

# **Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente**

---

---

Año  
2016

Autor  
Fridman, Denise

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

#### CITA SUGERIDA

Fridman, D. (2016). *Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



## **II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología (AAS)**

### **Pre ALAS 2017 LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE HOY: PERSPECTIVAS, DEBATES Y AGENDAS DE INVESTIGACIÓN I Jornadas de Sociología de la UNVM**

GT 2: Educación, políticas educativas y sociedad

#### **Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente**

Denise Fridman<sup>1</sup>

#### **Resumen**

Hacia fines de los '90 comienza un proceso de reconfiguración de los hasta entonces vigentes regímenes de disciplina en las escuelas secundarias. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 1999 se sanciona la Ley N° 223 de conformación de los sistemas de convivencia escolar. Allí se impulsa una mayor participación de los alumnos en la construcción y administración de las normas escolares y se instituyen diferentes espacios colectivos de resolución de conflictos.

A partir de este contexto realizamos una investigación<sup>2</sup> donde nos propusimos identificar y describir las formas de gestión de conflictos de convivencia y las concepciones de directivos, docentes y alumnos en relación a ello en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de la implementación del nuevo sistema. Para ello optamos por un abordaje cualitativo que prevé la articulación de técnicas como entrevistas a docentes y directivos, análisis de documentos y grupos focales con estudiantes en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad.

En la presente ponencia, nos centraremos en las concepciones puestas en juego por los docentes en la gestión de conflictos de convivencia, a través del análisis de los

---

1 Laboratorio de Investigación de Prácticas Pedagógicas, UNIPE/CONICET/IIGG. Correo electrónico: dlfridman@gmail.com

2 Cabe destacar que esta ponencia es parte de la tesis de maestría “Gestión del conflicto escolar: un estudio sobre estrategias formales e informales en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires” donde se trabaja sobre los modos de implementación del sistema escolar de convivencia y las concepciones subyacentes a la gestión de los conflictos de convivencia.

apercibimientos escritos, las entrevistas y la observación de consejos de convivencia.

**Palabras claves:** convivencia escolar – escuela secundaria - Ciudad de Buenos Aires – docentes – normas escolares

### **1. Introducción: la convivencia escolar como política educativa**

En el año 1999 la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sanciona la Ley N°223 de conformación del sistema escolar de convivencia que regula la resolución de los conflictos en las escuelas secundarias. Aún cuando varias experiencias en diferentes escuelas de la ciudad antedataron dicha iniciativa<sup>3</sup>, la sanción de la ley propició como obligatoria la implementación de esta sistema para las escuelas públicas. El mismo reemplazó la modalidad extendida de las amonestaciones cuyo método fue predominante en nuestro país desde el año 1943.

Las amonestaciones estaban reguladas en el Decreto N° 150.073/43 “Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Oficiales y Privados), que regía para todas las jurisdicciones del país, donde entre otras cuestiones dedicaba los artículos 200 al 206 a la disciplina estableciendo como las “penas correctivas”: amonestación, separación temporal del establecimiento y expulsión definitiva. Esta última implicaba la expulsión del joven de la escuela, perdiendo su condición de alumno y vulnerando su derecho a la educación.

Los modos de castigar de esa época abonaron a la reproducción de la escuela secundaria como una institución selectiva con un carácter discrecional sobre la implementación de las amonestaciones en cada situación, la norma refería que “las amonestaciones serán

---

3

Previo a la sanción de la Ley N° 223 venían desarrollándose diferentes experiencias en algunas escuelas de la ciudad. Entre los años 1994 y 1996 la Dirección Área de Educación Media y Técnica acompaña este proceso a través del Equipo de Apoyo Institucional y luego en el año 1997 envía a las escuelas el “Anteproyecto para la elaboración de Normas de Convivencia” a fin de orientar a las instituciones en la implementación de sistemas de convivencia. Para conocer sobre estas experiencias puede verse Secretaría de Educación (2000).

impuestas en número proporcional a la falta cometida por el alumno” pero no especificaba la correspondencia entre ambas instancias.

El sistema actual que reemplaza a esta modalidad busca cambiar la concepción dominante hacia la promoción de la resolución de conflictos desde la conformación de acuerdos colectivos y el establecimiento de vías de participación y expresión a través de representantes, buscando una construcción de ciudadanía juvenil basada en mecanismos democráticos y marcos comunes de justicia entre estudiantes y docentes (Nuñez, 2013).

