in which these aspects were nationwide discussed have materialized in the provincial context. This fact has led to a discipline normative vacuum on which the most varied school productions are made. I understand that this failure to discuss a common regulatory framework within the province has led to the predominance of informal norms which have become the basis of school order. This fact makes dispensable the use of formalized regulations or agreements and may lead to arbitrary decisions regarding the implementation of sanctions. I am interested in analyzing the strategies involved in the production of non-formal rules, made explicit in the voice of the interviewees, which operate often overshadowing the written regulations. With this aim I analyze surveys and interviews with different actors in six secondary schools of Neuquén Province.

**Key words:** School life; Secondary school; Informal norms; Regulations; Neuquén.

---

<sup>1</sup> Integrante del Proyecto "Escuela Media y ciudadanía. Un estudio sobre prácticas pedagógicas en relación a la vida política y a la vida productiva en la Provincia de Neuquén" (C090). Facultad de Ciencias de la Educación. UNCOMA.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo presento algunos de los avances realizados en el marco de la tesis doctoral que llevo adelante<sup>2</sup>. En la misma analizo el modo en que se configura el orden en las escuelas medias neuquinas, a través de la producción de una frontera que permanece aunque se hayan redefinido los criterios sobre los que se construye.

La dimensión normativa es central en este análisis ya que nos permite comprender el modo en que las escuelas construyen algún tipo de ordenamiento cotidiano en el que siempre está presente la dimensión del conflicto que nos recuerda el carácter contingente de ese orden. En este sentido, comienzo por delinear las regulaciones provinciales en lo atinente a la convivencia escolar, como el marco a partir del cual las escuelas producen sus normas. Como veremos, las regulaciones oficiales, caracterizadas por la falta de actualización, no ofrecen anclajes para las producciones escolares.

En un segundo momento, y como eje central en esta presentación, analizo algunos mecanismos que se ponen en juego en la producción y preeminencia de normas informales en las instituciones. La mirada no está puesta en 'lo que se oculta', en 'lo implícito' sino en aquellas regulaciones que tienen mucha visibilidad en las voces de los/las entrevistados/as y que, a pesar de no estar escritas, operan con una fuerza inusitada en el espacio escolar. El análisis se construye sobre el material aportado por el trabajo de campo realizado en seis escuelas medias<sup>3</sup> de la Provincia de Neuquén en el año 2006 en el marco de un proyecto de investigación mayor<sup>4</sup>. Los avances aquí esbozados surgen, específicamente, del análisis de reglamentos de convivencia, encuestas y entrevistas<sup>5</sup>.

## LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA NORMATIVA PROVINCIAL

En el siglo XIX y parte del siglo XX, la escuela fue una de las herramientas privilegiadas que utilizaron los Estados para la 'invención de la Nación' (Hobsbawm y Ranger; 1984, citado en Kriger; 2010: p. 52). Las normas jugaron un fuerte papel en la regulación de los sujetos pero también en su incorporación a un 'Nosotros' nacional. La tarea central fue la formación del ciudadano como sujeto forjado en torno a la ley (Duschatzky y Birgin; 2007).

La crisis de esta concepción que se vincula -entre otras cosas- al debilitamiento del lazo social moderno, ha puesto en debate los marcos normativos de las instituciones de socialización. En el caso del nivel medio, esta tensión está atravesada, además, por el proceso de masificación del nivel y las consiguientes demandas de inclusión de algunos sectores, que ponen en tensión el formato escolar tradicional y las pautas culturales transmitidas en el mismo.

---

<sup>2</sup> La misma se titula "*La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén.*"

<sup>3</sup> A continuación expongo los rasgos principales de las seis escuelas:

	Nº	Tipo de Gestión	Modalidad	Ubicación
ESCUELAS	01	Pública	Técnica	Localidad del interior - enclave petrolero
	02	Pública	Técnica	Localidad de la zona cordillerana
	03	Pública, de gestión privada *	Bachiller	Ciudad de Neuquén
	04	Pública	Perito Mercantil	Localidad del interior de la provincia
	05	Pública	Perito Mercantil	Ciudad de Neuquén
	06	Pública, de gestión privada *	Bachiller	Ciudad de Neuquén

\* Estas escuelas reciben subsidios estatales para el pago de los sueldos docentes. En Neuquén, la oferta de educación privada -que representa el 20% de las escuelas medias- está compuesta en su mayoría por este tipo de escuelas.

<sup>4</sup> Proyecto "*Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones*" (PAV 180). Éste se desarrolló desde 2005 a 2007, en Salta, Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires y Neuquén. En cada lugar se seleccionaron seis escuelas.

<sup>5</sup> De los reglamentos aportados por las instituciones, no todos remiten estrictamente a la temática de la convivencia. Se abordan entrevistas a un directivo, dos profesores y dos alumnos por escuela. Las encuestas son un total de 30 por escuela realizadas en el antecedido año (4º o 5º dependiendo la modalidad)

En nuestro país, distintas han sido las instancias en que la revisión de la disciplina y la convivencia escolar se tornaron centrales. La transición democrática, con la pretensión de desterrar las prácticas autoritarias del pasado reciente, quizás haya sido una de las más fuertes.

Una de las concreciones de esta pretensión democratizadora en la provincia de Neuquén fue el Plan Educativo Provincial (PEP), elaborado en diversas instancias con la participación de docentes y organizaciones intermedias. Si bien el mismo no fue eliminado por ninguna normativa posterior, fue desapareciendo paulatinamente a través de una serie de medidas<sup>6</sup> que obstaculizaron sus condiciones de funcionamiento.

La amplia tradición contestataria<sup>7</sup> que caracteriza a Neuquén tuvo su auge en el accionar de los movimientos de derechos humanos en este período. Sin embargo, el impulso democratizador no logró concretarse en cambios curriculares y normativos concretos (Debattista; 2004).

A fines de la década del '90, la disciplina escolar cobró centralidad nuevamente, a partir de la configuración de discursos sobre la seguridad que vinculaban violencia, delito y pobreza, responsabilizando a las instituciones de socialización por la crisis de autoridad (Kessler y Goldberg; 2000) y apuntando a los jóvenes como nueva 'amenaza' (Reguillo; 1997). En Neuquén este discurso se materializó en la política de los gobiernos de Jorge Sobisch (1991-1995/1999-2003/2003-2007) en materia de seguridad, que representó un "nuevo" paradigma policial '[...]que postula al delincuente *ex ante*, violentando las mínimas garantías legales existentes.' (Lizárraga; 2008: 12). En esta política se inserta el intento de modificación, en 2004, de la Ley provincial 2302/99 de 'Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia'.

