

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

Denise Fridman.

Cita:

Denise Fridman (2015). *Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/796>

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

Denise Fridman

UNIPE/CONICET/IIGG

dlfridman@gmail.com

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. En estos regímenes 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.

La investigación se propone identificar y describir las formas de gestión y resolución 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 resolución de conflictos de convivencia, a través del análisis de los 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 sancionó 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 iniciativa¹, la sanción de la ley propició como obligatoria la implementación de este sistema para las escuelas públicas. El sistema de convivencia reemplazó la modalidad extendida de las amonestaciones cuya sistema fue predominante en nuestro país desde el año 1943. Por más de 50 años condensó el modo de regulación de las normas institucionales dentro de las escuelas circunscripta en una concepción verticalista y dicotómica². Siguiendo una concepción clásica de disciplina, la misma era entendida como "la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática... el concepto de disciplina encierra el de una "obediencia habitual" por parte de las masas sin resistencia ni crítica" (Weber, 1996:43).

Esta modalidad estuvo reglamentada 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 impuestas en número proporcional a la falta cometida por el alumno" pero no especificaba la correspondencia entre ambas instancias. Varias generaciones de alumnos

¹ 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).

² Sobre aspectos relacionados con la implementación del sistema disciplinario de amonestaciones puede consultarse Narodowsky (1993).

porteños se vieron marcados por esta modalidad expulsiva y que propiciaba la especulación sobre la cantidad de amonestaciones para evitar llegar a 25 y ser expulsados.

El sistema que reemplaza a esta modalidad de administrar la disciplina en la escuela secundaria busca cambiar la concepción dominante por un sistema donde se promueva 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).

La sanción de esta normativa se dio en un contexto de sanción de diferentes leyes que promueven el reconocimiento y respeto de los derechos de los jóvenes³ en todos los ámbitos, incluido el escolar. El sistema de convivencia contempla esta perspectiva incluyendo en su articulado la promoción del respeto a los derechos de expresión, participación, a ser oídos y a la educación de los estudiantes.

A pesar de todos esos avances formales de democratización de las relaciones escolares y de búsqueda de igualdad entre docentes y estudiantes, muchas escuelas secundarias no han logrado romper con la lógica jerárquica que las caracteriza y adoptar el sistema de convivencia para resolver los conflictos y muchas veces traviste las medidas adoptadas con características disciplinarias propias de otra época, aplican sanciones de modo desmedido o adoptan una actitud de *lasse faire* frente a diferentes conflictos, lo que termina agravando las situaciones iniciales (Ianni y Pérez, 2005).

Para analizar los matices de este escenario, en las secciones siguientes trabajaremos sobre algunas concepciones y prácticas destacadas de docentes en torno a la convivencia escolar a partir de un trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires con modalidad de bachiller pero con matrices institucionales distintas. La Escuela A es una EMEM (Escuela Media de Enseñanza Municipal) ubicada

³ Por una parte en el año 1998 la Ciudad de Buenos Aires es pionera en la sanción de una ley de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes. La legislatura sanciona la ley N° 114, de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires aún vigente. A nivel nacional en el año 1994 la Convención sobre los Derechos del Niño adquiere rango constitucional en la Argentina. Para el año 2005 se sanciona la Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

en el centro de la Ciudad de Buenos Aires y la Escuela B es un colegio tradicional situado en la zona norte de la ciudad.

En las escuelas se realizaron entrevistas a directivos, docentes, preceptores e integrantes del Departamento de Orientación Escolar. A su vez se trabajó a partir de las actas del consejo de convivencia del año 2013 y los apercibimientos escritos del mismo año.

2. Las diferentes formas de organización del sistema de convivencia

Las dos escuelas con las que se trabajó 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 secundaria y del sistema de convivencia que implementan.

La Escuela A es una EMEM de dos turnos, 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 sobre edad o que habían abandonado la escuela. Entre las características fundantes de este tipo de establecimientos 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, docentes 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 EMEM modos de gestión y pertenencia institucional mayores que en el resto de las instituciones del sistema, muchas de este tipo de escuelas son conocidas en el sistema como la EMEM de tal o cual, correspondiendo al apellido del primer rector.