A pesar de los avances formales de democratización de las relaciones escolares y de búsqueda de mayor participación de los estudiantes, se observa un abanico de matices en la implementación del sistema de convivencia en las diferentes instituciones escolares. Para analizar estos escenarios particulares en la tesis de maestría se realizó un trabajo de campo en dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires con modalidad de bachiller pero con matrices institucionales distintas. La primera escuela es una Escuela de Enseñanza Media (EEM, ex EMEM) cuyo origen se remonta a los años ´90 en el marco de una política que creó escuelas municipales buscando, la inclusión y retención educativa de estudiantes con sobriedad o con trayectorias escolares interrumpidas. La segunda escuela es un Colegio, Ex Colegio Nacional, que ha tenido históricamente prestigio entre la clase media de la Ciudad.

A partir de un abordaje cualitativo, se realizaron entrevistas a directivos, docentes, preceptores e integrantes del Departamento de Orientación Escolar y se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes. A su vez se trabajó a partir de las actas del consejo de convivencia del año 2013 y los apercibimientos escritos del mismo año y del 2014. Desde el paradigma interpretativo de las ciencias sociales, se buscó comprender el sentido de la acción social de los sujetos en su propio contexto y atentos a su propias perspectivas (Vasilachis de Gialdino, 2006).

En la presente ponencia, nos centraremos en el análisis de las concepciones puestas en juego por los docentes en la gestión de conflictos de convivencia, a través del análisis de los apercibimientos escritos, las entrevistas y la observación de consejos de convivencia.

## **2. Diferentes formas de organización del sistema de convivencia**

Como adelantamos, las dos escuelas analizadas tienen estilos institucionales diferentes y su modo de puesta en práctica del sistema de convivencia difiere en gran medida. En esta sección haremos una breve descripción de cada escuela y de su sistema de convivencia.

La EEM es una escuela de dos turnos, creada en el marco de una política que creó escuelas municipales buscando, la “contención afectiva y efectiva” de los alumnos. Entre los objetivos fundantes de este tipo de escuelas se destaca su presencia en distritos que mostraban una falta de escuelas públicas donde pudieran acceder sectores de la población que históricamente habían estado excluidos del nivel medio (Vior y Rocha, 2006; Decreto 1182/CBA/91). Asimismo se buscó el impulso de algunas innovaciones pedagógicas que fueron implementadas con diversos niveles de éxito hasta algunas que no han sido cumplidas aún (Tiramonti, 2011). Otra característica de sus orígenes fue la forma de designación de sus directivos, secretarios, asesores pedagógicos y preceptores que tomó una modalidad directa y no por concurso público como sucede con el resto de las escuelas. Esta particularidad ha marcado en las escuelas modos de gestión y pertenencia institucional diferenciados al resto de las instituciones del sistema.

Estas características generales de las EMEM se destacan en la escuela seleccionada, cuyos estudiantes provienen de clase media y media baja, algunos de la zona de la escuela y otros de provincia de Buenos Aires dada la cercanía con dos líneas de tren. Según relatan los docentes, la composición social del estudiantado ha ido cambiando en los últimos años, caracterizándose por estudiantes que repiten en colegios dependientes de la Universidad de Buenos Aires o provenientes de escuelas privadas de la zona.

El “Colegio” es una secundaria tradicional con tres turnos, de mayor tamaño que la EEM. Históricamente se ha caracterizado por recibir estudiantes provenientes de familias de clase media, involucrados con los procesos político sociales del país e hijos de profesionales. Sin embargo, actualmente muchos de los alumnos tienen características disímiles a los estudiantes que concurrían en sus comienzos, llegando a este establecimiento, modificando la composición de su matrícula.

Un grupo de docentes “históricos ” anhela melancólicamente volver a ser el “prestigioso colegio”, romanticismo de los adultos que se confronta con los alumnos que habitan sus aulas que están en permanente búsqueda de un sentido a lo que la escuela les brinda. A modo de ejemplo, podemos citar a una docente que relata *“Entonces yo pensaba, pasamos de la escuela elegida por el hijo de Horacio Verbistky, a la escuela a la que no quiere que vaya el cartonero. Es la representación que circula...”* (docente de Biología, Colegio).