Una vez más, luego del año 2001, en un contexto atravesado por una fuerte crisis de la representación política, se puso en marcha, en algunas jurisdicciones, la renovación de los acuerdos de convivencia de las escuelas (Dussel; 2005).

El hecho de que ninguna de estas instancias se concretara en la provincia de Neuquén no es un dato aislado o casual. Por el contrario, entendemos que se enmarca en la compleja relación que se ha instalado en la provincia respecto de 'la ley', atravesada -entre otras cosas- por el histórico enfrentamiento entre el nivel central de gobierno y el gremio docente (ATEN<sup>8</sup>).

La ausencia de un Diseño curricular para el Nivel Medio y la consecuente proliferación de planes de estudio<sup>9</sup>, da cuenta de una actitud política característica del gobierno de la educación. Debattista (2004) plantea que mientras en algunos aspectos -especialmente los administrativos- el Consejo Provincial de Educación ha ejercido un control sobre las instituciones, en otros temas la política oficial ha adoptado la forma de *dejar hacer*: no censurar pero tampoco producir políticas concretas en algún sentido. Esto se conjuga con el accionar del gremio docente que ha rechazado los diversos marcos curriculares propuestos por el Consejo Provincial de Educación (como en el caso de la Ley Federal)<sup>10</sup> sin producir alternativas al respecto.

Podemos pensar el mapa de la normativa educativa provincial como un espacio sin demasiadas líneas directrices, lo que produce una situación que obstaculiza la relación de las escuelas con las normas. Sobre algunos temas -como acreditación y asistencia- existe una proliferación de regulaciones elaboradas con un escaso margen de tiempo, muchas de las cuales se superponen entre sí. Esto hace que se pierda claridad en los criterios normativos sobre los que se toman decisiones en las instituciones.

Por otro lado, existe un vacío normativo respecto de otros temas como es el caso de la disciplina y la convivencia escolar. Este vacío no remite a la inexistencia total de normas sino a la existencia de regulaciones que han mostrado su caducidad en los hechos pero que no han sido aún reemplazadas.

---

<sup>6</sup> Entre estas medidas se encuentra la creación de Ministerios y consecuente vaciamiento de las competencias pedagógicas del Consejo Provincial de Educación.

<sup>7</sup> Esta tradición articula la presencia de organismos de derechos humanos, encabezados por el obispo Don Jaime de Nevaes, las reivindicaciones de clase en las puebladas de Cutral Co y Plaza Huincul y las grandes huelgas docentes, protagonizadas por ATEN en los años '90 (Ver Aicinzon, 2005 y Favaro, Iuorno, & Cao, 2006). En las últimas décadas se han profundizado las reivindicaciones respecto del género y la sexualidad producto del intenso accionar de grupos feministas.

<sup>8</sup> Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén.

<sup>9</sup> En el año 2006, los planes de estudio en vigencia sumaban aproximadamente sesenta y seis.

<sup>10</sup> La suspensión de la aplicación de la Ley Federal de Educación, debido al fuerte rechazo del gremio docente y de distintos sectores de la comunidad educativa, hace que el sistema educativo conserve su antigua estructura. En los debates iniciales en torno a la Ley Nacional de Educación, también ha existido rechazo de parte del gremio.

Las normas vigentes al respecto son el Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Decreto 15.073 del año 1943 - texto ordenado en 1957) y la Disposición 407 del año 1985. El Reglamento General es la única norma en la provincia que aborda diversos aspectos de la disciplina (Capítulo IV, Art. 197-206), junto a una cantidad de otros aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de las escuelas medias. El mismo establece, en su artículo 200, 'las correcciones aplicables a los alumnos por mala conducta: amonestación, separación temporal del establecimiento, expulsión definitiva del establecimiento o establecimientos de la República'. En el artículo 201 al 206 se establecen los procedimientos relativos a cada una de estas sanciones.

En el contexto de la transición democrática, se crea la Disposición 407/85 de la Ex - Dirección Nacional de Educación Media, que pretende esclarecer los criterios para la aplicación del Art. 204 (separación temporal) y 205 (expulsión definitiva) del citado Reglamento, para lo cual se incorporan el derecho del alumno y el padre, tutor o encargado de ser escuchados y a la defensa. Esta disposición no implica actualización respecto de los temas ni sanciones dispuestas en el Reglamento General, sino la clara pretensión de otorgarle legitimidad a un proceso que tenía un fuerte sesgo autoritario y que, en el contexto discursivo de la transición democrática, se pretende desterrar. Tampoco se han producido medidas tendientes a la incorporación de la Ley provincial 2302, cuyos principios tienen incidencia directa en la convivencia escolar.

Este es el amplio contexto normativo en el que se inscriben las producciones institucionales más diversas, e incluso, la ausencia de ellas. Los cinco reglamentos analizados se caracterizan por sus diferencias tanto en lo que respecta a su estructura<sup>11</sup> como a las cuestiones abordadas por cada uno. Algunos recuperan las normas oficiales antes mencionadas, aunque de manera también diferente y otros ni siquiera las mencionan. Muchas veces, lo producido en torno a la convivencia aparece en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), cuya elaboración -que no es obligatoria- es resorte de cada escuela -y de sus desiguales condiciones de existencia (Machado y Roldan; 2006; 2007; 2008). La mayoría de los reglamentos estudiados recupera el Reglamento General en relación a las sanciones disciplinarias tradicionales (amonestaciones y suspensiones). Sin embargo, entendemos que esto se debe a los 'usos y costumbres' y no a una adopción deliberada de ciertos modelos de disciplina que se consideran más apropiados y/o consensuados.