Estas características generales de las EMEM se destacan en la escuela seleccionada. Según relatan los entrevistados la escuela ha tenido tres períodos muy marcados, diferenciados entre sí por la gestión directiva del momento. Actualmente los docentes la

caracterizan como una escuela participativa, democrática y horizontal. En sus inicios los alumnos de esta escuela se caracterizaban por ser jóvenes con sobre edad o que habían abandonado la cursada en otras escuelas, algunos de la zona de la escuela y otros provenientes de provincia de Buenos Aires dada la cercanía con dos líneas de tren. En la actualidad se está desarrollando un proceso de cambio en la matrícula, caracterizándose por estudiantes que vienen directo de la primaria, muchos de escuelas privadas de la zona, o repitentes de colegios dependientes de la Universidad de Buenos Aires. Esta nueva composición es celebrada por docentes y directivos, *“Y los chicos van respondiendo bien, con buen nivel. Estamos recibiendo últimamente muchos chicos que han repetido en el Pellegrini o en el Buenos Aires – justamente ahora vengo de dar clases en cuarto año y los chicos que más respondieron fueron los del Nacional Buenos Aires – y también de unas escuelas de acá, de la XXXX. Ha mejorado el nivel de los chicos en general.”*(Entrevista a docente, mujer).

Por su parte, la Escuela B es un colegio tradicional con tres turnos, con mayor cantidad de alumnos y docentes que la Escuela A. Históricamente se ha distinguido por ser una escuela prestigiosa que recibió jóvenes de clase media, comprometidos con los procesos políticos sociales del país e hijos de profesionales. Sin embargo, actualmente muchos de los estudiantes no tienen dichas características llegando a este establecimiento, por ejemplo a través del centro de reubicación.

Un grupo de docentes “históricos ” anhela melancólicamente volver a ser el “glorioso colegio”, romanticismo que se confronta con los alumnos que actualmente habitan sus aulas y que están en permanente búsqueda de un sentido a lo que la escuela les brinda. Al respecto una docente entrevistada relata que *“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... yo recuerdo compañeros cuando se hacían monografías en la escuela, que llegaban y decían “mirá la monografía que me hizo fulanito”, y eran unas monografías grandes, tenían un lugar donde consultar a lo loco porque tenían una red de consulta. Esos chicos venían de casas con biblioteca, con charlas.”* (Entrevista a docente, mujer).

Es una escuela que se ha caracterizado por estar atravesada por conflictos vinculados a diferentes adscripciones partidarias tanto entre los docentes como en el centro de estudiantes, por ejemplo, mediante la toma de la escuela en reiteradas oportunidades. Sus docentes la describen como una escuela participativa y comprometida con el contexto socio político. Un aspecto sobresaliente de esta escuela es que es una de las pocas escuelas que ha trabajado intensamente con el Programa de Educación Sexual, llegando a contar con un espacio de consultoría destinado especialmente al tema o el acceso gratuito de preservativos en la biblioteca.

En cuanto al sistema de convivencia, en líneas generales, la Escuela A viene llevando a cabo hace varios años un trabajo específico de despliegue de diferentes estrategias para mejorar la convivencia y para resolver 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”*. 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 para conversar sobre conflictos recurrentes en la escuela además de las reuniones donde se abordan conflictos específicos.

La Escuela B 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 momentos en que ha sido convocado 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 separación transitoria del alumno de 1 y hasta 6 días. Esta pareciera ser la respuesta institucionalizada frente a conflictos recurrente. Y no se hace mención al Consejo de Convivencia como instancia de diálogo y reflexión con los estudiantes. Según algunos entrevistados, no parecería haber una respuesta institucional a nivel de convivencia sino más bien estrategias individuales o la “derivación” al Departamento de Orientación o al tutor del curso.