En cuanto al sistema de convivencia, la EEM viene llevando a cabo hace varios años un trabajo específico de despliegue de diferentes estrategias para mejorar la convivencia y gestionar democráticamente los conflictos dentro de la escuela. Entre las acciones se destaca la conformación de una dupla de profesores consejeros que trabajan mancomunadamente con los tutores en problemáticas de convivencia, acompañándolos en charlas con los estudiantes o en asambleas de curso. Dichos docentes fueron los encargados hace dos años de propulsar, junto con el equipo directivo, la revisión de las normas de convivencia a través de un trabajo con todos los cursos de la escuela hasta llegar a un documento final. Según expresa la rectora, el sentido de estas normas buscaron la reglamentación de las acciones por la positiva, *“...el año pasado (2013) hubo un trabajo muy fuerte de convivencia con los profesores involucrados en el consejo de convivencia que por tener profesor por cargo, esto nos permitió que los profesores tuvieran más tiempo para sentarse y pensar. Dijimos “bueno, hay que reformular algunas normas de convivencia. Más por la positiva que por la negativa”* (rectora, EMEM). Estas normas junto con el reglamento de convivencia corresponden a un modelo de derechos (Nuñez, 2013) en el sentido que promueven el derecho de los estudiantes desde una convivencia democrática y su diferencia más notoria con otro tipo de reglamentos es que prescriben pautas para todos los actores institucionales y no sólo para los estudiantes.

Por otra parte, esta escuela conforma desde principio de año el Consejo de Convivencia que se reúne en diversas situaciones, que aún cuando predominan las instancias para asesorar acerca de sanciones para estudiantes, también se convoca para conversar sobre conflictos recurrentes en la escuela y el análisis de instancias de prevención.

Han establecido un circuito claro, pero no cerrado, de resolución de conflictos que explica la vice rectora *“Entonces primero es una advertencia oral, después una nota en el cuaderno de comunicaciones a los papás. Ya después se les pone un apercibimiento por escrito, que también el sistema es que el alumno haga su descargo. Después de que el profesor le puso el apercibimiento hay un cuaderno acá de convivencia donde se pega el apercibimiento, y la otra parte del apercibimiento va en el cuaderno de comunicaciones para que los padres se notifiquen. O sea que no es que queda acá y nada más, se le avisa al papá. Si persiste con esto empiezan a actuar los consejeros. Entonces le piden permiso al profesor, lo retiran del aula al alumno, hablan con él a ver si se lo puede encauzar. Y sino, si se repite después se ve la separación transitoria de la escuela, que puede ser de un día y el máximo es de seis. Cuando se suscita algún tema grave que puede ser lastimar a un compañero o una falta de respeto grave a un profesor, obviamos estas instancias y directamente va el apercibimiento al alumno comunicándoselo a los padres. Y si el tema es muy grave se cita directamente a los padres y se hace un acto de compromiso. Y si hay varias reiteraciones de hechos bastante graves, ahí se va a un consejo de convivencia donde participan alumnos, padres y docentes.”* (Vice rectora, EMEM). Este circuito detallado por la vice rectora ha aparecido en las diversas entrevistas con los docentes de la institución y fue repasado en la primera reunión del Consejo de Convivencia.

El Colegio tiene otra impronta en relación a la convivencia. Según informaron los docentes y directivos entrevistados el Reglamento de Convivencia no se modifica hace varios años y el Consejo de Convivencia no fue convocado en el año 2013 ni en lo que iba del año 2014 cuando se realizó el trabajo de campo. En los relatos sobre su conformación queda explicitado que los docentes que lo componen son aquellos que tienen hora libre o que son llamados especialmente para ello. Este método se aleja del propuesto por la ley donde los integrantes del Consejo de Convivencia deber ser elegidos por los otros docentes. Según la vice rectora la falta de convocatoria al Consejo de convivencia se debe, por una parte, a la dificultad de convocar a los padres y por otra a que no han habido situaciones que lo ameriten. Sin embargo al leer los apercibimientos escritos, se observa en reiteradas oportunidades que ante varios pedidos de sanción se

determina por parte de la rectoría la suspensión transitoria del alumno de 1 y hasta 6 días. Ésta pareciera ser la respuesta institucionalizada frente a conflictos recurrentes, junto con estrategias individuales o la “derivación” al Departamento de Orientación o al tutor del curso.

### **3. Sentidos de la convivencia escolar: respeto, autonomía y responsabilización ¿qué pretende la escuela?**

A pesar de las diferencias observadas en una y otra escuela, respeto, autonomía y capacidad de responsabilización de los estudiantes por las faltas cometidas constituyen el trípode sobre el que se asienta el sistema de convivencia escolar. No en vano son conceptos que han emergido en forma recurrente del análisis de las entrevistas y de los documentos. Estos conceptos albergan los sentidos que les confieren cada uno de los actores ya que condensan los supuestos básicos y las cosmovisiones de cada docente sobre la noción de convivencia escolar y las expectativas de su tramitación.