La falta de direccionalidad -en el nivel provincial- en este aspecto se puso en evidencia en el análisis de los reglamentos escolares. Los mismos presentan escasos patrones comunes y en ellos no parece haber una incidencia contundente de las variables que suponíamos fundamentales en este sentido (modalidad de la escuela, tipo de gestión y población a la que atiende)

## LA CONSTRUCCIÓN DE NORMAS INFORMALES

Del análisis de entrevistas, encuestas y documentos recabados, surge un rasgo que caracteriza el ordenamiento normativo en las escuelas medias neuquinas: el predominio de normas informales por sobre las normas formalizadas en reglamentos y acuerdos de convivencia. A continuación presentamos tres mecanismos que -consideramos- contribuyen al funcionamiento de normas informales con una potencia que opaca y vuelve innecesaria la apelación a las normas formalizadas:

- El desconocimiento de las normas formales y con esto, imposibilidad de apelar a ellas para construir la convivencia.
- La concepción de la escuela como espacio familiar en el que las relaciones de mutuo conocimiento de sus miembros tornan innecesaria la formalización de las normas.
- La producción de normas formales apelando a significantes cuyo significado parece ser unívoco, lo que elimina su carácter político, obturando la posibilidad de cuestionamiento.

---

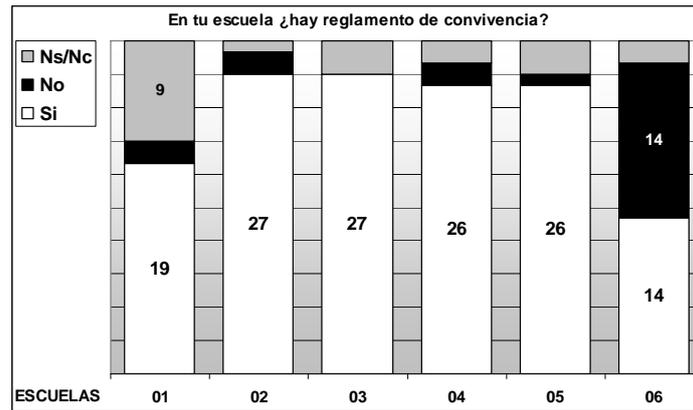
<sup>11</sup> La convivencia aparece regulada en diferentes tipos de documentos: acta (escuela 01), reglamento institucional (escuelas 03 y 04), proyecto específico (escuela 02) y documentos de la congregación religiosa (escuela 06). Aparecen muy diversos temas, sujetos y formas de regulación lo que ha dificultado una clasificación de los mismos.

EN TORNO AL (DES)CONOCIMIENTO DE LAS REGULACIONES FORMALES

La elaboración de los reglamentos así como el conocimiento de las normas, que funcionan instituyendo un cierto tipo de convivencia, nos permite analizar la posibilidad real que tienen los sujetos de intervenir en la vida escolar.

Como vemos en el cuadro que sigue, la mayoría de los alumnos encuestados dice que en su escuela existe reglamento de convivencia, incluso en la escuela 05 en la que no existe ninguno<sup>12</sup>.

Gráfico N° 1<sup>13</sup>



Fuente: Elaboración propia

Estas respuestas se tornan mucho más difusas en las entrevistas, cuando se pregunta a los/as entrevistados/as por la existencia de reglamento o de normas escritas o cuando se les solicita que den cuenta de cuáles son esas normas.

La mayoría de los/as alumnos/as de las diferentes escuelas hace referencia al desconocimiento de las normas escritas y a una predominante presencia de las regulaciones orales:

*Ehhh... Yo había hablado con M. M. (menciona a la vice directora) hace un tiempo y ella me dijo que no, que eran como / eran como normas, así... orales, ...Ése es el tema del colegio, por ahí, que hay cosas escritas pero no se les presta atención sino que se se va, se va más a lo oral... (Alumna - E03)<sup>14</sup>*

*(E: ¿Te parece que hay normas que no están escritas pero que son importantes de cumplir?)  
R: Si hay normas, y la mayoría de las normas que se llevan adelante en los colegios ninguna está escrita, la única que debe estar escrita debe ser no romper el establecimiento porque del resto no hay nada, son todas salidas, programas de los colegios o de los mismos profesores, que los profesores son los que te dicen respetar al compañero, todo ese tipo de cosas. (Alumno - E05)*

De hecho, tal como lo explica este alumno, las regulaciones respecto del cuidado del establecimiento aparecen en cuatro de los cinco reglamentos analizados.

Además el conocimiento de las normas aparece ligado a una responsabilidad individual de pedir las normas, averiguar, leer documentos.

<sup>12</sup> Aunque la profesora habla de un reglamento que según ella 'fue consensado'.

<sup>13</sup> Los resultados están expresados en valores nominales sobre una base de treinta encuestas por escuela.

<sup>14</sup> A partir de aquí indicaremos, para el caso de las entrevistas, el nombre del actor entrevistado (Profesor/a, Alumno/a, Director/a) junto al número de escuela al que pertenece. Todos los destacados en los fragmentos de las entrevistas nos pertenecen.

(E: *¿Y a vos te parece que hay normas que no están escritas y que se deben cumplir? En relación al trato, Espacios de alumnos...*) y yo no sé si estarán escritas, porque nunca... Yo nunca me fijé ni pedí las normas que ellos tenían, así que no sé cuáles serán las que faltan. (Alumna - E05)

*Sé que hay uno [reglamento]. Sé que a principio de año te dan uno que no sé si es si se llama de "convivencia" o "normas" no sé cuanto. Que es el que te dice: que no podes salir tatata, que no podes usar el celular, que tenés que venir con el uniforme, que tatatatata. Yo creo que son por ahí más normas generales, ahora de la convivencia viene más en si yo te falto el respeto, esas cosas, el trato, la verdad: habría que averiguarlo. Y bueno, que si está o no está, no se hace conocer igual.* (Alumno - E06)

(E: *¿Cómo llegás vos a conocer todas estas normas?*) Y viviendo, no habiéndola cumplido tal vez alguna vez, alguna vez tal vez algún coordinador me las dijo ehh... (E: *¿Vos sabes si están escritas en algún lado?*) Si, de hecho yo estoy... leyendo en los proyectos y no he llegado a esa parte pero creo que tiene que estar ahí. (Alumno - E03)

En la voz del Alumno 03 la norma adquiere visibilidad también a través de la trasgresión, la norma se conoce 'viviendo', esto es, estando en la escuela, y 'trasgrediéndola'. Ahora bien, si la trasgresión sólo puede estructurarse en relación a una norma, cómo es posible que se trasgreda una norma que no se sabe que existe. En este caso, la *trasgresión* como tal, se construye a posteriori y sólo a partir de que alguien indica que la acción constituye una trasgresión, que se ha violado una norma que, por cierto, el sujeto desconocía. Posiblemente la trasgresión se reconoce como tal una vez que ha dado lugar a la aplicación de sanciones. Esto también hace posible que algunos/as docentes indiquen como 'desviación a la norma', algunas conductas que para otros/as no lo son.