3. La falta y la sanción desde la perspectiva docente

Según la normativa vigente y lo establecido en los reglamentos de convivencia las sanciones tienen actualmente como objetivo un carácter educativo y reparatorio frente a la falta cometida por los estudiantes, más que punitiva. Estas características resaltadas en la nueva normativa se establecen en tanto la sanción tiene relación con la falta cometida, está contextualizada, es decir, se tienen en cuenta las circunstancias en las que tuvo lugar la falta y debe ser aplicada de modo gradual y progresiva. Frente a una sanción, el estudiante debe tener el espacio para expresar su posición vinculada al hecho que lo llevó a esa instancia y la posibilidad de revisión de la misma.

La definición de las normas, sobre todo de aquellas acciones que son tipificadas como faltas, debe ser una construcción colectiva donde se incluya la participación de todos los actores escolares y de ese modo constituirse en significativas para ese contexto institucional en particular.

Sin embargo, una de las observaciones que ha surgido en el trabajo de campo es que en la escuela aún existen muchas normas y sanciones que promueven en los jóvenes comportamientos normativizados y que se presentan como una imposición externa, correspondiéndose más con un tipo de norma y sanción basado en la expiación que en la reciprocidad (Piaget, 1971). Asimismo encontramos que la mayoría del articulado de las leyes o resoluciones de convivencia escolar continúan pensando en la convivencia como sinónimo de sanciones escolares (Fridman, 2013; Litichever, 2010) aun cuando se intenta, al menos desde el plano prescriptivo, incluir cambios en los modos de armado de las normas y de aplicación de las sanciones. Estas pautas son presentadas por los adultos de la escuela como fundamentales para un buen desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Sin embargo su sentido lúbil muchas veces se traduce en la dificultad de su cumplimiento y la problematización del mismo por parte de estudiantes.

En las entrevistas realizadas se muestran las decisiones cotidianas que deben tomar los docentes para cumplir con su función y construir el orden necesario para ello. En general hay poca referencia a la normativa escrita y al reglamento que fuera conformado colectivamente en algún momento. Por otra parte, algunas normas toman sentido para algunos docentes y otra no tanto, ello deja ver una diferencia en su cumplimiento cotidiano. La discrepancia en su respeto y una dificultad en el consenso entre los docentes es rescatado por los entrevistados como una problemática que a veces complica el orden institucional.

Mientras, por ejemplo, aún cuando en el caso de la Escuela A el acuerdo sobre las normas ha sido recientemente redactado a través de un trabajo donde estuvo involucrada toda la comunidad educativa, los docentes expresan que se dificulta la puesta en práctica de las mismas denotando un problema de acuerdo pedagógico y de criterio al respecto. La Escuela A, ante esta dificultad de construir consenso, encontró una posible solución y agregó en algunos de sus puntos que su cumplimiento quedaba sujeto a la decisión del profesor a cargo de la clase. Este es el caso de *“No está permitido dormir en clase, comer (salvo quienes vienen o van a Ed. Física) o tomar mate (salvo si el profesor a cargo lo*

autoriza)” “En el aula no está permitido el uso de celulares, equipos de audio y/o computadoras si el profesor a cargo de la clase no lo requiere o autoriza”.

Haciendo un recorrido por las pautas escolares, los docentes de ambas establecimientos coinciden en que algunas generan mayores ambigüedades que otras. El uso del celular en hora de clase y el uso del gorro son dos cuestiones que los docentes mencionan reiteradamente como faltas que suceden en la escuela pero que les es muy difícil de controlar e inclusive, en el caso de la vestimenta, de encontrarle un sentido más allá de ser una normativa escrita.