#### *3.1. El respeto: aquello que se espera*

La falta de respeto a los docentes, a su autoridad, a las normas escolares son un común denominador del diagnóstico que muchos agentes educativos hacen de la situación actual de la escuela, sobre todo de la escuela secundaria. A modo de ejemplo podemos citar la respuesta de un preceptor frente a la pregunta de cuáles son las normas más importantes en la escuela, “*Respeto. Es la primera en que se desbandan los chicos con el tema de respeto hacia la persona que está adelante en el aula. Para mí es imposible dar clase si se te desbandan....*”(preceptor varón, EEM)

La alusión a la búsqueda de respeto adquiere un carácter particular en el escenario escolar actual. En los reglamentos de convivencia de ambas escuelas analizadas, el respeto se representa, por una parte, como un aspecto necesario para la conformación de la comunidad educativa y como parte del sentido educativo de la escuela. Por ejemplo, dice el reglamento del Colegio “Toda institución escolar debe consistir en un espacio que posibilite a todos sus miembros... el encuentro e intercambio permanente a partir del ejercicio de la tolerancia, el respeto y la aceptación del pluralismo...”. Mientras que

la falta de respeto es parte de aquellas acciones enumeradas como pasibles de sanción “b-Faltar el respeto a pares o adultos a través de palabras o gestos que signifiquen burla, desvalorización, discriminación.” (reglamento de convivencia, EEM).

El respeto no solo se constituye en una demanda docente frente a una falta de reconocimiento a su rol sino que es una exigencia de los propios estudiantes hacia los docentes en relación al pedido de un trato igualitario hacia todos los estudiantes (Nuñez, 2011y 2013). En este sentido, el ser respetado forma parte de los derechos de los estudiantes en el reglamento de la EEM. Desde las voces mismas de los estudiantes, se oye esta demanda de igualdad frente a las sanciones. La descripción de una situación de conflicto de convivencia realizada por un grupo de estudiantes de 2º3TT en el taller realizado en el trabajo de campo muestra esta posición ,*“un alumno le pegó un cabezazo a otro alumno en una clase de educación física por haberlo discriminado por su nacionalidad. Cuando se enteraron los directivos de la escuela decidieron aplicarle una sanción al golpeador, lo suspendieron un día de la escuela. Para nosotras otra solución habría sido aplicarle sanción a los dos, ya que las dos personas actuaron mal”*. (producción del taller, alumnas 2º3TT, EEM).

Según Richard Sennett (2003) el respeto es un reconocimiento del otro como ser humano integral y su ausencia puede ser tan hiriente como un insulto. Este reconocimiento no es solamente un reconocimiento unidireccional sino de la relación que se establece entre dos o más sujetos, es decir, en tanto respeto mutuo. Esta perspectiva aparece claramente entre los estudiantes quienes respetan a aquellos docentes que sienten los respetan, y los valoran tanto a ellos como a su tarea, *“creo que no importa si la alumna está equivocada, la directora tiene que tratar con respeto al menos que la alumna le haya faltado el respeto”* (producción del taller, alumnas 4º T.T., EEM).

Entre los docentes esta mirada aparece pero a veces se cuele una perspectiva más jerárquica donde la base está dada por un vector unidireccional de respeto de los estudiantes hacia ellos. Ese tipo de respeto unilateral, responde solamente al deber y promueve el surgimiento de una moral heterónoma y no al forjamiento del carácter en tanto sujetos autónomos (Piaget, 1932/1971). Siguiendo a dicho autor, el desarrollo del juicio moral de los individuos basado en los pilares de la cooperación y el respeto mutuo,

coadyuva a la formación de sujetos autónomos. A modo de ejemplo, podemos destacar que en los apercibimientos escritos solo se hace mención al respeto cuando el conflicto se suscita entre el docente y el estudiante. Dicho concepto no es referenciado cuando la situación es entre estudiantes. Reforzando el respeto unilateral, pareciera que solo los profesores serían merecedores del mismo mientras que entre los estudiantes el buen trato sin golpes ni insultos no entraría dentro de dicha categoría.

El respeto, mencionado recurrentemente en las entrevistas realizadas a docentes y los apercibimientos escritos relevados, suele ser un concepto comodín (Nuñez, 2011) para referirse a diferentes situaciones. Pareciera en este caso que detrás de la idea de respeto está la búsqueda por parte de los docentes del reconocimiento a su autoridad en la clase.

La referencia a la autoridad se relaciona con la posibilidad de permitir la conformación de un orden productivo (Tenti, 1999) que propicie el desarrollo de la clase, siguiendo a Siede (2007). Este posicionamiento es muy claro en los apercibimientos escritos donde los señalamientos que aparecen con frecuencia hacen alusión a una falta de respeto hacia el docente *“Por faltar el respeto a los docentes, luego de haberle llamado la atención en reiteradas ocasiones”* (apercibimientos escritos, EEM) *“Conducta irrespetuosa interrumpiendo la clase”*, *“El alumno hace ruidos molestos y grita durante la clase. No escucha mis llamadas de atención. No respeta el orden en la clase”*, *“El alumno hace ruidos y risas molestas. Cuando le pido que termine con esa actitud no le interesa y sigue igual”* (apercibimientos escritos, Colegio) y donde se reitera la misma sanción el mismo día para varios estudiantes, dejando entrever una sensación de desborde.