A pesar de este desconocimiento de las normas escritas, los/as alumnos/as pueden dar cuenta de las regulaciones vigentes, incluso, en algunos casos, sostienen que estas regulaciones están en el reglamento que, o bien es inexistente o no regula esos temas. En el caso de la escuela 05 es llamativo que la mayor parte de los encuestados expresa que en su escuela existe reglamento de convivencia, lo cual podría estar respondiendo -como vimos en los fragmentos anteriores- al supuesto de que una institución educativa 'debe tener' un reglamento. Como en el caso del Alumno 03 que cuando se le pregunta si están escritas las normas dice 'Si, de hecho yo estoy [...] leyendo en los proyectos y no he llegado a esa parte pero *creo que tiene que estar ahí*'. A pesar de la inexistencia de reglamentos de convivencia, ambos alumnos de la escuela 05 responden de manera similar cuando se les pregunta sobre las regulaciones existentes:

*... no, qué se yo. De que no hay que pelear y esas cosas; respetarse mutuamente entre alumnos, profesores, directivos...* (Alumna - E05)

*Más o menos lo que estuvimos hablando anteriormente, respeto mutuo, no hablar cuando otro está hablando, cuidar el establecimiento, medianamente las cosas que estuvimos hablando.* (Alumno - E05)

Algo similar ocurre en la escuela 01, en la que el alumno y la alumna dicen que en su escuela sí existe reglamento de convivencia y, cuando se les pregunta sobre las cuestiones que regula, la alumna responde 'bueno, la vestimenta, el pelo atado', que son temas que no aparecen en el Acta de esta escuela, aunque si son constantemente mencionados en las entrevistas de los diferentes actores, casi como si fuera la única norma existente en la institución.

Esta aparente contradicción reviste especial importancia en tanto no es el fruto de una mentira o error por parte del alumnado. No nos interesa contrastar el discurso de los/as alumnos/as con el reglamento para saber lo que 'verdaderamente' ocurre en la escuela. Por el contrario, este contraste nos lleva a preguntarnos por la potencia de una norma que, se supone escrita posiblemente porque es fuertemente exigida en la escuela<sup>15</sup> y, como veremos, también es considerada una norma importante por muchos/as de los/as entrevistados/as.

---

<sup>15</sup> El alumno y la alumna la consideran la norma más exigida en la escuela.

En relación a la revisión de las normas el alumno de la escuela 02 da cuenta de la autonomía de la escuela en la construcción de normas que no se inscriben en ningún marco normativo más amplio:

*...que yo sepa no, porque no tenemos ningún equipo interdisciplinario y nadie que las evalúe y por eso recurrimos nosotros a crear algo que lo flexibilice y que las trate y las discuta. Pero es totalmente independiente de nuestra escuela, a nivel Estado Provincial no hay ninguna forma de juzgar o de evaluarlo.*

Tanto en la escuela 02 como 05 aparecen los acuerdos áulicos, sin embargo la importancia que revisten esos acuerdos y la claridad de los temas a pautar es bien distinta:

*...nosotros con cada profesor escribimos un par de pautas que nos parecen convenientes. Si se cumplen o no es otro tema, pero siempre las escribimos. (Alumna 05)*

*...sí, con todos los profesores, todos los años y si hay alguna modificación que quiera hacer el profesor o los alumnos, se habla y se ve si se hace o no. ... porque existe un contrato pedagógico que en ese mismo contrato se aclara "se puede tomar mate" o "no se puede tomar mate". Si el profesor te dijo que se puede tomar mate y una clase se reviró y te dice "no, no podés tomar mate", "ah, lo lamento porque en el contrato pedagógico pusiste que sí". Así que de ahí se atajan muchos, ¿entendés? Del contrato pedagógico... (Alumna - E02)*

*... se suele plantear desde los estudiantes y los docentes, las dos partes y se reúne en el horario de clases, se juntan y se redacta y sino se llega a un acuerdo se pide la intervención de los directivos y se vuelve a discutir hasta llegar a un consenso. A partir de ahí se atiende cualquier conflicto al acuerdo pedagógico interno, y sino al escolar... trae problemas para algunos profesores autoritarios que no les gusta mucho la participación o cuestionar su forma educar, que le planteen la necesidad de un acuerdo entre las dos partes cuesta muchísimo para algunas cabezas, pero bueno, tiene que acceder porque es un proyecto institucional y del consejo consultivo sino los obligan los jefes de departamento a hacerlo. (Alumno - E02)*

La extensión de las citas tiene su importancia aquí para mostrar los procedimientos que llevan a construir un acuerdo pedagógico y la claridad que tienen el alumno y alumna al explicarlos. Este es un proceso que no está libre de desacuerdos, por el contrario, implica continuas re-negociaciones que necesitan de la puesta de ideas en común para poder sostener la convivencia entre las partes implicadas. En la voz de la alumna aparece la norma como resguardo ante la arbitrariedad de los adultos. La norma es 'un tercero' que contribuye a regular no sólo las conductas individuales, lo que se puede y no se puede hacer, sino las relaciones, pero no sobre la base de supuestos o de 'pasiones cotidianas' -enojos, discusiones personales, etc.- sino sobre un acuerdo previo, lo cual es de suma importancia en una relación que se funda sobre la asimetría y por lo tanto, sobre desiguales posiciones de poder. Esto contribuye a producir una legitimidad de las regulaciones basada en el respeto por el proceso de negociación y los acuerdos a los que éste da lugar.

Vemos aquí emerger una fuerte diferencia respecto de lo que planteaba la profesora de la escuela 04: 'yo soy el docente, *las reglas del aula y como las llevo son mías*'. En este planteo la autoridad se ve socavada por la discusión y la disidencia. Por el contrario, en la escuela 02, el contrato pedagógico puede permitir que la asimetría necesaria en la relación pedagógica no pierda legitimidad al basarse en arbitrariedades.