La asesora pedagógica de la Escuela A explica algunas medidas que han tomado al respecto del uso del celular, frente a la pregunta por el motivo por el cambio en la normativa realizado recientemente, explica que el mismo responde a que “*se hacía insostenible cuando le decías a uno que deje el celular, que atienda a la clase y seguía con el celular puesto. Entonces bueno, a ver. ¿Y por qué? en todas las reuniones que hacíamos salía este tema. ¿Qué hacemos con el celular? “Armamos una cajita y que lo dejen en una cajita”, viste. Todas las opciones que podían llegar a aparecer, “armamos la repisa y ponen los celulares en la repisa”, “y no, porque sino yo no me hago responsable como profesor si desaparece uno, después no me voy a perder el recreo porque tengo que estar entregándole a cada uno el celular”. Entonces se empezó a trabajar con los pibes esto.*” (asesora pedagógica, Escuela A)

En relación al uso del gorro los docentes reconocen que “*son de la cultura y se identifican con esa cultura, entonces ¿pueden estar con la gorra en clase o se la deberían sacar? ¿Pueden estar con la capucha puesta hasta las orejas o no? Y ojo, ha creado controversias dentro del grupo docente, porque algunos dicen “si es parte de su cultura, ¿cómo les vas a cortar su forma de identificarse? Y otros “mirá, yo no les corto la forma de identificarse, que se identifiquen como quieran pero adentro del aula que respeten”* (docente, varón, Escuela B). No sólo es el uso del gorro sino la vestimenta en general un aspecto que se encuentra reglamentado con bastante detalle en los acuerdos de convivencia. El modo de presentarse en la escuela ha sido una forma de regular los cuerpos (Dussel, 2005), y a través del uso de los guardapolvos blancos marcar una diferenciación entre el adentro y el afuera, simbolizando la igualdad (Dussel, 2003).

Actualmente los docentes intentan imponer ciertos límites a la forma de presentarse de los estudiantes pero con dificultades para encontrarle el sentido a ello más allá de que no es el lugar para venir de esa forma.

La pregunta que circula entre los docentes sin una respuesta común es si la identidad que los jóvenes construyen desde la presentación estética de sí mismos debe quedar por fuera de la escuela, simulando otra identidad en tanto estudiantes.

Este vacío en el sentido termina llevando a una negociación cotidiana o que frente al pedido de sanción por alguna de ellas cobra más sentido que sea una trasgresión reiterada que el contenido de la falta. Algunos autores califican a este tipo de normas como perversas, en tanto su perversidad no estaría dado por el contenido de la norma o por la acción que regula sino que a pesar de ser trasgredida permanentemente sigue vigente, dando lugar a dos conceptos ‘desmoralización’ y ‘desarrollo de estructuras sociales alternativa’ (Barreiro et. al, 2011).

El sistema de sanciones escolares concentra la capacidad de categorizar fuertemente a los estudiantes (Nuñez, 2013), y en concomitancia una de las problemáticas que conlleva es que muchas veces su aplicación es percibida por parte de los estudiantes como injusta (Di Leo, 2009). Es decir, la aplicación de la normativa de convivencia en la escuela puede adquirir un carácter discrecional, basándose en concepciones más bien moralizantes (Siede, 2007) o, por el contrario, conformar un marco común de justicia entre docentes y estudiantes.

Mientras que la regulación actual estipula una serie de sanciones plausibles de aplicar según la gravedad de la falta, y aún cuando las escuelas analizadas, trabajan el sistema de convivencia de modos bien diferentes y tienen estilos institucionales distintos, dos son las medidas que predominan en ambos casos.

Por una parte el apercibimiento escrito en tanto pedido de puesta de sanción y por otra parte la separación transitoria. Esta última medida ha sufrido modificaciones en el último decreto reglamentario N°998⁴ de la ley 223 dictado en el año 2008 donde la cantidad de

⁴ El decreto N° 998 tiene una reglamentación regresiva en varios aspectos de la Ley N° 223 y su decreto reglamentario anterior. Entre ellos podemos destacar la acumulación de las sanciones, la atribución al rector de ciertas decisiones prescindiendo de la convocatoria al Consejo de Convivencia, una situación meritocrática para participar del Consejo de Convivencia, entre otros.

días de suspensión posible aumentó de 3 a 6 días⁵, sin indicar la cantidad de veces que puede aplicarse dicha sanción en un año lectivo.