En otros casos, el respeto aparece como un contenido de enseñanza en el marco de la convivencia escolar. Una asesora pedagógica referencia *“Pero entonces, me parece que sin convivencia no se puede aprender nada, sin respeto y hasta te diría sin alegría, o sea, venir contento, que bueno al secundario no se viene contento pero bueno aunque sea para decir y bueno, tal día tengo tal jornada o tal actividad y acá hasta hay un taller de teatro que funciona los jueves al medio día y van bastantes*

*chicos, ahora tenemos el programa en la escuela y están haciendo un taller de cine, entonces se van sumando actividades que bueno....”* (Asesora pedagógica, Colegio).

El respeto tanto de docentes hacia estudiantes como de estudiantes hacia docentes constituye una base necesaria para construir una convivencia cuyo sentido sea el acuerdo sobre las normas no por su existencia por fuera de los individuos sino como valores y principios incorporados en los sujetos.

Un docente tutor explica que *“Me parece que el conocimiento, el respeto y las ganas de saber un poco más es el gran arma que uno pueda tener para bajar los decibeles en cuanto al tema de la convivencia.”* (docente de Ed. Cívica e Historia y tutor varón, Colegio). En este sentido, se reconoce que el respeto al profesor que permita el desarrollo de la clase se conforma en tanto lo que sucede en la clase tiene sentido para unos y para otros.

### *3.2. La autonomía: aquello preexistente*

Un aspecto concebido *a priori* en la formación de los estudiantes, y que se ve manifestado en las expresiones de los docentes, es la existencia de la autonomía de los estudiantes como un rasgo positivo per se y que incluye tanto la autodisciplina corporal como la autodisciplina cognitiva (Lahire, 2006).

Nos concentraremos aquí en el primer aspecto correspondiente a lo que Lahire llama el polo político de la escuela, dado que el segundo refiere al despliegue de habilidades estudiantiles sobre saber resolver solo un ejercicio, leyendo solos las consignas, sin preguntarle al docente, saber resolver solo un problema, etc. enmarcado en el polo cognitivo.

En el sistema de convivencia este tipo de autonomía se espera por una parte en la capacidad que se supone tienen los estudiantes de construir sus propias normas y por otra en la facultad otorgada a los estudiantes de juzgar a sus compañeros en instancias como los consejos de convivencia, sin una formación previa que evite intervenciones arbitrarias y estigmatizaciones.

Recuperando aquí lo expresado por Piaget (1932/1971), la moral autónoma se basa

fundamentalmente en las relaciones de cooperación y respeto mutuo, en tanto las normas sean pensadas como convenciones factibles de ser modificadas y dejen de ser aceptadas por la autoridad que las encarna, posicionamiento correspondiente con la moral heterónoma. Autonomía y heteronomía no constituirían estadios consecutivos de un desarrollo moral sino más bien dos métodos correspondientes a diferentes formas de pensar y justificar las normas. El pasaje de una a otra es, más bien, el resultado de las posibilidades cognitivas de cada sujeto y de las relaciones sociales que establece (Barreiro, 2010).

Caben aquí dos preguntas, por una parte, si la escuela está generando el tipo de relaciones donde prevalezca el desarrollo de una moral autónoma de los estudiantes en el sentido piagetiano o en todo caso, qué definición recibe la autonomía en el marco del sistema de convivencia escolar. Frente a la repetición en una y otra escuela analizada de las mismas normas vigentes en la mayoría de las instituciones escolares secundarias, prevalecería una idea de “autonomía restringida” en tanto no pareciera haber lugar a cuestionamientos más generales sobre la normativa vigente ni a poner en duda las normas más frecuentes sino más bien dar cierto lugar a elegir entre ellas o a relativizar algunas.

En la EEM donde, como hemos visto, se vivió un proceso de modificación de las normas de convivencia que implicó el involucramiento de toda la comunidad educativa se espera de los estudiantes un mayor compromiso con el cumplimiento de las mismas. Una docente escribe al respecto en un apercibimiento escrito *“No cumplimiento de normas de convivencia convalidadas por los propios alumnos (uso del celular en hora de clase a pesar de haber sido advertido que no debía hacerlo)”* y en otro se puede encontrar *“Persiste en violar el código de convivencia ya que usa sistemáticamente el celular en horario de clase de biología. En cuaderno de comunicaciones hay notas previas pero no parece aceptar las reglas”*.