Otro aspecto interesante para el análisis es el carácter 'modificable' del acuerdo, ya que el mismo puede revisarse a partir de la propuesta de una de las partes. Sin embargo, la realización del acuerdo en sí mismo, sean cuáles sean las decisiones cristalizadas, aparece como obligación irrenunciable que las autoridades de la institución tienen el deber de hacer cumplir.

El reglamento escolar pauta los temas que pueden ser abordados en los contratos áulicos, lo que establece una distinción entre diferentes niveles de negociación -institucional, áulico-. Esto permite un nivel de mayor concreción de la normativa general -reglamentos escolares-, dando lugar a las particularidades de los grupos y del trabajo en las distintas materias.

Estos acuerdos constituyen un espacio de mucha riqueza para el aprendizaje de la deliberación, la negociación, la construcción de consensos y el respeto por las normas decididas, - aunque en situaciones particulares no impliquen un beneficio personal directo.

Lo que surge del análisis, en primer lugar, es que -suponiendo que el discurso no es transparente- las diferencias entre lo que los/as alumnos/as dicen en las encuestas y lo que dicen en las entrevistas no constituye para nosotros una contradicción o incoherencia que sea preciso 'resolver'. Preferimos pensar que esta diferencia reviste en sí misma un interés para la mirada analítica sobre lo normativo.

En este caso podríamos pensar que la aparente contradicción que aparece entre la afirmación de que existe reglamento en las escuelas y las respuestas sobre las normas establecidas en los mismos o con la misma inexistencia de reglamento, pone en evidencia que existen regulaciones que operan con fuerza en las escuelas más allá de que las mismas estén escritas. Podríamos incluso pensar que la fuerza con la que operan esas normas hace suponer a los/as estudiantes la existencia de un reglamento.

Por otra parte, opera un supuesto sobre 'la' escuela como institución que -naturalmente- posee normas, a pesar de que los propios sujetos las desconozcan.

Ninguno/a de los/as alumnos/as ha participado en la elaboración de las normas de convivencia y, como hemos visto, el conocimiento sobre las cuestiones concretas que regulan los reglamentos es casi nulo. Entendemos que este fenómeno puede estar reforzando el funcionamiento de normas informales, cuya efectividad se funda en la apelación a los supuestos que los sujetos han construido acerca de lo que una escuela 'debe ser' (Roldan y Machado; 2008).

## LA ESCUELA COMO ESPACIO FAMILIAR

Otro de los mecanismos que se pone en juego en el funcionamiento y preeminencia de las normas informales es la consideración de la escuela como un espacio signado por la lógica familiar. Sin embargo, como veremos, esta lógica se concreta en las escuelas con diversos matices; algunos más tradicionales y otros más actuales.

En el caso de la escuela 06, la concepción de la escuela como 'ambiente familiar' está directamente ligada a la propuesta salesiana que funda la escuela. En el reglamento nos encontramos con numerosas expresiones que dan cuenta de la misma:

*... la CEP [Comunidad Educativa Pastoral] es un organismo vivo que crece y se desarrolla, en un clima de familia, donde se privilegia el diálogo, la confianza y el acompañamiento paciente y clarificador... (p. 9)*

*... cada persona como individuo y como miembro de un grupo asume las consecuencias de sus actos, de sus errores y omisiones, aceptando la corrección fraterna. (p. 11)*

Éstas y otras expresiones -'trato cálido y cercano', 'espíritu de familia'- se reiteran en los roles, perfiles y funciones dispuestos para los integrantes de la escuela.

La lógica familiar -aunque con otras bases- prevalece también en la escuela 05, en la que la pertenencia al barrio constituye el sustento de significaciones comunes sobre las cuales se sostiene la convivencia. Esto se vincula con que la mayor parte de los/as alumnos/as provienen del barrio y la cercanía de la escuela aparece como el motivo fundamental de elección de la escuela.

Cuando se le pregunta a la alumna si el reglamento es útil -de cuya existencia no tiene certezas- dice lo siguiente: "no, porque en la escuela... mayormente todos se conocen porque somos del barrio y tampoco va a venir un loco que te desarme todo, pero no... Yo creo que cada chico se comporta como se comporta en la casa y no creo que se comporte mal". (Alumna -E05)

El alumno marca un antes y un después en el trabajo pedagógico realizado en la escuela y destaca como norma más exigida el *respeto mutuo*. Este cambio se conecta con lo que expresa la

directora, que opone los lazos afectivos que supone la familiaridad a la organización propia de una institución. Esta oposición visibiliza la dificultad de conjugar ambos elementos:

*...era una escuela muy familiar al principio eh éramos poquitos, de esos profes hay unos cuantos todavía y habíamos muchos como de familia ehh después bueno, tuvo una serie de problemas la escuela y es como que hubo una etapa en que la escuela pasó a ser algo impersonal, nadie quería trabajar acá y ahora está complicado porque de alguna manera siento que está queriendo recuperar esa cosa familiar, que tampoco es lo correcto para mí, o sea, tiene que haber afecto pero también tiene que ser una organización y está costando dar eso. (Directora - E05)*

Aquí, aparecen algunas hebras de los sentidos que estaban presentes en el caso de la escuela 06. Uno de los rasgos que caracteriza a la familia es el amor, como el lazo fundamental que asocia a las personas que en ella se inscriben. Sin embargo, en la escuela 06, el amor es 'amor al prójimo' y, por lo tanto, un precepto religioso universal. En cambio en la escuela 05, el amor es el lazo que une como integrantes de esa escuela en particular y que puede estar ligado a la función de protección y contención de los/as alumnos/as de los 'males del afuera', que se intentan erradicar del 'adentro'. En este sentido el 'amor' opera invisibilizando la dimensión del poder que caracteriza a cualquier vínculo pedagógico y fortaleciendo la 'ficción de neutralidad' sobre la que se han sostenido los sistemas educativos modernos (Caruso y Dussel; 1996)

Por otra parte, la idea de la escuela como una familia acentúa más la diferenciación y naturalización de los roles. Aparece la autoridad, como un atributo que se basa en las jerarquías y que no precisa explicitar sus criterios de construcción. La jerarquía y el poder que a través de ella se ejercen aparecen en toda su naturalidad:

*...y yo por ahí les digo chicos miren, ¿ustedes cuestionan a su papá? Vieron cuando su papá les dice 'esto no se puede hacer' y les da algunas explicaciones, pero a veces cuando se cansa el papá les dice 'no', '¿y porque no?' 'porque no'. Bueno, en la escuela hay cosas que a veces uno puede explicar por qué no, y otras veces les decimos no, directamente. (Profesora - E04)*

Entender que los vínculos pedagógicos se fundan en relaciones asimétricas, no implica despojar las decisiones y normas de toda fundamentación. Aquí la participación en la construcción de las normas y la necesidad de responder a las preguntas de los/as alumnos/as se liga al debilitamiento del lugar de autoridad. Pero además se agrega la lógica familiar, produciendo una equivalencia entre el padre -no es casual el recurso a la figura masculina- y la profesora. Con esta estrategia se refuerza el 'porque no' o 'porque sí', en definitiva, 'porque lo digo yo'.

En el caso de la escuela 03 -de gestión privada laica- esta noción de lo familiar-conocido, aparece en otra sintonía completamente diferente a la lógica del disciplinamiento moderno. En esta escuela es recurrente la mención al proyecto sobre el cual se funda la escuela. En las entrevistas, es recurrente la preocupación por la ampliación de la matrícula, no por lo que implica para la organización del trabajo pedagógico<sup>16</sup>, sino porque este aumento se vincula a la imposibilidad de sostener un proyecto que difiere del modelo clásico:

*Con cursos de 30, 35 ehh... se impone el formato de la escuela... que está afue-, de todas las escuelas que están afuera, donde tarde o temprano, ahí sí van a tener que instaurar un modelo de normas clásico o el que está vigente en otros colegios, que no solucionan nada (Profesor - E03).*

*...ellos están atravesando un momento crítico porque creció la matrícula... Eso ha afectado su identidad por dos lados. Por el lado de la identidad de los alumnos, porque con tantos alumnos nuevos, hay muchas caras que no se conocen, y por el lado de los docentes también, porque hay muchos docentes que están entrando al colegio y que no... No forman parte de esa especie de... núcleo pseudo-familiar que era antes. (Profesor - E03)*

---

<sup>16</sup> El argumento que suelen esgrimir otros directivos y docentes en contra del crecimiento de la matrícula tiene que ver con las condiciones de infraestructura y la imposibilidad de aumentar la cantidad de alumnos por curso.

Como vimos anteriormente, en la voz de la directora de la escuela 05 el crecimiento de la escuela también marca un antes y un después. En esta escuela la lógica familiar se pone en juego en relación a los lazos afectivos probablemente en relación a la protección que éstos ofrecen en un contexto hostil. En cambio, en la escuela 03 'lo familiar' adopta un sesgo de distinción frente al 'afuera', ligado a la identidad fundacional de la escuela. La idea de *comunidad* no opera aquí en el sentido moderno, esto es, como un 'Nosotros' que se constituye articulando las diferencias en torno a algunos elementos comunes. La escuela aparece como una comunidad de 'iguales'-homogéneos que se contraponen a 'los que están afuera' que 'van entrando'. En este sentido, Bauman (2009) analiza la nueva fisonomía que adopta la comunidad como una estrategia de autoprotección: 'la visión de comunidad es como una isla de cálida y doméstica tranquilidad en medio de un mar inhóspito y turbulento.' (p. 193)

Lo familiar aparece ligado a la filosofía democrático-liberal característica de este proyecto escolar, que privilegia la libertad individual y donde no hay demasiadas pautas establecidas. La regulación recae sobre los individuos, como sujetos responsables de la preservación del proyecto escolar. Éste tiene algunas particularidades como la organización curricular epocal<sup>17</sup> y está permeado por el espíritu académico con el que se creó la escuela<sup>18</sup>, que parece verse amenazado por el incremento de la matrícula.

*Y en un proyecto así, donde por ejemplo no está esta cosa de las amonestaciones, los partes, el timbre y tantas otras medidas disciplinarias, ehh... hace falta también el apoyo de los padres en el sentido de la concientización de los chicos, de ehh... de saber hacer buen uso de su libertad... Ajá... Ehh... uno siente que todas estas normas, que muchas no están escritas... o sea, yo diría que se caracteriza el proyecto por tener pocas normas escritas, pocas, muy pocas, muy básicas, y que después todo lo otro está librado al... eh... a confiar en la buena voluntad, en el sentido ¿no?, no como un voluntarismo, sino a confiar en la buena voluntad de los que participan en el proyecto, porque en... en ese sentido, es un proyecto en el que participan docentes, alumnos, padres, ehh... (Profesor - E03)*

Distintos aspectos llaman la atención en el ingreso a la institución: los alumnos y alumnas vestidos de las más diversas formas, con piercings, distintos cortes y colores de pelo, el portón abierto todo el día, la inexistencia de timbre. Esta imagen parece evocar, a primera vista, la inexistencia total de regulaciones. Sin embargo, las regulaciones operan, pero no necesitan aquí hacerse explícitas para aquellos que 'participan' del proyecto. Un ejemplo de esto es que si bien la entrada se realiza 'sin timbre', se espera que los/as lleguen a la hora 'que corresponde'. Existe una relación directa entre el 'buen uso de la libertad', la 'buena voluntad' y la pertenencia al proyecto. Esto también produce desacuerdos: '*...a veces, justamente apelando a la responsabilidad de los alumnos, creo que no se marcan claramente esas pautas y, en particular, no se sancionan algunas transgresiones a pautas que quizás no están bien delimitadas, no?*'. (Profesora - E03)

La moderna pretensión de civilización se sostenía sobre un sentimiento de comunidad que precisaba de la postergación de los deseos individuales en pos de lo colectivo. Bauman (2007) explica que la sociedad de consumidores ideó un método más eficaz y menos conflictivo: presentar la obligación de elegir como libertad de opción. La crítica a los modernos constreñimientos que imponía el 'hacerse parte de', ha dado paso a nuevas ataduras que recaen ahora sobre el 'individuo'.

Cuando la escuela se entiende bajo la lógica de 'lo familiar', se puede prescindir de las normas formales, ya que basta que los sujetos se familiaricen con el modo en que las cosas se hacen en 'esa'/'esta' escuela, para comprender lo que deben y no deben hacer.

La inserción se piensa sólo en términos del espacio escolar, pero no respecto del futuro. Las normas que funcionan en la lógica familiar no siempre funcionan en la integración a otros ámbitos, por lo menos no para los sectores que no pueden elegir circuitos homogéneos. Aquí aparece lo que Corea y Lewkowicz (2008) denominaron 'reglas de juego', como una nueva forma de simbolización

---

<sup>17</sup> No cursan todas las materias al mismo tiempo sino que las materias se prolongan durante algunos meses y luego se pasa a otro grupo de materias. Es un sistema más ligado a la lógica universitaria.

<sup>18</sup> Fue creada -en 1992- por voluntad de un grupo de padres conformados como mutual, que no encontraban en la oferta estatal una opción a la medida de sus necesidades. Atiende sectores medios-altos del sector empresarial, académico y político. Su objetivo central es la formación para el ingreso a la universidad.

frente a la caída de la ley (nacional). En ausencia de un terreno común, la regla se instituye para cada situación y por tanto no puede transponerse a otras situaciones. Lo común a todas las situaciones es tener reglas, pero ellas sólo sirven a la situación en la que se han instituido.

Si bien es cierto que la escuela moderna también construyó algunas reglas que sólo podían ser comprendidas en el contexto escolar y que instituían una forma de 'ser parte' de esa situación, éstas eran propias de todas las escuelas y tenían un objetivo que trascendía las fronteras escolares y ubicaba a los sujetos en un 'ser parte' a futuro y fuera de la escuela.

Las 'reglas de juego', que son útiles sólo en el medio más próximo, en la situación de una escuela en particular, dejan más desprotegidos a los sectores que tienen menos márgenes de libertad en la elección de los circuitos a recorrer, más aún en un mundo que no tiene los 'códigos de la familia' que parecen imperar en algunas escuelas.

## NORMAS ESENCIALES: DE LOS NUDOS ENTRE SIGNIFICANTE Y SIGNIFICADO

En el análisis de los reglamentos de convivencia, nos encontramos con la pervivencia de una serie de expresiones 'abstractas' que remiten a una concepción ahistórica de las normas. Esto hace que la comprensión de las mismas se entienda como natural y por lo tanto, la desviación como una falencia individual en la internalización de la norma transgredida.

En el reglamento de la escuela 04, estas expresiones aparecen en las regulaciones -aplicadas a los/as alumnos/as- relacionadas en su mayoría a la vestimenta que constituye una cuestión central en el abordaje de las normas: "La vestimenta será *sobria y aseada*"; "No podrán asistir con musculosa, short y *calzado no adecuado*". Además, entre las faltas de conducta se detallan las siguientes: "*Desalineo personal* en forma reiterada y no corregida"; "Falta de aseo reiterada"; "Falta de *corrección y buenos modales*"; "No guardar *debida compostura* en los actos escolares". Por su parte, el reglamento de la escuela 06 establece para los/as alumnos/as 'el cuidado en la presentación personal' y expresa que los/as docentes 'se caracterizan por una presentación digna'.

Dussel (2005) explica que las menciones a la vestimenta 'adecuada' o 'apropiada' están presentes en la educación desde finales del siglo XIX. Es evidente que los significados que encerraban estas expresiones están lejos de ser los que actualmente imperan. Pero incluso en los momentos fundacionales de la escuela argentina en que se promovía un sentido unívoco para estas expresiones, esa articulación no dejaba de ser contingente. Actualmente, se agrega otra dificultad: la 'ficción de neutralidad' (Caruso y Dussel; 1996) que permitió a la escuela sostener estas expresiones sobre el supuesto de un único sentido y la ausencia de relaciones de poder en su definición, ha mostrado ya sus grietas y se vuelve legítimo pensar otros sentidos posibles.

Estas expresiones no han desaparecido, por el contrario, su presencia parece profundizarse. Es posible que esto se deba a la falta de espacios de discusión y producción de nuevos sentidos lo que obliga a apelar a aquellos que continúan estando disponibles. El supuesto, que funciona en el uso de estas expresiones, es que significante y significado mantienen un vínculo esencial; esto es, a un significante le corresponde un significado y sólo uno. De esto se sigue la idea de que existe un único sentido en la interpretación. Esto afecta la relación de los sujetos con la norma en tanto las trasgresiones pueden derivarse de interpretaciones diferenciales sobre estas expresiones. Por otro lado, las mismas contribuyen a sedimentar la supuesta ahistoricidad de las normas, con lo cual se elimina la posibilidad de negociación, discusión, en definitiva, la misma posibilidad de su (re)construcción.

Cabría preguntarse, recuperando el relato que Puiggrós (1995) nos proponía en 'Volver a educar', si cantar la versión del himno que compuso Charly García en un acto escolar constituye una 'falta de respeto' o un quiebre entre los significados que promueve la generación adulta y aquellos que inventa la generación joven. El problema no está, desde nuestro marco teórico, en decidirse por una u otra opción, sino en eliminar las opciones como parte del juego de la construcción hegemónica; lo que equivale a anular el carácter político de las normas.

En el Acta Compromiso de la Escuela 01 se expresa como uno de los compromisos de los/as alumnos/as 'tener respeto y cumplimiento de las normas de convivencia', lo cual es contradictorio con la inexistencia de tales normas a nivel formal. Uno de los supuestos es que las normas de

convivencia son naturales, como es el caso del 'respeto' que aparece ligado a un valor universal: "Y la convivencia entre los docentes y bueno, se va dando a diario, esa es una cosa que se va, se va construyendo día a día eso no hay nada pautado. Si el respeto por supuesto como creo que todas las instituciones se deben entre el personal el respeto porque se pasan muchas horas acá adentro. Entonces yo creo que eso es algo que ya está instalado en forma natural. (Profesor - E01)

También aparece la idea de que el respeto por las normas es inherente a los sujetos o en todo caso, está determinado por otra formación -quizás la familiar- pero definitivamente, no se considera un aprendizaje escolar: "Muchas veces hay que a algunos reiterarles, la consigna de que deben respetar esas normas y otros las respetan innatamente, porque están acostumbrados o tienen una formación, en la cual están adheridos a normas de convivencia" (Profesora - E02)

El *respeto* es una de las normas que más aparece en las voces de los/as alumnos/as como norma exigida en la institución. Sin embargo los sujetos hacen estallar este significante cuando expresan que el respeto no implica sólo una actitud de los/as alumnos/as hacia los/as docentes, sino también una responsabilidad de estos últimos.

Como vemos, el respeto se evoca con mucha fuerza sin embargo, podríamos pensar que la sorpresa de los/as adultos/as ante la 'falta de respeto' se funda en el supuesto de que existe un sentido único compartido (entre generaciones, entre grupos sociales) acerca de qué es lo que se respeta, a quién y de qué modo. Esto puede contribuir a reproducir ciertos patrones culturales de diferenciación muy arraigados en determinados contextos. Cabe preguntarse qué significa 'respeto' en un barrio -como el de la escuela 05- que alberga jóvenes en situación de expulsión, muchos de los cuales transitan su socialización a través de 'ritos de situación' (Duschatzky y Corea; 2002); ritos que se configuran en torno a fuertes lealtades en el grupo de pares que pueden invisibilizar lógicas de discriminación, como es el caso de algunos estereotipos de género que se ven reforzados en estas nuevas formas de grupalidad.

Cuando los nudos entre significante y significado no se desatan o, cuando ni siquiera se considera que puedan ser desatados, las normas son sacralizadas. Este carácter sagrado -que excede las propuestas de educación confesional- hace que se prioricen en la convivencia normas tácitas acerca de 'lo bueno' y 'lo malo', apelando al sentido común respecto de la conducta esperable dentro de una institución escolar. Esta apelación no siempre es eficaz y la trasgresión a las normas se funda, muchas veces, en una interpretación distinta de los significados que aparecen como unívocos. La norma y la trasgresión se expresan así en un registro moral (Mouffe; 2007), con lo cual la división nosotros/ellos -propia de las construcciones políticas- da paso a la lucha entre el bien y el mal, en la que el oponente -representado por el mal- debe ser eliminado.

## A MODO DE CIERRE

La actitud del gobierno de la educación -al dejar vacante su función en la producción de políticas educativas- y el histórico enfrentamiento con el gremio docente, han dejado a las escuelas sin un marco normativo común en el cual fundar las propias producciones. Como hemos visto esta situación en el nivel de la normativa oficial se replica en la construcción de la normativa de cada escuela, dejando librada a la institución la decisión sobre la necesidad de producir normas formalizadas, sobre su actualización o sobre su eliminación.

Como hemos analizado, en la convivencia escolar imperan las normas informales, creando un terreno que propicia la arbitrariedad ya que los sujetos no pueden recurrir a ningún marco referencial -que muchas veces existe pero se desconoce- para tomar decisiones y discutir las regulaciones que recaen sobre ellos. La inexistencia de marcos comunes dentro de los cuales construir la convivencia, no implica la desaparición de los 'criterios de normalidad', propios de la disciplina moderna. Sin embargo, podríamos pensar que los mismos están operando no ya como criterio -más o menos- general sino como criterio individual. Quiere decir que es resorte de cada individuo (docente/directivo) decidir sobre el destino y la suerte de otros individuos (estudiantes). Al no existir criterios comunes sobre los cuales construir justicia, la norma puede tornarse un mecanismo de individualización y muchas veces de segregación de aquellos/as que la transgreden.

Entendemos, siguiendo a Siede (2007), que la idea de 'reglas de juego', propuesta por Corea y Lewkowicz (2008), si bien anula rigideces heredadas, no habilita el juego de lo político en la construcción de normas sociales. Si bien pueden operar subvirtiendo el contenido de algunas normas tradicionales, no necesariamente habilitan la historicidad de las mismas.

En muchas escuelas, las reglas de juego habilitan la producción de normas esenciales, no ya en términos de la tan criticada universalidad, sino en términos de la comunidad, que muchas veces reproduce lazos de filiación basados en nuevas formas de lealtad hacia 'los iguales', invisibilizando las relaciones de poder que operan en la construcción de cualquier situación reglada y con esto el carácter político de cualquier configuración normativa. Esto implica, por una lado, que la construcción situacional de las normas no necesariamente habilita el cuestionamiento de las mismas y, por otro lado, que la escasa formalización de las normas no implica, *per se*, mayores márgenes de negociación de las mismas. Por el contrario, su carácter informal puede contribuir a naturalizar el vínculo entre significante y significado, reforzando el carácter trascendental de las regulaciones y obturando su cuestionamiento. Lo que desde nuestro enfoque teórico aparece como problemático no es en sí mismo el hecho de asignar uno u otro significado a una determinada regulación o de decidirse por una u otra opción, sino en eliminar las opciones como parte del juego de la construcción hegemónica, lo que equivale a anular el carácter político de las normas.

En definitiva, este análisis intenta llamar la atención sobre la potencia con la que continúan operando algunas lógicas en la construcción de la convivencia, aún cuando cambiemos el contenido de la misma.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zigmunt. *Vida de Consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2007.  
*Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2009.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés. *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. 1996.
- Corea, Cristina y Lewckowicz, Ignacio. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós. 2008.
- Debattista, Susana. "Educación y memoria: políticas educativas, políticas de la memoria en Neuquén: 1984/1998" en Gabriel Rafart, Juan Quintar y Francisco Camino Vela (comps.) *20 años de democracia en Río Negro y Neuquén*. Neuquén: Educo. 2004.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: UEPC / FLACSO / UNICEF / Paidós. 2002.
- Dussel, Inés. "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de reglamentos de convivencia en la Argentina de la Post Crisis" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2005, Año/vol. 10, N° 027. México, Distrito Federal.
- Mouffe, Chantal. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2007.
- Pierella, María Paula. "Infancia y autoridad en el discurso postdictatorial" en Sandra Carli (comp.) *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*. Buenos Aires: Paidós. 2006, pp. 83-108.
- Machado, Luciana y Roldan, Soledad. "Una mirada en torno a la disciplina y la convivencia escolar desde los reglamentos de convivencia". II Jornadas de Investigación Educativa 'La Educación y la Formación Docente en el nuevo contexto'. Instituto de Formación Docente N° 12, Neuquén, 2006.
- Machado, Luciana & Roldan, Soledad. "En palabras de alumnos/as: Percepciones en torno a la disciplina y la convivencia escolar en tres escuelas medias de la provincia de Neuquén". Primeras Jornadas de Investigación en Educación. Mar del Plata, 2007.
- Roldan, Soledad & Machado, Luciana. "En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática" en *Revista Actas Pedagógicas*. 2008, Número Especial: Sociedad, Cultura y Educación: una mirada desde la desigualdad educativa. Buenos Aires.