A pesar de este común denominador, muchas veces los docentes optan por conversar con los estudiantes como un modo de persuasión, *“vale más tener una charla o una asamblea en el curso, a lo mejor alguna otra cuestión es más efectiva”* (rectora, Escuela A).

Esto muestra mecanismos más informales de construcción del orden escolar a los cuales los docentes le encuentran más sentido. La diferencia de aplicar este tipo de interacciones o llegar a otras instancias está dado por el tipo de falta cometido o según quien es el alumno que la cometió. Es interesante la mirada que introduce la vice rectora de la Escuela A tanto sobre los límites que tienen las charlas como sobre el sentido de la separación transitoria *“Cuando es una sanción de suspensión o separación transitoria, a mí personalmente me parece que no es tan válido porque los chicos lo toman como un día de descanso. Creo que así lo ven. De todas maneras no tenemos muchas otras herramientas, pero acá lo que se hace mucho es “a ver como lo encauzo para que haga una reflexión sobre el tema, quienes son los profesores adecuados”. Me parece que eso da mucho más resultado que una separación transitoria. Hay veces que no te queda otra y tenés que aplicarlo. También que para ellos sea un día de descanso, hacia los ojos de los chicos es un “¿y acá no se hace nada, no pasa nada?”. Pero me parece que da más resultado y tiene más sentido el ver de qué grupo trata de manejar ese tema y cómo lo lleva a una reflexión, y a veces tratarlo con el grupo también. Me parece que tiene más efecto.”*

En esta escuela, el Consejo de Convivencia no sólo es convocado frente a situaciones de apercibimientos graves sino que intentan reunirse periódicamente para conversar sobre situaciones conflictivas de la escuela como por ejemplo, de qué modo mejorar la aplicación del reglamento de convivencia reformulado recientemente, cómo manejar la regulación del uso del celular.

⁵ En el caso del primer decreto reglamentario (Nº 1400) de la Ley Nº 223 la regulación sobre la separación transitoria era de 1 a 3 días y solo podía aplicarse dos veces en cada ciclo lectivo con cómputo de inasistencias.

En la escuela B, según las entrevistas realizadas, el Consejo de convivencia se convoca frente a situaciones de faltas graves. Sin embargo, como hemos sostenido anteriormente, tanto docentes y directivos manifiestan que no ha sido convocado en los últimos años aún cuando en sus relatos aparecen diferentes conflictivas graves que han tenido que resolver pero su desenlace se realizó a través de decisiones de los directivos directamente.

Cabe aquí entonces la pregunta por el sentido del consejo de convivencia que cada institución logra otorgarle. El Consejo de convivencia como instancia sancionatoria es percibida de modo diferente según el rol que cada uno ocupe en la institución. Mientras que para los directivos de ambos secundarios analizados, el Consejo funciona como un respaldo para su toma de decisiones, para los docentes es una instancia de construcción colectiva pero de dudosa efectividad.

Tanto docentes como directivos reconocen que la premura en aplicar la sanción es necesaria para que tenga un carácter formativo y muchas veces la convocatoria al Consejo de convivencia va en detrimento de este tiempo, una docente expresa que *“Tenemos que ajustar cada vez más el mecanismo de procedimiento para que la sanción venga lo más rápido en función de la transgresión”* (docente, mujer, Escuela A) y otra docente de la Escuela B sostiene que el Consejo de Convivencia funciona en dicha escuela muy poco y es de difícil funcionamiento.

Los apercibimientos escritos analizados muestran la búsqueda docente por la reconstrucción de un orden cuyo fin varía entre la posibilidad de dar un contenido, imponerse como autoridad en tanto búsqueda de respeto y reconocimiento o regulación del espacio, el tiempo y los cuerpos de los estudiantes. De este modo los “aprendizajes que se filtran como aquéllos del curriculum oculto, y refieren a estrategias de obtención y uso del poder” [donde] “la disciplina es considerada como contexto necesario para el aprendizaje” (Sús, 2005: 990–993) y no como parte del mismo.” (Torres, 2014: 67).