Lahire (2006) al analizar el rol de la autonomía en la escuela advierte que existe una “trampa pedagógica”, en tanto donde se le deja elegir a los estudiantes y construir sus propias normas no se les permite el cuestionamiento a las mismas y la expectativa frente a su cumplimiento es mayor, “el docente ya no es el único garante del orden escolar sino que el alumno, en lugar de ver que le “caen” sanciones del exterior, participa en la

elaboración e implementación de reglas de vida” (Lahire, 2006: 311). A su vez, la objetivación de las normas en diversos documentos le permitiría al estudiantes mayor poder de autonomía al conocer las “reglas del juego” de manera explícita y no tener que depender del docente en cada situación para conocer si lo realizado está permitido o prohibido (Lahire, 2006). Esta es una situación que aparece con frecuencia en el Colegio donde las normas no han sido abordadas ni trabajadas por toda la comunidad como sucedió en la otra institución.

En este sentido, en las entrevistas realizadas a los docentes del Colegio no ha surgido con tanto énfasis la espera en el cumplimiento de las normas y más bien se destacó en varias oportunidades la ajenidad de las mismas que no han sido modificadas desde el año 2009, *"El reglamento es algo que los pibes saben que está.. Pero para muchos pibes queda en eso, un papel en el cuaderno de comunicaciones ... Lo que pasa es que al no haber una revisión de normas seguido, y bueno esto porque lo tengo que cumplir, para el docente también es medio, viste? queda ahí"* (asesora pedagógica, Colegio).

Se observa así en estos dos modelos de implementación del sistema de convivencia roles diferentes para los estudiantes que tienen diversas implicancias. Mientras en la EEM uno de los objetivos ha sido el desarrollo de un sistema de convivencia democrático donde participen los estudiantes especialmente en la elaboración de las normas, ello ha traído aparejado un mayor sentido de responsabilidad en su respeto y cumplimiento. Como dijimos anteriormente, autonomía ha implicado en este caso una espera de mayor autocontrol, en el sentido desarrollado por Lahire (2006), y mayor responsabilidad frente a las faltas realizadas.

Un ejemplo paradigmático de ello, que hemos analizado con Lucía Litichever (Litichever y Fridman, mimeo), se observa en el acta de un consejo de convivencia donde se trabaja sobre la situación de tres estudiantes del último año que sustrajeron el registro de asistencia con la intención de modificar sus faltas. Si analizamos la transgresión realizada por estos tres estudiantes encontramos que hay una acción tipificada como falta que tiene que ver con sustraer un objeto sin permiso y esto se agrava mucho más por tratarse de un documento público y por la intención de modificarlo.

Las sanciones que el consejo de convivencia sugiere para cada uno de los tres estudiantes es diferente: separación de la institución, cambio de turno y suspensión (con el máximo de días). Las preguntas que uno se hace ante este hecho son en primer lugar, ¿por qué se deciden sanciones diferentes a los distintos estudiantes?, ¿cuáles son los criterios utilizados para ello?, y en segundo lugar en relación a la anteriormente dicho ¿cuál es el sentido de las sanciones y su relación con la falta cometida? El Decreto N° 998 del 2008 de reglamentación de la Ley N° 223 plantea que uno de los criterios que rigen el Sistema de Convivencia es que *“Toda sanción tiene finalidad educativa y debe guardar relación con la gravedad de la falta cometida. Cada sanción que se aplica, requiere de una instancia de reflexión conjunta sobre los comportamientos inadecuados, buscando la modificación de la conducta a partir de la toma de conciencia respecto a las consecuencias de la transgresión cometida y de la asunción de un compromiso por parte de los sujetos involucrados en la situación.”* La relación entre la falta y la sanción correspondiente no es detallada en la normativa sino que se apela a la decisión de cada institución en el establecimiento de dicha correspondencia para cada situación. Allí es donde se soslaya la aplicación de la ley y sus variaciones a nivel de cada escuela.

Aquello que Pierre Bourdieu sostiene al respecto de la aplicación de normativa jurídica nos es útil para pensar aquí la puesta en práctica de las normas, “aunque la existencia de reglas escritas tiende, indudablemente, a reducir la variabilidad de los comportamientos, las conductas de los agentes jurídicos pueden referirse y plegarse más estrictamente a las exigencias de la ley y queda siempre una parte de arbitrariedad en las decisiones judiciales, imputables a variables organizativas como la composición del grupo decisorio o las cualidades de los justiciables” (Bourdieu, 2000:184).

Volviendo a la situación analizada, las sugerencias de sanción diferenciadas para cada estudiante, que luego fueron ratificadas por la Rectora, se corresponden como puede leerse en el acta con el grado de responsabilización que asumió cada uno de los tres estudiantes frente al hecho. En una entrevista realizada a la Rectora, señala esta diferencia *“Lo que más nos interesó fue la actitud de ellos... Entonces de todos, uno fue un cambio de turno, que le hizo muy bien porque terminó de otra manera. Lo pasamos a la tarde, que lo mirábamos más. Y el que no reconocía y no reconocía, cambió de*

*escuela. Y fue muy fuerte eso, porque en esa división cuando se fue este pibe todo el mundo se aflojó y cambió muchísimo la división”.*

Como vemos, la autonomía va de la mano de la responsabilización que se espera que los estudiantes asuman en relación a sus acciones. Es decir, la responsabilidad es la “habilidad para responder”, por ende, la responsabilización es la habilidad y la capacidad de los sujetos para responder por las acciones realizadas, a esta capacidad también se la denomina autonomía. En consecuencia, una buena educación supone sujetos autónomos capaces de responsabilizarse por sus acciones. Esta búsqueda es un objetivo del sistema de convivencia en particular, expresada como “las finalidades del Sistema de Convivencia que son educar en el desarrollo de la responsabilidad individual, colectiva y solidaria y en la toma de conciencia de los propios actos”<sup>4</sup>. En el ejemplo mostrado, la consideración sobre la responsabilización frente a la falta cometida toma un cariz particular.

La valoración de los encargados de velar por el sistema de convivencia sobre la capacidad de responsabilización por parte de los estudiantes difiere y asigna sanciones de mayor reproche al más renuente a responsabilizarse, en tanto, aplica sanciones más leves a los estudiantes que responden por sus actos. Entonces, es interesante pensar qué implica responsabilizarse de “los propios actos” y qué sentido tiene la autoimputación para la escuela. El sistema de convivencia, en el caso analizado, distribuye premios y castigos en proporción a la responsabilización asumida.

Volviendo al análisis, en el Colegio pareciera haber una menor alusión al reglamento escrito que no representa ni se ha puesto en discusión entre los estudiantes que están actualmente en la escuela. La ley escrita, en primera instancia, no pareciera ser un marco de referencia para los propios adultos de la escuela más allá de algún trabajo realizado por los tutores donde se leen las normas de convivencia que están en las primeras páginas de los cuadernos de comunicación, “*D: Y ¿para los docentes o preceptores? E: Y para*

---

4

Ley 223 de 1999 del Sistema Escolar de Convivencia Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*algunos también... sí, para muchos también, para otros poco más, pero... lo que pasa es que al no haber una revisión de normas seguido, y bueno esto porque lo tengo que cumplir, para el docente también es medio viste... D: Y ¿cuál es tu sensación, cuáles son los otros mecanismos con los cuales se establecen las normas? Al esto quedar en un papel... F: En este escuela el tema normas es difícil, es difícil porque bueno... porque hay muchos docentes también que son reticentes de las normas entonces este... digo desde el planteo más filosófico que podría tener, hasta la cuestión más práctica no... y hay otros que no, que son más disciplinados y dicen bueno, esto es así y qué sé yo... más allá de que por ahí lo puede cuestionar, lo cumplen... y después hay un profesor que es abogado y está a la tarde que dice no, acá yo hablo de normas viste en la clase de cívica y parece que estoy hablando de... me parece que nada... por ahí pasa más por la cuestión del respeto a los demás, un poco la presencia de los vice que marca un poco la norma.. me parece que está un poco ahí, la figura de la autoridad que construyen algunos docentes. Pero ya te digo, a mi modo de ver y a mi gusto, no es algo tan institucional queda un poco personalizado en las autoridades del turno, en algunos profesores referentes, en cómo se van conformando esos grupos de alumnos entonces bueno, qué cosas se pueden hacer y qué no, pero a veces también pasa en función de que se trasgredieron algunas cosas entonces se vuelve atrás y se establece cierta norma, entendés... por ahí no está tan trabajada desde antes... los tutores igual sobretodo en primero trabajan, vos ves aulas que tienen, en las tutorías trabajaron qué cosas se pueden hacer en el curso, cuáles sí..” (Asesora pedagógica, Colegio).*

Los acuerdos se establecen de forma más informal y prevalece una idea de que los chicos saben qué pueden hacer y qué no. Aunque a veces ello pareciera no quedar tan claro y como destaca un docente el desconocimiento sobre las normas traba la convivencia cotidiana, *"me parece que los chicos tienen una cuestión de la mirada sobre la convivencia medio compleja. No tienen muy claras ellos las reglas, salvo cuando pasa alguna cosa. Lo que pasa es que esto no se trabaja con la prevención, se trabaja ya con el hecho consumado."* (docente de Ed. Cívica e Historia y tutor, Colegio).

#### **4. Ideas finales**

A lo largo de esta ponencia hemos intentado desentrañar cuáles son las principales concepciones docentes sobre las que se construye el sistema de convivencia escolar en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

Poder analizar las nociones predominantes en relación a la gestión de conflictos de convivencia nos permite entender algo más sobre los vínculos intergeneracionales que se establecen en la escuela y comprender qué expectativas tienen y qué acciones son habilitadas o no por los adultos en la escuela.

Por una parte, el respeto desde la mirada docente toma lugar, tal como sostiene Nuñez (2011) buscando “producir una transformación de la moral juvenil... a través de la presentación de un listado de acciones y hechos violentos que podrían realizar sus estudiantes, que son consideradas como “problemas de conducta” y, consecuentemente, “una falta de respeto a la autoridad” (p. 26 – 27).

En tanto la pretensión de autonomía se avisa más exigente en aquellas instituciones cuyos jóvenes han participado activamente en el armado de los reglamentos escolares, correspondiendo una relación entre construcción, apropiación y respeto de las normas escolares. Sin embargo esta búsqueda de autogobierno de los jóvenes excede esta perspectiva y parecería enmarcarse en la conformación misma del rol de alumnos, suponiendo que los estudiantes saben lo que se puede hacer y no se puede hacer en la institución escolar.

Como vimos, la autonomía viene encadenada por la responsabilización de las faltas cometidas. De este modo las formas de gestionar los conflictos en la escuela, terminan estando centrado en “hacerse cargo” y mirando más quiénes son los estudiantes que desataron el conflicto, qué hicieron antes y cuál es su despeño académico. En este sentido muchas veces se focaliza más en la persona y su accionar en general que en el hecho en sí (Guemureman, 2011) entrando de esa forma en un difícil terreno ubicado entre la responsabilización y la moral.

Es importante volver a tener en cuenta que la escuela no solo enseña desde lo disciplinar académico sino que también lo hace en el modo en que gestiona los conflictos cotidianos y aborda la formación ciudadana, ambas funciones principales de la escuela que no pueden ser pensadas en forma escindida. El modo de gobierno que cada institución

instaura en relación al sistema de convivencia es principal para pensar cuál es el rol de los estudiantes allí, qué posibilidades de resolver los conflictos desde un abordaje no sancionatorio y qué observa la escuela son elementos todos ellos formativos para los jóvenes.

En la implementación de los sistemas de convivencia escolar observamos que muchas veces coexisten diferentes improntas que oscila, principalmente, entre dos modelos, como sostiene Dussel (2005) en un “*medio camino entre una autoridad puramente tradicional, centrada en la palabra adulta y otra totalmente autoreflexiva, el orden disciplinario que propone la escuela no pisa sobre suelo seguro*”.

La posibilidad que otorga la escuela de que sus estudiantes participen, opinen, tengan espacios para realizar descargos, repensar y reflexionar sobre lo sucedido son otros aspectos a tener en cuenta para una gestión de los conflictos que forme en un sentido democrático.

## 5. Bibliografía

- Barreiro, A. (2010). Desarrollo moral en niños y adolescentes: representaciones, sentido común e ideología (tesis de doctorado). Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2000). La fuerza del derecho, Elementos para una sociología del campo jurídico. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 165-224). Bilbao, España: Editorial Palimpsesto.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, n° 27, México DF. pp. 1109- 1121
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Litichever, L. y Fridman, D. (mimeo) Consejos de convivencia: análisis sobre las formas de sanción escolar. En *Revista Convocación*.
- Nuñez, P. (2011) El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil. *Revista del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad*, (1), pp. 4-32.

(2013) La política en la escuela. Buenos Aires: La cruzía ediciones

- Piaget, J. (1971). El Criterio Moral en el Niño. Barcelona: Fontanella.
- Secretaría de Educación- Subsecretaría de Educación-Dirección de Planeamiento (2000). *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas del nivel medio. Informes Finales*. Buenos Aires, Argentina: GCBA.
- Sennet, R. (2003) El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.
- Siede, I. (2007) La educación política. Ensayo sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós
- Tenti, E. (1999) *Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares*. Buenos Aires: UNICEF
- Tiramonti, G. (2011) Una aproximación la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Buenos Aires: Manantial
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Vior, S. y Más Rocha, Stella M. (2006) Un proyecto de educación secundaria en los 90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la ciudad de Buenos Aires. Cuaderno de Trabajo N° 2, Departamento de Educación, Maestría en Política y Gestión de la Educación, Noviembre. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.