Reírse en forma exagerada, hablar, evadir clases, irse antes sin autorización o llegar más tarde, molestar tirando papelitos, escuchar música componen las acciones más recurrentes en este tipo de pedidos de sanción. No aparecen acciones de peleas o burlas entre pares como faltas incluidas en estos apercibimientos. Ana Pereyra (2013) introduce un análisis reflexivo sobre uno de los objetivos actuales que tienen los docentes que es justamente lograr poner a sus alumnos en situación de trabajo y cómo esta puesta en orden implica

un lapso largo de la hora de clase y “son los que regulan su actividad en lugar de que ésta se rija por el objetivo de nivel superior y que le da sentido al trabajo docente, como es el de promover el desarrollo cognitivo de los alumnos” (Pereyra, 2013: 40). Ello es manifiesto en los apercibimientos escritos donde se hace hincapié en un pedido por parte del docente de parar la acción, escuchar los llamados de atención que parecieran ser desatendidos por los estudiantes constituyendo desafíos constantes en restablecer el orden para un *”normal desarrollo de la clase”*.

4. El respeto desde la perspectiva docente

Cabe una mención especial, la reiteración en la búsqueda de respeto que mencionan los docentes. 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. Y si no tenés un aval, un arma... es feo esto, pero si no tenés algo con que sostenerlos, “miren, si yo les hago firmar esto”... lamentablemente es así. Todos aprendemos así, con premio y castigo.”* (Entrevista a preceptor, varón, Escuela A)

La alusión a la búsqueda de respeto adquiere un carácter particular en el escenario escolar actual. 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, 2013).

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 del otro sino de la relación que se establece entre ambos 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 tarea⁶. 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.

Varias investigaciones abordan la temática de la autoridad docente en las escuelas secundarias actuales. Una conclusión común es el anhelo por parte de los profesores de un pasado mejor, y desde ahí referencian una escuela donde el docente se encontraba investido de autoridad y respeto dado por su rol institucional (Tenti, 2004; Dubet, 2006). El respeto, que aparece recurrentemente en las entrevistas realizadas y los apercibimientos escritos relevados, suele ser un concepto comodín (Nuñez, 2009) para referirse a diferentes situaciones pero que lo marcan siempre como una falta. Pareciera en este caso que detrás de la idea de respeto se cuele la búsqueda por parte de los docentes del reconocimiento a su autoridad.

Según varios autores (Tenti, 2004; Dubet, 2006; Dubet y Martuccelli, 1998) este modelo de escuela se ha conformado como un tipo ideal que genera una sensación de crisis permanente por lo perdido más que una escuela concreta de antaño. Esta visión romántica de una época de oro de la escuela no incluye en el relato que "contrariamente a ciertas imágenes edulcoradas del pasado, el orden escolar se basó, ayer, sobre importantes capacidades coactivas" (Martuccelli, 2009: 104). Actualmente podemos identificar que, siguiendo una hipótesis planteada por Tenti (2011), es mayor el peso de los rasgos personales en la construcción de la autoridad del docente y la implementación de las normas escolares que en el efecto de institución (Tenti, 2004). Ello hace pensar en la necesidad e importancia de desarrollar construcciones colectivas de autoridad que superen la homologación establecida otrora entre orden y prohibición/mayores sanciones (Tenti, 2009).

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. 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 –

⁶ Excede a este trabajo la mirada del respeto tienen los estudiantes cuyo matriz explicativa y argumentativa es diferente a la de los docentes, donde el respeto se emparenta también a la búsqueda de igualdad de trato para todos los estudiantes.

“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”- y donde se reitera la sanción 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 referenciaba que *“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 si 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, Escuela B).

El respeto tanto de docentes hacia estudiantes como de estudiantes hacia docentes constituye una base necesaria para construir una convivencia cuyo sentido sea el respeto de las normas no por su existencia por fuera de los individuos sino como valores y principios incorporados en los sujetos. Y donde el respeto al profesor que permita el desarrollo de la clase, se conforme en tanto lo que sucede en la clase tiene sentido para ambos.

5. Reflexiones finales

La escuela tiene como una de sus funciones la formación y promoción de prácticas ciudadanas, respetando las identidades particulares de los estudiantes y que a su vez aporten a la construcción de un universal que permita convivir en sociedad (Tenti, 2009). Esta difícil tarea se logrará, en parte, en tanto y cuanto los estudiantes sean también activos productores de las reglas y normas escolares y se compartan y discutan criterios comunes.

La multiplicidad de formas que adquieren los sistemas de convivencia en cada institución arrojan experiencias diversas y pendulares entre perspectivas que pueden concebirlos como espacios de construcción colectiva de las normas escolares donde las diferentes generaciones que habitan el espacio escolar tienen la oportunidad de intercambiar y de

participar democráticamente o como nuevos mecanismos que sólo enfatizan el carácter normalizador y sancionatorio en la convivencia cotidiana.

Según hemos abordado en el trabajo de campo, a veces el sentido de las normas no están claras ni para los propios docentes o por lo menos no lo están para los docentes como colectivo. Ello trae dificultades a la hora de construir un marco común que permita producir un orden, en sentido democrático, necesario para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

La convivencia debería exceder su aspecto meramente instrumental para establecer sanciones y faltas y habilitar la generación de un marco común entre los sujetos de la escuela que permita la conformación de la idea de comunidad (Fernández Enguita, 2008). Dependerá de cuáles son los espacios establecidos para este fin para que no sea solo una reglamentación sino una puesta en práctica cotidiana.

6. Bibliografía

- Barreiro, A. et. Al. (2011) ¿Normas perversas en el ámbito educativo? Aportes de la psicología social. En *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXII, núm. 42, mayo. Concepción del Uruguay: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2003) Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En Popkewitz, T. S.; Franklin, B. M. y Pereyra, M. A. (comps.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Ediciones Pomenares, S. A.
(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
- Di Leo, P. (2009) Violencias en escuelas medias: discursos y experiencias de jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. En *Revista Observatorio de Juventud. Juventud y Violencia*. Año 6, N° 23, septiembre. pp 59-69.
- Fernández Enguita, M. (2008) Escuela y ciudadanía en la era global. En Diker, G.

- y Frigerio, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante
- Fridman, D. (2013) *Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar*. CABA: CLACSO - Red CLACSO de posgrados
 - Ianni, N. y Pérez, E. (2005) *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Buenos Aires: Paidós.
 - Litichever, L. (2010) *Los Reglamentos de Convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad* [Tesis de Maestría no publicada] Buenos Aires: Flacso, Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación
 - Martuccelli, D. (2009) La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. En *Revista DIVERSIA* N°1, CIDPA VALPARAÍSO, abril, pp. 99-128
 - Nuñez, P. (2013) *La política en la escuela*. Buenos Aires: La crujía ediciones
 - Pereyra, A. (2013) Acompañar una socialización crítica. En *Revista 30 años de educación en democracia*. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria
 - 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 Final*. Buenos Aires: 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) *Orden democrático y diversidad cultural*. 18/06/2015, de IPPE, UNESCO Sitio web:
http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Orden_democratico.pdf
 - (2004) *Viejas y Nuevas Formas de Autoridad Docente*. 18/06/2015, de *Revista Todavía* Sitio web:
<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

- (2009) Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas. En *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- (2011) La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manatíal/Flacso.
- Tiramonti, G. (2011) Una aproximación a 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: Manatíal
 - Torres, G. (2014) La autoridad pedagógica: decires, anhelos, malestares y expectativas de docentes y estudiantes. En Paulin, H. y Tomasini, M (coord.) *Jóvenes y escuela : relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.
 - 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.
 - Weber, M. (1996) *Economía y Sociedad*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica