.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesis de Maestría

Título del documento: Los Consejos de Aula y los Acuerdos Escolares de Convivencia en escuelas primarias : sus incidencias en la construcción de convivencias democráticas

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Iván Matías Súcari Marini

Pablo Francisco Di Leo, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Maestría en Intervención Social
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Autor: Iván Matías Súcari Marini
Lic. y Prof. en Sociología UBA
Especialista en Políticas Sociales UBA

Los Consejos de Aula y los Acuerdos Escolares de Convivencia en escuelas primarias: sus incidencias en la construcción de convivencias democráticas.

Tesis para optar por el título de Magister en Intervención Social.
Universidad de Buenos Aires.

Director de Tesis: Dr. Pablo Francisco Di Leo

Buenos Aires
2018

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecerle a Pablo Di Leo, por aceptar ser mi Director de Tesis, quien me guió y orientó en todo momento, con su ayuda la concreción de este trabajo fue posible.

En segundo lugar, les agradezco a las directoras de las escuelas que forman parte de este trabajo, principalmente por haberme abierto sus puertas, ya que esto me posibilitó llevar adelante la investigación. También les agradezco el haber accedido a ser entrevistadas, pues la entrega con que se brindaron fue muy valiosa.

En tercer lugar, quiero agradecer a las docentes que me permitieron ser observador durante la realización de los Consejos de Aula y los Acuerdos Escolares de Convivencia con los niños. Ellas también han sido partícipes muy valiosas y me han enriquecido con sus relatos durante las entrevistas que tuvimos.

En cuarto lugar, quiero agradecer a mis compañeros de trabajo del Equipo de Promoción de Vínculos Saludables (EPVS), junto a ellos transito una rica experiencia profesional y nos nutrimos colectivamente de conocimientos que forman parte de este trabajo.

Por último, quiero agradecer a Mariu, mi compañera de vida, por aguantarme durante la maestría y la escritura de mi tesis, por escucharme, leer junto conmigo el trabajo, y ayudarme en los momentos que lo necesité.

El aporte conjunto de todos ustedes hizo que este trabajo fuera posible y pueda concretarse. Gracias a todos.

Los Consejos de Aula y los Acuerdos Escolares de Convivencia en escuelas primarias: sus incidencias en la construcción de convivencias democráticas.

Tesis para optar por el título de Magister en Intervención Social. Universidad de Buenos Aires.

Palabras Clave: Escuelas primarias - Políticas educativas - Convivencia democrática - Dispositivos de participación - Clima escolar.

Resumen

En este trabajo estudio los fundamentos y la implementación de dispositivos de participación, como los Consejos de Aula (CA) y la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) en las escuelas primarias. Estos, buscan contribuir a la construcción de una convivencia democrática dentro de las instituciones escolares. La implementación de los mismos se propone el pasaje de un paradigma basado en la disciplina y el acatamiento de normas, a uno de convivencia democrática, donde las normas son construidas con la participación de todos los sujetos de la comunidad.

Uno de los interrogantes principales que intento responder en este trabajo es: ¿Cuáles son las potencialidades y las limitaciones de estos dispositivos para la construcción de la convivencia democrática? El hallazgo principal demuestra que la implementación de estos dispositivos puede generar procesos instituyentes, posibilitando importantes transformaciones en las condiciones institucionales, el clima escolar y en los actores que habitan las escuelas, abordando los conflictos mediante el diálogo y mejorando la convivencia escolar. A su vez existen ciertas limitaciones relacionadas con tensiones y resistencias que se presentan fundamentalmente en los docentes, que de no abordarlas convenientemente como se sugiere en este trabajo, pueden representar verdaderos obstáculos para la convivencia democrática.

Otro de los hallazgos fue el importante peso que tienen los conflictos y tensiones internas en los adultos de la institución, en relación a la menor cantidad de conflictos entre los niños o entre docentes y niños.

En cuanto a la estrategia metodológica, se trata de una investigación cualitativa, desarrollada a partir de un estudio de casos, en dos escuelas primarias de la CABA, durante 2016.

Abstract

This essay studies the fundamentals and implementation of participative devices such as the School Council and the building of School Coexistence Agreements at primary school. These mechanisms aim at contributing to the construction of a democratic coexistence at educational institutes. The implementation of these, look for a paradigm shift based on discipline and rules compliance into a paradigme based on democratic coexistence where rules are build with all the community participation.

One of the main interrogatives is: Which are the potentialities and limitation of these kind of devices for the building of a democratic coexistence? The main finding shows that the implementation of these mechanism can generate institutionalizing processes, that enable deep transformations in the institutional conditions, school climate and in the actors involved in the schools, tackling issues through dialogue and improving the school coexistence. Though, there are some limitations related to tensions and resistances that exist mostly in teachers, that if they are not face as it is suggested in this article, they can become a real obstacle for a democratic coexistence.

Another finding was the huge importance of the conflicts and tensions among the adults in the institutions, in comparison with the conflicts among kids and adults and kids themselves.

The methodologic strategy, is a qualitative research developed from a case study, in two primary schools in CABA, during 2016.

Índice

Introducción…… 5

Capítulo I: La construcción de una convivencia democrática en las escuelas como problema ……..…….……..…… 8

1.1. Marco normativo …… 8

1.2. Instituciones, socialización y subjetivación ……... 11

1.3. La intervención social para la transformación de la escuela …….. 15

1.3.1. Intervención social, complejidad social y conflictos en la escuela …….. 17

1.3.2. Contexto político-social para las intervenciones ……. 18

1.4. Los climas sociales escolares y su relación con la convivencia escolar …… 20

1.5. Conflictividad y violencia en las escuelas ……. 23

1.6. Escuelas democráticas y convivencia ……. 27

1.7. Autoridad pedagógica y convivencia democrática ……. 33

1.8. Estrategia Metodológica ……. 35

Capítulo II: Los conflictos entre adultos y su relación con en el clima social escolar ……. 41

2.1. Problemas de comunicación y otros conflictos entre los docentes y la conducción, y entre los propios docentes …….. 42

2.2. Conflictos en los que intervienen además otros actores de la comunidad educativa, externos al cuerpo docente / directivo ……..……..……..…….. 47

2.3. Las distintas miradas de los adultos están en permanente tensión……..…. 51

Capítulo III: La construcción de la convivencia democrática no es un lecho de rosas …….. 55

3.1. Tensiones entre los tiempos escasos y la cantidad de tareas exigidas a los docentes ……. 55

3.2. Miedos y resistencias docentes relacionados con los "no sé" y "no puedo" …….. 59

3.3. Resistencias docentes ligadas a concepciones autoritarias y al temor a la pérdida de autoridad …….……..…..……..……... 62

3.4. Resistencias docentes ligadas a los cambios de conducción y a determinados estilos de conducción ……. 67

3.5. La convivencia democrática. Una experiencia situada…….…….. 73

Capítulo IV: La dimensión instituyente de la convivencia democrática 80

4.1. Sirvió para que los niños al igual que los docentes y directivos se conozcan más y puedan entender al Otro …….……... 80

4.2. Generó la expresión de niños que antes no hablaban ……. 88

4.3. Mejoró la convivencia y los niños aprendieron a solucionar problemas ……... 90

4.4. Generó apertura hacia las familias ……. 97

4.5. Generó entusiasmo, libertad y fue una revolución para los niños y la institución …. 99

Conclusiones 104

Lista de siglas …… 113

Referencias Bibliográficas …… 114

Introducción

En este trabajo estudio los fundamentos y la implementación de instancias y órganos de participación, como los *Consejos de Aula* (CA) y la construcción de *Acuerdos Escolares de Convivencia* (AEC) en las escuelas primarias. Estos, buscan contribuir a la construcción de una convivencia más democrática dentro de las instituciones escolares. La implementación de los mismos, se propone el pasaje de un paradigma[1] basado en la disciplina y el acatamiento de normas, a uno de convivencia democrática, donde las normas son construidas por los sujetos de la comunidad.

El problema planteado en este estudio, se encuentra directamente relacionado con mi trabajo profesional. Siendo sociólogo, me desempeño desde fines de 2012 como integrante de un equipo interdisciplinario de apoyo a las escuelas públicas primarias y medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Este equipo, llamado Equipo de Promoción de Vínculos Saludables (EPVS), dependiente del Ministerio de Educación de la CABA, tiene como objeto intervenir para mejorar la convivencia escolar en escuelas primarias y en situaciones de consumos problemáticos en escuelas medias.

En el segundo semestre de 2015 se inició un proyecto piloto en 4 escuelas, para la implementación de la nueva Ley Nacional de "Convivencia Escolar y Abordaje de la Conflictividad en las Escuelas", en adelante Ley 26.892. Tanto la Ley mencionada como el proyecto hicieron eje en la implementación de: CA, AEC y *Consejos Escolares* (CE). En 2016 el proyecto fue continuado bajo el nombre de "Proyecto de Facilitadores de la Convivencia"[2], sumando 31 escuelas, correspondientes a 10 distritos escolares también de la CABA. En 2017 se incorporaron otras 80 escuelas dentro de los mismos distritos. Es decir, que se está implementado de manera gradual.

La Ley 26.892, aprobada en 2013 y reglamentada en 2014, marca sin duda una orientación a construir una convivencia democrática para todos los niveles y modalidades de la educación. La misma estipula la necesidad de lograr AEC y sugiere la conformación de CA y CE. Estos son dispositivos de participación concreta de la comunidad educativa toda (estudiantes,

[1] La noción de Paradigma es utilizada por Thomas Samuel Kuhn, en su libro "The Structure of Scientific Revoluctions (Estructura de la Revoluciones Científicas) de 1969. Su tesis sostiene que las nuevas teorías científicas no provienen de la verificación ni de la refutación, sino de una sustitución de un modelo teórico al que llamó Paradigma. Una de las definiciones nos dice que: "el paradigma es aquello que comparten los miembros de una comunidad científica en particular" (Postdata a la Edición de 1969).

[2] En este trabajo cuando menciono "Proyecto de Facilitadores de la Convivencia", "Proyecto de Facilitadores" y "Proyecto de convivencia", lo hago indistintamente ya que todos se refieren a lo mismo. Este proyecto del Ministerio de Educación de la CABA es la forma concreta en que se lleva adelante la implementación de la Ley 26.892 en las escuelas.

docentes, equipo de conducción, familias y auxiliares) para la construcción de las normas de convivencia en las escuelas.

En el nivel secundario existe ya un recorrido en cuanto la implementación de órganos de participación y la construcción de acuerdos de convivencia, enmarcados en la ley 223 de la CABA, desde 1999. Existen también varios trabajos académicos que han generado conocimiento acerca de la convivencia en la escuela secundaria y las culturas juveniles (Ministerio de Educación, 2014; Di Leo, 2008, 2011; Kornblit, 2008; Litichever y Núñez, 2007; Litichever, 2008; Paulin, 2013). Sin embargo, para la escuela primaria, la ausencia de leyes que enmarcaran la convivencia, al menos hasta 2013, ha provocado que sean más escasas las experiencias de implementación de órganos de participación. Así como también, son escasos los estudios académicos acerca del tema, lo cual implica una vacancia en el conocimiento.

La ley 26.892 retoma experiencias que ya habían sido aplicadas en distintas escuelas del país, y a partir de eso sugiere que se implementen con un funcionamiento regular dentro de la vida institucional. Las instancias y órganos de participación en las escuelas primarias, hasta el momento, han sido implementadas más por voluntad de actores aislados, que por una política educativa deliberada. Por lo tanto, la nueva Ley de Convivencia, que abarca a la escuela primaria por primera vez, es una posibilidad para implementar dichos dispositivos de participación de manera regular, sistemática e institucional. Sin embargo, para muchas escuelas, la posibilidad de que toda la comunidad educativa debata un acuerdo de convivencia y participe de manera regular en estos dispositivos resulta novedosa. La implementación implica un desafío y una transformación importante de las instituciones y los sujetos que la habitan.

En este trabajo me propongo analizar los procesos de implementación de los CA y de construcción de AEC en dos escuelas primarias de la CABA durante 2016, indagando sobre sus incidencias en la generación de espacios y prácticas democráticas. Algunas de las preguntas que guían mi investigación son: ¿Cuáles son los obstáculos y las potencialidades que se presentan en las escuelas a la hora de implementar esta política educativa? ¿Qué significaciones y valoraciones tienen los sujetos acerca de dicha política? ¿Qué efectos genera esta implementación, tanto a nivel individual como institucional? ¿Existe relación entre los climas escolares, la implementación de dispositivos de participación y la convivencia democrática? En definitiva, uno de los interrogantes fundamentales de este trabajo es: ¿Qué potencialidades y límites tienen estos dispositivos para promover formas de convivencia democrática?

En cuanto a las fuentes bibliográficas en las que me baso para desarrollar este trabajo, puedo mencionar algunas investigaciones realizadas recientemente por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2007, 2008, 2011 y 2014) y un trabajo de UNICEF (2011). Estos trabajos tienen la virtud de analizar la relación que hay entre los conflictos, la violencia, la convivencia, el clima escolar y las prácticas democráticas. En lo que hace específicamente a las prácticas democráticas me remito fundamentalmente a un texto de Kaminsky (1990). En relación a la noción de autoridad, tomo las concepciones de Greco (2007) y Araujo (2016). Para al análisis institucional me baso en autores como Dubet (2007) y Castoriadis (2007).

En cuanto a la relevancia académica del tema, espero que este trabajo sirva como aporte al conocimiento de dispositivos de intervención social en las escuelas primarias en lo referido a la convivencia escolar. Espero también que esta producción sirva como herramienta para la reflexión y la práctica de directivos, docentes, equipos de orientación y equipos de apoyo, en la implementación de la Ley 26.892, y los órganos de participación que sugiere la misma para las escuelas primarias. En cuanto a la relevancia social, espero que esta investigación sea un aporte para la construcción de una convivencia más democrática en las escuelas primarias, con participación de niños, familias, docentes, directivos y auxiliares en la vida institucional.

La Tesis se estructura en cuatro capítulos y las conclusiones. En el primero describo la construcción del problema de estudio, el estado del arte, el marco teórico y la estrategia metodológica. En el segundo capítulo, despliego uno de los hallazgos de este trabajo: la fuerte presencia de los conflictos entre los adultos, su relación con el clima escolar y su incidencia en la convivencia. En el tercer capítulo expongo las tensiones y resistencias presentadas, fundamentalmente por los adultos de la institución, ante la implementación del proyecto de convivencia. También describo un AEC alcanzado en una de las escuelas estudiadas, con el objeto de valorarlo en su carácter situado. En el cuarto capítulo, describo los principales efectos y transformaciones que se generaron en los sujetos y en las instituciones, a partir de la implementación de los dispositivos estudiados. Aquí relato lo que para mí es el principal hallazgo de esta tesis: el fuerte carácter instituyente que se puede alcanzar a partir de la implementación de los CA y los AEC. Por último, en las conclusiones retomo los principales hallazgos de esta investigación, comparto algunas reflexiones personales y brindo algunas recomendaciones para quienes implementen los dispositivos de participación.

Capítulo 1

La construcción de una convivencia democrática en las escuelas como problema.

En este capítulo presento, en una primera parte el marco normativo. En una segunda parte, presento el estado del arte y el marco teórico que conforman esta investigación. Y en tercer lugar expongo la estrategia metodológica abordada.

En esta primera parte haré un breve resumen del contenido de las principales leyes sobre las cuales se basa este trabajo.

1.1. Marco Normativo

-Ley 26.892. Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas

Esta ley establece las bases para la promoción, intervención institucional y la recopilación de experiencias sobre la convivencia en las escuelas de todos los niveles y modalidades a nivel nacional. La misma toma como principios orientadores las siguientes leyes: *Ley 26.206* de Educación Nacional (2006), *Ley 23.849* de Convención de los Derechos del Niño (1990) y la *Ley 26.061* de Protección integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2005). A continuación voy a hacer una breve descripción de cada una de ellas, tomando como referencia un trabajo del que formé parte en conjunto con otros profesionales del EPVS.

Los aspectos principales de la Ley 26.892 son:

- Promueve que las instituciones educativas elaboren sus propios Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) y conformen órganos e instancias de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa; impulsando, además, modos de organización institucional que garanticen la participación de los alumnos según las especificidades de cada nivel y modalidad.

- Establece que se regule la conformación y funcionamiento de órganos e instancias de participación, de diálogo y consulta en relación a la convivencia en las instituciones educativas, que resulten adecuados a la edad y madurez de los estudiantes. Los mismos deben ser de funcionamiento permanente y deben estar representados por todos los sectores de la comunidad educativa (cap. II, artículo 4, inciso e).

- Establece la constitución de sanciones que posibiliten al niño / joven hacerse responsable progresivamente de sus actos. Las sanciones deben tener las siguientes características: deben tener un carácter educativo; posibilitar la responsabilización progresiva de los actos; deben promover el reconocimiento y la reparación del daño hacia personas o bienes de la comunidad educativa; deben ser de aplicación gradual y proporcional en relación a las transgresiones; y deben ser contextualizadas manteniendo la igualdad ante la norma. Por último, deben garantizar el derecho del niño a ser escuchado y a formular su descargo. En el art.7, cap. 2 de la Ley se establece que: "quedan expresamente prohibidas las sanciones que atenten contra el derecho a la educación o que impidan la continuidad de los educandos en el sistema educativo."

- Establece la necesidad de realizar investigaciones y recopilar experiencias sobre la conflictividad en instituciones educativas, a fin de generar y difundir información oficial, pública y confiable sobre las dimensiones y caracterizaciones de las mismas.

Acompañan a esta Ley las siguientes reglamentaciones y anexos: Resolución CFE 217/14 y el anexo 1, que contiene una "Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar". La resolución CFE 226/14, que crea una línea telefónica para la atención de situaciones de violencia en las escuelas. Y La resolución del CFE Nº 239/14 que en su anexo I, establece una serie de "Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y el nivel primario". Aquí se destaca, en su apartado C, la conformación de Consejos de Aula (CA) y Consejos Escolares (CE) como órganos de participación. La misma resolución en su anexo II propone una serie de "Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajen en el ámbito educativo".

-Ley 26.206 de Educación Nacional (2006)

Esta Ley garantiza a todos y a todas el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades (cap. II art. 11, inciso h). Se extiende la obligatoriedad de la educación desde nivel inicial hasta el fin de la secundaria.

Garantiza el derecho a ser reconocido en su lengua y cultura, asegura condiciones de formación y trabajo dignas a los docentes y avanza en la idea de brindar igualdad de oportunidades. Plantea además, que debe ser asegurada la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todo el país. En el cap. II, art. 11, inciso c, establece: "Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural". En su art. 122, establece que la institución debe favorecer y articular la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa. En su art. 123, inciso B, establece que la escuela debe promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.

-Ley 23.849. Convención de los Derechos del Niño (1990)

En el año 1994 se incorpora a la Constitución Nacional la "Convención Internacional de los Derechos del Niño", sancionada en 1990. A pesar de esto en Argentina siguió rigiendo la ley 10.903 de "Patronato de Menores", por lo que las medidas adoptadas en materia de niñez no se encuadraron con lo que promulgaba esta Convención. Sin embargo, esta incorporación implicaría un punto de inflexión en la manera de concebir a los niños y adolescentes, dando el puntapié inicial hacia los cambios que más adelante se darían en la Legislación Nacional. Posteriormente, en 1998, se sancionó en la CABA, la Ley 114 de "Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes".

-Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2005)

El 28 de septiembre de 2005, se sanciona la Ley de "Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes" derogando así la Ley de Patronato. A partir de esto, se termina de plasmar el cambio de paradigma propuesto por la Convención, pasando de la concepción del "menor" como objeto de protección, a la de niño como sujeto de derecho.

Los derechos de las niñas, niños y adolescentes son: el derecho a la vida, a la dignidad e integridad personal, a la vida privada e intimidad familiar, a la identidad, a la documentación, a la educación, a la salud, a la libertad, al deporte y al juego recreativo, a un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado, a la libre asociación, a opinar y ser oído, al trabajo de los adolescentes (siempre y cuando se enmarquen dentro de la ley vigente) y a la seguridad

social. La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías. Sin embargo, los Organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones.

En esta segunda parte iré articulando el estado del arte con mi propio marco teórico. Lo haré a partir de la presentación y el desarrollo de diferentes temas y conceptos. Los principales conceptos son: instituciones, intervención social, climas sociales escolares, convivencia escolar, conflictividad y violencia, escuelas democráticas, y autoridad pedagógica. La presentación de estos conceptos en seis puntos responde solamente a fines analíticos y de orden de la exposición de la literatura, ya que en la realidad se encuentran interrelacionados y no se los puede distinguir ni clasificar tan tajantemente.

- ***Instituciones, socialización y subjetivación***
- ***La intervención social para la trasformación de la Escuela***
- ***Los Climas Sociales Escolares y su relación con la Convivencia Escolar***
- ***Conflictividad y Violencia en las escuelas***
- ***Escuelas democráticas y convivencia***
- ***Autoridad pedagógica y convivencia democrática***

1.2. Instituciones, socialización y subjetivación

Es importante aclarar que hacia adentro de las ciencias sociales existen distintos debates. Uno de ellos es el que se da entre objetivistas y subjetivistas. Veamos como Di Leo (2008) describe las distintas posiciones en debate:

> Por un lado, aquellas que consideran a los contextos estructurales –socio-económicos, políticos, institucionales, culturales, etc.–, como dimensiones determinantes y/o explicativas de las visiones del mundo y acciones individuales y/o colectivas. Por otro, las posiciones analíticas que, enfrentadas a las estructuralistas, sobredimensionan las capacidades creativas de los agentes, recayendo muchas veces en concepciones reificadas o esencialistas de las identidades (p. 181).

Sostengo que existe una dialéctica de mutua influencia entre las estructuras y los sujetos. Es por ello que mi postura toma distancia de ambas posiciones por considerarlas reduccionistas. Por ejemplo, en el caso de la educación existen ciertos condicionamientos de los sistemas institucionales, sobre la acción de los sujetos de la comunidad educativa. Pero al mismo tiempo, existe un cierto espacio libre de acción de los sujetos, mediante el cual pueden modificar las instituciones y las prácticas.

Uno de los conceptos que considero importante definir es el de *institución*. Dubet (2007) la define de esta manera:

> El que tiene la *función de instituir* y de socializar. La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. En este sentido, la Iglesia, la Escuela, la Familia o la Justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque "institucionalizan" valores, símbolos, porque "instituyen" una naturaleza social en la naturaleza "natural" de los individuos. Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de *trabajo sobre el otro* (p. 40-41).

Si una de las funciones de las instituciones es la socialización de los individuos, veamos entonces: ¿qué es la *socialización*? Según Martuccelli (2006):

> Es el proceso por el cual una sociedad se dota de sus miembros y al mismo tiempo es el proceso por el cual un individuo se convierte en miembro de una sociedad (…) lo que supone el aprendizaje de ciertas pautas de comportamiento, del lenguaje, obviamente, progresivamente de roles sociales y de tantas otras cosas (p. 39).

Podemos distinguir entre *la socialización primaria* que se refiere a la interacción de los primeros años de vida del niño con la mamá, la familia o con quien esté. Y la *socialización secundaria,* que es la interacción que tienen los individuos en su paso por un conjunto diverso de instituciones a los largo de su vida como son: la escuela, el ámbito barrial, el mundo del trabajo y el matrimonio o la pareja.

Desde el punto de vista sociológico, *la socialización* ha sido la explicación de cómo se mantiene el orden social. Esto lo planteó primero Durkheim, y luego desde otro lugar Bourdieu. Este último, entendiendo a la socialización como el *hábitus*, como comportamientos que se internalizan generando una ideología que garantiza la reproducción del orden social (Martuccelli, 2006).

Por otro lado, existe la *producción de subjetividad*. Según Bleichmar (2003), la subjetividad "Es el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto al Yo" (p. 2). Cada época

histórica produce un determinado tipo de subjetividad, de valores en los cuales los sujetos van conformando su pensamiento. No es lo mismo la producción de subjetividad del Estado de Bienestar, que la que produce el Estado Neoliberal.

Desde el punto de vista sociológico, *la subjetivación* es una matriz desde la cual pensar la articulación del individuo con la sociedad. La pregunta central es ¿cómo en una sociedad moderna, racionalizada, y altamente administrada, existen aún posibilidades de emancipación del individuo? (Martuccelli, 2006: 42). La subjetivación del individuo está en un doble proceso, de dominación por un lado y emancipación por el otro, ambos en tensión.

Por otro lado Dubet (2007) nos advierte que en la etapa actual, llamada globalización, se produjo un declive y una mutación de las Instituciones, donde predominan las lógicas del mercado por sobre la estatal. Existe, nos dice, un declive del programa institucional que funcionó en la modernidad, y se basaba en la legitimidad del trabajo sobre el otro y en la institución como "lo sagrado". En otras palabras, las instituciones han perdido el peso que tenían en la producción de subjetividad y ello trae aparejado múltiples consecuencias. Este declive, se manifiesta en las escuelas con la aparición de diversos conflictos, por ejemplo: dificultades de los docentes para construir autoridad pedagógica, normas que ya no son reconocidas por los estudiantes, conflictos entre las familias y la escuela, entre otros. Sin embargo, el trabajo de UNICEF (2011) confirma que las escuelas "siguen siendo uno de los ámbitos de socialización más importantes, al tiempo que constituyen un espacio donde los jóvenes se sienten contenidos y alojados, más allá de sus entornos y de las condiciones sociales que los atraviesan" (p. 9). A partir de lo que plantean ambos estudios, mi posición es que no hay que pensar esto como dos visiones extremas. Si bien no podemos negar que hubo transformaciones sociales en las que las instituciones han perdido el peso que tenían en la etapa del Estado de Bienestar, tampoco hay que exagerar esto al punto de plantear que ya no cumplen su función de socialización y de trabajo sobre el otro.

Otro referente para pensar el movimiento de lo institucional es Castoriadis (2007), quien nos ofrece los conceptos de *lo instituido*, que podríamos asociarlo a lo que se mantiene, lo permanente y lo que permite la continuidad de la institución; y *lo instituyente* que está asociado a lo que modifica, lo que altera drásticamente el trascurrir institucional. La forma en que las instituciones y las sociedades se van trasformando a sí mismas es través de estos movimientos instituyentes. Este trabajo se basa en dichos conceptos para pensar los efectos que producen los CA y los AEC.

Resulta importante también definir a qué nos referimos con el concepto de *dispositivo*, para luego definir cada uno de los *dispositivos de participación*[3] estudiados. Según Agamben (2015), la palabra dispositivo es un término técnico decisivo en la estrategia de pensamiento de Foucault. A partir de una entrevista que en 1977 le han realizado a Foucault se puede extraer la siguiente definición:

> Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (*Dits et ecrits*, 3, 229 citado en Agamben, 2015: 1).

Y agrega además que para Foucault el dispositivo está inscripto siempre en un juego de poder. Basado en esta concepción, Agamben (2015) da una propia definición de dispositivo:

> (…) llamaré literalmente dispositivo cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y – por qué no - el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate – probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían – tuvo la inconsciencia de dejarse capturar (p. 3-4).

Como vemos el concepto de dispositivo es bien amplio. De la gran variedad de dispositivos existentes, los CA y los AEC están dentro de los dispositivos pedagógicos, porque su implementación se lleva adelante en el ámbito escolar. Estos dispositivos están orientados a desarrollar una serie de habilidades para la construcción de la ciudadanía y la participación democrática, a propiciar un respeto por las distintas opiniones, a fundamentar y defender ideas, a ejercitar la toma de decisiones, a construir normas de convivencia y a respetar los acuerdos.

A continuación, paso a definir los dispositivos de participación que son el objeto de estudio de este trabajo, los CA y los AEC:

Los *Consejos de Aula (CA),* también conocidos como consejos de grado o asambleas de grado, son instancias de participación**,** de las que forman parte todos los niños de un grado

[3] En el desarrollo de este trabajo cuando menciono dispositivos de participación me refiero específicamente a los AEC y CA.

con la coordinación de su maestro de grado y de un docente curricular**.** Dichas instancias son autorizadas por el cuerpo directivo de la escuela. Deben ser convocadas con anticipación fijando día, hora y tema a tratar. Es decir, tienen un encuadre determinado y esto las diferencia de cualquier situación de clase habitual, por más participativa que sea. Los temas a tratar pueden surgir de la necesidad de los mismos niños, como propuesta del docente, o de la institución en su conjunto. La frecuencia sugerida para su convocatoria es cada 15 días, según la Resolución CFE Nº 239/14.

Los *Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC),* son los acuerdos que debe construir la comunidad educativa de cada institución. Los mismos surgen del proceso de debate de los niños con sus respectivos docentes en cada grado; de los docentes y directivos en cada jornada docente; y también de las familias debatiendo y participando en la escuela. Tomando los aportes realizados por todos estos, se sintetiza un documento final que será el AEC de la institución, y que debe ser revisado cada uno o dos años, ajustándose a la nueva realidad.

1.3. La intervención social para la trasformación de la Escuela

La implementación de dispositivos de participación en las escuelas implica una *intervención social*, y más específicamente una *intervención educativa*, por lo tanto, comenzaré mencionando algunos elementos que me permiten definir dichas nociones. La intervención social tiene como horizonte generar cierta transformación, a partir de una situación determinada. Es decir, a partir de un problema social que podemos llamar situación inicial, se busca llegar a una situación ideal, y para ello es necesario que medie la intervención. La misma puede funcionar como un acelerador de procesos de reconstrucción de los lazos sociales, de solidaridad y de pertenencia (Carballeda, 2013). El camino para lograr esta trasformación no es lineal, sino sinuoso, suele estar afectado por marchas y contramarchas dependiendo en buena medida de una dimensión territorial y/o institucional. Esta dimensión juega un papel muy importante en las intervenciones sociales. Son los actores del territorio y/o instituciones los que serán alcanzados por las mismas, cada uno con sus intereses, por ello, habrá que contemplarlos en cada intervención para que la misma no fracase. Por otro lado, como señala Carballeda (2010), la intervención social ha estado desde sus inicios en medio de una tensión entre la coerción y la libertad. La coerción está ligada a la dimensión del poder de la intervención, intentando moldear a determinados sujetos bajo un modelo civilizatorio occidental, desconociendo y avasallando muchas veces las otras cosmovisiones y

formas de vida americanas de los sujetos destinatarios de las intervenciones. Por otro lado, la libertad se relaciona con la promesa de emancipación.

Pensada como dispositivo, la intervención alude a la integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas y tramas de relaciones que se pueden establecer entre componentes diversos. De esta manera, da cuenta de una importante capacidad para generar diálogos entre diferentes actores institucionales. Pensada como episteme, implica un saber experto, donde la construcción del conocimiento se realiza a posteriori, su saber proviene de la práctica cotidiana (Carballeda, 2008). La intervención conlleva un hacer, que requiere luego una evaluación y una sistematización para poder teorizar, para luego volver al hacer y contrastar allí las reflexiones teóricas en un proceso dialéctico.

Por su parte, Fantova (2007), define la intervención social como "aquella actividad que se realiza de manera formal u organizada, intentando responder a necesidades sociales y específicamente, incidir significativamente en la interacción de las personas, aspirando a una legitimación pública o social" (p. 2).

En cuanto a la intervención educativa, Remedí (2004) plantea que intervenir es ubicarse entre dos momentos, entre un antes y un después, en medio de dos lugares, de dos tiempos y de dos posiciones. El autor sostiene que intervenir es tomar partido, tomar posición en una tensión institucional que precede nuestra llegada. Es estar entre lo instituido y lo instituyente. Toda intervención, nos dice Remedí, va a trabajar del lado de lo instituyente y va a tocar algo de lo instituido, y esto provoca tensiones. La intervención, según este autor, se va a meter con "el campo de los significados" que se van construyendo a partir de las experiencias de los sujetos. Remedí plantea además que para intervenir es necesario tener un apoyo teórico en cuanto a algunas cuestiones como: el funcionamiento de las dinámicas grupales; teorías del poder, ya que toda institución está atravesada por situaciones de poder; y también teorías de la subjetivación, ya que son importantes los significados institucionales que se van construyendo. Todo esto atravesado también por una categoría central como la de *experiencias situadas* que tienen que ver con comprender el contexto donde uno está interviniendo (Remedí, 2004). Otro de los aspectos que nos invita a pensar este autor, es que no hay intervención sin negociación: cuando uno va a intervenir, entra en un proceso de negociación de significados con los actores institucionales, de manera que el resultado de la intervención efectiva nunca es tal cual se lo imaginó el interventor. Es por ello que no se puede intervenir desde el autoritarismo: no hay intervención si no es con participación de los otros. La intervención es siempre colectiva.

1.3.1. Intervención social, complejidad social y conflictos en la escuela

En cuanto al contexto de intervención, la economía de mercado ha dejado sociedades fragmentadas, territorios arrasados e instituciones que no encuentran su sentido (Carballeda, 2010). Luego de la etapa neoliberal, quedó configurada una sociedad con lazos sociales más débiles, con más desigualdad social y con un individualismo exacerbado (Carballeda, 2008; Tedesco, 2000). La complejidad de la cuestión social actual da cuenta de una serie de problemáticas que se hacen inmediatamente transversales y sobrepasan la especificidad de cada institución (Carballeda, 2013). Estas problemáticas pueden ser englobadas en la noción de *problemáticas sociales complejas* siendo que: "Las mismas exceden las respuestas típicas de las instituciones, dado que estas fueron construidas desde una lógica más ligada a la homogeneidad de las poblaciones que a la heterogeneidad de estas, reclamando respuestas singulares" (Carballeda, 2008: 5). De esta manera, ante cada situación compleja, se debe construir un dispositivo novedoso y particular de intervención. En las escuelas, algunos de estos problemas sociales complejos, se manifiestan como estallidos de conflictos de manera violenta, consumos problemáticos, debilitamiento de la autoridad pedagógica, y el no reconocimiento de normas dentro de las instituciones. Entonces, es necesario generar intervenciones que vayan en la dirección de trasformar la institución actual en una más democrática, que habilite los espacios para el diálogo, la palabra, la mirada y la escucha como herramientas fundamentales de la intervención.

La crisis de los espacios de socialización tradicionales tiene a la escuela como una de las principales instituciones afectadas. El mandato histórico de homogeneización ya no funciona en una población cada vez más heterogénea y atravesada por problemáticas complejas (Dubet, 2007). Allí emerge lo que Carballeda (2008) llama *el sujeto inesperado*, "Ese otro, que muchas veces recibe la mirada asombrada e interpelante de la institución que lo ratifica en un lugar de un objeto no anhelado" (p. 3). En este marco, de una sociedad atravesada por relaciones violentas, de desconexión con los otros, la intervención resulta fundamental, con el objeto de reconstruir el lazo social (Carballeda, 2010). En suma, "tenemos una escuela contemporánea atravesada por la heterogeneidad, la fragmentación y las consecuencias deletéreas de determinados procesos socio-estructurales que han atravesado nuestro país en las últimas dos o tres décadas" (Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2002; Redondo, 2002; Kessler, 2002a, 2004; Corea y Lewkowicz, 2004) citado en Noel, 2007: 4).

Una investigación de UNICEF (2011), afirma que cuando los docentes intervienen en asuntos relacionados a la convivencia, los episodios de violencia se reducen considerablemente. De

allí la importancia de la intervención del mundo adulto para propiciar un clima de respeto y de ejercicio de los derechos de los niños.

Una forma de clasificar las estrategias de intervención es a partir de sus lógicas. En primer lugar, un *abordaje específico* centrado en el tratamiento de situaciones de violencia propiamente dicha. En segundo lugar, un *abordaje inespecífico* que apunta a "mejorar los vínculos, a favorecer actitudes de cuidado, a la apropiación de habilidades y construcción de sentidos que promuevan estilos comunicacionales y de participación tendientes a la no violencia" (Filmus, 2003: 51).

1.3.2. Contexto político-social para las intervenciones

La etapa de los Gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003-2015) en Argentina, es considerada por autores como Kessler (2014), un avance en materia de leyes de educación, como por ejemplo la Ley Nacional de Educación de 2006, que establece la *inclusión* educativa, extendiendo la obligatoriedad de la educación a la secundaria. A pesar de esto el autor manifiesta que se mantienen algunos problemas en las instituciones, por ejemplo los crecientes niveles de violencia a la hora de resolver conflictos. Esta situación descoloca a muchos directivos y docentes que manifiestan no sentirse preparados para intervenir en este tipo de casos. En este sentido, resulta importante la intervención de los equipos externos para fortalecer a los adultos de la institución, quienes deben intervenir cotidianamente en dichas situaciones. Las intervenciones deben propiciar la conformación de espacios donde los niños y niñas, y también los adultos, puedan reflexionar, ser escuchados, tengan voz y voto en las cuestiones que los atañen.

> La palabra, la mirada y la escucha son instrumentos clave en las diferentes metodologías de intervención social (…) La posibilidad de visibilizar y reflexionar sobre el poder de la escucha, el silencio y las palabras en todo proceso de intervención, puede proveer de más instrumentos para comprender, explicar y hacer, entendiendo a ese Otro como sujeto de derechos y transformación social. Recuperando la noción de relato como constructor de sentido (Carballeda, 2015: 4).

Desde el inicio del Gobierno de Mauricio Macri como Presidente de la Nación en diciembre de 2015, se observa un cambio regresivo en algunas áreas claves del sistema educativo nacional. Se eliminaron varios cursos de formación docente y también se redujeron los programas socio-educativos, todo esto acompañado por una política de despidos y baja del presupuesto (Página 12, 2016). En 2017 además, el gobierno no convocó a la Paritaria

Nacional Docente, transgrediendo lo establecido en el artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo (Página 12, 2017 a). A su vez, desde que Mauricio Macri llegó al gobierno porteño en 2008, la participación del Ministerio de Educación de CABA en el total del presupuesto sufrió hasta la actualidad una caída de 9 puntos, pasando de un 28 % a un 19 % (Rodríguez, 2016).

En cuanto a las políticas de convivencia, y ante la creciente difusión en los medios de comunicación de casos relacionados con la violencia escolar y especialmente al bullying, el Ministerio de Educación de la CABA, creó en 2012 el EPVS. En una primera etapa, este equipo fue concebido y capacitado principalmente para abordar casos de bullying y otras violencias. El equipo fue y es demandado por situaciones de violencia como: discriminación, problemas vinculares entre los niños, violencia física y verbal entre niños, problemas vinculares entre adultos; mientras que los casos de bullying representaron un porcentaje menor. El equipo fue adquiriendo experiencia y se fue consolidando y capacitando a lo largo de los años. En el marco de la Ley 26.892, el mismo comenzó a encuadrar su línea de trabajo en el abordaje y acompañamiento de las escuelas primarias para la promoción de una convivencia democrática.

La construcción de escuelas democráticas es una tarea que involucra a toda la comunidad educativa, siendo el EPVS el equipo encargado de acompañar y orientar a las escuelas en dicha construcción. Sin embargo, desde su creación y hasta la actualidad los profesionales que integran este equipo se encuentran contratados de forma precaria, sin estabilidad laboral y con un sueldo inferior a profesionales de otros equipos que realizan tareas de igual importancia y similares características. No es difícil imaginar que esta situación repercute en el ánimo de los profesionales y en las tareas que realizan los mismos, reduciendo la potencialidad del equipo y de las intervenciones. En palabras de Paulo Freire:

> Evidentemente, el salario sólo no es señal de competencia pedagógica y política del magisterio. Pero un buen Secretario de Educación no puede impulsar la formación permanente del magisterio si los profesores no tienen dinero ni siquiera para comprar el periódico, mucho menos un libro. Una mujer que sale de su casa afligida con su problemática familiar, consciente de que los salarios de ella y de su marido no alcanzan para hacer frente razonablemente a las dificultades, esa mujer, por maravillosa que sea, no puede ser una buena educadora (Freire, P; citado por Torres R. 2002: 3).

Además, a la par que el equipo se fue consolidando en el sistema educativo, fue aumentando significativamente la demanda de las intervenciones, por lo que el EPVS adquirió un rol más

protagónico. Actualmente, los equipos de varias regiones se encuentran al límite de su capacidad de respuestas porque cuentan con pocos profesionales para atender la creciente cantidad de demandas. Al mismo tiempo, resulta paradójico que las autoridades ministeriales hayan incumplido acuerdos y se nieguen a dialogar con los trabajadores del EPVS, para quienes la materia prima de su trabajo es el diálogo y el respeto por los acuerdos. El respeto a los profesionales de la educación es fundamental según Paulo Freire:

> Primero, se requiere un salario mínimamente decente. Segundo, un respeto real a la tarea del magisterio. La educación y los educadores tienen que ser respetados: respeto personal, trato cortés, decente, serio. En tercer lugar, la organización política del magisterio debe tener como una de sus tareas la formación permanente de los profesores (Freire, P; citado por Torres R. 2002: 3).

Otro programa que también trabaja en relación a la convivencia es el Programa Mediadores. El mismo interviene en situaciones de conflicto entre docentes. A su vez capacita a los docentes para que puedan formar a niños y jóvenes para que tengan las herramientas necesarias para mediar en los conflictos vinculares.

Las intervenciones de ONGs y fundaciones en la escuela pública se han expandido, en especial a partir de 2016, contratadas estas por el Ministerio de Educación de la Ciudad, para dar capacitaciones en el área de consumos problemáticos, aunque también en otras aéreas.

1.4. Los Climas Sociales Escolares y su relación con la Convivencia Escolar

En cuanto al tema de la *convivencia escolar* existe una vasta obra que versa sobre el tema.

En los estudios de convivencia existen dos enfoques predominantes:

> El primero, llamado de carácter normativo-prescriptivo, aborda la convivencia como subordinada a la prevención de la violencia; la convivencia se precisa como una praxis para la intervención (Furlán*et al.*, 2004). El segundo, denominado analítico, aborda la convivencia como un proceso social, el cual se constituye a partir de las interacciones cotidianas entre las personas y puede tomar múltiples formas. La convivencia escolar refiere a una vivencia compartida en el encuentro y diálogo entre las personas, la cual puede ser narrada con base en los propios significados de cada sujeto (Fierro y Tapia, 2013) (Chaparro Caso- López y Otros, 2015: 22).

Desde mi punto de vista la convivencia no está subordinada a la violencia como sostiene el primer enfoque. Por el contrario, la entiendo más asociada a los vínculos, al encuentro y al diálogo entre las personas, como lo piensa el segundo enfoque.

Muchos estudios se inscriben en una línea que se denomina Educación para la Paz o Cultura de Paz. Desde esta perspectiva, el conflicto no es algo negativo, sino que puede ser pensado como una visión positiva y una fuerza que motoriza el cambio personal y social (Galtung, 2003). Dentro de esta línea existe una investigación de Caballero (2010), cuyos resultados muestran que:

- La implicación de la comunidad educativa ha sido una de las claves para el éxito de los proyectos de convivencia.
- Que si a los estudiantes se les ofrecen estructuras formales de participación, los mismos participan.
- Que dónde funciona un colectivo integrado por estudiantes, además de directivos y docentes, que regula las normas de convivencia, se logra un mayor reconocimiento de las mismas.
- Que la importancia de las habilidades socioemocionales como saber escuchar, ponerse en el lugar de otra persona, comprender, confiar, negociar, cooperar, son todas habilidades aprendidas en contextos interpersonales, y propicias para la resolución de conflictos.

Un estudio del Ministerio de Educación (2014) conceptualiza la convivencia escolar entendida desde una mirada amplia, que no se restringe a la conflictividad y la violencia.

> (…) se evaluó como indispensable una investigación en escuelas que no se redujera a la medición de la violencia y el conflicto, sino a explorar el conjunto de dimensiones que hacen al funcionamiento institucional y al modo en que se dan los vínculos en la escuela, es decir a la convivencia. De modo que fue necesario diseñar este estudio desde su inicio no solo en términos de observaciones de la frecuencia de hechos de violencia, sino del análisis de una serie de factores que en su interrelación influyen en que estos hechos ocurran, con mayor o menor frecuencia. Por esto se utiliza el concepto de clima escolar (…) (P. 5).

Aquí se introduce un concepto muy importante como es el de *clima escolar*, el mismo está íntimamente relacionado al concepto de convivencia. Para este trabajo voy a tomar la siguiente definición de clima escolar:

> La percepción que tienen los actores del "conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (CERE, 1993) (Ministerio de Educación, 2014).

A partir del concepto de clima escolar, también denominado por algunos autores como *Clima Sociales Escolares* (CSE), se pueden identificar las características que asumen los vínculos entre los sujetos e instituciones educativas dentro de un contexto histórico social (Onetto, 2004; Kornblit 2008; citado en Di Leo, 2011). Vale aclarar que en mi trabajo hago referencia a clima escolar o climas sociales escolares indistintamente.

Estudios como los de Kornblit (2008) y del Ministerio de Educación (2014), prueban la vinculación que existe entre los *Climas Sociales Escolares* y los niveles de *violencia*; de manera que cuando existe un buen clima escolar, se registran bajos niveles de violencia y a la inversa, cuando existen malos climas escolares en las instituciones, aumentan los niveles de violencia. En la misma línea, "un ambiente escolar estimulante, cálido y seguro, es la base para impulsar la mejora académica, pero también para prevenir la violencia y para combatir las adicciones" (Ortega, Ramírez y Castelan, 2005: 147).

La convivencia no se da de manera espontánea, sino que implica una construcción y un aprendizaje permanente. Este aprendizaje implica interactuar, interrelacionarse, dialogar, participar, comprometerse, compartir propuestas, discutir, disentir, acordar y reflexionar (Ianni, 2003).

Existen también estudios sobre los *reglamentos de convivencia* en las escuelas. Una investigación de Litichever y otros (2008) plantea que existen nuevas y viejas regulaciones en los acuerdos de convivencia, y señala que:

> El modo de construcción de los reglamentos de convivencia en las escuelas dice mucho acerca de la formación política que las mismas pretenden. Los niveles de participación y los sujetos implicados en el proceso de elaboración de las normas institucionales dan cuenta de las voces habilitadas (p.120).

En mi trabajo comparto el análisis que realizan Litichever y Núñez (2007), quienes describen el pasaje de una educación disciplinaria basada en el acatamiento de las normas, a una educación con una convivencia democrática basada en la participación y la construcción de las normas:

> Por lo general, se intenta dejar de lado una idea restringida que entiende la disciplina básicamente como una conducta posible de ser categorizada como buena o mala, correcta o incorrecta y se intenta incorporar una concepción más amplia, la convivencia, que hace referencia a los modos de estar en la escuela junto con otros y a la manera en la que es transitada esta experiencia. La "convivencia con otros" es presentada como una forma más democrática de establecer los vínculos y parece requerir acuerdos, contratos y reglamentos que den forma de ley a las pautas que rigen la vida en esa comunidad. Las características propias de cada jurisdicción y de cada escuela se inscriben de manera distinta en los reglamentos (p.2).

1.5. Conflictividad y Violencia en las escuelas

La problemática de la *violencia en las escuelas* se instala con fuerza en los años 90 en un contexto de desocupación, pobreza y desigualdad como plantea Filmus (2003):

> De esta manera las instituciones escolares estuvieron sometidas a una contradicción para la que no estaban preparadas: intentar incluir a aquellos grupos sociales a los cuales las políticas implementadas en las otras áreas intentaban excluir. Es probable que una de las principales consecuencias de este papel contradictorio que debió desempeñar la escuela haya sido el incremento de las situaciones de violencia que debió enfrentar (p. 20).

Durante la década de 1990, las investigaciones sobre violencia en las escuelas han pasado de un enfoque centrado en la individualidad, como factores psicológicos y familiares del perpetrador, a un enfoque sociocultural donde predomina un análisis más histórico y social, y una búsqueda de relación con la desigualdad social (Filmus, 2003). Este autor clasifica tres tipos de concepciones acerca de la violencia en la escuela.

- La primera es *la irrupción de la violencia en la escuela*, caracterizada por una perspectiva socio-política, *un nivel de análisis estructural*, que concibe a *la violencia como una relación de poder*. Dentro de esta concepción, algunos trabajos explican la generación de violencia a causa de la exclusión social.
- La segunda concepción se orienta a *la violencia que engendra la escuela, un nivel de análisis institucional,* que intenta mostrar cómo la dinámica de funcionamiento de la

institución, la cultura institucional, el cómo se resuelven los conflictos, pueden ser generadores de violencia.

- Por último, existen estudios que analizan *la violencia en la escuela, con un nivel de análisis interindividual*, cuyo foco está en analizar las *relaciones interpersonales*, como abuso, maltrato y agresiones entre los miembros de la escuela.

El tema de la violencia en las escuelas suele ser simplificado desde los medios masivos de comunicación, cuando en realidad estamos ante un problema complejo que no admite lecturas lineales ni reduccionistas. Nos encontramos ante un fenómeno social multicausal, es decir, existen múltiples factores que inciden para que dicho fenómeno se presente como tal. En realidad, no es adecuado hablar de violencia en la escuela, sino de múltiples violencias (Bringiotti, 2008). Según esta autora, existe un interjuego entre la violencia social, la violencia institucional, la violencia intrafamiliar y una violencia entre pares, que se pone de manifiesto en las escuelas. De esta manera el problema social de la violencia excede ampliamente a la institución. Aunque coexisten ciertas prácticas institucionales que generan un clima escolar determinado, que puede operar como reproductor de la violencia social, o como un factor de prevención de la misma. La complejidad de este problema social requiere un abordaje integral e interdisciplinario, donde la sociología, el trabajo social, la psicología, la psicología social y las ciencias de la educación tienen mucho que aportar.

En nuestro país existe el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas[4] dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, que realiza investigaciones con participación de varios autores. Estos comparten con UNICEF un marco teórico, y lo primero que plantean acerca del concepto de violencia es que:

> (…) el término violencia es polisémico. Es una categoría que se construye socialmente y que, debido a ello, no tiene un sentido único. Por el contrario, el sentido que adopta es dinámico y cambiante, dependiendo de múltiples factores socioculturales. Suele haber una cantidad de situaciones y sucesos de diversa índole que se agrupan y se presentan bajo el rótulo violencia de manera acrítica. Por este motivo, adquiere especial relevancia la reflexión sobre qué es la violencia y qué hechos quedan englobados por este término (UNICEF, 2011: 8).

[4] El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas es una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín, creada desde 2004. Sus propósitos consisten en sumar esfuerzos para el estudio de la problemática de la violencia en las escuelas y contribuir a la consolidación de prácticas democráticas y a la construcción de espacios de ciudadanía en el ámbito escolar.

A lo largo de toda mi tesis voy a utilizar el concepto de violencia en el mismo sentido que lo define UNICEF (2011):

> (…) se priorizarán como indicadores aquellos aspectos que permitan detectar la presencia de agresiones físicas, en el sentido real o potencial de daño físico (RICHES 1986), al tiempo que se incorporarán dimensiones tendientes a recoger agresiones susceptibles de causar daño psíquico así como fenómenos que tienen que ver con la intimidación, humillación y burla ("Bullying") o el acoso, así como las diversas formas de discriminación que pueden acompañar o estar en el origen de todas o algunas de estas prácticas, las cuales pueden no involucrar daño físico, pero sí pueden ser manifestaciones previas al surgimiento de agresiones físicas o acompañarlas habitualmente (p. 21).

Los estudios del Ministerio de Educación (2007) y de UNICEF (2011) establecen una diferenciación entre el concepto de *violencia en la escuela* y el de *violencia escolar*. Definen el primero, como la violencia social que se expresa también en la escuela. El segundo concepto en cambio, refiere a aquellos mecanismos institucionales que se constituyen en prácticas violentas. Es decir, es la propia institución la que puede contribuir a acentuar o a prevenir la violencia, de acuerdo al conjunto de prácticas y al clima institucional que predomine en ella.

La diferenciación de estos conceptos sirve para discutir con dos visiones. Por un lado, con una manera lineal y simplista de ver la violencia en las escuelas, que se ha instalado principalmente desde los medios de comunicación masiva. Los medios difunden cualquier hecho de violencia ocurrido dentro de la escuela sin hacer distinción de los dos conceptos recién definidos. Esta generalización, pone a la institución en el banquillo de los acusados, como única responsable, cuando en realidad se trata de un fenómeno que tiene un componente social y externo importante (Ministerio de Educación, 2007). Por otro lado, estos estudios debaten con ciertas tendencias de la literatura sociológica que adjudican los cambios en las sociabilidades de las escuelas a los cambios sociales más estructurales de la sociedad. Desde esta visión, la violencia en la escuela sería un correlato de la violencia social, a causa de una sociedad excluyente (Svampa 2005, citado por UNICEF, 2011). Frente a una realidad exterior tan determinante la institución quedaría casi sin capacidad de intervención y sin responsabilidad. El trabajo de Welsh y colaboradores (1999), citado por UNICEF (2011), es pionero en refutar este tipo de explicaciones cuasi deterministas, encontrando que los factores institucionales y fundamentalmente el *clima escolar* son los principales responsables de la *conflictividad* y el desorden en una escuela. Sintetizando, se puede decir que la violencia producida en la escuela tiene un componente externo a la misma, ligada a cuestiones

estructurales y a la violencia social; y también tiene un componente interno ligado a lo estrictamente institucional, asociado al denominado *clima escolar*, cuya organización y propuesta puede tanto favorecer como prevenir la violencia en las escuelas. Para mi trabajo tomo de UNICEF (2011) y el Ministerio de Educación (2007) las definiciones de violencia, violencia escolar y violencia en la escuela, al igual que las definiciones de los dos componentes de la violencia. Considero que el peso de cada componente debe ser verificado empíricamente y demostrado por cada investigación científica.

Un concepto que se problematiza desde el Ministerio de Educación (2011), es el de *bullying.* Es habitual poner en el lugar de victimario al niño que acosa y en el lugar de víctima al niño acosado. Esto se hace de manera simplista y sin atender la profunda complejidad de estas situaciones, en las que el niño acosador seguramente es víctima a su vez en otras relaciones, ya sean familiares o institucionales.

El pedagogo Philippe Meirieu (2007), habla de "hacer constructiva la violencia". A mi entender resulta interesante pensarlo en términos de no formar niños disciplinados o mansos, sino de formar sujetos críticos que puedan encausar su rebeldía en la lucha por una causa justa.

> No se le puede pedir a un chico que le ponga límite a la violencia, si al mismo tiempo no se instrumenta para él la posibilidad de decir, de un modo que no sea el violento, lo que él sí quería decir en esa forma (Meirieu, 2007: 6).

En cuanto al concepto de *conflicto o conflictividad* existen distintas definiciones e interpretaciones del mismo. Noel (2007), lo define como un desacople entre expectativas recíprocas o la ausencia de comprensiones compartidas de la realidad. Desde este enfoque, el autor utiliza el concepto de conflictividad para estudiar un desajuste que se produce entre las expectativas recíprocas entre los agentes (docentes) y los destinatarios (estudiantes y familias) de la educación primaria en barrios populares.

El conflicto es considerado constitutivo de toda relación social. Por lo tanto, no se debe buscar erradicarlo, pero si trabajar sobre las formas en que se resuelven o gestionan los mismos (Vinyamata, 2003; UNICEF, 2011).

Algunos autores se refieren al conflicto como "aquellas expresiones leves de la violencia llamadas transgresiones o incivilidades" (Gallo, 2012; Kornblit, 2008, citado por Álvarez, M. 2014) (Ministerio de Educación, 2014: 8).

Por otro lado, Chantal Mouffe, sostiene una reivindicación de la confrontación y plantea que el objetivo de la democracia no es que todo el mundo se ponga de acuerdo, ya que hay posiciones irreconciliables. “La política tiene que ver con el conflicto y la democracia consiste en dar la posibilidad a los distintos puntos de vista para que se expresen, disientan” (Mouffe, citada por López San Miguel, 2010).

Mi trabajo concibe al conflicto como una posibilidad de aprendizaje. De esta manera las respuestas al conflicto pueden ser de cooperación, negociación, mediación, unidad y no necesariamente confrontación y violencia (Bolívar Godoy, 2005). Entiendo al conflicto como parte de un proceso, es decir, que el conflicto tiene un momento de nacimiento, un desarrollo y un desenlace. A su vez, ese desenlace puede ser formativo y dejar un aprendizaje, también puede tramitarse de manera violenta o bien puede simplemente disolverse. Por otro lado, en línea con lo que plantea Mouffe, podemos pensar que no todo conflicto puede tener necesariamente una resolución positiva, ya que podemos encontrarnos con posiciones irreconciliables.

1.6. Escuelas democráticas y convivencia

El tema de la democratización de las escuelas en Argentina se instaló como tal a partir de la década de 1980.

> En los primeros años posteriores al restablecimiento de las instituciones democráticas, las principales preocupaciones relacionadas a la vida escolar estuvieron vinculadas a la instalación de una convivencia democrática y participativa. Después de muchos años en los cuales las escuelas cumplieron con la función de educar para el disciplinamiento social a partir de un rígido orden jerárquico-burocrático y represivo, el gobierno surgido a partir de la elecciones de 1983 fijó como uno de sus principales objetivos la democratización de las relaciones al interior de las escuelas (Filmus, 2003:19).

En el campo específico de la educación, la relación enseñanza - aprendizaje ha mostrado perfiles de autoritarismo y una violencia discursiva presente en el dispositivo educacional (Kaminsky, 1990).

> Sucede que si somos hijos de años autoritarios, nuestros comportamientos individuales y colectivos indeseables no se despojan de un plumazo. Es por eso que muchas de las prácticas intolerantes se han ido construyendo como propias o consustanciales de la identidad psicosocial de los argentinos (Kaminsky, 1990: 25).

En un trabajo elaborado por la Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos (1986), cuyo título es "Aprender a Aprender. La Convivencia Democrática," se ve con claridad la preocupación política por instalar la convivencia democrática en las escuelas. Es un material de discusión para los docentes, que promueve la formación de Consejos de Grado o Consejos de Aula (CA). El material combina la descripción de la experiencia de la implementación de Consejos de Grado en una escuela del distrito escolar Nº 20, con definiciones y conceptos teóricos acerca de la participación democrática. Este material resultó para mí todo un hallazgo. En el mismo descubrí que en la década del 80 se implementaban las mismas políticas educativas en materia de convivencia que se implementan en la actualidad, en la Ciudad de Buenos Aires. Es decir que hoy, 30 años después, hay un retorno a la convivencia democrática. Durante la década del 90 se instala el problema de la violencia en las escuelas y se va diluyendo el concepto y las políticas que apuntaban a democratizar la institución. Lo primero que me pregunté al respecto fue: ¿Será que hoy estamos aplicando políticas educativas viejas? Los conocimientos adquiridos a partir de mi trabajo profesional y de esta investigación me han demostrado que dichas políticas tienen plena vigencia, ya que las mismas tienen efectos positivos en la convivencia y en la vida de las instituciones.

En la actualidad el tema de la democracia en las escuelas o la falta de ella no está constituido como problema para los medios de comunicación, aunque si está presente, en cierta medida, en la agenda estatal mediante la Ley 26.892 y en algunos trabajos académicos.

Apple y Beane (2000), utilizan el concepto de *escuelas democráticas* y plantean que la participación es un derecho y al mismo tiempo un beneficio, debido a la diversidad de actores y opiniones que enriquecen a los sujetos y a las instituciones. Participar de las decisiones de las instituciones de las cuales formamos parte, constituye un aprendizaje ciudadano. Estos autores también introducen las dificultades que se presentan cuando los educadores democráticos intentan implementar órganos de participación dentro de las escuelas.

De manera similar, Aguilar (2001) habla de la *construcción de una cultura democrática en las escuelas*. Este concepto nos habla de un proceso social, no exento de dificultades y resistencias, en una institución históricamente verticalista, que no se ha caracterizado por ser precisamente democrática. En este tipo de estructuras verticalistas, las decisiones se suelen tomar de arriba hacia abajo. Dentro de la institución es el equipo directivo, cuando no únicamente la figura del director, quien toma las decisiones. Este esquema organizativo trae aparejado una serie de problemas, ya que en muchos casos no es escuchada la voz, ni es tenido en cuenta el aporte de los distintos actores institucionales. Las decisiones unilaterales

pueden generar oposición, resistencia o indiferencia en el resto de la comunidad educativa, lo cual plantea un problema para su implementación efectiva.

Otro de los autores que nos invita a pensar en la necesidad de construir una escuela con *prácticas democráticas* es Dubet:

> La democracia no se aprende dando clases de democracia, sino con prácticas democráticas en la escuela: es necesario que los estudiantes aprendan a respetar a los otros pero en la vida escolar- enfatiza- que aprendan la tolerancia pero en la vida escolar, que se aprenda la solidaridad pero en la vida escolar y no según el modelo tradicional que consiste en dar clases o lecciones de democracia en paralelo de la vida, que suponemos sigue su curso como si nada. Hoy las escuelas deben ser más consistentes y fuertes y activas en esto de las prácticas democráticas (Dubet, citado por Retamal, 21/11/2016).

La construcción de ciudadanía no debe ser simplemente una materia del nivel secundario, debe ser un aprendizaje desde el nivel inicial de la enseñanza. Desde que nacemos somos parte de un colectivo, de una comunidad y tenemos derecho a participar activamente, aportar ideas, tomar decisiones y ser responsables por ellas. Por este motivo es importante generar espacios de participación, donde los adultos acompañen el proceso y la experiencia que pueden hacer los niños. Una intervención social en este sentido promueve nuevas formas de subjetividad frente al individualismo que nos fue impuesto.

No estoy planteando que la implementación de órganos de participación en la escuela primaria sea "la panacea". No está exenta de conflictos y se debe trabajar mucho para que dicho esquema funcione. Entre otras cosas, porque implica que quienes tienen el poder en una escuela, tendrán que socializarlo, lo que probablemente les generará miedos, inseguridades y resistencias.

> A menudo, los que están comprometidos con la educación democrática se sitúan en una posición de conflicto con las tradiciones dominantes de la escolarización. Es probable que sus ideas y esfuerzos se enfrenten, casi a cada paso, a resistencias tanto de quienes se benefician de las desigualdades de las escuelas como de aquellos que están más interesados en la eficiencia y el poder jerárquico que en el difícil trabajo de transformar las escuelas de abajo arriba (Apple y Beane, 2000: 4).

Tampoco estoy planteando aquí una simetría entre los adultos de la institución y los niños. Está claro que existe una asimetría y así debe ser, ya que son los adultos los responsables del cuidado y el aprendizaje de los niños. Pero que exista asimetría no significa que deba existir desigualdad, el derecho de participar se debe garantizar para todos. Tampoco planteo un funcionamiento totalmente horizontal de la institución, está claro que existe una estructura

que es necesaria para operativizar la toma de decisiones y establecer responsabilidades. Como plantea Kaminsky (1990) “Democrática no es la institución que elimina la verticalidad sino aquella que no se aterroriza por los movimientos de las composiciones horizontales” (p. 11). El mismo autor plantea el concepto de *transversalidad institucional*, definido como “La ecuación horizontal/vertical en un momento ulterior, puede ser superada a través de la formulación de un coeficiente de la misma. El coeficiente nos aproxima al nivel de transversalidad institucional” (p. 11 - 12). En otras palabras, una institución debe tener un equilibrio entre la verticalidad y la horizontalidad. Si es solo vertical tiende a ser autoritaria, y si es totalmente horizontal pierde funcionalidad y operatividad. En este sentido, considero que los dispositivos de participación planteados en este trabajo, mantienen un equilibrio entre horizontalidad y verticalidad y por lo tanto, proponen un buen nivel de transversalidad institucional. Con el fin de mejorar la convivencia en las escuelas, estos dispositivos proponen “(…) la abierta promoción del modo democrático de ser institucional, desactivando las violencias simbólicas que no son otra cosa que modos de autoritarismo encarnado o, mejor dicho, encarnizado” (Kaminsky, 1990: 13).

La implementación de estos dispositivos, que buscan horizontalizar y democratizar más las instituciones, produce movimientos que apuntan a la trasformación de las escuelas y, que a mi juicio podrían asociarse más a lo *instituyente* que a lo *instituido*. Si nos basamos en Kaminsky (1990), tenemos un sustento para plantear que lo instituyente está vinculado con las prácticas democráticas.

> Nuestro punto de partida, casi axiomático si se quiere, consiste en que los actos y gestos democráticos corresponden al orden de lo instituyente psicosocial para una sociedad como la nuestra, con arraigados comportamientos autoritarios instituidos a los largo de toda su historia (p. 25).

Sin embargo, hay que establecer el reparo de que lo instituyente no es algo que pueda ser controlado individualmente, son procesos colectivos que tienen sus tiempos. Como veremos más adelante, la construcción de una escuela de tipo democrática no es “un lecho de rosas”, pero siempre va a ser mejor que una escuela de tipo autoritaria.

> En democracia hay violencia discursiva. Pero es preferible la democracia ya no como el mal menor sino como el tiempo político-social más propicio para la acción autoconsciente de los actores institucionales. Es bueno que la institución se pueda pensar a sí misma, sus problemas, sus obstáculos, sus quejas, sus violencias (Kaminsky, 1990: 21).

Apostando a la convivencia democrática estaremos enseñando y aprendiendo a ser ciudadanos responsables de nuestras decisiones, estaremos reconociendo verdaderamente a todas las personas como sujetos de derecho, como establece la Ley. Ya que todos tenemos derecho a participar de la vida institucional de la cual somos parte, y no ser un mero receptor de normas y contenidos. Otra autora que nos invita a pensar en la necesidad de construir escuelas democráticas es Patricia Redondo.

> Creo que debe alterarse la relación con el espacio y el tiempo, abandonar el formato tradicional y construir una relación educativa democrática con los estudiantes y los grupos familiares. Deben acogerse las familias, no en términos de rituales sino en términos efectivos de participación en la propuesta educativa. Es necesario que los niños también tengan voz propia (Redondo, 2015:1).

Otro estudio que vincula la convivencia escolar y la prevención de la violencia con la democratización de la institución propone que:

> La democratización de las estructuras escolares apremian el desarrollo de un proyecto de educación para la paz, esto implica buscar los fines y los medios que se van a emplear, con la finalidad de formar personas democráticas y comprometidas con la democracia. En este sentido, el alumno aprenderá lo que es la democracia viviendo en democracia; si queremos que la escuela forme personas democráticas y participativas, debemos asegurarnos de que esta institución, al igual que el resto del sistema educativo esté organizada bajo estos principios (Gutiérrez- Méndez; Pérez -Archundia, 2015: 72).

En el mismo sentido, la participación en sí misma suele funcionar como un factor de prevención de la violencia como señala el siguiente estudio:

> La participación en la escuela como institución puede constituir en sí misma una instancia de prevención de la violencia social si logra interpelar a los jóvenes, reconocerlos como sujetos y funcionar como instancia de inclusión, como frontera de pasaje a otro lado, a otros mundos posibles (Duschatzky; 1999 citado en Filmus, 2003:53).

No solamente en Argentina existe una deuda con respecto a la democratización de las escuelas. Un estudio de UNICEF (2011) hace un análisis de los reglamentos escolares en América Latina. Este estudio muestra que existe una coincidencia entre países como Bolivia, Chile, Paraguay y Honduras en cuanto que, en todos ellos, hubo nula participación en la

elaboración de dichos reglamentos. En todos los casos las normas fueron elaboradas y aplicadas de manera absolutamente vertical por parte de las autoridades.

Podemos pensar que el CA es un dispositivo que genera lo que Nicastro y Greco (2009), llaman una *configuración de lo sensible*:

> Ahora bien, entendamos que para que la experiencia tenga lugar, para que la subjetividad se despliegue en torno a ese común, se hace indispensable la producción de una cierta *configuración de lo sensible*. ¿Qué queremos decir con configuración de lo sensible?: se trata de llevar adelante unas maneras de estar y de habitar muy concretas, de disponer los cuerpos, de escuchar las voces, de mirar a los otros, de dirigirse a los otros, de acompañar, de mantener un diálogo. Lejos de discursos desvinculados de las prácticas que declaran principios sin que se hagan efectivos. Se trata de un pensamiento estético que pone en relación un pensar y un hacer. Allí los cuerpos se disponen- a veces- en formas poco habituales para la lógica escolar o bien trasforman lo habitual sin modificarlo sustancialmente, pero habitándolo de modo renovado, cada vez con diferencias de intensidad. En ese sentido, decimos que el trabajo cotidiano hoy en educación, en las escuelas, por parte de los directivos, maestros, profesores, profesionales supone *"armar la escena educativa"* y que en ella confluyen las trayectorias de todos sus personajes (p. 79).

Las autoras plantean que *armar la escena educativa* implica hacer existir escenas de palabra, actos de palabra, "inventar un mundo dentro de otro mundo", crear una escena de igualdad.

> La alteración consiste en reconfigurar, recomponer la escena asumiendo posiciones diferentes a las "escolares" clásicas. En este caso y en otros, horizontales aunque diferenciadas. Se produce un sensible diferente y se crea "un mundo dentro de otro mundo", nuevas condiciones que pueden ser habilitadoras en lugar de confirmatorias del déficit (Nicastro y Greco, 2009: 86).

Considero que la implementación de los CA es coincidente también con lo que las autoras llaman *armar la escena educativa*. En los CA los cuerpos se disponen en ronda, las miradas de todos están conectadas, se habilita la palabra para que la misma circule en nuevos sentidos, para que se generen otras situaciones, nuevas subjetividades y se produzca esta configuración de lo sensible.

Se trata de crear un espacio donde todos puedan poner de manifiesto sus conflictos y desacuerdos, con la intención de construir acuerdos en base a las necesidades del colectivo. Entonces los CA y los AEC pueden servir no solo para mejorar la convivencia, sino para lograr una mayor igualdad y construir un *común*, que es lo que se ha debilitado en las sociedades actuales. Algunos pensadores contemporáneos como Dubet (2007) y Ranciere (2009) plantean que en las sociedades actuales se ha debilitado lo común, la idea de

comunidad, la idea de que las instituciones nos forman y producen nuestra subjetividad. Este debilitamiento da lugar a un predominio formas individualistas de construcción de subjetividad. En este sentido, es que invito a pensar los dispositivos estudiados en este trabajo como un intento de fortalecer un común y la construcción de subjetividad colectiva.

1.7. Autoridad pedagógica y convivencia democrática

Otro tema que está estrechamente relacionado con la convivencia democrática es el de la *autoridad pedagógica*. Esta última puede ser pensada desde distintos enfoques teóricos. En primer lugar, Martuccelli (2009) plantea una influencia decisiva de Max Weber para entender el concepto de autoridad. "…lo fundamental es su concepción de que la autoridad reposa sobre el reconocimiento, por parte de los individuos gobernados, de lo bien fundado de un ejercicio de poder" en otras palabras "la autoridad es lo que hace que el poder de unos sobre otros se vuelva legítimo" (Martuccelli, 2009: 100). Este autor afirma que la autoridad tiene que ver con el poder, aunque no debe ser pensada solamente desde él. Además plantea que en la actualidad la escuela ya no aparece como "ese lugar sagrado," y que esto trae aparejado un debilitamiento de la autoridad del docente. Concretamente plantea que: cuando un profesor o un maestro entran a una clase, el silencio y las condiciones de enseñanza – aprendizaje, no se obtienen inmediatamente ya que los estudiantes no reconocen su autoridad. Por lo tanto, el maestro tiene que construir las condiciones de su ejercicio. Actualmente, el rol social de profesor o maestro ya no alcanza, y es necesario entonces, plantea este autor, que el individuo encuentre otros recursos personales, ya sea de estilos, fenotípicos, de carácter, para ejercer la profesión. Ante esta situación, Martuccelli propone un reforzamiento de la gestión colectiva y solidaria de la convivencia, para que todo el peso no recaiga solamente en actores individuales. Es decir, que los docentes deben consensuar un diagnóstico en cuanto a la convivencia en la escuela, acordar criterios comunes y también respetarlos. Recién a partir de esta coherencia institucional podrán ser ejemplo del resto de la comunidad educativa. Por otro lado, el autor plantea que las normas ya no se construyen por sanciones basadas en la tradición, sino desde una relación comunicativa y más horizontal. Habilitando estos espacios, el docente puede obtener márgenes suplementarios de autoridad, de otra forma de autoridad.

Brawer y Lerner (2014), plantean que es imprescindible diferenciar la autoridad del poder y no confundirlos. Definen la autoridad como la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para algún mandato. Esta obediencia, este reconocimiento y legitimación de la autoridad, se hace en una relación de asimetría pero de libertad, el sujeto obedece porque cree en esa autoridad, no obedece porque se la imponen. Ese vínculo a pesar

de su asimetría representa para quien obedece una garantía de amor, o de cuidado, o de afiliación social.

Para estas autoras hay dos factores que inciden en la relación de la autoridad pedagógica, y que tienen que ver con los cambios en los vínculos intergeneracionales. El primer factor, guarda relación con la aparición de nuevas tecnologías que impulsaron el corrimiento del adulto del centro del saber. El segundo, se relaciona con la caída del paradigma tutelar y el surgimiento de un paradigma donde los niños son considerados sujetos de derecho, y entonces, su palabra cobra más valor frente a los adultos. Según las autoras en la actualidad, la autoridad se construye y no viene heredada automáticamente por una institución o por ejercer un cargo, es decir, no está legitimada de antemano como ocurría en otros tiempos. En sintonía con Martuccelli (2009), ellas también hablan de la necesidad de construir la autoridad colectivamente a partir de una legitimación institucional, superando así la legitimación artesanal de cada docente. En otras palabras, el paraguas de lo colectivo facilita la construcción de la autoridad de los docentes.

Al igual que Brawer y Lerner, Greco (2007) comparte la idea de que la autoridad se puede pensar siempre que haya al menos dos sujetos que tengan una relación asimétrica. En cuanto a la concepción de la *autoridad pedagógica*, Greco plantea que debe ser puesta en cuestión y repensada de otra manera. Partiendo de las distintas definiciones existentes acerca de la autoridad, va a descartar aquellas que la asocien al poder y a la dominación, y va a tomar aquellas definiciones que están más asociadas al *hacer crecer*[5].

> Algunas de estas definiciones introducen otras diferencias, centradas en la autoría, el crecimiento, una potencia de origen- la que causa- que habilita a hablar y actuar y que hace crecer a otros, otorgan la validez de un acto que, por sí solo, no podría sostenerse ni aumentar" (Greco 2007: 39).

Esta autora nos invita a pensar entonces, en un sentido positivo del término autoridad. Un *reconocimiento* de la autoridad que garantiza una obediencia consentida a cambio de la satisfacción de necesidades grupales o sociales. Al mismo tiempo que el docente hace crecer al grupo a partir de ejercer una responsabilidad en él. La autora remarca, citando a Kojève, que la autoridad y el reconocimiento son parte de un mismo movimiento. Sin reconocimiento no hay autoridad, nadie podría nombrarse a sí mismo autoridad si no es mirado así por otros. De manera dialéctica: "Para ser reconocida, la autoridad debe reconocer antes, desplegar

[5] Beatriz Greco parte de la etimología de la palabra autoridad y encuentra que Autoritas, proviene de autor-augure, que significa hacer crecer.

miradas habilitantes sobre todo alumno como sujeto capaz de aprender, de hablar, de pensar, de conocer" (Greco, 2007: 43).

Al mismo tiempo la autora plantea que la *autoridad pedagógica* está relacionada con la transmisión, el origen, el crecimiento y la confianza. La autoridad transita por la transmisión, al brindar un testimonio que se relata en el presente pero que recupera el conocimiento del pasado para dar sentido al futuro. La autoridad toma su potencia partiendo de un origen en común, una cultura, una historia, un mundo de significaciones. A su vez, como ya vimos, la autoridad asume la tarea de hacer crecer. Por último, retomando el concepto de *confianza* en las relaciones pedagógicas de Cornu (1999), Greco plantea que la autoridad sustenta una confianza instituyente, es decir, una autoridad que se autoriza a sí misma, al liberar al otro del afán de control y la sospecha permanente.

Se trata entonces de una autoridad que mantenga un lugar de asimetría, pero no desde un lugar de superioridad ni restablecimiento de un orden jerárquico, sino solamente como garante del crecimiento de lo nuevo, basado en la confianza y el reconocimiento mutuo.

En cuanto al marco teórico para este trabajo, adoptaré la concepción de *autoridad pedagógica* de Greco (2007), ya que considero que está estrechamente vinculada con la propuesta de los dispositivos de participación estudiados. No obstante eso, tanto el trabajo de Martuccelli (2009), como el de Brawer y Lerner (2014), aportan a la construcción de un diagnóstico de la época actual y de algunas líneas de trabajo importantes, que no son contrapuestas con la concepción de autoridad pedagógica de Greco.

1.8. Estrategia Metodológica

En cuanto a la estrategia metodológica**,** realizo un *estudio de caso*. En términos muy generales:

> (…) entendemos la estrategia de investigación basada en el estudio de caso (o *"case study research")* como aquella que puede- y suele-recurrir a diseños metodológicos que combinan procedimientos cuantitativos y cualitativos (Yin, 1994;Meyer, 2001), enfatizando la preeminencia de los últimos, y que tiene por objetivo la construcción de teoría de diferente alcance y nivel, para interpretar y explicar la vida y organización social (Einserhardt,1989; Dooley, 2002) citado por (Neiman y Quaranta, 2006: 223).

El tipo de abordaje de mi investigación es cualitativo. Las investigaciones cualitativas intentan "dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan" (Denzin y Lincoln, 1994; citados por Vacilachis de Gialdino, 2006: p.24). Dentro de estos estudios, mi investigación se encuadra en la *teoría fundamentada en*

los datos o *teoría fundamentada*. Como su nombre lo indica, esta es "una *metodología general* para desarrollar una teoría que está enraizada (*grounded*) en información sistemáticamente recogida y analizada" (Strauss y Corbin, 1994; citado por Soneira, 2006: p.153). En otras palabras, los datos, la codificación de los mismos y su interpretación, son fundamentales para la construcción de categorías y conceptos, es decir, la teoría.

En cuanto a la selección de los casos, utilizando criterios de similitudes y diferencias, como plantean Neiman y Quaranta (2006), he seleccionado dos escuelas a las que voy a llamar escuela A y escuela B. Al momento de realizar la selección de los casos, lo he hecho dentro de un total de cinco escuelas que se encontraban incluidas en el Proyecto de Facilitadores de la Convivencia y que además estaban dentro de mi zona de trabajo como profesional integrante del EPVS. Como señalan Neiman y Quaranta (2006): "El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad" (p. 220). Dentro de los estudios de caso, mi trabajo se encuentra dentro de la categoría de instrumental, donde el interés está puesto en el problema conceptual o empírico, más que en el caso en sí.

> Los estudios de caso intrínseco pueden constituirse, a partir del interés en el caso en sí mismo, y el estudio de caso instrumental a partir de un problema conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar. (…) La muestra es intencionada en función de los intereses temáticos y conceptuales (…) (Neiman y Quaranta, 2006: 219).

La selección de los casos fue intencional, teniendo en cuenta que ambas escuelas tienen características distintas, sobre todo en cuanto a tamaño y contexto barrial, y sospechando que esto podría enriquecer los resultados.

La Escuela A.

La escuela esta emplaza en un barrio popular de la zona sur-oeste de la CABA. Los estudiantes que asisten a la misma pertenecen al barrio. Fundada en 1911, la escuela tiene un patio cubierto alrededor del cual se distribuyen las aulas en planta baja y una planta alta donde se encuentran el resto de las aulas y una terraza.

Es una escuela de jornada simple con una cantidad aproximada de 600 alumnos en total, dividida aproximadamente en 300 estudiantes por turno, lo cual la ubica como una escuela de tamaño mediano.

Al momento de realizar mi trabajo de campo en 2016, la directora era nueva en esa escuela. A su llegada se encontró con varios conflictos, principalmente entre los adultos que forman parte de la institución, los que abordó paulatinamente utilizando, entre otras herramientas, el proyecto de convivencia.

La Escuela B

Esta escuela también está emplazada en un barrio popular de la zona sur-oeste de la CABA. El edificio data de 1980 y un poco más tarde empieza a funcionar como escuela.

Es una escuela de jornada simple y tiene una matrícula total de 900 alumnos, que se dividen en 450 por turno aproximadamente, lo cual la convierte en una escuela de tamaño grande, aportando un grado mayor de complejidad que en la escuela A.

A la hora de realizar mi investigación, la directora también era nueva en la escuela y debió enfrentar múltiples complejidades que voy a describir a lo largo del trabajo. En este caso, el contexto externo aporta una complejidad extra. Diversas situaciones de vulnerabilidad social, situaciones de conflictos y violencia que se viven, tienen una incidencia negativa en la convivencia escolar. La gran mayoría de los estudiantes que asisten a la institución viven en villas o asentamientos cercanos a la misma, algunos de estos barrios tienen rivalidades históricas. En este contexto habitualmente se dan conflictos dentro de la escuela entre los niños, y algunas veces estos son llevados a la puerta de la institución y "estallan" entre las familias.

Las *unidades de análisis*, en mi investigación son los CA y los AEC. Resulta interesante el aporte de Samaja (1993), quien advierte que en una investigación social existen *sistemas de matrices de datos*. Esto implica una relación dialéctica entre las unidades de análisis centrales (matrices de anclaje), las infra unidades de análisis (matriz de componentes) y las supra unidades de análisis (matriz contextual). En mi trabajo, ubico a los CA y a los AEC como las unidades de análisis centrales. Las mismas están indisolublemente ligadas con la unidad supra que es la Institución escolar en la cual se desarrollan los mismos y con la unidad infra que son los sujetos que son parte de la comunidad educativa.

En cuanto a las principales dimensiones de estudio en este trabajo, como hemos visto, se encuentran: convivencia, clima escolar, conflictividad y violencia, prácticas democráticas y autoridad pedagógica.

Las técnicas de construcción de datos son principalmente, entrevistas a directivos y docentes, y los registros de mis notas de campo a partir de todas las observaciones que hice durante la implementación del proyecto de convivencia.

> La recolección de la información se lleva adelante a partir de un plan que se organiza como respuesta a las preguntas de investigación. La variedad de las fuentes de información utilizadas (observación, entrevistas, documentos, etc.) se orientan a captar y describir la complejidad de los fenómenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores involucrados (Neiman y Quaranta, 2006: 220).

Realicé un total de diez entrevistas en dos escuelas, cinco en cada una de ellas. Las mismas se distribuyeron de la siguiente manera: por un lado a la directora de cada una de las escuelas. Por otra parte entrevisté a tres maestras en cada escuela, garantizando una cierta heterogeneidad de las variables "grados" y "antigüedad docente". Por último, en ambas instituciones entrevisté a una maestra que cumple el rol de facilitadora de la convivencia[6].

Además, realicé un total de seis observaciones de CA, tres en cada escuela. A partir de los registros de mis notas de campo, fui construyendo los datos que forman parte de este trabajo. Mediante la descripción de distintas situaciones vivenciadas durante los CA, fui analizando el funcionamiento de los dispositivos de participación. A partir de esto, fui construyendo conocimientos acerca de estos procesos y los efectos que provocan en la convivencia escolar. También trabajo con documentación secundaria, como textos académicos y la utilización del marco normativo vigente.

Para el procesamiento de los datos, he utilizado como apoyatura el programa Atlas ti. En cuanto al análisis de la información, "(…) procede a través de instancias de interpretación directa o de construcción de categorías, a partir de procesos de agregación, así como también estableciendo correspondencias o definiendo patrones o modelos" (Neiman y Quaranta, 2006: 220).

Considero necesario hacer tres aclaraciones:

En primer lugar, el objetivo inicial de mi tesis contemplaba el estudio de los CA, los AEC y los *Consejos Escolares* (CE)[7]; finalmente los CE comenzaron a ponerse en práctica recién

[6] Cada escuela destinó a dos maestras (para que se capaciten y participen del proyecto de Facilitadores de la convivencia, como "maestras facilitadoras de la convivencia", cuya función era hacer un seguimiento de la implementación del proyecto junto con la conducción y el EPVS.

[7] Los *Consejos Escolares (CE),* son órganos de participación, que requieren un reglamento de funcionamiento y un grado de representación de los participantes. El mismo está coordinado por un representante del equipo de conducción y participan también representantes de los docentes, de los niños, los auxiliares y las familias. La frecuencia sugerida para su funcionamiento es cada 2 meses. Los temas a tratar son todo lo referido a la convivencia escolar. Es decir, no se convocará solo para sugerir la resolución de problemas de violencia o conflictos graves, sino que se convocará para tratar todos los temas de la vida institucional, que hacen a los vínculos entre los distintos actores de la institución. Dicho de otro modo, es importante que este Consejo no tenga un carácter reactivo, sino anticipatorio de los conflictos.

hacia el cierre de mi trabajo de campo. Si bien pude observar y registrar el proceso que llevó a la constitución de los mismos, no pude estudiar el funcionamiento del dispositivo como tal. Esto llevó a que tome la decisión de no contemplar los CE dentro de esta investigación. Mi trabajo va a desarrollar únicamente los CA y los AEC, dispositivos que sí pude ver desplegados en su totalidad.

En segundo lugar, en este trabajo no menciono los nombres de las escuelas ni de los actores por una cuestión ética y de preservación de la identidad. Asimismo, me comprometí a presentar los principales resultados de esta investigación en ambas instituciones, para que sean debatidos y utilizados como lo consideren pertinente.

Por último, quiero aclarar que las directoras y todas las maestras que participaron de esta investigación son mujeres, es por ello que en este trabajo utilizo el género femenino para referirme a ellas. Por otro lado, cuando la referencia es a todos los y las docentes en términos generales, utilizo sólo el género masculino para no entorpecer la lectura del trabajo. Con el mismo criterio, cuando hago mencion a los niños, me estoy refiriendo a niños y niñas.

El trabajo de campo en las escuelas

Yo desempeño mi función como profesional integrante del EPVS en el turno mañana y esto hizo más fácil que se me abran las puertas de ambas escuelas. Vale aclarar, que mi investigación en ambos casos la desarrollé durante el turno tarde, por una cuestión ética consideré correcto que sea fuera de mi horario laboral. Con ambas directoras ya nos conocíamos por compartir el espacio en el turno mañana. De todas formas, solicité el permiso correspondiente tanto a las directoras como a la supervisión para concretar el trabajo de campo necesario para mí investigación. Una vez obtenido este permiso, en ambos casos fueron las directoras quienes me presentaron con las docentes que fueron entrevistadas, y cuyos cursos a cargo tuve la oportunidad de observar. En todos los casos se les explicó a las maestras que yo iba a desarrollar una tarea de investigación sobre la convivencia escolar para la presentación de mi Tesis de Maestría.

Desempeñar dos roles, el de interventor social por un lado, e investigador por el otro, tuvo sus ventajas y desventajas. Como ventajas puedo mencionar la accesibilidad, la posibilidad de acompañar de cerca toda la experiencia y el conocimiento previo que tengo sobre el tema. Como desventaja, fue necesario estar muy atento a no confundir ambos roles para mantener la debida distancia con mi objeto de estudio.

Por ejemplo, me ha tocado vivenciar durante el trabajo de campo la siguiente situación: un día estaba en una reunión con la directora de la escuela A en mi rol de interventor profesional

como parte del EPVS, haciendo un seguimiento y una orientación sobre la implementación del proyecto de facilitadores de la convivencia. En cierto momento la directora empezó a contarnos los efectos que comenzaron a generarse en los niños y en los docentes a partir de la implementación de los CA y los AEC. Es decir, la directora me estaba brindando información fundamental para mi investigación. De pronto comencé a sentir la tensión de mi doble rol; por supuesto que me hubiera encantado grabar sus palabras, pero no correspondía y no lo hice. Pero recuerdo que tome nota en un cuaderno de todo lo que pude y cuando salí de la reunión seguí anotando ideas y reflexiones que creí que me servirían más adelante. Finalmente, algunas de estas anotaciones se convirtieron en preguntas que pude realizarle a la directora en el marco de la entrevista que mantuvimos durante mi investigación.

Por otro lado, y de manera inversa, me tocó vivir la siguiente situación: al finalizar la observación de un CA en mi carácter de investigador, en una charla con la maestra que lo coordinó, ella me preguntó: "¿Qué te pareció?" Me descubrí sin querer brindándole algunas orientaciones para la mejora del dispositivo, tarea que realizo habitualmente solo en mi rol de profesional interventor. Esto hizo que me haga la siguiente pregunta: ¿es apropiado que estando en mí rol de investigador brinde orientación a una maestra? En ese momento me respondí lo siguiente: habiendo concluido mi observación, mi rol como investigador quedó de lado y me sentí habilitado por su pregunta a hacerle una devolución de lo que había observado.

En ambas situaciones considero que hice lo correcto. A partir de esto, me resultó inevitable pensar lo siguiente: "a pesar de que yo planifique, y esté atento a delimitar cual es el rol que desempeño en cada momento; hay algo de lo humano, de lo social, que siempre tiene eso de lo incalculable".

Capítulo 2
Los conflictos entre adultos y su relación con en el clima social escolar

El primer hallazgo de esta investigación es que, en los relatos de las directoras y las docentes entrevistadas, el mayor peso estuvo puesto en los conflictos entre los propios adultos de ambas instituciones, en relación a la menor cantidad de menciones de conflictos con los niños o entre los niños. Realmente fue algo que me llamó la atención, ya que previamente no esperaba dicha relación. Sin embargo, en un trabajo reciente de Arias (2017) también se registra el conflicto entre adultos y la tensión interna como predominantes en las instituciones educativas.

> En circunstancias en donde quienes llevan adelante proyectos o iniciativas no cuentan con el apoyo de los directivos, las experiencias tienen muchas dificultades para institucionalizarse. Sin embargo, en las que tienen el apoyo de los directivos o, directamente, son motorizadas por los directivos, la cuestión de los conflictos o resistencias internas lejos de desaparecer también ocupan un lugar relevante (P. 113).

El conflicto como hemos visto, es propio a todo grupo humano y por lo tanto no se trata de erradicarlo. Sí es importante ver cuáles son los canales institucionales, o dispositivos que habilitamos para que el conflicto se exprese, se ponga en palabras y se intente buscar, si es posible, alguna solución. Podemos entender al conflicto entonces como una posibilidad pedagógica como se plantea en un estudio de CTERA (2017):

> (…) entendiendo al conflicto como el escenario en el que se ponen en tensión intereses, posiciones y perspectivas diferentes- se convierte en una valiosa condición de posibilidad pedagógica para el abordaje de los problemas y las contradicciones, como así también en un punto de partida desafiante y germinal para la construcción de la convivencia escolar y la participación democrática en las escuelas (…) (p. 119).

Estoy convencido que la convivencia en las escuelas debe empezar por los propios adultos, que son quienes deben dar el ejemplo a los niños. Es necesario generar acuerdos escolares mínimos, criterios compartidos, que generen una coherencia institucional sobre la cual se pueda luego trabajar la convivencia con los estudiantes. Así como en una familia, si la madre le dice una cosa a su hijo y el padre le dice lo contrario, el niño se desorienta y se confunde; lo mismo sucede cuando los docentes utilizan distintos criterios con los estudiantes.

En este capítulo se presentan los distintos conflictos del mundo adulto en las escuelas estudiadas, que a su vez se producen en un determinado clima escolar. Recordemos que por clima escolar entendemos la percepción que tienen los actores de la institución sobre el conjunto de características de las relaciones interpersonales y el contexto institucional en que ellas se establecen. Ambos, conflictos y clima escolar, tienen una incidencia en la convivencia escolar como hemos visto en el capítulo anterior. Es importante la descripción de estos conflictos entre los adultos y la caracterización del clima escolar en que se producen, ya que ambos dan cuenta de la situación inicial o punto de arranque en que se encuentran los problemas de convivencia, antes de la implementación de los dispositivos de participación. Dicho de otro modo, solo si prestamos atención de dónde partimos, podremos valorar a dónde llegamos.

A partir de esta situación inicial, entra en juego la intervención social cuyo propósito es generar una trasformación en las formas de vincularse de los actores institucionales. La intervención social en este caso, consiste en la implementación de los CA y los AEC. En el capítulo 4 donde describiré los efectos de la intervención, veremos cómo en ambas escuelas, aunque con diferentes alcances en cada una, se han generado algunas transformaciones importantes que tuvieron incidencias positivas en el clima escolar. Como consecuencia de ello, una disminución de situaciones de conflictos y violencia y una mejoría en la convivencia. Esto constituye el principal hallazgo de esta investigación.

Este capítulo se organiza a partir de los siguientes enunciados:

- ***Problemas de comunicación y otros conflictos entre los docentes y la conducción, y entre los propios docentes***
- ***Conflictos en los que intervienen además otros actores de la comunidad educativa, externos al cuerpo directivo y docente***
- ***Las distintas miradas de los adultos están en permanente tensión***

2.1. Problemas de comunicación y otros conflictos entre los docentes y la conducción, y entre los propios docentes

Cuando le pregunté a la directora de la escuela A, cuáles eran los problemas más importantes con los que se encontró cuando llegó a la institución, me dijo que los docentes no hablaban entre ellos y que se manejaban con las miradas.

> (…) de poca comunicación entre los compañeros, nadie hablaba, se miraban, todo era…Se manejaban con las miradas. Y yo a veces improvisaba con un chiste viste, pero nadie se reía. Incluso lo llegué a comentar en una reunión de directores, porque una [directora] comentaba una anécdota entre maestros y yo le digo: "ay!, yo en mi escuela hago chistes y se quedan duras". Y entonces me dicen: "bueno porque recién te están conociendo, pero después de dos años vas a ver como se ríen". Pero nadie hablaba y todo era con la mirada, se manejaban con la mirada… (Directora de la Escuela A).

Este relato da cuenta de un tipo de relación interpersonal, de un *clima escolar* determinado. Si acordamos que el diálogo es la expresión fundamental para entenderse con los otros, el hecho de que nadie se hablaba y se manejaban con las miradas, nos habla de un problema de comunicación importante propicio para las suposiciones, los malos entendidos y los rumores. Una maestra de esta institución, expresaba una percepción similar a la de la directora, respecto de los problemas de comunicación entre docentes.

> Primero el rumor. (…) Sí, yo ya cuando la tomé [el cargo] en el acto público lo primero que me comentaron, por que pedí una referencia… Me dijeron que era una escuela muy chiquita, porque como profe es importante saber lo de los espacios. Y que había bastantes inconvenientes entre los docentes, con la dirección. Venía de una historia con las direcciones bastante complejas y con algunos docentes también (…) Entonces, bueno… pero sí, bastantes problemas y todavía los hay entre los docentes (…) mucho pasillo y poco trabajo (Docente Facilitadora de la Escuela A).

Se suman entonces, según los relatos de esta maestra, los problemas de los docentes de "los rumores", de "mucho pasillo y poco trabajo". Como plantea Arellano (2007), malentendidos, desconfianzas, incomunicaciones, temores u otras causas pueden estar en la base del conflicto, que de no intervenir adecuadamente se pueden agravar desencadenando violencia.

Además, la directora relata que se encontró con una escuela viciada por usos y costumbres que no correspondían.

> Lo que pasa es que me parece, era una escuela viciada por los usos y costumbres. Entonces venía uno y decía: "no, acá hacemos tal cosa, o acá esto, o acá aquello". Entonces en la primera reunión de personal, lo primero que hice fue sacar el estatuto, el reglamento, y contarles cuál era mi función: de orientarlos, de guiarlos, porque había cosas que no correspondían hacer. Por ejemplo, salir dentro del horario escolar, terminaba el recreo y quedarse fuera del recreo, de horario y los chicos solos en el aula. O ver los chicos dentro del aula y los maestros en el patio. Entonces: "chicos perdón, ¿tienen hora curricular, no vino el curricular?" Entonces se iban amoldando y me miraban como con recelo, pero entraban. Entonces el hecho de recorrer la escuela todo el tiempo y después de cada recreo, hacía que

> cada maestro esté donde tenía que estar, dando clases. A algunos les molestaba, a otros no, depende. O por ejemplo llegar ocho y veinte, ocho y treinta y cinco, cuando el horario de entrada era ocho menos diez. Entonces, por eso me refiero a usos y costumbres malos, digamos (Directora de la Escuela A).

Estos usos y costumbres de los docentes a los que la directora hace referencia eran *prácticas instituidas.* En general cuando los docentes están corridos de su *rol* trae como efecto una desorganización también de los niños. La directora sí estaba parada en su rol al guiar y orientar a los docentes para corregir estos hábitos fuera de lugar.

Cuando le pregunté a la directora si había situaciones violentas en la escuela, ella me relató una situación violenta que le tocó vivir en la que tuvo que señalarle el rol a una maestra.

> (…) cada vez que se presentaba algo y trataba de resolverlo aparecía esta violencia verbal, no física. Por ejemplo, me acuerdo que una docente ya era la cuarta o quinta vez que llegaba ocho y media, y siempre tenía una excusa. Llegó un momento que me senté y le digo: "a ver, ¿te podemos ayudar en algo?, ¿tenés algún problema en particular?" "No", respondió [la docente]. "No, porque vemos que llegas tarde… La primera vez me dijiste que perdiste el colectivo, la segunda que la tarjeta sube no estaba cargada..." Siempre tenía una excusa, "la tercera que se cortó el puente. ¿Te podemos ayudar en algo?" "No, no tengo ningún problema. El problema es que nunca me cuestionaron la llegada tarde. Porque se valora como trabajo. [respondió la docente]. Entonces le digo: "no, una cosa no quita la otra". Y me dice: "no, pero es la primera vez que a mí me cuestionan la llegada tarde". Bueno mira, le digo: "lo dice acá el reglamento escolar y vos firmaste una declaración jurada de cuál es tu horario". Entonces, al poner ese límite me dice: "pero no estás valorando mi trabajo". "No, perdón… a ver…" Y yo le pregunté a la vicedirectora: "¿Me podes decir lo que yo dije con respecto a la planificación y el trabajo de ella? ¿No le informaste, no le mostraste el cuaderno de actuación?" "No, no lo hice" [responde la vice]. "Ah!! Podes mostrarle por favor". Y eso era una forma de sentir violencia (Directora de la Escuela A).

Otra situación descripta como violenta que debió enfrentar la misma directora tuvo que ver con un conflicto con la vicedirectora.

> Al poner límite viste. Sí, siempre con docentes. Otro hecho de violencia, fue que me mandaron todos los gremios, por ejemplo [se ríe]. Porque supuestamente llamaron a los gremios en forma anónima para decir que había una maltratadora de maestros. Entonces desfilaban los gremios de a uno, pero con una excusa boba, ninguno me encaró de frente. Uno me decía: "queremos ver cómo te vamos a pintar la escuela", refiriéndose al mural de la escuela, por ejemplo. Otro me llamaba, y yo ya me di cuenta que era el tercer gremio y le digo: "a ver… pasó Ademys, pasó Camys…" y a UTE lo encaré, "¿me podes decir que es lo que está pasando?" Y ahí me dicen: "mirá, recibimos denuncias anónimas". "Ay no!", le digo. "Yo pensé que me iban a conocer por qué arreglé la escuela, porque organicé, pero no por maltratar una persona", entonces se reían. Le digo: "¿qué querés saber?" Me dice:

> "¿vos le hiciste un acta a la vicedirectora?" Y le digo: "sí, varias, no una, ¿querés que te las lea?, esperá". Y saqué el libro y empecé a leerle las actas, el reglamento, el estatuto y después le digo: "escuchame, ¿le pedí algo que no correspondía?" Porque le marcaba mucho artículo e inciso de lo que le estaba pidiendo, nada que no correspondiera. Pero también era violento pasar por esa situación (Directora de la Escuela A).

El conflicto que mantenían la directora y la vicedirectora era realmente importante. Como vimos en el capítulo 1, no todos los conflictos pueden tener una solución, a veces hay posiciones irreconciliables (Chantal Mouffe, citada por López San Miguel, 2010). Al poco tiempo la vicedirectora, con la que mantenían una relación conflictiva, decidió trasladar el cargo, lo que alivió las tensiones en la institución. Luego, ocupó el cargo una nueva vicedirectora con la que lograron armar un equipo que funcionó con buen diálogo. Como veremos más adelante, la escuela B no tuvo la misma suerte.

Todos estos conflictos y situaciones de violencia se daban en relación directa a un clima escolar determinado. Como hemos visto en las investigaciones de Kornblit (2008) y de UNICEF (2011), existe una vinculación entre los climas sociales escolares y los niveles de violencia. Cuando existe un buen clima escolar, se registran bajos niveles de violencia y de manera inversa, cuando existen malos climas escolares en las escuelas, aumentan los niveles de violencia.

En la escuela B, la directora también era nueva en la institución y también describe problemas de comunicación entre los docentes.

> (…) había gente que no se hablaba con otra, maestros que no se hablaban con otros. Las dos facilitadoras no se hablaban (Directora de la Escuela B).

Pero el problema de comunicación no era solo entre los docentes. A medida que fui conociendo la dinámica institucional me di cuenta que los integrantes del cuerpo directivo tenían distintas miradas, no funcionaban como equipo de conducción y no tenían reuniones de equipo. Tampoco había reuniones de ciclo con los docentes. Una docente se refería a estos problemas describiéndolos como conflictos personales:

> También hubo condimentos que no tuvieron que ver con el proyecto en sí, sino por ahí, con el equipo directivo, otro tipo de conflictos personales. Ahí está el problema para mí, pasaba más por los conflictos personales que por el proyecto en sí. Esa es mi lectura (Docente Facilitadora de la Escuela B).

Siguiendo con los problemas de comunicación, una maestra me contaba también que en esta escuela había "comentarios por afuera", a los que catalogaba como condimentos destructivos. Y también describe cual debería ser el *rol* del directivo para trabajar la convivencia con los docentes.

> (…) nosotros los maestros somos como los chicos, necesitamos a alguien. Como es el maestro que dirige, que orienta a los chicos para que la convivencia sea lo mejor posible y trate de sacar la parte más positiva de cada uno (…) Y eso sería el rol del directivo. O sea, el directivo tendría que lograr en nosotras y en nosotros, la parte que suma y no la parte que resta. Y eliminar todos los otros condimentos, que por ser un espacio donde nos relacionamos humanamente, hay condimentos que son destructivos ¿viste?, como los comentarios por afuera. Ese tipo de cosas que no favorecen en nada. Entonces siempre va a depender del líder, como lo lleva… (Docente Facilitadora de la Escuela B).

La forma de contrarrestar y disminuir estos "comentarios por afuera", que suelen tener un carácter destructivo, o que no aportan ni construyen, es habilitando los espacios institucionales para que todas las cuestiones puedan ser puestas en palabras. Como iremos viendo a lo largo de este trabajo, tanto las jornadas docentes como las reuniones de ciclo son dos espacios fundamentales para que los docentes y directivos puedan plantear las distintas visiones y construir acuerdos.

Cuando le pregunté a esta maestra si estos conflictos entre los adultos de la institución tenían una repercusión o un traslado hacia los niños me respondió lo siguiente:

> Bueno, con respecto a los chicos, primero que los chicos se dan cuenta, por su puesto se dan cuenta de que hay diferencias, de que hay roces, de que hay desencuentro vamos a decir. No hay una violencia verbal que hace que suceda como puede suceder en un ámbito familiar… Porque por su puesto, estamos en un ámbito escolar. Pero los chicos perciben totalmente eso. Ha sucedido por ahí con algunos maestros especiales, con los que hay mucho conflicto entre alumnos y el maestro. Entonces la cuestión fue directa. Por ahí los conflictos se notaron más porque hacía que el maestro de grado se enfrentara con el maestro especial, frente a situaciones que había que, por ahí, tener en cuenta la mirada de los chicos. Las familias también, las familias acercaron sus quejas, o quisieron mostrar que se estaban dando cuenta, o que los chicos comentaban. Yo, para mí esto es muy claro, no sé cómo lo ven otros compañeros… pero esto para mí está clarísimo. Las familias lo pueden percibir, porque se nota en la manera… al momento de trabajar se nota que aparecen esos conflictos (Docente facilitadora de la Escuela B).

Todos estos problemas de comunicación entre los adultos, los conflictos personales, impactan

en los otros actores institucionales y van configurando un mal clima escolar, que a su vez es propicio para la reproducción de los conflictos y la violencia.

Resumiendo: las dos escuelas parten de un punto de inicio complejo en cuanto a la incomunicación que existe entre los adultos de ambas instituciones. Esto se ve más agravado aún en la escuela B, ya que había una importante incomunicación entre los integrantes del equipo de conducción, cuestión que por el contrario, si pudo resolver la escuela A.

2.2. Conflictos en los que intervienen además otros actores de la comunidad educativa, externos al cuerpo docente/directivo

A los conflictos descriptos en el punto anterior, se le añaden ahora en el caso de la escuela B, conflictos en los que intervienen además otros actores de comunidad educativa, que tienen su incidencia en la convivencia escolar. Uno de los conflictos importantes que tuvo que abordar la directora nueva, es el conflicto con la casera, quien tenía vedado el acceso de las familias a la escuela.

> Y en cuanto a la convivencia me pasó que la casera era casi la reina de la escuela, manejaba todo el vínculo con el exterior. Y me costó mucho la apertura, abrir la puerta me costó mucho. Costó mucho, porque tuve que combatir mucho a la casera para que se corra de ese lugar. Ella seleccionaba quien entraba y quién no (…) Decidía quienes podían entrar o no, quienes podían entrar a hablar conmigo o no (...) Sigue estando, de hecho tuve que dar intervención al distrito, hacer un montón de cosas para que se corriera de ese lugar (…) Me llamaba por teléfono y me decía: "ya estoy repartiendo números para las inscripciones, hice un sorteo para ver quién va a entrar primero" (…) Dirigía la escuela. Y bueno, fue una batalla (Directora de la Escuela B).

La situación descripta generaba un corte en la relación entre la escuela y las familias. Esta casera estaba corrida de su *rol*, atribuyéndose funciones que no le correspondían, complicando una dimensión importante de la dinámica institucional. Así lo expresaba la directora:

> La voz de los padres… lo primero que me dijeron los padres cuando entré es que querían de mi presencia, que yo estuviera. O sea, que eso se ve que era algo que faltaba, o que estaba cortado por esta muralla a la entrada (Directora de la Escuela B).

Otro problema institucional, posiblemente asociado al anterior, era que no estaba conformada la cooperadora, lo que denotaba una débil relación de la escuela con las familias. La directora lo describe de esta manera:

> Estuve tan avocada a la cooperadora porque no tenía un mango partido al medio. Tenía que hacer algo urgente porque se me caía la escuela, sin un peso no la puedo mover. Me pasó que no había una cooperadora armada, entonces también tuve que empezar a sondear en la comunidad quien quería venir a armar una cooperadora. Y por suerte la pude armar. Desde agosto a diciembre tuve que remar y logré conformar la cooperadora y funciona muy bien. Y que tiene un rasgo muy lindo, porque todos los cooperadores tienen o hijos o nietos con una discapacidad (Directora de la Escuela B).

Como plantea Kamisnky (1990), "(…) las instituciones son procesos que, en tanto tales, se mueven, tienen "juego" lo cual implica conflictos, desajustes y que presupone todo menos la armonía de un proceso fijo y estable" (p. 32).

Otro de los conflictos característicos de esta institución es que comúnmente los problemas entre los niños, suelen extenderse a las familias agarrándose a golpes en la puerta de la escuela. Esta característica la describían tanto la directora, como las docentes y los propios niños de la escuela. En palabras de una docente:

> (…) con los chicos más grandes uno observa que se pelean afuera y hay problemas entre ellos y después se mete la familia y se terminan peleando entre padres adultos (Docente de la Escuela B).

En la escuela A también había conflictos con las familias. Cuando le pregunté a la directora que opinaba de la participación de las familias en el futuro CE, me relató lo siguiente:

> Yo me encontré con papás que me vinieron a amenazar: "si mi hijo no sale con diez, me vas a conocer". Entonces yo diciéndole: "mire, no me amenace". Aparte sin fundamento porque me decía: "vos no pediste suplente de inglés". Señora, "¿como que no pedí suplente de inglés?" "No, yo llamé al distrito y me dijeron que vos no pediste suplente". "Mire señora por favor, ¿dígame quien le dijo esa barbaridad?" "No, llamá y reclamá, quéjate". "No, si no me dice quien le dijo eso no puedo llamar y reclamar nada, ¿dígame quien?" "No, no, llamá!" Era te digo... "Mire señora, primero, no me venga a decir cuáles son mis funciones, a decirme que no hice lo que realmente hice". Y me dice: "yo lo único que te digo es que mi hijo salga con diez, porque si no me vas a conocer". Entonces yo le decía: "yo lo único que le digo, no me amenace, porque me va a conocer usted a mí". "No, no, simplemente que mi hijo salga con diez porque me vas a conocer". Agarré la cartera y me fui a la comisaría. Entonces le digo [al policía]: "mire una señora pa pa pa pa". Aparte la nena [refiriéndose a la hija de la señora] es de diez en todo. Pero… son estas mamás que son íntimas amigas de las maestras que se fueron.

> Entonces, dicen que durante el año, se paseaban por el patio y entraban y salían de la escuela como querían. Al encontrarse con una directora que… "no, ¿a ver usted quién es?" Porque yo tengo cuatrocientos chicos a cargo, no puedo permitir que los padres deambulen por la escuela. Mirá si se esconde alguno en el baño y hay una criatura que va… Entonces al poner el límite, cuesta también, a mí no, a ellos adaptarse a este límite. Y me encontré con este tipo de papás. De los cuatrocientos padres que hay, doscientos son como esta mamá. Entonces por eso es mi miedo, por eso es mi pequeño temor de cómo va a ser… [Refiriéndose al futuro CE] Bueno vamos a hacerlo con pie de plomo, vamos a hacerlo como lo hicimos con los maestros y con los chicos, hagámoslo. Pero a eso me refiero cuando, son muy combativos [haciendo mención a las familias] (Directora de la Escuela A).

Los conflictos, muchos de ellos violentos, entre las familias y los docentes y directivos se vienen acrecentando en los últimos años al calor de la crisis institucional que atraviesa la escuela. Según Dubet (2007), hay un declive del programa Institucional que funcionó en la modernidad, que tiene su base en la legitimidad del trabajo sobre el otro y en la institución como lo sagrado. A este declive, se le puede sumar que hubo un aumento de la desigualdad social, de la pobreza y la indigencia en nuestro país durante 2016 (Pagina 12, 2017 b). Numerosas investigaciones demuestran que hay una correlación entre el aumento de la *desigualdad social* y el aumento de la *violencia social* (Kreimer, 2010). Esto desde ya, es un condicionante externo que no favorece a la convivencia.

También en la escuela A, una maestra cuenta una situación de tensión que vivió con la madre de un estudiante, que con el tiempo logró revertir.

> (…) hay una mamá que es bastante complicada, que logré que me acepte y la veo que cambió la actitud. A principio de año cuando yo llegué, obviamente que sabían perfectamente que iban a tener una maestra nueva, porque la maestra anterior se había ido a un cargo directivo y lo debe haber contado… Como lo hacemos todas, lo sabemos de antemano y uno les dice a los chicos, que va a venir otra maestra, y los chicos llevan eso a la casa. Pero esta señora, el día que yo llegué, en la puerta [dirigiéndose a la portera] "¿qué va a pasar con la maestra?", hablando con la portera no, "¿va a haber reunión, no va a haber reunión?". Entonces yo me acerqué y le dije: "sí, va a haber una reunión de padres", porque yo ya lo había hablado con la directora. "Si va a haber una reunión de padres, soy yo la maestra nueva de los chicos" le digo, no. Y a mí como que me cortó el rostro y no le importó lo que yo dije, esa fue la actitud. Y en varias oportunidades, que acá viste que se sabe que padre es difícil de convencer… digamos así, y otros que bueno no… pero que son los que están mirando siempre. Y la veo con un cambio de actitud a la señora también, incluso en la segunda entrega de boletines, tuve la oportunidad de hablar y tiene otra actitud, tomó otra actitud, uno se da cuenta de eso (Docente de la Escuela A).

Por muchas de estas situaciones de conflicto entre familias y escuelas, es que algunos

docentes y directivos veían con preocupación la incorporación de las familias al CE. Si bien nadie planteaba abiertamente que las familias no tenían que participar de los mismos, muchas veces planteaban ciertos miedos en relación a lo que podría suceder. Al respecto, la maestra que relata la anécdota anterior me decía lo siguiente:

> Y a mí mirá, yo te digo lo que me parece que vislumbro. Que los padres también tienen desconocimiento sobre esto. Van a ser nuevos en esto, entonces vamos a tener que enseñarles a los padres [se ríe] a convivir como les enseñamos a los chicos. Me parece que va a tener que pasar por ahí. Porque hay que ver con que se vienen. Ya te digo, esta señora, una señora conflictiva, padres conflictivos hay en todas las escuelas, en todos los grados. Eh… me quede pensando en eso y digo, me parece que va a haber que enseñarles a los padres a esto nuevo no, que ellos no estaban involucrados (Docente de la Escuela A).

Otra de las situaciones de tensión que se producen, es que las docentes reciben presiones de las familias para que les dé a los niños, más tarea o menos tarea, para que trabaje tal tema o no lo trabaje. Así lo describía esta maestra:

> Incluso hay algunas posturas en cuanto al maestro, que los padres tienen como una creencia no, en la escuela de antes. Y la escuela no es la de antes, porque la sociedad no es la de antes. Entonces te presionan de alguna manera, para algunas cosas, para algunas cuestiones, que para mí dejaron de ser tan importantes como lo eran, como por ejemplo la tarea. Hay padres que dicen: "eh… mandas poca tarea", al otro que no lo conformas por que dice: "le mandas demasiada". Mandas poca, mandas mucha… y me parece que por ahí habría que trabajar sobre esos temas ¿no?, más que nada con los padres (Docente de la Escuela A).

Otro tema que resaltan algunas maestras de ambas escuelas, es que hay muchas familias ausentes, "que no se preocupan por sus hijos", que las citan y no vienen. Una maestra lo describe de esta manera:

> Y hay un 50 y un 50. Hay un 50 % que se ocupa, que viene, que participa que está y otro que no. Los chicos vienen con los hermanos, o citas para que vengan a conversar sobre la nena o el nene y no asisten (Docente de la Escuela B).

Una familia ausente, es en primer lugar un problema para el niño, quien no se siente apoyado, ni acompañado. En segundo lugar, esta ausencia hace que la docente y la institución no puedan trabajar en conjunto con la familia, para lograr sacar a los niños adelante. Una maestra de la escuela A plantea la misma problemática.

> Eh… yo lo que noto, así en general no… te hablo de los dos grupos, de los dos turnos. Tenés como una minoría de padres presentes que vienen a las reuniones, los actos, y después tenés otro grupo que es como que está ausente. Tenemos chicos que por ejemplo no han venido a buscarle el boletín, ya pasaron dos bimestres. Nunca nadie vino. Se los ha citado, porque tienen por ahí problemas de aprendizaje y no, nada, eso noto yo como cierto abandono no. Después tenés los otros que sí, que están (…) Yo me pregunto cómo mamá: a mí me llaman de la escuela, enseguida voy. Vos imaginate que yo estoy acá todo el día… y yo llego a mi casa y lo primero que hago es mirarles los cuadernos y les pregunto: ¿hay alguna nota, hay algo para firmar? Entonces no entiendo, trato de entender que pasa… porque no [vienen las familias]… porque si la excusa es el trabajo, la mayoría hoy en día trabajamos tanto el papá como la mamá. Entonces no, la verdad no entiendo, no sé qué… (Maestra de la Escuela A).

Una maestra también reconoce un ausentismo de algunas familias y además plantea que los niños que presentan conflictos en la escuela, generalmente son los mismos que tienen más conflictos familiares.

> Y lo que pasa es que los nenes, aunque uno les hable y les hable, y en ese momento te digan que no lo van a hacer... Algunos lo hacen… hacen lo que ellos quieren. Pero cuando vienen los papás, cuando vinieron a la reunión, nos dijeron que ellos los educan… Está bien, nosotros tenemos la responsabilidad, porque los mandan a la escuela para que nosotros también los eduquemos. Pero a veces el nene no hace lo que se le dice. Que a ellos también se les va de las manos. Y hay ciertos conflictos familiares que nosotros los vemos cuando pasan los conflictos acá, son los nenes que tienen más problemas en la casa. Y hay padres ausentes (Docente de la Escuela B).

Resumiendo: en ambas escuelas hay problemas con las familias de los estudiantes, referidos a situaciones violentas y a familias ausentes. Pero en la escuela B, se presentan problemas adicionales como el conflicto con la casera que impedía el acceso de las familias a la escuela y la falta de una cooperadora que inmovilizaba en cierto sentido algunos aspectos de la institución.

2.3. Las distintas miradas de los adultos están en permanente tensión

En la escuela B descubrí una tensión que llamó mi atención. Los conflictos entre adultos también estaban relacionados con las distintas miradas acerca de la educación y el ejercicio de la autoridad. Según lo que aportan distintos relatos, se puede decir que en la escuela existía un grupo de docentes, que junto con la directora, tenían una mirada más inclusiva y democrática.

Por otro lado, otro grupo de docentes que junto con otros integrantes de la conducción, tenían una mirada más excluyente y autoritaria.

En el siguiente relato, la directora cuenta el trabajo que le llevó cambiar una modalidad de los docentes que tenían una concepción más excluyente y autoritaria. La misma consistía en poner insuficientes en el boletín, sin una justificación valedera.

> Y yo llegué, fueron así como unas… que vi rápido no. Yo vi, me senté y era época de boletines y vi muchísimos insuficientes, muchísimos insuficientes… Y bueno, y eso me pareció el principal problema. Y dije bueno, yo no voy a poner mi sello en esto, y devolví todos los boletines para que los revean. Y ahí fue una movida muy, muy grande, porque acá había como esa costumbre de: "el que no sabe, insuficiente". Entonces ahí fue cuando se empezaron a mover [refiriéndose al surgimiento de tensiones]. De hecho a partir de ahora, ya saben que para un insuficiente tienen que citar a la familia, que tienen que informar, que hay que moverse de esta manera. A ver, [antes de poner insuficiente] ¿cuáles son las estrategias desarrolladas? ¿Cuáles…? Realmente un insuficiente se define por un montón de otras cosas… Bueno, pero tiene que haber una justificación, no porque sí (Directora de la Escuela B).

Además, la directora cuenta que la batalla contra los insuficientes la dio en soledad, ya que no tuvo el acompañamiento del resto de la conducción.

> Y bueno la convivencia con el equipo de conducción también, porque yo venía a proponer otras prácticas y no estaban acostumbrados a eso. Hubo muchas resistencias ahí también, en lograr una armonía. Sí, faltó… me costó mucho todo eso, porque no… porque los insuficientes es una batalla que la libré yo sola. Entonces bueno, también era como, cuerpo a cuerpo, uno por uno (Directora de la Escuela B).

Algunas familias también le reclamaban a la directora que hiciera algo con una maestra que maltrataba a los niños. Esta maestra también era ubicada por la directora dentro del grupo con una concepción más autoritaria.

> Eso, que me pedían presencia. En el turno mañana el mayor reclamo fue, por favor que hiciera algo con la profesora de inglés. Una profesora que generó muchos conflictos porque faltaba mucho… que venía a la escuela y los maltrataba, que ponía insuficiente… Entonces ahí también fue otra batalla, y posicionamientos y bueno… (Directora de la Escuela B).

Una maestra cuenta como se da esta tensión, a partir de la existencia de dos grupos de

docentes, que describe como dos fuerzas, como grupos de poder, dentro de la escuela.

> Bueno en los últimos años, con la última gestión, lo que pasó es que se conformó un grupo dentro de la escuela, que se transformó en un grupo de poder vamos a decir. Un grupo de maestros que por ahí tenían… que se solidificó tanto que resultó ser un grupo de poder. Entonces ante un cambio de nuevos directivos, eso empezó a formar tensión y que bueno, eso fue lo que más trajo desencuentros vamos a decir. Y bueno, que también en el transcurso de estos últimos años, también hubo movida de maestros que se jubilaron, que venían de años acá, traslados. Y eso fue dejando un poco el equipo que venía durante años y cambiando por otro equipo de maestros, que por ahí están muy fuertes dentro de su pensamiento, con las formas de trabajar con los chicos, entonces por ahí eso produce tensión. Es como que hay formado dentro de la escuela mínimo dos grupos que siempre están en tensión (Docente facilitadora de la Escuela B).

Esta maestra explica además, que la directora tenía que elegir dos maestras para que sean facilitadoras de la convivencia, y decide elegir a una maestra que representa a cada uno de los grupos en tensión.

> (…) cuando se planteó el proyecto [de facilitadores de la convivencia] se tuvo en cuenta, me pareció muy piola el tema de que justamente se eligieran a dos personas que estaban por ahí moviéndose entre esas dos fuerzas. Entonces esta bueno porque son dos miradas que hay que ahondar ¿no? que hay que acordar. Entonces eso me pareció que estuvo bueno. El tema pasaba porque había que elegir facilitadores que puedan tener buena llegada al resto de los compañeros. Y tanto la facilitadora, las dos facilitadoras elegidas [quien habla es una de ellas], formamos parte de esas tensiones que hay en los grupos. Entonces, por un lado parece muy rico porque está distribuida la cuestión, pero por otro lado también marca distancias. O sea, en esta tensión hay momentos en que hay mucha separación. Porque obviamente hay mil miradas en la manera de trabajar que hay que congeniar, y bueno, eso es como que uno lo va construyendo (Docente facilitadora de la Escuela B).

Lo que está por detrás de estos conflictos, en definitiva, es la concepción de ¿qué es la autoridad y cómo se la debe ejercer? La concepción más autoritaria, cree que la autoridad se ejerce de manera efectiva, si logramos eficacia en el mando, es decir, si logramos la obediencia de los subordinados, utilizando la coerción como mecanismo para conseguirla. Por otro lado, quienes tienen una mirada más democrática e inclusiva, creen que la autoridad es una relación que se construye, piensan que no hay autoridad si no hay un reconocimiento de la autoridad por parte de los otros, que están en esa relación asimétrica. Y por lo tanto, debe haber una legitimidad y una obediencia consentida y conciliada (Araujo, 2016).

Estos dos grupos, estas dos concepciones acerca de la autoridad, están en permanente tensión y disputa por imponer una significación de la misma en la escuela B. Dependiendo del clima

escolar que predomine, habrá más o menos posibilidades de resolver los conflictos de manera positiva, como plantean estos autores:

> Un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un medio social en el que existen estructuras participativas, democráticas y cooperativas. Por el contrario, en un clima escolar autoritario y burocratizado, caracterizado por favorecer el éxito de una minoría a costa del fracaso de otros y con una estructura inflexible, trae consigo el aumento "de la conflictividad (Gutiérrez- Méndez y Pérez Archundia, 2015: p. 69 y 70).

En el siguiente capítulo retomaré esta cuestión sobre las concepciones autoritarias para analizar más en profundidad las tensiones y resistencias que se generaron a la hora de implementar los dispositivos de participación.

En resumen: en la escuela B, según el relato de algunas entrevistadas, existe un conflicto vinculado a distintas concepciones acerca de la autoridad. Por un lado, un grupo de docentes y directivos con una concepción más inclusiva y democrática, y por el otro, un grupo de docentes y directivos con una concepción más excluyente y autoritaria. Ambos grupos son descriptos como fuerzas, o grupos de poder que pugnan entre sí por imponer sus significaciones.

Recapitulando

Como hemos visto a largo del capítulo, en ambas escuelas predominan los conflictos entre los adultos, entre los propios docentes, entre docentes y conducción, y también con las familias de los niños. Pero la escuela B presenta una complejidad mucho mayor que la escuela A. Ya que debe enfrentar además problemas hacia el interior del equipo de conducción, y una división entre los adultos bien marcada, con distintas concepciones de la autoridad. A esto se le suman los problemas con la casera que bloquea la relación de las familias con la escuela, y la falta de una cooperadora que denota también, una falta de participación de las familias. Considero que es importante tener en cuenta esta mayor complejidad que afronta la escuela B, con respecto a la situación de la escuela A. Como seguiremos viendo durante el resto del trabajo, los grados de complejidad de los cuales se parte en cada escuela tienen características diferentes. Estos grados de complejidad guardan una relación importante con el grado de alcance en las transformaciones que ocurrieron a partir de la implementación de los dispositivos de participación.

Capítulo 3

La construcción de la convivencia democrática no es un lecho de rosas

Otro de los hallazgos que llamaron mi atención, al momento de la implementación de los dispositivos de participación, fueron la emergencia de algunas *tensiones y resistencias* por parte de los docentes. En este capítulo describo y hago un análisis de las mismas. Asimismo, expongo la forma en que fueron abordadas algunas de estas tensiones y resistencias, para que no se convirtieran en un obstáculo, y así poder avanzar hacia la convivencia democrática. En el último apartado de este capítulo, presento una experiencia concreta de implementación de un AEC en la Escuela B, ya que considero que resulta ilustrativo de la potencialidad de dicho dispositivo.

Las tensiones y resistencias que surgieron a la hora de implementar el los CA y los AEC fueron las siguientes:

- ***Tensiones entre los tiempos escasos y la cantidad de tareas exigidas a los docentes***
- ***Miedos y resistencias docentes relacionadas con los "no sé" y "no puedo"***
- ***Resistencias docentes ligadas a concepciones autoritarias y al temor a la pérdida de autoridad***
- ***Resistencias docentes ligadas a los cambios de conducción y a determinados estilos de conducción***
- ***La convivencia democrática. Una experiencia situada***

3.1. Tensiones entre los tiempos escasos y la cantidad de tareas exigidas a los docentes

Los docentes y directivos tienen una gran cantidad de tareas bajo su responsabilidad, muchas de las cuales incluso, las tienen que realizar fuera de su horario de trabajo, y por lo tanto, no son reconocidas ni remuneradas. Solo por mencionar algunas: además de estar frente al grado generando una relación de enseñanza aprendizaje, deben planificar las clases, cumplir con los contenidos de la currícula, confeccionar registros, realizar informes de niños que tienen distintas dificultades, reunirse con las familias de los niños. Además tienen que corregir las tareas y las pruebas, tener una mirada sobre los niños en los recreos, coordinar o articular con maestras de recuperación, de aceleración, y con todos los programas y equipos de apoyo a la escolaridad que sean necesarios. Si bien muchos de estos programas y equipos tienen la

función justamente de apoyar y acompañar la tarea de la docente, lo cierto es que toda esta gran cantidad de tareas es vivida por los docentes como una carga muy pesada. Según Tenti Fanfani (2005), entre los problemas relacionados con las condiciones y el contexto de trabajo docente, aparecen en primer lugar *el tiempo disponible* para realizar las tareas en general y para corregir tareas en particular. En la misma línea, según Abal Medina, Canessa y Ferro (2017) sostienen que:

> Cabe destacar que las reformas educativas, aún las promovidas por gobiernos democrático-populares, han traído más exigencias a los docentes, dado a que, en general, no han contado con las necesarias modificaciones de las condiciones de trabajo, o no lo han hecho en la magnitud necesaria. Por lo cual, han aumentado la responsabilidad de los docentes en distintos aspectos, al introducir nuevas formas de enseñar y de evaluar, al aumentar el tiempo necesario para atender a estudiantes y familias, al tener que reunirse para planificar y evaluar colaborativamente, construir proyectos, etc. Cambios muy valorados y esperados, pero que sin el reconocimiento de ese tiempo dentro de la jornada de trabajo y de las demás condiciones materiales acaban traduciéndose en una intensificación laboral, que obliga a responder a un número mayor de exigencias en menos tiempo o a comprometer otros tiempos por fuera del horario de trabajo (p. 106).

Esta situación, se da a su vez, en un contexto de época que nos toca vivir, como plantea el Grupo doce (2001):

> (…) no hay posibilidad de orientación porque no disponemos de un espacio y un tiempo socialmente instituidos. En este sentido, espacio y tiempo eran condiciones a priori en la solidez, eran instituciones de los estados nacionales. Pero en la fluidez ya no es así. En un medio fluido como el neoliberal no hay espacio ni tiempo sino velocidad y aceleración (p. 29).

Estos autores plantean que en tiempos neoliberales donde lo que impera es la fragmentación es necesario pasar del fragmento a la situación. Esto requiere de una estrategia, de la producción de un espacio y un tiempo, de construir un espacio, de entrenar a las subjetividades en la desaceleración, y de suspender los componentes de la lógica institucional para dar lugar al pensamiento, a la reflexión. A mí entender, la asamblea o el CA son parte de la construcción de este espacio-tiempo de desaceleración. En este contexto de falta de tiempo, es que algunos docentes tienden a ver la implementación del proyecto de convivencia y los dispositivos de participación como una cosa más para hacer. Una docente lo relataba de esta manera:

> Yo lo que veo es que se desconoce el ritmo acelerado al que nosotros tenemos que llegar en todo el año escolar ¿no? Que tenemos que hacer esto, que tenemos que hacer aquello, que tenemos que cumplir con la planificación, pa, pa, pa, pa. Entonces, parece una cosa muy repetitiva esto que decimos los maestros, pero que realmente es nuestra realidad. Tenemos que hacer eso… tenemos que terminar ese proyecto… y tenemos en el medio, este proyecto [el de convivencia] que es muy importante (Docente Facilitadora de la Escuela B).

En este relato se puede apreciar que la tensión no está relacionada con una oposición al proyecto de convivencia, de hecho el mismo es considerado importante por parte de esta docente. Sin embargo, la implementación de los dispositivos es vivida como una cosa más para hacer, y esto puede generar que los docentes prioricen otras obligaciones escolares antes de implementarlos.

> Sí, pero no era resistencia porque no les parece bueno el proyecto. Sino la resistencia porque como siempre hay mucho que hacer en esta escuela. Siempre hay mucho trabajo, los compañeros y las compañeras lo miraban como que había más cosas para hacer. Si bien se había agregado el tema de los Consejos de Aula, que no todos lo hacían, pero algunos compañeros de alguna manera lo hacían, no por ahí formalmente, sistemáticamente. Pero creo que la resistencia pasó por ese lado. Después cuando fueron viendo como era, algunos lo adoptaron porque vieron que estaba bueno. Y otros se siguieron resistiendo (Docente Facilitadora de la Escuela B).

Esta tensión, como relata la docente, generó en un primer momento cierto rechazo a la implementación de los dispositivos. Aunque luego, con el correr de los días, algunos de estos maestros "resistentes", comenzaron a ver que los docentes que los implementaban tenían muy buenos resultados. Y entonces se fueron sumando de a poco al proyecto de convivencia democrática. En palabras de la misma maestra:

> El tema pasa… que por ahí tenés que cerrar una nota, o tenés que hacer una evaluación, entonces: "hay chicos!, vamos a tratar de hacerlo el jueves". Y viste los contratiempos es lo que por ahí… Entonces uno tiene que tomar decisiones… a ver, esto es lo que estábamos hablando recién con esta compañera que entró. Pasa esto, que uno le tiene que dar prioridad al vínculo, cuando vos le das prioridad al vínculo con los alumnos y entre ellos, después todo marcha. Puede ser que no terminaste de darle divisiones, que es muy importante que en su grado hayan terminado con eso, con esa parte de la planificación, es importante, pero es como que vas ganando terreno en otro lado. Y lo que tiene de característica nuestra comunidad escolar es eso. (Docente Facilitadora de la Escuela B).

En este relato aparece la tensión entre cumplir con la currícula y trabajar lo vincular. Esta es una tensión que atraviesa a los docentes todo el tiempo. Entonces, allí están los docentes que

se inclinan por abordar casi exclusivamente los contenidos del curso y no darle casi lugar a trabajar lo vincular. También existe el caso contrario, donde el docente hace un abuso del trabajo convivencial y descuida los contenidos del curso. Por último, están quienes pueden lograr un equilibrio en el trabajo de ambas cuestiones, este sería el ideal. De todas maneras, como sugiere la resolución del CFE Nº 239/14 en su anexo I: los CA deben realizarse cada 15 días, o teniendo en cuenta mi práctica profesional, también pueden realizarse una vez por semana, dependiendo de las necesidades del grado. De manera que el equilibrio se lograría, con dedicarle solo 40 minutos por semana, u 80 minutos cada dos semanas a trabajar en CA. Aunque seguramente estos dispositivos por sí solos no alcancen para abordar la totalidad de las cuestiones vinculares.

Un relato de otra maestra también da cuenta de la tensión entre los tiempos y la gran cantidad de tareas que tienen los docentes:

> Y como que ellos… a ver, no estoy en el aula y no sé cuantas consignas, ni cuantos informes, ni cuantos… digo porque, desde lo curricular [se refiere a que es una maestra del área curricular, de educación física] sé lo que me toca. Lo que dicen [los maestros de grado] es que tienen: "muchísimas cosas para hacer y cada vez más tareas administrativas". Entonces lo tomas como algo más para hacer. Pero al mismo tiempo dicen [los maestros de grado]: "pero esto lo trabajo todo el tiempo". Lo que creo es que la diferencia está en la sistematización, creo. Entender que es algo que tiene que ser sistemático y que tiene un orden y que tiene una forma. Que no es simplemente charlarlo… tiene un encuadre. Que no es simplemente tomarlo a veces, cuando surge, cuando me parece, cuando ya no sabemos qué hacer (Docente Facilitadora de la Escuela A).

Es interesante la paradoja que plantea esta maestra acerca de lo que dicen algunos docentes. Por un lado dicen que tienen muchas tareas y no pueden realizar los CA. Por otro lado, dicen que trabajan todo el tiempo la convivencia. Lo que proponen estos dispositivos, tal como lo explica esta docente, es un encuadre, un día, hora y lugar determinado, con un tema determinado para trabajar la convivencia. Habíamos dicho que la creación de un tiempo y espacio es fundamental para la desaceleración para poder pensar y reflexionar sobre los temas que hacen a la convivencia cotidiana. Esto no es lo mismo que abordarla todo el tiempo. Si bien hay algunas situaciones emergentes que sí se deben abordar en el momento que suceden, hay muchas otras que se pueden dejar para reflexionar el día acordado para el CA.

Otra de las cuestiones importantes, es comprender que en el desarrollo de los CA y los AEC, se trabajan también algunos de los objetivos pedagógicos que están ligados a áreas como prácticas del lenguaje y construcción de ciudadanía. Los dispositivos estudiados permiten el

desarrollo de habilidades como: aprender a escuchar, aprender a esperar el turno para hablar, aprender a respetar la palabra y la opinión de un compañero aunque tengamos diferencias, aprender a argumentar una idea y también a defenderla, aprender a hacer una autocrítica, aprender a expresar los sentimientos y los pensamientos. Esto último, es otro fundamento para no pensar lo pedagógico y la convivencia como dos cuestiones divorciadas.

Esta maestra, que además cumple el rol de facilitadora de la convivencia, relata las tensiones que implican los tiempos para desarrollar las tareas dentro de la institución.

> Como facilitadora los tiempos son tremendos. Entiendo que para la otra facilitadora que está a la mañana, que encima está a cargo de grupo "es un chino". Es un chino comunicarse, acercarse, explicarle al otro con todo lo que conlleva. Por eso me pareció muy necesario que ustedes, el EPVS, se acerquen y terminen de contextualizar en una reunión general pautada. Porque si bien uno lo hace, hay cosas que manejas, pero te aparecen dudas. Es verdad, no sé si lo tengo tan claro. Entonces sí, me parece muy importante ese papel [del EPVS]. Y bueno, los tiempos… Los tiempos de contarle a cada uno, uno por uno… (Docente Facilitadora de la Escuela A).

Como hemos visto, los tiempos que brinda el sistema educativo para el desarrollo de la labor docente en condiciones adecuadas son muy pocos. Considero que el Ministerio de Educación debería autorizar más tiempo dedicado a jornadas docentes y no suspenderlas como lo ha hecho en 2017 (Arredondo, 2017). Las jornadas docentes son el único espacio que tienen hoy todos los docentes para encontrarse, conversar acerca de los problemas institucionales, proponer soluciones y llegar a acuerdos.

Resumiendo**:** la gran cantidad de tareas y el poco tiempo que tienen los docentes y directivos para realizarlas, son un problema estructural. Esto suele producir tensiones y resistencias para la implementación de los dispositivos de participación. Esta situación, de no ser abordada debidamente, puede constituirse en un obstáculo. Es necesaria la construcción de un espacio - tiempo instituido que permita desacelerar la dinámica cotidiana, para reflexionar sobre lo pedagógico y la convivencia.

3.2. Miedos y resistencias docentes relacionados con los "no sé" y "no puedo"

Antes de la implementación de los dispositivos en las escuelas, el EPVS fue el encargado de presentar la Ley 26.892 y el proyecto de convivencia en varias jornadas docentes. Estos espacios han sido muy importantes para que los docentes puedan ir conociendo de qué se trata

la cuestión. Ya que por lo general el desconocimiento de los CA es una de las causas principales de temor a implementarlo. Una maestra lo describía de esta manera:

> En realidad me pareció algo totalmente nuevo, nunca lo había visto en las escuelas. Este… más que hechos comunes que pasan, que los tratas con los chicos más grandes que tuve, bueno… No, la verdad que es la primera vez que lo escuchaba y sí me dio miedo, En el sentido de… ¿Qué hago? ¿para qué voy? ¿para qué lado?, pero bueno… Sí, porque era algo nuevo ¿viste? Algo nuevo te asusta. (Docente de la Escuela A).

Cuando le pregunté a la directora de la escuela A si había encontrado resistencias u obstáculos para implementar el proyecto de convivencia, me respondió: "El no puedo; muchos el no sé, no sé cómo hacerlo… de los maestros." Otra docente reafirma lo mismo.

> Sí, hay mucho como de no confiar en… o desconocimiento quizás. La palabra asamblea creo que los asusta. No saber cómo se hace y el no saber… "yo no sé, no lo puedo hacer". Sí, muchos solicitaron ayuda y eso estuvo bueno, porque es un paso importante reconocerlo. Y otros no (Docente Facilitadora de la Escuela A).

Los docentes que nunca realizaron los CA, pueden sentir temor a no poder manejar la situación, y "el no sé cómo hacerlo" o "el no puedo" es una respuesta bastante común. La forma de trabajar esta situación es que algún otro docente de la escuela, que tenga experiencia en la realización de los mismos acompañe al novato. Este acompañante puede ser un docente curricular, el docente paralelo, algún integrante del equipo de conducción, o también algún profesional del EPVS. Otra estrategia que se puede probar, es que el docente que tiene temor, vaya a observar a otros colegas cuando realizan el CA, de manera de ir aprendiendo y ganando confianza.

Una docente relata como vivenció sus primeros CA acompañada de, en este caso, la directora:

> Sí, porque nunca lo había hecho. Como que me sentí en un terreno que no manejaba y le pedí ayuda a la directora. Por eso las asambleas que hicimos, las hice con ella. Y ya me tengo que largar sola, en el turno mañana (Docente de la Escuela A).

El acompañamiento sirvió para qué ella aprendiera que es un CA, cómo funciona, cuál es su rol en el mismo, y vaya ganando confianza para poder coordinarlo en un rol más protagónico. Finalmente esta maestra se animó a coordinar un CA, que tuve la oportunidad de observar. El mismo se realizó en la sala de biblioteca con los niños en ronda. La ronda es importante ya que genera una escena de igualdad, y todos podemos mirarnos a los ojos. Sin embargo, en la

sala contigua, estaban ensayando música para un acto, y el fuerte ruido que de allí provenía hacía muy poco propicio este espacio para el desarrollo del dispositivo. Esto generó que la escucha de todos los participantes se redujera considerablemente. Como observador fue poco y nada lo que pude escuchar. Es importante que a la hora de hacer un CA busquemos un espacio donde no haya ruidos y pueda existir una escucha activa. Las condiciones de escucha están ligadas a la posibilidad de pensamiento, diálogo y reflexión. Como señala Carballeda (2015):

> La escucha implica entendimiento, selección de la información que surge de la palabra del Otro, intento de captar su lógica discursiva, determinación de los detalles importantes del relato, reflexión sobre el contenido de éste y análisis del sentido de lo dicho (p. 1).

Otra maestra hace mención a que estos temores a lo desconocido provocaban que algunos docentes no realicen los CA con el formato de ronda o asamblea.

> Y yo creo que sí, igual veo que algunos se han animado más y que la hacen con periodicidad y otros no, directamente no lo han trabajado (…). Al no estar acostumbrados, o al no trabajar esto puntualmente, así en asamblea… Porque si bien uno cuando lo habla, se habla entre todos, ya te digo, buscando soluciones, pero así con esta modalidad de consejo no. Cambiar la distribución que nos permite que nos veamos todos, eso en algunos casos no se hizo (Docente de la Escuela A).

En una oportunidad fui a observar un CA a la escuela B, previo acuerdo con la docente que lo coordinaría. Cuando llego veo que los niños están sentados de manera tradicional, en bancos unos atrás de otros, mirándose las nucas. Y la maestra había preparado una actividad también tradicional: leyó un cuento corto y luego dictó unas preguntas para que los niños contesten en sus carpetas. En este caso existía la posibilidad de escucha pero no estaba aprovechada en función del dispositivo. Con posterioridad a la observación, le pregunté a la maestra si no había probado poner a los niños en ronda para hablar sobre la convivencia y me respondió que "no, que todavía no se animaba".

La escucha activa y la ronda son condiciones necesarias para que realmente los CA puedan desplegar toda su potencialidad. Como vimos recién, en un caso faltó la escucha y en el otro faltó la ronda. En el capítulo siguiente ahondaremos en la importancia que tiene la ronda.

Es importante que acompañemos a estos maestros que "no saben cómo hacerlo" o creen que "no pueden", para que ganen confianza, aunque se equivoquen en los primeros intentos. Si somos reflexivos, las equivocaciones forman parte del aprendizaje. Lo que no funciona es presionar a estos docentes para que se animen a hacerlo solos desde un principio, ya que esto

es vivido por ellos como un salto al vacío y a nadie le gusta sentir esa sensación. Lo más probable es que si sucede esto último, los docentes no implementen estos dispositivos, y estos maestros y niños, se pierdan esta experiencia.
Sin embargo, una vez pasado un primer momento de acompañamiento, para vencer ese temor paralizante, es necesario que los docentes hagan la experiencia de coordinar por sí mismos el CA, con sus aciertos y sus errores, ya que es la forma de aprender dicha habilidad.

En resumen: los docentes para los que resultan novedosos y desconocidos los dispositivos de participación, manifiestan que "no saben" o "no pueden" llevarlos a cabo. Muchos sienten miedo de no poder manejar las situaciones que se puedan presentar en un marco inexplorado. Ante esto, es importante en un primer momento acompañarlos para que puedan vencer sus temores, aunque con la perspectiva de que durante la experiencia vayan ganando autonomía. Tanto la disposición en ronda como la elección de un espacio que permita la escucha activa son condiciones fundamentales para el buen desarrollo de los dispositivos.

3.3. Resistencias docentes ligadas a concepciones autoritarias y al temor a la pérdida de autoridad

Algunas resistencias docentes estuvieron vinculadas con concepciones autoritarias de la educación. Quienes tienen estas concepciones, no están pensando en habilitar la palabra, ni la escucha, ya que les cuesta considerar a los niños, como sujetos capaces de dictarse sus propias normas de convivencia. Veamos como la directora de la escuela B describe las resistencias de quienes tienen estas concepciones autoritarias:

> Primero las resistencias, las resistencias docentes son importantes, eso por un lado. Las resistencias docentes son importantes y a veces consientes o inconscientes ¿no? (…) No generar por ahí a lo mejor el valor de la palabra del niño, eso también digamos se juega en todo esto. Y este, el lugar que el adulto le pone al castigo también, como que hay un sustento autoritario que está funcionando, que circula, y espera el castigo. Y castigos que se sientan verdaderamente ¿no? Una docente me dijo: "bueno, empezá a hacer como hizo otra directora, empezá a escribir actas y los rajamos" (Directora de la Escuela B).

Como hemos visto en el capítulo 1, Apple y Beane (2000) plantean que se produce un conflicto entre las tradiciones dominantes de la escolarización y los educadores democráticos. Estos últimos tendrán que enfrentar resistencias de quienes están más interesados en hacer valer el poder jerárquico que en la difícil tarea de transformar las escuelas de abajo hacia

arriba. En el siguiente relato la misma directora nos da un ejemplo de cómo funcionan las lógicas de este sustrato autoritario:

> Bueno, vamos a ir diferenciando las resistencias ¿no? Los maestros de grado ya venían con una dinámica. Entonces cambiar esas lógicas, lleva mucho tiempo, no va a ser de un día para el otro. La lógica… así como funcionaba, la lógica de castigo, la nota. También la lógica de, entre comillas, de destierro de un grado al otro también funcionaba. Entonces, aquel que no podía convivir era desterrado a otro grupo o a otra escuela. Entonces no estaba, o a veces sigue estando. Es como una batalla que hay que dar para poner en vigencia todo lo que tiene que ver con inclusión. Se solucionaba rápidamente, no puede estar, bueno se va para otro lado. Y como no se pueden sacar de la escuela [se refiere a los niños], se pasaban de turno o de grado. Y a esto empecé a ponerle un freno, ¿viste?… a ponerle límite a esto y aún así, iban sucediendo informalmente. Un día viene una mamá y me cuenta que su hija ya no estaba más en el grado, que las maestras habían decidido pasarla al otro grado. Entonces seguían funcionando esas lógicas. Bueno, esta era una de las cuestiones que estaba en vigencia y otra de las cuestiones, el castigo. El castigo con… no vas al campamento o no vas a educación física. Pensar que aquellas eran… aquello que les gusta a los chicos… sacárselos para lograr que convivan mejor a través de ese castigo. Y de hecho no pude lograr que los chicos vayan al campamento, porque fue una resistencia, la más dolorosa que tuve. Porque había chicos que yo creía que el campamento iba a ser lo mejor para ellos, porque justamente el campamento era el espacio para la convivencia y se me negaron los docentes (Directora de la Escuela B).

Este relato nos aporta dos conceptos para entender cómo se manifestaba esta concepción autoritaria en la escuela. Por un lado, *la lógica del castigo* y por el otro la *lógica del destierro*. La lógica del castigo, está todavía bastante instalada en muchas escuelas. Las amenazas a los niños con quedarse si recreo, o directamente el castigo de quedarse sin recreo, o sin campamento son bastante habituales. Sin embargo, considero que el castigo no educa. Ortega (2015) presenta siete razones para fundamentar que el castigo no educa, solo las voy a mencionar aunque no las voy a desarrollar en mi trabajo. La autora menciona que el castigo genera enojo, odio y rencor hacia la persona que lo impone; que impide el diálogo y la reflexión; que no se consigue que el castigado actúe de mejor manera, sino que busque la forma de evitar la sanción**;** que deteriora los vínculos entre el adulto y el niño**;** que daña la autoestima de quien es castigado; que inhibe la iniciativa del niño; y por último, que legitima la violencia. La Ley 26.892 en su artículo 6, regula las sanciones a las trasgresiones y establece que las mismas deben tener un *carácter educativo*, apuntando a la responsabilización de los actos del educando. Deben ser graduales y proporcionales a la transgresión cometida. Deben aplicarse teniendo en cuanta el contexto y las circunstancias. Y por último, deben garantizar el derecho del estudiante a ser escuchado y a formular un

descargo. Como podemos ver, en la Ley no está presente la lógica del castigo, sino una *lógica educativa*, es decir, que el niño que cometió una trasgresión, pueda reflexionar, ser escuchado, reconocer su error y reparar el daño mediante una acción reparatoria. Este es un proceso que debe hacer el niño acompañado por los adultos de la institución.

Por otro lado, la lógica del destierro, es descripta por la directora como la acción de pasar a un niño que presenta problemas de conducta, de un grado a otro, de un turno a otro, o en el peor de los casos de una escuela a otra. Si hablamos de una lógica, estamos hablando de una sistematicidad, de algo que se repite, que se resuelve habitualmente de esa manera. Sin embargo, como está expresado en el espíritu de la Ley 26.892 y sus resoluciones, el hecho de tomar una de estas medidas, debe ser reservada sólo para casos muy excepcionales. Antes deben ser agotadas todas las instancias y pruebas de distintas estrategias para buscar el cambio de actitud del niño, o la forma de relacionarse con lo demás.

Como plantea Aguilar (2001), la *construcción de una cultura democrática en las escuelas*, es un proceso que encuentra múltiples dificultades y resistencias, en una institución históricamente verticalista, donde las *prácticas democráticas* no han sido las más habituales.

Otro testimonio similar, en este caso de la directora de la escuela A, también da cuenta de la existencia de un sustrato autoritario.

> Lo que pasa es que [los docentes] venían de manejar la escuela de una manera: "acá se dice y se hace lo que yo digo". Entonces el chico jamás tenía lugar a una opinión, ni a decir siquiera no entiendo algo, ¿entendés? El maestro da la clase: "copiá y escribí y cállate". Para ellos era el mejor grado porque no molestaban. Y al implementar esto [los dispositivos] el chico empieza a tener un poco de libertad de expresión, de decir: "seño, ¿me podés explicar de nuevo? o "esto no lo entendí". Ya habían dejado de preguntarse eso. Entonces es como que se descolocaron, tanto los maestros como los alumnos. El maestro se descolocaba porque no podía creer que alguien sea capaz de preguntarle algo o encáralo: [por ejemplo un niño le decía] "no me gustó como me trataste". Entonces… y los chicos a la vez, se encontraron con esto de que: tengo la oportunidad de hablar. Pero también no podían manejar esa libertad. Entonces era como que "acá hago lo que yo quiero porque…", y no. Entonces los maestros estaban desbordados, los chicos también, entonces, ahí era donde yo intervenía. Entonces intervenía para decirles: "no a ver… cuidemos este espacio, tanto a los chicos como a los maestros. Pero, me encantó (Directora de la Escuela A).

Resulta interesante el relato de esta directora ya que da cuenta del *movimiento* que vive la institución con la implementación de estos dispositivos. La noción de movimiento implica que un docente con una concepción autoritaria, puede ir modificando también su concepción a partir de una nueva relación que se genera con los estudiantes, donde los mismos se ubican en

otro lugar y el docente deberá también reposicionarse, a partir de ese movimiento.

Como hemos visto en el capítulo anterior, hay quienes hacen del ejercicio de la autoridad un autoritarismo. Estos piensan que lo importante es la eficacia en el mando para lograr la obediencia de los subordinados, y para ello utilizan la coerción como mecanismo para conseguirla (Araujo, 2016). Por otro lado, desde una mirada inclusiva y democrática, podemos pensar la autoridad como lo hace Greco (2007). La autora plantea que la autoridad pedagógica hay que pensarla alejada de los conceptos de poder y dominación. Que por el contrario, desde su etimología la palabra autoridad se asocia con el *hacer crecer*. Entonces podemos pensar en que habilitar la palabra, posibilitar o generar las condiciones para que el otro, el estudiante, desarrolle sus potencialidades, pueda crecer, son los basamentos de la autoridad pedagógica. Para esta perspectiva, la noción de autoridad está íntimamente ligada a la de reconocimiento. La autoridad es, en tanto es reconocida por los estudiantes. Pero para ser reconocida, el docente debe primero reconocer a los niños, como sujetos capaces de aprender, de hablar, de pensar, de conocer.

La directora de la escuela B describe que en este sustrato autoritario opera algo de la omnipotencia:

> Entonces, ahí hay un ruido que suena… Hay un ruido que suena, porque "¿cómo, si él es el culpable, no yo?". Pero esto también. este… son prácticas instaladas. Pero también hay algo de omnipotencia, de cierta, como decirlo de alguna manera, cierta cosa…y omnipotente, de creer que se las saben todas, como si fueran la delantera de algo. Esas cosas así no. Por ejemplo, la cooperadora fue una resistencia. La presencia de padres adentro de la escuela fue una resistencia. Y de hecho sigo teniendo (Directora de la Escuela B).

Esta omnipotencia de los docentes que relata la directora expresa la imposibilidad de construir una relación de confianza, fundamental para la construcción de una autoridad pedagógica.

> Así, el ejercicio de autoridad también supone una renuncia a la omnipotencia, a la totalidad, al control del otro, a capturarlo y cambiarlo según los propios deseos, a ejercer un poder que no cesa, por siempre, ajeno a la finitud de todo encuentro entre humanos (Greco, 2007: 48).

Una docente me explicaba que la palabra democracia trae tensiones que se traducen en temor a perder la autoridad:

> Claro que da miedo también eh (…) Porque, o ¿qué se entiende por democracia? ¿viste? Yo participo en otros espacios, y es como que el adulto a veces teme perder

> la autoridad. ¿Viste? Es cómo que… en realidad no la pierde, es simplemente poder escuchar, y también hay cosas razonables y cosas que no lo son. O también hay que poder explicar cuáles son los momentos para… Como hay momentos, los procesos son procesos, y nosotros sabemos que lo ideal sería tal situación, no, no es lo ideal, porque para eso falta. Bueno, esto es lo que se logró, esto es lo que se puede ahora, mañana se va a poder esto. Y quizás los pibes proponen cosas en algún momento donde no se puede, es fantástico, pero para eso hay que transitar mucho. Y ese me parece que es el ejercicio que tenemos que hacer como adultos. No pensar que todo no, todo no es posible, bueno quizás algo de la idea sí, y algo de la idea no. Y a nosotros mismos no va a hacer cuestionar los "deberes ser" de las instituciones. (Docente facilitadora de la Escuela A).

Este temor a perder autoridad puede tener relación con lo que nos invita a pensar Araujo (2016), quien afirma que el temor a los subordinados, es el sostén fantasmático del autoritarismo:

> (…) *en lo que concierne al ejercicio de autoridad en Chile, el problema central, éste sí transversal y generalizado, es la presencia extendida de un fantasma social, el miedo a los subordinados*. Este es el fantasma del cual el autoritarismo extrae su fuerza y su continuidad, puesto que aparece como la única manera posible de ejercer autoridad. (…) Este miedo se especifica como un temor constante a ser desbordados por aquellos sobre quienes se debería ejercer autoridad, en particular en situaciones de mando-obediencia. Se trata del miedo a ser puestos en cuestión en la capacidad a ejercer su autoridad; el miedo a sentirse defenestrado y puesto en evidencia en su debilidad para realizar esta función (p. 24-25).

Si bien la autora se refiere al autoritarismo en la sociedad chilena, el resto de los países latinoamericanos no escapan a ciertas características autoritarias. Luego de haber vivido un período generalizado de dictaduras, muchas prácticas autoritarias han quedado instaladas en los países de la región, incluida la sociedad argentina. Como plantea Kaminsky (1990) además, la educación no escapa a los autoritarismos que atraviesa la sociedad en general. Por ejemplo, como hemos visto en el capítulo 1, un estudio de UNICEF (2011) da cuenta de que las normas dentro de las escuelas de varios países latinoamericanos fueron establecidas verticalmente por los directivos, sin participación de docentes ni estudiantes. Estas prácticas no son fáciles de cambiar.

La autoridad, como bien explica la última maestra en su relato, no se pierde por hacer una asamblea de grado o un CA. Al contrario, como venimos mostrando en este trabajo: habilitar la palabra y practicar la escucha activa, son características indispensables de la autoridad pedagógica. También la maestra problematiza otra cuestión interesante: ¿Qué hacer con todo lo que proponen los estudiantes? Está claro que hay propuestas de los niños que son inviables,

ya que pueden contradecir las leyes o la normativa escolar vigente, y por lo tanto, hay que explicarles a los niños porque dichas propuestas no se pueden concretar. Habrá otras propuestas que sean interesantes y fáciles de implementar y entonces habrá que concretarlas para que los niños vean que sus propuestas son tenidas en cuenta y que ellos pueden trasformar el devenir institucional. Quizás, también aparezcan propuestas interesantes, pero más difíciles de implementar. Sobre esto último tendrán que trabajar los adultos, gestionar y generar las condiciones para poner a prueba dichas propuestas.

En resumen: en ambas escuelas existen resistencias a la implementación de los dispositivos, ligadas a concepciones autoritarias dentro de la institución. También existe un temor a la pérdida de autoridad. En el caso de la escuela B, según la directora, dichas concepciones se manifiestan a través de la lógica del castigo y la lógica del destierro. Se produce un conflicto entonces, entre las tradiciones dominantes de la escolarización y los educadores democráticos. Estas resistencias pueden convertirse en obstáculos para la implementación de los dispositivos de participación. Aunque también estas concepciones autoritarias pueden entrar en un proceso de trasformación al calor del movimiento institucional que generan estas intervenciones. Los niños también se ven alcanzados por estos movimientos y transformaciones.

3.4. Tensiones y resistencias docentes ligadas a los cambios de conducción y a determinados estilos de conducción

Las directoras de ambas escuelas eran nuevas en la institución ya que habían asumido el cargo en 2015. La directora de la escuela A ingresó a principios de año, y la de la escuela B, alrededor del mes de septiembre. Además, ambas tenían un *estilo de conducción* vinculado a lo instituyente, es decir, eran de promover cambios en la institución y romper con algunas prácticas instituidas.

El trabajo de campo lo realicé durante 2016, de manera que me tocó observar ciertas tensiones y resistencias que se ponen en juego cuando entra una directora nueva e intenta llevar adelante transformaciones. En este contexto, aparece la posibilidad de que este proyecto de convivencia sea implementado en estas escuelas. Ambas directoras dijeron que sí, sin dudarlo. Estaban convencidas de que su implementación traería un beneficio a la convivencia escolar, y lo impulsaron fuertemente, aunque debieron enfrentar algunas resistencias de los docentes.

En la escuela A, el proyecto de convivencia comenzó implementándose como “proyecto piloto” ya desde octubre de 2015, aunque por decisión de la directora solo en el primer ciclo.

La directora explica que dicha decisión fue una estrategia para que los docentes no boicotearan el proyecto. Luego, el proyecto fue continuado en 2016 y ampliado a toda la escuela.

> Lo que pasa es que cuando me lo encararon como piloto, yo decidí que sea en primer ciclo. Porque si se entraba de una con todo, iban a decir que no, por toda la cantidad de gente que había ya en contra. No sabían de qué se trataba, pero "decimos no, porque no". Entonces ya al conocer de todo un año con quienes estaba tratando, pero superficialmente los conocía… Entonces dije: "no, para que no lo boicoteen vamos a empezar con el primer ciclo". Ya en el segundo año dije: "no, vamos con todo porque nos encantó, nos ayudó". Y la forma de implementarlo… porque usamos las jornadas, y yo creo que todas las escuelas deberían usar las jornadas para eso y no para lo otro. Lo único que escuche fue, "que bueno, que distinta la forma de…, que diferente". Venían maestros de otras escuelas, que decían: "ah! otra vez escuchar la misma boludez". Trabajan en dos escuelas de jornada simple, y cuando se dieron… lo de compartir, lo de escucharse, el proyectar y el armar un trabajo conjunto entre todos, pero a través de dinámicas de juego, aprendieron. Eran las 17:35 hs, no me olvido más, y no se iban de la escuela, como que querían más y no querían que se terminara. Y ver eso fue tan lindo, tan lindo… Haber generado ese espacio, haber generado ese entusiasmo en los maestros. La verdad que me sentí muy gratificada, muy gratificada (Directora de la Escuela A).
> .

Cuando se empezó a implementar el proyecto de convivencia, como describe la directora, ella solo conocía a los docentes superficialmente. Como hemos visto en el capítulo 2, los docentes se "manejaban con las miradas", no se hablaban y tenían problemas de comunicación. En las jornadas con los docentes, desde el EPVS presentamos la Ley de Convivencia y el Proyecto de Facilitadores, y se podían percibir algunas resistencias a los mismos que nos llamaron la atención. Pero con el correr del tiempo, cada vez más docentes se iban entusiasmando e integrando al proyecto.

En la escuela B, la situación fue más difícil. La directora también tenía como objetivo cambiar algunas prácticas instituidas, pero no contaba con el apoyo de un sector de la conducción y algunos docentes presentaron bastante resistencia, como relata esta maestra.

> (…) con la última gestión de dirección, ahí si produjo más roce. Antes estuvimos con una gestión bastante larga, desde el 2009 hasta mitad del 2015. Entonces una gestión bastante larga donde uno se va acomodando a cierta cotidianeidad, costumbre, y bueno, después cuesta salir de eso. Hay como un amesetamiento (Docente Facilitadora de la Escuela B).

Los cambios de conducción suelen generar algunas tensiones debido al reacomodamiento que

esto implica. Como relata la docente, cuando hay una gestión larga, se produce un cierto acostumbramiento, cierta comodidad. La entrada de una nueva directora con el estilo de promover cambios, puede poner a algunos docentes en guardia y generar ciertas tensiones. La directora tendrá que ir generando acuerdos y consensos básicos para avanzar con las transformaciones deseadas. Deberá construir su autoridad, de manera similar a como los docentes deberían construirla con los estudiantes. Si le sumamos a esto, la complejidad que tiene la escuela B en cuanto al contexto barrial y la cantidad de alumnos y docentes, la gestión se convierte en una cuestión verdaderamente compleja. Así lo relataba esta maestra:

> Y después la otra cosa que trae problema es cuando esos equipos [directivos] se van de la escuela, y vienen los nuevos. Es un período de adaptación para los maestros a esas nuevas formas. Generalmente la gente que ha venido acá, ha venido aceptando todas las problemáticas que son muy difíciles de llevar. Así que ello ha ayudado bastante ¿no? Esa voluntad, esas ganas de hacer. Solamente una directora que duró… que se vio muy… muy avasallada con todas estas cosas. Esta es una escuela muy grande, y al ser dos turnos simples con tanta cantidad de alumnos es muy difícil. Sobre todo tenemos una gran diferencia entre el turno mañana y el turno tarde, es como que las problemáticas más difíciles aparecen en el turno tarde (Docente Facilitadora de la Escuela B).

A medida que la directora de la escuela B fue conociendo la institución, iba tomando dimensión de la variedad y cantidad de conflictos y situaciones complejas que esta atravesaba. Y se propuso “echar manos a la obra” para empezar a cambiarlas. El siguiente es el relato de una docente que grafica de manera muy precisa las dificultades que debió enfrentar la directora para cambiar algunas prácticas instituidas.

> No, yo lo que creo, en realidad no sé si me tengo que ir entre una y otra gestión porque justamente es en ese pasaje lo que pasa, lo que afecta, vamos a decir ¿no? Como dije antes, a los maestros nos cuesta por ahí acomodarnos a otra… a una nueva gestión. Y eso con el mismo sistema… eso de que por ahí por una cuestión jerárquica se acceda, son dos o tres años nada más, los últimos años generalmente, los directivos acceden a esos cargos, los maestros acceden a esos cargos y entonces duran muy poco tiempo. Y en ese poco tiempo se crean lazos y a veces no se crean lazos, pasa por ahí el tema. Yo creo que, como dije antes, cada gestión tiene su forma de empezar a vincularse con el grupo de maestros y nosotros estábamos… éramos un grupo muy acomodado con la gestión anterior. Estábamos muy achatados ahí. Entonces, esta última gestión nos vino a mover un poco los estantes, la estantería. Y eso a algunos incomodó, a otros nos pareció una manera de oxigenarse. Depende de la mirada que uno tenga sobre la educación. Si vos tenés una mirada de la educación de que los cambios suelen producir cosas muy buenas entonces lo aceptas. Y si te parece que los cambios afectan tu vida personal, que te cambia todo, entonces lo rechazas. Y ahí entonces empiezan las fuerzas. La gestión estuvo muy comprometida, muchas ganas de hacer muchas cosas, pero falto un

> poco por ahí… de pensar de qué forma hay que… Había que tener un poco de cuidado al manejarse, porque había un grupo muy fuerte, entonces… que estaba muy empoderado, entonces no pueden venir a moverlo así por hecho, hay que tener un poco de táctica, un poco de estrategia, y esas estrategias son importantes. A mí me queda como experiencia. Faltó táctica, porque la dirección fue muy… con muy buenas intenciones, muy buenas intenciones, muchas ganas de hacer cosas, muy entusiasta, todo eso, y a veces eso genera en nosotros, "¿pero vos quién sos si recién te conozco?" Entonces está bueno a veces ir un poquito despacio. Pero también a veces esas personalidades son las que logran mover las cosas ¿no? (Docente Facilitadora de la Escuela B).

Este relato nos muestra que no alcanza con tener una directora con voluntad, buenas intenciones, una mirada inclusiva y mucho empuje, para construir una convivencia democrática. Hay que tener en cuenta además, que en la institución hay un montón de prácticas instituidas, lo instituido, como plantea Castoriadis (2007), que cuesta mucho modificar. Hay fuerzas que suelen ser resistentes a los procesos instituyentes y hay que darse todo una estrategia para lograr la cooperación o la participación de los distintos actores en las propuestas institucionales. Remedí (2004) lo explica en estas palabras:

> (…) cuando uno interviene, va a intervenir tocando lógicas instituidas y esto no es tan fácil de realizar, pero a su vez, sabemos que en toda institución, en toda práctica, en toda práctica en el aula hay procesos que se llaman instituyentes, es decir, procesos que se están gestando, procesos que van a devenir a futuro y (…) en esta tensión entre lo instituido y lo instituyente se colocan centralmente las prácticas de intervención (p. 2).

Podemos pensar entonces que no alcanza solamente con proponer instancias de participación para lograr una participación real y efectiva de los actores de la comunidad educativa. La misma dependerá además de una multiplicidad de factores, como plantea un trabajo reciente de producción colectiva.

> Son muchos los elementos de la vida escolar que afectan a la participación, más allá de la existencia de órganos específicos: el estilo directivo, la capacidad de liderazgo, el espíritu de colaboración o no entre los profesores, el estilo docente, las actividades del alumno en clase o fuera de ella, la colaboración de los padres en la escuela, etc. La participación debe permear todas las prácticas escolares. No limitarse a los proyectos e instancias especiales sino que forme parte de todas las prácticas cotidianas (TRANSFORMAR LA SECUNDARIA, 2017: 17).

En cuanto a los estilos de conducción, también nombrados en muchos trabajos como *modelos*

de gestión, se puede decir que: "Los modelos de gestión directiva exteriorizan el pensar y la actuación que se traducen como influencia de un marco teórico determinado sobre las organizaciones educativas" (Asprella, 2015: 85). Existen distintos tipos de conceptualizaciones de estilos de conducción según diversos autores. Solo mencionaré algunas de ellas, porque considero que están vinculadas al estilo de conducción de las directoras de las dos escuelas estudiadas. Vale aclarar que ambas directoras tienen un estilo de gestión que comparte muchas similitudes.

Una primera conceptualización es el *enfoque participativo-estratégico* que plantea Chavez, citado en Asprella (2015). Una de las características de este enfoque es la democratización, es decir, la participación de los actores institucionales que son parte. Las prácticas horizontales ascendentes son las que aportan a la construcción colectiva de la gestión. Vinculo este enfoque con los estilos de gestión de ambas directoras, ya que habilitaron la participación de todos y tomaron los aportes surgidos desde cada uno de los grados y jornadas docentes, para la construcción del AEC de la escuela.

Como segunda conceptualización, me interesa traer la de Duschatzky, citada en Asprella, (2015), quien plantea la gestión como *ética*:

> (…) la propuesta de la gestión a la que apostamos no va en busca de escuelas armoniosas, exentas de falta, […] En todo caso se orienta a pensar las escuelas como las instituciones capaces de nombrar lo que acontece en ellas y habilitar que otras cosas, de otro orden pueden suceder. (…) La gestión como ética pretende producir algo del orden inexistente hasta el momento en la institución pero evita formatear rumbos y sujetos. La gestión ética no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella (pp.142-143).

Resulta interesante esta idea de nombrar lo que acontece en las escuelas y habilitar que puedan suceder cosas de otro orden. A mi modo de ver, ambas directoras han habilitado las condiciones para que se produzca algo diferente. En primer lugar, desde el momento en que aceptaron implementar el proyecto de convivencia en sus escuelas. En segundo lugar, veremos tanto en la siguiente sección, como en el capítulo 4, cuáles fueron los efectos trasformadores concretos que se produjeron en las instituciones. Ambas directoras promovieron cambios de distinto orden, aceptando los riesgos de las incomodidades que estos puedan generar en los otros.

Como tercer y última conceptualización de estilos de conducción, considero que resulta pertinente la que aportan Alegre y Galli (2017): *"Gobierno escolar democrático, habilitante*

de experiencias y proyectos". Este estilo está representado por:

> (…) el carácter democrático del ejercicio de la autoridad, la búsqueda de la participación de distintos actores en la vida de las escuelas y la capacidad de escucha y diálogo de directores y directoras respecto de los equipos docentes y los estudiantes (P. 72).

A mi entender, ambas directoras habilitaron todo lo que estuvo a su alcance para lograr la participación de la comunidad educativa toda. Impulsaron el proyecto de convivencia, promovieron el diálogo y los AEC, tanto en las jornadas docentes como en cada grado con los niños y sus respectivos docentes. Sin embargo, en el caso de la escuela B posiblemente hayan hecho falta más estrategias para trabajar con estas resistencias.

En resumen: los cambios de conducción generan movimientos en las instituciones, los cuales pueden estar acompañados de ciertas tensiones, como los casos estudiados. Si a esto le sumamos que la nueva dirección tiene un *estilo de conducción democrático*, con la característica además de modificar ciertas prácticas instituidas, se pueden generar resistencias por parte de quienes no quieren estos cambios. En la escuela A donde la directora puso en práctica una estrategia para evitar el boicot de la implementación, se logró que los docentes se vayan entusiasmando e integrando al proyecto. El caso de la escuela B, donde hubieran hecho falta más estrategias, nos ha mostrado que si no se logra una participación real de los docentes, ni un consenso en determinadas medidas o lineamientos, aparecen entonces tensiones que pueden obstaculizar el gobierno escolar. A pesar de esto, ambas directoras habilitaron las condiciones para que se produzca algo diferente.

3.5. La convivencia democrática. Una experiencia situada

En este apartado voy a compartir una experiencia que sucedió en la Escuela B. La elijo porque la considero ilustrativa de que a pesar de las distintas resistencias y complejidades presentes en las escuelas, es posible implementar los dispositivos estudiados y construir convivencia democrática.

La escuela B, como he ido describiendo hasta ahora, tiene muchas más complejidades que la escuela A. Estas, se ponen en juego a la hora de la implementación de los dispositivos de participación y tienen una influencia en el alcance de las transformaciones institucionales y de

los sujetos que habitan la escuela. Repasemos brevemente algunas de las complejidades de la escuela B:

a. Un contexto barrial de mucha vulnerabilidad social.
b. Estudiantes y familias con problemáticas sociales complejas que estallan en la escuela.
c. Conflictos que se han manifestado históricamente de manera violenta por parte de las familias en la puerta de la escuela.
d. Una escuela muy grande, con mucha cantidad de estudiantes y docentes.
e. Existen al menos, según algunas docentes entrevistadas, dos grupos de poder entre los adultos, con miradas antagónicas acerca de cómo ejercer la autoridad dentro de la escuela.
f. Los integrantes de la conducción tienen distintos estilos de gestión y no llegaron a conformarse como un equipo.
g. Una directora nueva, queriendo generar transformaciones, pero poco acompañada y debiendo enfrentar resistencias por parte de un grupo de adultos de la institución.
h. La falta de cooperadora y los conflictos con la casera generaron obstáculos en la cotidianeidad institucional y demandaron tiempo para su resolución.

A partir de estas complejidades, podemos pensar la distinción que proponen los trabajos de UNICEF (2011) y del Ministerio de Educación (2014), acerca de la "violencia en la escuela" y la "violencia escolar". Podemos decir que, la escuela B tiene mayores situaciones de violencia en la escuela respecto de la escuela A. Esto sucede porque tiene un componente externo de violencia, la violencia social, que ingresa y estalla en la institución. Esta situación no se verifica en la escuela A. Por otro lado, la escuela B, tiene también un mayor nivel de violencia escolar si la comparamos con la escuela A. Es decir, un mayor grado de violencia en cuanto al componente interno, a las relaciones interpersonales dentro de la institución.

En este contexto complejo, uno de los logros más importantes que señalan los actores institucionales de la escuela B, fue un *Gran Acuerdo Escolar de Convivencia* en relación a la organización de los recreos. Este se realizó en un espacio de jornadas docentes en el que me tocó participar directamente en mi rol de profesional del EPVS. En dichas jornadas se plantearon diversos problemas institucionales relacionados con la convivencia. Para algunos de estos problemas no se lograron consensuar soluciones, pero para el caso de los recreos sí.

También hubo otros acuerdos de menor importancia. Veamos algunas de las cuestiones que se plantearon en dichas jornadas:

Una docente, que además cumplía el rol de facilitadora de la convivencia, planteaba que en muchos casos algunos docentes se veían desautorizados por la conducción. Por ejemplo, cuando un docente retaba a un niño, la directora luego iba y lo abrazaba. La misma docente planteaba también que la mayoría de las veces no se sentía acompañada por la conducción y prefería buscar a otro docente para que le ayude a resolver un conflicto. Por su parte, la directora contestaba que sentía que los niños "conflictivos" eran "tirados en la dirección", muchas veces sin saber ella porque llegaban a allí, ni cuál había sido la situación. En esta situación se puede apreciar la tensión que había entre las distintas concepciones acerca de la autoridad y la educación, como también, los distintos conflictos interpersonales. Si bien existió diálogo acerca de estos conflictos, no se llegó a un acuerdo. De todas formas el hecho de que se estén poniendo en palabras los conflictos, en un espacio apropiado para ello, siempre resulta importante.

En un momento determinado surgió el tema de la necesidad de organizar los recreos que "eran un caos", según la propia directora. Sobre este tema sí se logró debatir y alcanzar acuerdos que resultaron muy importantes para la institución, según los relatos de la directora y docentes entrevistadas.

Una maestra explica los problemas que ocasionaba la desorganización de los recreos, antes de alcanzar el AEC.

> Se buscó los puntos importantes y álgidos que nos pasa a todos. Por ejemplo, el gran tema es los recreos, en donde uno se desgasta mucho gritando, enojándose y no podemos lograr, por ahí, contener a los chicos, lograr que se golpeen menos, que jueguen. La verdad que estuvo planteado… el planteo de estos acuerdos estuvieron, me parece, muy lógicos, razonables, coherentes con lo que vivimos. El tema pasa por sostenerlos. Sostener esos acuerdos significa comprometerse y a veces ese compromiso cuesta sostenerlo (Docente Facilitadora de la Escuela B).

La maestra hace referencia al "gran tema de los recreos" lo que da dimensión de la importancia que tenía este problema para la institución. Por su parte, la directora de la escuela lo relata de esta manera:

> Para la organización de los recreos… cada escuela será su realidad. En esta realidad funcionó para esto. Cada uno donde tiene que ir al patio, que sector tiene que cumplir. Y se logró un acuerdo institucional. O sea, todo el mundo adhirió a eso. Puede haber, sobre la base de esa experiencia, de un acuerdo institucional, pueden haber otros, se puede trasladar (Directora de la Escuela B).

Como plantea esta directora, cada escuela tiene su realidad, sus problemáticas específicas y por lo tanto deberá orientar los planteos y los acuerdos escolares en función de ello. En esta escuela el tema de convivencia que más preocupaba era la desorganización de los recreos, en otra escuela puede ser el tema del comedor, el uso del celular, un niño que se escapa del aula y deambula por toda la escuela, u otros. Veamos como la directora relata la situación de desorden en los recreos:

> El gran acuerdo fue… acá en esta escuela fue el de los recreos. El gran acuerdo (…) Sirvió, porque que pasaba… Yo vine el año pasado y dije: "¿Cómo son los recreos?" (…). Entonces bueno… y el gran acuerdo fue… dije este año: "se acaba este bolonqui" que yo no sabía cuando estaban en el recreo… era todo un quilombo, salían a toda hora, todo el tiempo. Y ya había empezado [a poner límites a los maestros] con los insuficientes y tenía unos pataleos terribles. Digo: "llego a cambiar los recreos acá y me pican en cinco pedazos". Entonces dije: "el año que viene entro con los tapones de punta con los recreos", e hicimos… quién iba a estar en cada sector, y todos al mismo tiempo. No, sale uno a una hora, entra el otro a otra hora. (Directora de la Escuela B).

A partir de los relatos de los actores institucionales, interpreto que sienten este acuerdo como un logro importante, por ello lo llaman "el "gran acuerdo". El siguiente relato de la directora, da cuenta de la difícil tarea de lograr acuerdos en un contexto de tanta complejidad institucional.

> Sí, claro… yo tenía que lograr, yo estaba re convencida de esto [de organizar los recreos], pero tenía que lograr que los otros se convencieran. El Vice se convenció rápido, pero las otras dos [integrantes de la conducción] "me pateaban". No importa, de a poco yo tenía que ir instalando esa capacidad de que el recreo iba a ser así. Y bueno, mirá cómo eran las relaciones eh... viene una maestra de una licencia y no terminaba de entender que tenía que hacer así el recreo. Entonces le hablaba a los padres que los recreos eran un desastre y me mandaba los padres a quejarse. No, eran unos manejos bravísimos. Bueno, aún así, se instala esto ¿no? Pero faltaban los circuitos por donde desplazarse, porque lanzaban a los pibes corriendo solos por allá y se llevaban puestos a todos los otros que estaban acá. Entonces… No solo eso, después había que ajustar ¿cómo se iban a desplazar y cómo iban a ir al baño? Fueron como un montón de acuerdos que fueron sucediendo. Lo más fuerte fue crear la idea de juego en el recreo. Porque eso está directamente asociado a la convivencia, para que convivan, jueguen en los recreos y estén tranquilos y pudiendo compartir. Entonces, bueno… ahí empezamos con las chicas de recu [recuperación] que tuvieron una amabilidad terrible y armaron… Empezaron a armar, a armar, después de la charla que tuvimos… ¿te acordás que vinieron ustedes? [se refiere al EPVS] Bueno, ahí las chicas de recu avanzaron. El profe de educación física armó toda una pista él solo. Y yo me puse y dije: "quiero metegoles y quiero metegoles". Y pusimos tres metegoles. Yo no voy a estar… pero hubiera sido bueno, sería buenísimo [porque hacia fin de 2016 la directora iba a trasladar el cargo a otra escuela] (Directora de la Escuela B).

A partir de este AEC se logró establecer los horarios de salida a los recreos, que eran un caos. También se distribuyeron los sectores en que debía estar cada grado y cada maestra. Se logró además instalar la idea de organizar juegos en los recreos, que luego fueron llevados adelante con la participación de los docentes y los niños.

La directora, entusiasmada, relata cómo continuó el tema de la organización de los juegos:

> Ah! y el profe de educación física puso allá aros de básquet. Mira, yo te voy a contar eso que fue la mayor emoción que yo tuve dentro de la escuela [se emociona hasta las lágrimas]. Mirá… me acuerdo y me emociono… Le cuento a mi nuerita, la novia de uno de mis hijos: "che no hay nada en la escuela", esto, lo otro… y justo ella se muda, y me manda un whatsapp y me dice: "tengo un aro de básquet". Bueno, traigo el aro de básquet… Estaba hecho percha el aro de básquet, todo oxidado, que se yo… Lo agarra el de mantenimiento y dice: "sí, pero esta echo percha", que esto, que el otro… [y la directora le contesta]: "Dejame de embrollar, esto es una pena, vos te llevas esto y me lo dejas divino". [Ella destaca] El inspector de mantenimiento, no el pinche, el inspector de mantenimiento, se lo llevó a la casa, a la casa de él, e hizo la chapita para poder colgarlo y lo pintó todo. No, eso es un efecto de multiplicación increíble eh. Te digo que fue… cuando lo vi colgado ahí y con los pibes tirando la pelota… le mandé una foto a mi nuera y le dije: "mira esto". El profe de educación física, cuando se da cuenta de eso… que se puede hacer eso, con una tabla de madera, trae otro aro ¿No sé de dónde cuerno lo consiguió? y se armó otro tablero. Y otra maestra trajo otro… O sea, había un montón de posibilidades que había que empujar nada más para que sucedan. ¿Entendés?... cuando yo vi eso dije: "no, esto tiene que ser parte de un juego" No toda una porquería de muebles que estaban ahí. Cambié todo y se los amplié para que jueguen ahí. Y ese muchacho tiene un agradecimiento de ese espacio, que es el profe de educación física.
>
> [La directora se acuerda de otra anécdota que me quiere contar] (…) a no, lo de la nena! Va la nena a rendir el premio beca, y la supervisora les hace una encuesta a todos los pibes de todo el distrito. Y mi alumnita de séptimo puso que lo más lindo de la escuela era jugar en los recreos, a tirar la pelota al aro y a los metegoles. Así que creo que ya te dije todo (Directora de la Escuela B).

Siento que estos relatos hablan por sí mismos, porque en ellos se puede apreciar la potencia que tiene el dispositivo para trasformar a los sujetos que formaron parte de la experiencia. Esto se expresó en el *efecto de multiplicación* de acciones positivas y de *cooperación* en pos de que los niños tengan juegos para el recreo. Los niños dejaron de correr en todas direcciones y de golpearse en los recreos, y pasaron a jugar a diferentes juegos de variadas características. Los juegos reglados y sectorizados en los patios de recreos son una propuesta muy interesante porque sirven para organizar a los niños. De esta forma los niños pudieron llegar a disfrutar de los distintos juegos y propuestas que surgieron para los recreos, por ejemplo: básquet, futbol, el elástico, la rayuela, el metegol, juegos de mesa, etc. La propuesta tiene que ser una

construcción colectiva, donde los niños de cada grado junto con sus docentes decidan a que juegos les gustaría jugar. Es interesante además que existan distintas propuestas en cada sector, que pueden ir desde los juegos más físicos hasta los juegos de mesa para que todos tengan la posibilidad de elegir a cual jugar. La falta de propuestas y de organización, a veces, da lugar a situaciones donde los niños se relacionan de manera violenta. Por ejemplo: se tiran al piso y "juegan a la pelea", se empujan, se chocan mientras corren. Además, los niños más grandes suelen invadir los espacios de los más chiquitos, y al no tener dimensión de la diferencia corporal pueden ocurrir accidentes.

En el siguiente relato una maestra contextualiza la importancia de este "gran acuerdo" en la complejidad que atraviesa la escuela, debido a los múltiples conflictos que están presentes en su dinámica cotidiana.

> A ver, no coincidimos en nuestra personalidad [se refiere a los maestros y directivos de la institución], tenemos distintos intereses, pero bueno, la verdad que en eso del proyecto, vamos a tirar todos para el mismo lado. Eso es un buen punto me parece. Porque, como te dije antes, dejar lo que no suma, lo que no construye y agarremos solamente la parte que nos sirve para ir para delante. De eso hubo… por supuesto en un marco que ya sabes que fue bastante difícil, pero se dio. Yo creo que la mirada es positiva, porque al haber un proyecto que está contextualizando nuestro trabajo de alguna manera… Entonces es como que te empuja a… Si no estuviera, estaríamos cada uno cómodo en su lugar haciendo su huertita, pero esto [el proyecto de convivencia] hizo que todos tengamos que estar en esto. Entonces pasaba de que [la maestra facilitadora le decía al resto de las maestras]: "¿Ya tenés los delegados?"… [Me dice a mí] ¿Viste? [ponían] una cara como diciendo: "no me jodas con eso… pero, vení mañana, que mañana te los doy". Entonces vos decís, está bueno, porque finalmente se concreta. A pesar de que no me gusta ni ahí que me lo vengas a pedir, pero se concreta. Entonces desde ese lugar me parece que está bueno (Docente facilitadora de la Escuela B).

Alguien podría pensar que un acuerdo escolar que organice los recreos no es una trasformación tan importante para una institución. Sin embargo, sostengo que hay que contextualizar dicho acuerdo en la complejidad en que este se produce, esto es, pensarlo como una *experiencia situada* como plantea Remedí (2004). Pensar en el carácter situado de esta experiencia, implica entender la gran complejidad institucional y el contexto social en el que se da. Estas complejidades fueron descriptas a lo largo de gran parte de este trabajo y resumidos en un punteo al principio de esta sección. Como hemos visto, las complejidades y el contexto de la escuela B no son las mismas que en la escuela A. Aunque esta última tampoco era "un lecho de rosas".

En resumen: la escuela B logró hacer, en palabras de las propias directora y docentes: "Un

gran acuerdo escolar de convivencia" en relación a la organización de los recreos, dando respuesta a uno de los problemas de convivencia más importantes de la escuela, denominado por una docente como "el gran tema". Se pudieron organizar los horarios, los sectores donde tenían que estar cada grado y su maestra, y construir distintos juegos para que los niños tengan una propuesta atractiva para jugar. Todo esto produjo una trasformación en los sujetos logrando un efecto de multiplicación en pos de que los niños tengan juegos para el recreo. Además todo esto se logró de manera participativa. A mi entender, este AEC debe ser valorarlo como una experiencia situada, dado el grado de complejidad en la que el mismo se concreta.

Recapitulando

El hallazgo principal de este capítulo es el surgimiento de diversas tensiones y resistencias por parte de los docentes a la hora de implementar los dispositivos de participación. Por ello, utilizo la expresión: la construcción de la convivencia democrática no es "un lecho de rosas".

La primera de estas tensiones se manifestó en relación a la falta de tiempos institucionales. Algunos docentes relatan que tienen una gran cantidad de tareas para realizar, y esto hace que vean la implementación de los CA y los AEC como "una cosa más para hacer". Es por ello, que en este tiempo de fluidez y aceleración lo que se requiere es producir un espacio-tiempo de desaceleración, que dé lugar a la reflexión y al encuentro con el otro.

Otra de las resistencias surgió a partir de que los dispositivos eran novedosos para algunos docentes y esto generaba temor a la hora de implementarlos. Esto se manifestó en la escuela A en casos de docentes que decían: "no puedo" o "no sé", haciendo referencia a la implementación de los dispositivos. Es importante acompañar a estos maestros en la realización de los CA y los AEC para que vayan aprendiendo la habilidad de coordinarlos y ganen confianza y autonomía. En cuanto a las condiciones para la realización de los CA es fundamental tanto la disposición en ronda como la elección de un lugar adecuado que permita la escucha activa. Algunos maestros se animaron a realizar los CA aunque sin garantizar las condiciones recién mencionadas.

Como hemos visto, algunas de las resistencias que se produjeron en ambas escuelas tenían relación con concepciones autoritarias, y con el temor a la pérdida de autoridad, según el relato de algunas entrevistadas. En la escuela B, la concepción autoritaria funcionaba en base a la "lógica del castigo" y la "lógica del destierro". Se produjo allí una tensión entre las tradiciones dominantes de la educación por un lado, y los educadores democráticos por el otro. En la escuela A, al implementarse los dispositivos se produjo un movimiento

institucional. Los niños comenzaron a tener un poco de libertad, comenzaron a preguntar, a tomar la palabra. Esto hizo que algunos docentes con una concepción más autoritaria se vieran descolocados y tuvieran que reposicionarse, renunciando a la omnipotencia y modificando su mirada hacia los niños.

Otras de las tensiones tuvieron relación con los cambios de conducción y los estilos de conducción. Los cambios de conducción suelen generar algunas tensiones en las escuelas debido al reacomodamiento que esto implica para el resto de los actores. Además, ambas directoras tenían un estilo de conducción democrático, ligado a lo instituyente, lo que generó resistencias por parte de los docentes que no estaban dispuestos a modificar algunas prácticas instituidas. Esto da cuenta de la importancia de tener una estrategia a la hora de implementar los dispositivos.

Hemos visto también la experiencia de un AEC en la Escuela B, que tuvo efectos trasformadores sobre la dinámica institucional y sobre los sujetos que participaron de la misma. El grado de complejidades que presenta la escuela B, a mi entender, hace que debamos valorar dicho acuerdo como una experiencia situada. Las entrevistadas hacen referencia a las situaciones problemáticas que se daban en los recreos como “el gran tema” de convivencia. A su vez, se refieren al AEC alcanzado como el “Gran acuerdo”. A partir de este acuerdo ocurrieron transformaciones en la institución y en los sujetos que la habitan. Las mismas se vieron reflejadas en una mejor organización y en un efecto de multiplicación de acciones de cooperación para que los niños tengan juegos en los recreos. Todo esto ocurrió como una construcción colectiva y esto da cuenta de la potencialidad de este dispositivo.

Capítulo 4
La dimensión instituyente de la convivencia democrática

En este capítulo, presento lo que considero el hallazgo más importante de este estudio. Me refiero a *los efectos de la implementación* de los dispositivos estudiados, es decir, a las transformaciones que tuvieron lugar en las instituciones y en los actores que forman parte de las mismas. Podemos sintetizar los efectos de la implementación en los siguientes enunciados:

- ***Sirvió para que los niños al igual que los docentes y directivos se conozcan más y puedan entender al Otro***
- ***Generó la expresión de niños que antes no hablaban***
- ***Mejoró la convivencia y los niños aprendieron a solucionar problemas***
- ***Generó apertura hacia las familias***
- ***Generó entusiasmo, libertad y fue una revolución para los niños y la institución***

4.1. Sirvió para que los niños al igual que los docentes y directivos se conozcan más y puedan entender al Otro

Las jornadas docentes fueron uno de los espacios aprovechados por la conducción y el EPVS, para presentar el proyecto de convivencia a los maestros. También para debatir y construir la modalidad de implementación que el mismo tendría en ambas escuelas. En el caso de la escuela A además, para el seguimiento de la implementación, fueron utilizadas algunas reuniones de ciclo. Estos espacios sumados a los CA y los AEC, han resultado de suma importancia para que directivos, docentes y niños se conozcan más, tengan un mayor acercamiento y comiencen a entender al Otro.

En esta sección voy a presentar algunos relatos que me resultan particularmente ilustrativos sobre el tema de "entender al otro" y sobre el poder "ponerse en el lugar del otro". Vale aclarar que, todos los relatos que fueron recopilados y compartidos a lo largo de este trabajo hacen referencia, de una u otra manera, a un Otro. Esto me ha llevado ineludiblemente a pensar en la importancia de la cuestión de la *otredad o la alteridad*, tema que hasta el momento no formaba parte de este trabajo como una cuestión conceptual. Fueron los relatos de las entrevistadas los que me han llevado a reflexionar acerca de que esta cuestión tenía que ocupar un lugar importante en este trabajo.

El Otro está presente en todos nuestros vínculos. Inclusive cuando en los relatos las entrevistadas hablan solo de ellas mismas, lo hacen siempre en relación a un otro. Pero, ¿de quién hablo cuando hago referencia al otro? Hablo de ese sujeto, diferente a mí, que llega y me interpela de tal forma que me incomoda y me hace salir de mi "zona de confort" obligándome, de cierta manera, a reacomodarme a una nueva forma de vinculación. Sin embargo, a pesar de existir las diferencias, también existen las similitudes. Entiendo que la construcción se da a partir de lo que tenemos en común, conciliando y aceptando las diferencias y porque no, nutriéndonos de estas. Es importante no perder de vista que los vínculos a los que hago referencia a lo largo de mi investigación, en gran parte de los casos, no se dan entre personas que se eligen entre sí, como puede ser en el caso de amigos, pareja, etc. La relación con otro siempre trae aparejado algo de lo conflictivo, inclusive cuando se trata de un otro elegido, cuanto más cuando se trata de un vínculo como puede darse entre: directivo-docente, docente-estudiante, institución-familia, colegas, etc.

A continuación voy a presentar un relato perteneciente a la directora de la escuela A. Me resulta interesante dado que en él la directora hace referencia a la ayuda que los dispositivos brindaron para la construcción de los vínculos. Recordemos que esta directora era nueva en la escuela y había ocupado el cargo el mismo año en que se comenzó a implementar el proyecto de convivencia.

> Y me ayudaron bastante [los dispositivos]. Porque me permitió generar un espacio para conocer a los maestros, para poder decirles que es lo que había que mejorar, y también para escucharlos a ellos. Entonces, como que… logramos que ellos me conocieran y yo conocerlos un poquito mejor a cada uno, y ver con quien estaba. Me permitió incluso a mí darme cuenta, pucha!, que es lo que yo hacía cuando era maestra y estaba en un grado con los chicos: ¿empezar a trabajar, o los conocía primero? Entonces [cuando era maestra de grado] siempre generaba la ronda, el espacio, y sabía quién era Carlitos, Pedrito y Marianita… y trabajar en función de lo que necesitaba cada chico. Entonces, acá si bien yo no era maestra, era la directora de la escuela, pero esto [el proyecto de convivencia] me iba a permitir entender a cada uno de los maestros y entender por qué actuaban de determinada forma. (…) nos permitió que cada maestro conociera al grupo de alumnos que tenía. Desde la conducción también hubo un acercamiento a los maestros, conocerlos a ellos. ¿Por qué actuaban de determinada manera, por qué no? y que se podían acercar y preguntar (Directora de la Escuela A).

Del relato de la directora podemos destacar que los espacios y los dispositivos de participación sirvieron para que ella pudiera conocer más a los maestros, acercarse y entenderlos. Al mismo tiempo, cuenta que sirvieron para que cada maestro pueda conocer

mejor al grupo de alumnos. Este "entender al otro" al que hace mención la directora, me lleva inevitablemente a reflexionar sobre la cuestión de la otredad o la alteridad. Pero, ¿quiénes son los otros en la escuela? La otredad es el diferente a mí. Así, podemos pensar que para una maestra, los niños son una otredad, puesto que son un otro diferente, al mismo tiempo que para los niños la maestra es también una otredad. De igual manera podemos pensar que para un niño argentino, otro niño boliviano puede ser una otredad y viceversa. Para un docente con una concepción autoritaria, un docente con una mirada más democrática puede ser también una otredad y viceversa. Y así podríamos seguir pensando todas las relaciones que tenemos con los otros.

Uno de los conflictos más frecuentes que observo en las escuelas de la zona sur-oeste de la ciudad, donde desarrollo mi trabajo como profesional desde hace varios años, tiene que ver con las prácticas discriminatorias[8], particularmente entre los propios niños. Estas, apuntan a menospreciar por ejemplo: el color de la piel, la nacionalidad, la supuesta orientación sexual, el barrio dónde viven, las diferencias socio-económicas y otras. La discriminación causa un daño en los sujetos que la sufren. La identidad de los sujetos se construye en parte, por el *reconocimiento* de otros, o la falta de este. Ante la falta de reconocimiento, un individuo o un grupo pueden sufrir un verdadero daño (Honneth, 1997; Taylor, 2009). Para Honneth, esta falta de reconocimiento o falso reconocimiento, constituye una ofensa o humillación para los sujetos. La desvalorización de modos de vida individuales o colectivos le sustrae a los sujetos *menospreciados* la posibilidad de atribuir valor social a sus capacidades y cualidades, llevándolos a la pérdida de su autoestima personal (Honneth, 1997).

Veamos un ejemplo de estas situaciones de discriminación, relatado por una docente, y como se pudo abordar a partir de los dispositivos estudiados.

> Son 24, se agregó un chico nuevo que venía de otra escuela, que le decían "chocolina". Que a partir de todo este trabajo [en los CA], salió el tema que le decían chocolina porque es morocho. Y se habló sobre ese tema. Ellos opinaron que lo hacían en chiste. Le preguntaron si a él le molestaba y dijo que a él le molestaba, que él se reía pero que en realidad le molestaba, que él tiene un nombre. Y a partir de eso hablamos de la identidad, del nombre que nos pusieron, de si nos gusta, no nos gusta. Que a los padres en ese momento… fue el nombre más lindo que era… que les gustó para ponerle a su hijo (…) Sí, se hablo sobre este tema… (Docente de la Escuela A).

[8] Existe discriminación en aquellos casos en los que el menoscabo del pleno ejercicio de los derechos se encuentra motivado en un prejuicio discriminatorio por la pertenencia de la persona a un grupo históricamente vulnerado (ya sea bajo pretexto religioso, por nacionalidad o ideas políticas, entre otros) o bien por una característica innata determinada (APDH, 2007).

A partir de lo relatado por esta maestra, podemos ver que estos dispositivos, también se han visto efectivos para abordar la problemática de la discriminación ente los niños, pudiendo poner en palabras dichas situaciones.

Es la relación con el otro la que me constituye como sujeto. La otredad es fundamental para la constitución de la identidad del Yo: "es el Otro que viene hacia mí e interactúa conmigo lo que hace emerger mi identidad individual, y no al revés" (Levinas, citado en Fernández Guerrero, 2015: 430). Como vengo planteando a lo largo del trabajo, tanto los CA, como los AEC son dispositivos donde se ponen en juego el lenguaje, la palabra, la escucha, la aceptación de las diferencias y por lo tanto, un espacio que propicia el respeto por el otro.

> Para Levinas, el lenguaje y el diálogo suponen una alternativa a la violencia, puesto que responder al otro que habla, reconocer su alteridad, conlleva aceptar que el otro es distinto a mí y que, sin embargo, podemos conversar para llegar a acuerdos, en lugar de recurrir a la violencia o la aniquilación del otro, a la negación de su alteridad para someterla a mis propios deseos o preferencias (Fernández Guerrero, 2015: 433-434).

Una maestra de la escuela A observa de manera similar a la directora, que a partir de la implementación de los dispositivos hubo un acercamiento de los docentes entre ellos y un trabajo en equipo.

> Y sí, en estas cosas que te voy diciendo… no es, a ver, cómo decir… creo que algunas personas se acercaron más, permitió eso, como encontrar esas cuestiones con quien puedo trabajar. Yo vi eso. (...) Puedo vislumbrar y ver que ha habido más acercamiento en algunas cosas, con otros compañeros entre sí. De a poco creo que se trabaja en equipo (Docente Facilitadora de la Escuela A).

Otro de los efectos logrados a partir de la implementación del proyecto de convivencia es que los docentes comenzaron a tener una mayor *percepción del otro*, generando sorpresa entre los docentes, como relata esta maestra:

> Eh… me sorprendo de mí, en el sentido de que a veces uno cree que no va a cambiar digamos. A ver, si lo hago es porque yo creo que puede cambiar, pero por momentos las personas me sorprendieron, como en el enfoque, en el abordaje de las cosas. O… ah mirá!, me acompañaron y no me lo esperaba… y mirá todo lo que tiene para dar. Desde ese lugar me parece que está bueno. Yo los vi más a mis compañeros, puedo tener mayor percepción y calculo que los demás también, no lo hablé pero… (Docente de la Escuela A).

Otra cuestión interesante relacionada con la otredad, que surgió de los relatos, es que algunas maestras comenzaron a trabajar con los niños a partir de actividades que tengan como objetivo *ponerse en el lugar del otro*. Esto hace que los niños vayan desarrollando la empatía con sus compañeros y como consecuencia, vayan disminuyendo las agresiones entre ellos.

> Era un grado que los chicos se escapaban. Que los chicos no tenían un hábito de estudio. Entonces, era un grado bastante bravo que se venía para este año (…) Cambió el 100%. Los chicos pueden trabajar solos, cuando hay un problema se habla, no se van directamente a los golpes como hacían año atrás. Y yo lo atribuyo al tema de que... yo desde el primer día de clase siempre traté…, me senté con ellos a hablar, a que ellos puedan expresarse libremente, que es lo que no está bueno, que es lo que sí se puede hacer, que hay que respetar cuando está una persona, una persona mayor. Y trabajar mucho con el consejo de grado, en el tema de ¿Qué es lo que no te gusta a vos que te hagan? Ponerse en el lugar del otro. Entonces siempre trabajamos con esas ideas para que ellos puedan mejorar, para que tengan un buen ámbito de convivencia (Docente de la Escuela B).

Estos dispositivos sirven para "ponerse en el lugar del otro", y esta posibilidad implica un entendimiento del otro y una mayor percepción de lo que pueden generar mis acciones sobre los otros. Es por ello que estos dispositivos también propician una responsabilización de los propios actos. Quien haya trasgredido una norma o esté generando un daño a otros, deberá rendir cuentas ante el colectivo y reparar el daño, y esto implica muchas veces, una toma de conciencia de que mis acciones ponen en riesgo o dañan a los demás. En palabras de Levinas:

> (…) primero es necesario identificar la injusticia, y en ese paso resulta imprescindible el encuentro con la alteridad, con el rostro del otro, pues "para que yo conozca mi injusticia […] se precisa que alguien me pida cuentas". Así, de nuevo, es la interpelación del otro, lanzada a través de la palabra, la que me hace cuestionar los efectos de mis acciones, la que me empuja a examinar sus consecuencias desde una perspectiva que trasciende los límites de la subjetividad y que me coloca en la exterioridad, esa exterioridad ajena a mí y que, sin embargo, padece mis actos (Levinas, citado por Fernández Guerrero, 2015: p. 441).

Una *acción reparatoria* implica reparar el daño. Esto quiere decir que, una persona o un grupo de personas que transgredieron una norma o un acuerdo, puedan reparar dicha situación a partir de una acción. Las acciones reparatorias son una práctica que se va instalando de a poco en las escuelas. Actualmente el EPVS, a partir de la aparición de la Ley 26.892, trabaja en las escuelas para que dicha práctica se instale y se implemente. Lamentablemente desde el punto de vista académico la producción acerca de las acciones reparatorias es muy escasa,

sino nula, y esto representa una vacancia en el conocimiento. Es por ello que para referirme al tema lo hago desde los conocimientos adquiridos en mi práctica profesional.

Veamos un ejemplo muy sencillo: Supongamos que un niño le rompe un lápiz a otro compañero. Supongamos además que la maestra primero escucha a ambos niños involucrados para entender que fue lo que pasó. De esta escucha resulta que el niño a quién le rompieron el lápiz no había hecho ninguna provocación previa al niño que lo rompió. Entonces, la maestra habla con el niño que transgredió la norma, esto puede ser delante de todo el grupo o a solas, para que el niño reflexione acerca de que lo que hizo y piense como va a reparar el daño. Una respuesta simple sería que este niño piense en comprar y reponer el lápiz al compañero. Si al niño no se le ocurriera nada, se podrían escuchar las propuestas del colectivo, ya que el conjunto de los niños del grado también se ve afectado por la lesión.

En el ejemplo mencionado, pensar la reparación del daño y concretarla seguramente resulte mucho más sencillo que en casos donde el daño que se produce es moral. El daño moral podemos vincularlo con situaciones de discriminación, de hostigamiento, de exclusión, etc. Cada situación es muy particular y por lo tanto, la forma de reparación del daño también tiene que ser contextualizada en su particularidad. Y el abanico de posibilidades de acciones reparatorias es tan infinito como la diversidad de sujetos, relaciones y contextos en que esto ocurre. Lo que se busca siempre es que quien o quienes trasgreden, puedan hacer el ejercicio de pensar la reparación del daño, para que en dicha reflexión puedan tomar conciencia de que sus actos lesionan a los otros. A su vez es importante tener en cuenta si la propuesta de reparación es aceptada como reparación del daño por quién o quienes sufrieron la lesión. Es importante la intervención de los adultos de la institución, para garantizar que la reparación del daño no se convierta en una cuestión mecánica y formal, sino que sea un acto sincero y de aprendizaje para todos.

Otra de las transformaciones personales e institucionales que ocurrieron a partir de la implementación de los dispositivos, según el relato de la siguiente maestra, es un cambio de mirada hacia el otro, que se produjo en los docentes y que se tradujo en una nueva forma de percepción.

> Cambios, insisto. Se transformaron aquellas personas que pudieron percibir la importancia. O sea, esos que tomaron parte en el asunto. (…) Participando. Es participar, es acercándose, contando… que los entusiasma, generan acciones para… Es eso. Vi cambios en una compañera, me gustó muchísimo, que es la maestra de acá (…) Bueno, participó por ejemplo…se sumó… ¿no?, hay muchos compañeros que se sumaron, eso me parece un cambio de actitud. Porque de hablar, ya ir y participar, ya es una trasformación. Y después se sumó al acto de cierre del fin de curso, que me parece que también estuvo muy positivo como lo

> hizo. Porque… lo que vino a traer a la escuela con el acto de fin de cierre…, eso me parece que esta bueno. Y empezó a trabajar con otros grados, ¿viste?… "Bueno a ver: ¿vos que necesitas?". Es empezar a mirar al otro en lo que el otro tiene para ofrecer. "¿Che vos que tenés, vos que podés?" Empezar a…¿vos que grado, que chicos tenés? Entonces se empezó a…me gustó mucho lo del acto del cierre que lo organizó ella con otra seño, porque empezaron a detectar talentos si se quiere, de la escuela, entonces se mostraron. Entonces, esa cosa que los invisibiliza… porque no hay espacio para que den a conocer. Estuvieron ahí los pibes, una piba haciendo tela, uno tocando el chelo, otro tocando el bajo, otra… Entonces, me parece que esta bueno, que empezaron a ver esas cosas, que quizás no son parte de la escuela, las aprenden en otro lado, pero si me parece que esta bueno que haya espacio para eso también, como otra lectura de la institución, me parece que es el cambio (Docente Facilitadora de la Escuela A).

Este relato da cuenta de una trasformación en las relaciones con los otros. Empezar a mirar al otro como un compañero, al que puedo ayudar, del que también puedo aprender, verlo como alguien que tiene algo para ofrecer, con el que puedo trabajar en conjunto. El cambio de mirada entre los adultos habilitó también nuevos espacios para que los niños puedan hacerse visibles. Entonces los niños empezaron a mostrarse con sus habilidades aprendidas afuera de la escuela y los maestros comenzaron a detectar talentos. Estos talentos se mostraron en el acto de cierre de fin de año. Este cambio de mirada hacia el otro y todo el movimiento que ello generó en la escuela, para mí es descripto en estas palabras de Skliar (2008):

> Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente (p.: 18).

Tanto el relato de la docente anterior, como el relato de la directora que presentaré a continuación, hacen mención a acciones de cooperación y de solidaridad que se dieron en el marco de diferentes actos escolares. Cuando le pregunté a la directora de la escuela A si había notado transformaciones a partir de la implementación de los CA y los AEC, me respondió:

> Un montón, un montón realmente. A la hora de organizar un acto escolar, si el maestro no está… el que le correspondía, venía otro y me decía: "¿Faltó no? [el docente a cargo] "bueno, quedate tranquila, yo pongo la palabra ¿te parece?, ¿te molesta? [y responde la directora] "No, no, al contrario, muchas gracias". Otra [docente] venía y te decía: "Yo acompaño la bandera, vos no te preocupes" Entonces todo el mundo… O cuando fue el cierre de año, el primer día de clase, todo el mundo con su granito de arena, el querer colaborar, ayudar, eso es lo que se vio. Cuando… y esto ya es muy personal, cuando me accidenté el 1 de julio todavía estábamos encaminados en todo esto y creo que si no me tomé la licencia fue por eso, porque sentía que todo… no quiero tirar todo esto por la borda. Y el cierre fue el día del maestro. Se hizo un acto muy lindo donde se acercó a las

> familias, a los maestros y la verdad que fue algo lindo, fue algo muy emotivo. Y fue un acto en que se expresó el cierre de todo lo que se empezó a vivir. Incluso fuimos a cenar a un lugar. ¿Viste que nunca se juntaban?…Fuimos 45 personas y entonces eso fue lindo. Va no… 30 creo de los 45… 30 o 35, y todos estaban felices y decían: "¿cuando hacemos la otra, cuando nos juntamos de nuevo?" Nada…después me pasó lo que me pasó y ya [se refiere al accidente] Pero vi toda la organización, el cierre estaba… Me junté con ellos, organizamos los contenidos… Cuando dejé todo eso organizadito, me retiré. Ya no daba más [risas] (Directora de la Escuela A).

Recordemos que en el capítulo 2 habíamos visto cómo eran los problemas de comunicación en esta escuela cuando llegó la directora. Los docentes "se manejaban con las miradas", no hablaban entre ellos, ni con la directora. Circulaban los rumores y las suposiciones. A partir de estos últimos relatos, podemos apreciar la trasformación que hubo en los vínculos un año después de la implementación de los dispositivos de participación. El acercamiento, la mirada solidaria hacia el otro, la cooperación de docentes con la directora y entre los propios docentes dan cuenta de esta trasformación.

Los dos últimos relatos tienen en común además, el trascender las puertas de la escuela como institución. En el primer caso de afuera hacia adentro, los niños muestran adentro de la escuela sus habilidades y talentos aprendidos afuera. En el segundo caso, la gran mayoría de los docentes que inicialmente ni si quiera se hablaban, junto con la directora, festejaron el día del maestro yendo a comer a un restaurante.

Todas las transformaciones recién mencionadas dan cuenta de la potencia que tienen estos dispositivos para el mejoramiento del clima escolar.

En resumen: la implementación de estos dispositivos sirvió para que tanto los niños como los adultos se conozcan más, tengan un mayor acercamiento, comiencen a entender al otro, puedan ponerse en su lugar y se abran las puertas hacia una nueva percepción del otro. Los dispositivos también permitieron trabajar con temas como la responsabilización de los propios actos y los daños o los riesgos que podemos ocasionar con nuestro accionar. A partir de esto también se trabajó sobre las acciones reparatorias, práctica que se va instalando muy de a poco en las escuelas.

En la escuela A, los dispositivos sirvieron para mejorar los vínculos tanto entre la directora y los maestros, como entre los docentes y los niños. Se produjo en los docentes un cambio de mirada hacia el otro, empezaron a mirar al otro como un compañero, al que se puede ayudar, con el que se puede trabajar en conjunto. Los CA y los AEC sirvieron también para trabajar sobre situaciones de discriminación que se daban entre los niños. A partir de este trabajo los

niños pudieron poner en palabras las cosas que les molestaban, se abordó el tema de la identidad, del menosprecio, de los apodos hirientes y de la importancia que tiene nuestro nombre. Esta nueva percepción del otro que se dio entre los adultos, habilitó espacios donde los niños pudieron hacerse visibles. Todo este movimiento tuvo su coronación en el acto del día del maestro y en el de cierre de año. En ambos actos se expresaron los valores de solidaridad y cooperación entre los docentes, y en ellos se plasmó todo aquello que "se empezó a vivir en la escuela".

En la escuela B, algunas docentes trabajaron con los niños el tema de "ponerse en el lugar del otro", esto desarrolló la empatía entre los niños y disminuyeron las agresiones entre ellos.

Todos los movimientos que se produjeron en ambas escuelas me hicieron pensar el tema de la cuestión del otredad y decida traerla como concepto. El Otro está presente en todos nuestros vínculos.

4.2. Generó la expresión de niños que no hablaban.

Uno de los efectos que más se reiteran en los relatos de las docentes entrevistadas tiene que ver con los niños que no hablaban en clase y que a partir de la realización de los CA comenzaron a expresarse. Veamos esta situación que nos relata una maestra de la escuela A, cuando le pregunté si había notado algún cambio en los niños que la haya sorprendido, a partir de la implementación de los CA:

> Sí, hay un chico que empezó… que no hablaba nada y empezó a participar de las clases que me sorprendió. Era este chico que te digo que faltaba mucho a la escuela. Y bueno empezó a venir, si eso me sorprendió. Y la actitud de los compañeros ante este chico, que es diferente (Docente de la Escuela A).

Otra docente de la misma escuela, cuando le hice esa misma pregunta, me contó que a veces se sorprendía porque creía que algunos niños no iban a hablar y de repente en los CA lograron compartir lo que sienten.

Una de las docentes se refiere a la potencialidad de los dispositivos de participación, sobre todo en los niños de los grados superiores, que al entrar en la adolescencia algunas veces se sienten inhibidos para expresarse por la timidez propia de la edad.

> (…) si se sigue manteniendo esta bárbaro, porque los chicos… van surgiendo cosas y por ahí se pueden expresar cada vez más. Sobre todo en los grados superiores. Por ahí… yo con mis chiquitos lo noto que son chiquitos y se expresan. Y los más grandes por ahí… a veces, al entrar en la adolescencia, están como inhibidos, no quieren hablar, no quieren decir. O les paso algo y de repente, por ahí con esto se

> forma una ronda o se habla en el aula y salen más cosas buenas, o algo que les este pasando, o algo que surja. Les va a venir mucho mejor a ellos también. (Docente de la Escuela A).

En la escuela B también las entrevistadas relatan situaciones similares. Una docente me contaba que, una niña que siempre estaba aislada y que no participaba, comenzó a participar y a jugar con todos desde que se implementaron los CA.

A partir de estos relatos podemos preguntarnos: ¿Qué es lo que sucede en los CA para que niños que no hablaban nada de nada, niños que estaban aislados, comiencen a expresarse y cambien de actitud? Bueno, suceden varias cosas. Veamos, la ronda, es la forma o disposición que se utiliza para la realización de los CA. Nos sentamos en ronda porque el círculo es una figura que representa la igualdad, dónde no hay jerarquías, nadie está atrás ni delante de nadie, en la ronda "todos somos iguales", sin perder por ello la asimetría necesaria entre los niños y el docente. La disposición en ronda, hace que todos podamos estar cara a cara y mirarnos a los ojos cuando hablamos. De esta manera se rompe la distribución tradicional de los niños y los docentes en las aulas. Históricamente nos han enseñado a sentarnos en bancos, en hileras, unos atrás de otros, de manera que solo podamos ver al frente. Mirando al frente solo podemos ver a la maestra sobre su tarima y las nucas de nuestros compañeros. Es decir, en la ronda se promueven otros sentidos de la comunicación, de la percepción. En palabras de Levinas:

> El Otro tiene un rostro y es descrito mediante el rostro; he aquí la posibilidad máxima de expresión y comunicación"; es la relación cara-a-cara la que me pone frente al rostro de otro y permite el surgimiento del intercambio lingüístico, que se enmarca ya desde el comienzo en la esfera de la ética. La comunicabilidad es posible porque "el rostro es una presencia viva, es expresión", y esa comunicación facilita que el otro se posicione como alteridad frente a mí y que conserve esa posición (…) (Levinas citado por Fernández Guerrero, 2015: p. 435).

Podríamos también pensar esta ronda, en términos de lo que Nicastro y Greco (2009) denominan armar la escena educativa. Esto implica crear una escena de igualdad, reconfigurando la escena escolar clásica. En estas nuevas formas de estar, de habitar, de disponer los cuerpos, de mirar a los ojos de mis compañeros, se produce una configuración de lo sensible (Nicastro y Greco, 2009). Esto hace que sucedan cosas nuevas, habilita a que los niños puedan ocupar otros roles, distintos de los que ocupan habitualmente. Que un niño que no hablaba nada, de repente empiece a hablar, lo ubica en otro rol, dejando ese lugar del

déficit y ocupando un lugar de posibilidad, de despliegue.

Por otro lado, el hecho de ser escuchados puede generar la reafirmación o el comienzo de procesos de reinscripción social en aquellos sujetos que fueron excluidos (Carballeda, 2015). La directora de la escuela B lo expresaba de la siguiente manera:

> La palabra no sale en estos sectores sociales donde nosotros trabajamos, y hay que habilitarla. Y aún si la habilitamos, no sé cuánto podrían estar… como te podría decir, haber… Si habilitamos estas puertas, no sé si todos querrían hablar acá, por desconfianza en las instituciones. Eso. Sí, desde mi lugar de conducción habilité todo lo que pude la palabra. Habilité, los escuché, los comprendí y no los reté (Directora de la Escuela B).

Como menciona la directora, de lo que se trata es de habilitar la palabra, generar los espacios, las condiciones, las posibilidades para que se pueda desplegar la voz, la reflexión. A veces puede ser que, aunque se generen las condiciones, la palabra no surja. Habrá que ver entonces, cuál es el problema individual o grupal que hace que los niños no se expresen. Puede ser timidez, temor a las burlas de otros niños, desconfianza, etc. Todas cuestiones que, una vez identificadas, pueden ser trabajadas para que se despliegue finalmente la palabra de todos. Como explica Fernández (2015), es importante:

> (…) diseñar dispositivos colectivos que impliquen crear condiciones para que cada quien, dentro de sus posibilidades, pueda encontrarse con sus potencias personales y colectivas. Es decir, que cada quien pueda encontrar líneas de fuga a los modos de subjetivación por los que se naturalizó su subalternidad y su inferioridad y pueda emprender con otros y otras el costoso camino de transformarse en sujetos de derechos (p. 11).

En resumen: la generación de nuevas forma de habitar el espacio, como la disposición en ronda de los CA, generó escenas habilitadoras de la expresión. Se rompe así con la distribución tradicional y en la ronda se promueven otros sentidos de la comunicación y de la percepción. Todo esto posibilitó que algunos niños que antes no hablaban y estaban aislados, comiencen a expresarse, a participar y a relacionarse con los demás.

4.3. Mejoró la convivencia y los niños aprendieron a solucionar problemas

Las docentes entrevistadas destacan que, a partir de la implementación de los dispositivos estudiados, mejoró la convivencia. Además resaltan que los niños, mediante la palabra, el diálogo, la escucha y la reflexión comenzaron a solucionar sus problemas de convivencia, lo que resultó todo un aprendizaje para ellos.

Una docente de la escuela A relata cómo en un CA los niños pudieron acordar ciertas reglas para el uso del metegol[9] en el recreo, que hasta ese momento era motivo de conflictos permanentes.

> Bueno, les dije que teníamos que buscar una solución para que todos pudieran jugar, porque jugaban algunos y otros no. Para que el que quisiera jugar pudiera jugar. Y bueno… ¿cómo lo organizábamos para que todos tuvieran la posibilidad? No era obligación jugar, el que no quería… algunos chicos no querían. Y entonces armamos parejas, a ellos los jueves les toca, todos los jueves, y armamos la lista, porque siempre falta algún nene, entonces no son fijas las parejas (…) y después pusimos ciertas reglas que ellos mismos las dijeron. Por ejemplo: si ganan dos partidos consecutivos la misma pareja sale. Tienen que dejar su lugar (Docente de la Escuela A).

Como habíamos visto hacia el final del capítulo 3, en la escuela B existía un problema relacionado con una carencia de propuestas de jugos para los recreos, que luego pudieron resolver a partir del AEC. En la escuela A, como surge a partir del último relato, existía una propuesta, contaban con un metegol. Sin embargo, en este caso el problema se presentó ante la falta de organización y de construcción colectiva de las reglas para su uso. Esta falta de reglas provocaba conflictos entre los niños que se manifestaban de forma violencia. Del análisis de ambos casos podríamos decir que la organización para el uso de los juegos es tan importante como la propuesta en sí misma. El CA sirvió para que los niños junto a su maestra pudieran consensuar acuerdos claros para el uso del metegol y así resolver este conflicto. Como se expresa en la investigación de UNICEF (2011):

> Allí donde los alumnos sienten que conocen cuáles son las normas, que han participado en su elaboración, que las consideran adecuadas y que se sienten escuchados por algún adulto cuando se presentan problemas, encontramos también menores niveles de conflictividad y violencia (p. 63).

Muchas veces los propios niños encuentran soluciones a los conflictos, que sorprenden a los propios docentes, como en el siguiente caso en la escuela B:

[9] Aclaración: La escuela A, al igual que la escuela B, también cuenta con metegoles para jugar en los recreos.

> El primer caso, nos tocó inaugurar el cuaderno [se refiere al cuaderno donde se anotan las actas de los CA]. Hubo una pelea entre compañeros, porque un nene le dijo una palabra y el otro como que no le gustó. Y entonces como que se quisieron agarrar. Entonces, los compañeros dijeron: "no, tranquilo, está la seño" dice, "no, lo hablemos al tema", y uno de los nenes dijo: "no, porque él no es mi amigo, no me puede decir algo así". Entonces, se charló con los compañeros, se pidieron disculpas. Y entonces, uno de los chicos del salón dice: "yo propongo seño, que se den la mano y un abrazo" [se emociona hasta las lágrimas], me emociono porque fue…, "que se den un abrazo y un beso", dice [el niño], "para que no vuelva a pasar". Y la verdad que fue buenísimo, porque no lo imaginaba que ellos… que ellos lo propongan (Docente de la Escuela B).

Esta anécdota da cuenta de dos cuestiones interesantes. Primero que los niños son capaces de resolver conflictos por sí mismos, y por lo tanto no hay que subestimarlos nunca. Segundo, es importante destacar la escucha activa que tuvo la maestra para dar lugar a la propuesta de los niños. En ocasión de observar un CA llevado a cabo en este mismo grado, la maestra les preguntó a los niños ¿en qué cambió el comportamiento en el salón, desde que hicimos los CA? Las respuestas de los niños fueron: "ser educado", "ser buen compañero", "ser sincero", "nos ayudamos", "trabajamos juntos", "somos un equipo". Se notaba que la maestra había hecho un buen trabajo durante el año en los CA. Planificaba distintas actividades para trabajar valores como la solidaridad, el cuidado del otro, la cooperación y las llevaba a cabo una vez por semana. Es decir, combinaba el espacio de CA con actividades diseñadas para trabajar la convivencia.

Otra maestra, en este caso de la escuela A, contaba que se habían logrado varios acuerdos de convivencia en los CA. Incluso, que a partir de los mismos uno de los niños mejoró mucho, reduciendo su participación en situaciones violentas y responsabilizándose por sus acciones.

> Incluso había un chico que tenía muchos problemas de conducta, que era agresivo. Y ese chico revirtió mucho, esto de pegar patadas y no hacerse cargo, golpear al compañero y no hacerse cargo (Docente de la Escuela A).

Hacernos responsables de los propios actos es uno de los objetivos que se trabajan en los CA. Esta responsabilización consiste en darse cuenta de las consecuencias que las propias acciones tienen sobre los otros. Para ser responsables se requiere el poder reflexionar sobre los propios actos y la reflexión es un acto que debe aprenderse y también vivenciarse.

Otros de los efectos positivos que se lograron a partir de la implementación de los CA y los AEC tuvieron que ver con una mayor cooperación e inclusión entre los niños, como describe esta maestra.

> Hay más ganas de trabajar, hay más ganas de ayudarse entre ellos, colaboran con el otro, con el que le cuesta. Dejaron de etiquetar a un compañero que tiene dificultades, que falta mucho a la escuela… lo dejaron de etiquetar. Incluso lo están invitando a jugar afuera los varones, a jugar al futbol, se encuentran los fines de semana en la plaza (Docente de la Escuela A).

Frente al individualismo y la competencia que nos intenta imponer todo el tiempo el neoliberalismo, la cooperación[10] es uno de los valores fundamentales que debemos promover los docentes para una convivencia basada en vínculos saludables. De la misma manera, frente a la exclusión que genera dicho modelo, debemos defender y promover la inclusión, trabajando en pos de una educación y una convivencia escolar donde todos seamos parte.
Otro de los efectos narrados por esta maestra, es que hay un mayor *respeto y cuidado* entre los niños.

> Sobre todo en el tema de respetar al otro no, de no faltar el respeto, eso lo he notado. Si, se respetan, sí. Se cuidan mucho también. Si alguien le dice algo al otro, vienen y te cuentan. O le pasa algo, alguna situación de que alguien los moleste de otro grado o algo así, van y te cuentan también (Docente de la Escuela A).

Otra docente, en este caso de la escuela B, hace un relato de características similares a la docente de la escuela A. También destaca que a partir de la implementación de los dispositivos los niños se cuidan más entre ellos y desarrollan el valor que implica el cuidado entre pares.

> Que se cuidan, se cuidan ellos. Y por ejemplo tratan de… cuando ven que hay una situación límite, de que algún nene le dijo algo [a otro]… habitualmente, por lo general, se van a pegar o a agredirse. Entonces [los compañeros] dicen: "no, para que lo hablamos con la seño. O, si no tenés confianza con la seño lo hablamos con otra maestra, o con la directora" Así que no… la verdad que no… es el mejor grado te digo eh… [risas]. Pero la verdad que sí… a comparación este grado era… fue… a lo que fue el año pasado… Después vos le podrás preguntar a la directora como era el grado este (Docente de la Escuela B).

El respeto y el cuidado del otro son otros de los valores fundamentales que los docentes debemos promover en las relaciones que se dan en las escuelas. En sociedades como la nuestra atravesadas por distintas formas de violencia, como la violencia estatal, la violencia

[10] Existen en internet muchos cuadernillos con actividades y juegos que propician la cooperación para implementarlos en la escuela.

institucional, la violencia social, la violencia en el ámbito familiar, la violencia de género, es todo un desafío construir relaciones de respeto y de cuidado del otro.

Una maestra de esta escuela describe que a partir de la implementación de estos dispositivos de participación, los conflictos ya no se resuelven a los golpes sino mediante el diálogo.

> Sí, sí, porque ellos mismos [los niños], cuando uno [un niño] tiene una actitud que no corresponde, se lo señalan: "te acordás que dijimos, que el otro día hablamos con la seño que no se puede hacer eso". O vienen y te avisan: "tal me está molestando", que antes no lo hacían, directamente iban a las manos. Si, funciona (Docente de la Escuela B).

De este relato también surge que los propios niños se recuerdan entre ellos los acuerdos de convivencia alcanzados, cuando alguien transgrede los mismos. Esto da cuenta del respeto y el cuidado que comienza a existir entre los niños cuando ellos participan de la creación de las normas de convivencia. Esto es lo que propician los CA y los AEC.

Otra maestra también de la escuela B, relata que en los CA los niños han podido poner en palabras los conflictos que tienen. Además, comenta que ella ha trabajado con los estudiantes para que se animen poner en palabras las emociones.

> (…) y además lo que fue bueno es que justo los chicos que tienen más conflicto, pudieron poner en palabras esas cosas. Trabajamos… yo lo que traje fueron actividades que tienen que ver por ahí… con las emociones, que fue el que en las capacitaciones una compañera comentó. Eso estuvo bueno. El hecho de compartir en las capacitaciones de facilitadores, se tiraron muchas ideas de cómo por ahí trabajar. Entonces yo tomé algunas de esas ideas en cuanto a que los chicos aprendan a poner en palabras sus emociones. Eso me pareció muy bueno. Pero, lo que por ahí hay que entender, es que esto fue este año y el año que viene se vuelve a comenzar, y así… (Docente facilitadora de la escuela B).

Desde mi experiencia profesional como integrante del EPVS, comparto la visión de la maestra acerca de la importancia de que los niños puedan poner en palabras sus emociones. En más de una ocasión hemos sido convocados para realizar alguna intervención en la que tuvimos que abordar el tema de las emociones. He notado que cuando los niños tienen que hablar de ellas, generalmente nombran solamente 3 o 4 y además tienen muchas dificultades para ponerlas en palabras. Considero que hasta ahora, el trabajo en relación a las emociones no ha tenido la suficiente presencia dentro de la currícula y del trabajo en las escuelas. El hecho de no poder ponerle palabras a las emociones, contribuye muchas veces, a que se produzcan situaciones de conflicto y violencia. Los CA son un espacio propicio para trabajar en relación a este tema.

Podemos advertir también, a partir de lo último que plantea esta docente, la importancia de la sistematicidad y la regularidad para trabajar la convivencia en los CA, para que rindan sus frutos. De esta forma, estos dispositivos pueden tener un carácter preventivo y anticipatorio de los conflictos, y así evitar abordarlos cuando ya estallaron de forma violenta.

La siguiente es una escena que observé durante el desarrollo de un CA, en un 6º grado de la escuela A. Creo que es importante presentarla ya que la misma resulta muy ilustrativa del funcionamiento de dicho dispositivo. A partir de esta, voy a compartir algunas reflexiones.

> **Descripción de mi observación de un CA en la escuela A:**
> El CA comenzó con una iniciativa de la maestra. La misma trajo una caja que funcionó como buzón para que los niños pongan allí, de forma anónima, un papel donde cada uno escribió los problemas de convivencia que surgieron en la última semana. Luego, uno de los niños fue leyendo lo que estaba escrito en cada uno de los papeles y una niña fue la encargada de ir anotando en el pizarrón todo lo que iba apareciendo. Uno de los papeles que fue leído decía: "Luis no deja jugar al metegol", esta frase fue anotada en el pizarrón. Luis, está presente y la maestra le pregunta: "¿es verdad Luis?" El niño responde: "sí", mirando para abajo como avergonzado. Yo noto que al niño le cuesta hablar porque se siente cuestionado en su accionar. La maestra dirigiéndose a todo el grupo pregunta: "¿El metegol es para que juegue Luis, o para que jueguen todos?" "Para todos", responden los niños. Cabe aclarar que había un acuerdo previo con respecto a los turnos del metegol. Algunos niños toman la palabra y explican que Luis siempre encuentra alguna excusa para no salir del metegol. La maestra entonces les pregunta: "¿Y cuando pasan esas cosas, qué pasa después?" Los niños responden: "Hay peleas, insultos." Algunos niños coinciden en que Luis siempre acapara el metegol. La maestra le pregunta: "¿Usted que piensa Luis?", él no responde, sigue mirando para abajo. Entonces la maestra hace una pregunta para todos, habilitando la búsqueda de posibles soluciones: "¿Qué podemos hacer?" Una niña dice: "mandarlo a dirección", otro niño inmediatamente dice: "no, no sería el castigo". La maestra le habla a Luis y le pregunta: ¿qué podríamos hacer? Luis sigue sin responder y con la cabeza inclinada hacia abajo. La maestra afirma con tono serio: "No apropiarse del metegol porque es de todos" y dirigiéndose a la niña que escribe en el pizarrón dice: "escribilo". La niña lo escribe y dice: "pero Luis no lo hace por malo, lo hace porque tenemos un solo día para jugar al metegol". La maestra rápidamente pregunta: ¿Quién dijo que Luis es malo? Y sigue: "Nadie es malo acá. Lo que estamos haciendo es reflexionando". La maestra explica que todos tienen derecho a jugar con el metegol y pregunta: "¿están de acuerdo?" Todos los niños responden que sí. Entonces la maestra le dice a la niña que anote en el pizarrón el acuerdo de convivencia. El acuerdo quedó formulado de la siguiente manera: "Nadie se apropia del metegol, porque es de todos y hay que respetar los turnos que ya se votaron".

Considero que la maestra tiene un buen vínculo con los niños, así como una buena construcción de la autoridad pedagógica, y una buena coordinación de la escena. Va guiando la conversación, intercala la pregunta que invita a la reflexión de los niños, habilita la palabra, pero a su vez, va reafirmando criterios, y toma palabras o propuestas de los niños que le

parecen importantes. A mi entender la maestra partió de una propuesta interesante como es el buzón, ya que el mismo permite tomar los emergentes y que todos los niños puedan expresar los conflictos que tienen con sus compañeros. Vale aclarar que muchos niños no se animan a expresarlos abiertamente en la ronda, por el temor que genera la exposición. Considero además que la maestra tuvo habilidad para coordinar el CA. ¿En qué consiste para mí esta habilidad? Se requiere un equilibrio en el cual, el CA no se convierta en una bajada de línea de los docentes, pero al mismo tiempo, es importante que el docente esté atento a orientar, guiar, vale decir, intervenir en el mismo cuando considera que es importante y educativo hacerlo. Este equilibrio, esta habilidad, como todo en la vida, se aprende en la práctica. Esta maestra, tiene la ventaja además, de tener un grupo de niños que participan, reflexionan y hacen propuestas particularmente interesantes.

La escena descripta fue solo una parte del CA, donde también se abordaron otros conflictos que requirieron un total de 80 minutos para su realización. Esto nos invita a pensar que, dar lugar a la palabra de todos, al intercambio de opiniones, y llegar a acuerdos requiere de tiempos. Pero no debemos considerarlo tiempo perdido. La participación de los CA es una vivencia que implica un aprendizaje importante para la resolución de conflictos, para la vida, y para mejorar la convivencia. Por otro lado, en la situación narrada, es importante tener en cuenta que la maestra pudo trabajar con los nombres de los niños que surgieron de la propuesta del buzón, en este caso Luis, porque se trata de un grupo muy respetuoso y reflexivo. Sin embargo no en todos los grupos es conveniente hacerlo, ya que los niños pueden sentirse señalados, estigmatizados y no es la idea de estos espacios. Por ejemplo, observando un CA en otro grado, también la docente trabajó haciendo mención a los nombres de los niños. En ese caso una niña acusaba a otra de haberle revisado la cartuchera sin pedirle permiso. La niña acusada se angustió mucho y se largó a llorar, ya que se sintió muy expuesta ante sus compañeros. Nuevamente, no es la idea de estos espacios generar la angustia y el miedo de los niños señalados como trasgresores. Por el contrario, se trata de que los niños sepan que el CA es el espacio que tienen para hablar de todos los conflictos, sin estigmatizar a nadie, ni buscar culpables. Son el espacio para aprender a resolver los conflictos a través del diálogo, de la reflexión, y de la responsabilización de nuestros actos, ya que generalmente lo más fácil es acusar al otro del problema y no hacerse cargo de la parte que “nos toca”. Es importante entonces que los niños puedan hablar de cómo se sienten ellos mismos ante determinadas situaciones. Como los conflictos se dan en situaciones relacionales cada parte debe asumir su responsabilidad.

Los propios niños de este mismo grado reconocían que había mejorado la convivencia. En un encuentro realizado con la presencia de la maestra, les pregunté a los niños ¿cómo se habían sentido participando de los CA y los AEC? y si ¿creían que les había servido para algo? Los niños me dijeron que antes de que se implementaran los CA y los AEC "había muchos problemas con el metegol, juegos violentos en los recreos, apodos, y no teníamos manera de solucionarlo, ahora sí", además agregaron que "nos sirvió para reflexionar". Una niña tomó la palabra y dijo: "creo que mejoramos en la convivencia".

En resumen: las docentes de ambas escuelas destacan que a partir de la implementación de los dispositivos mejoró la convivencia. Los CA y los AEC sirvieron para que los niños aprendan a solucionar problemas a través del diálogo, la escucha y la reflexión. Esto se expresó en una mayor cooperación e inclusión entre los propios niños. El hecho de que los niños puedan poner en palabras sus emociones y participen de la creación de las normas de convivencia en los CA, ha servido para que se respeten y se cuiden más entre ellos. A partir de esto se redujeron las situaciones en las que los conflictos se resolvían de forma violenta. Los propios niños en ambas escuelas reconocen que han mejorado la convivencia.

4.4. Generó apertura de la escuela hacia las familias

El Proyecto de Facilitadores de la Convivencia, además de promover la implementación de los CA y los AEC, contempla la conformación de un Consejo Escolar (CE). Este último es un órgano de participación conformado por representantes de conducción, docentes, auxiliares, niños y familias en cada escuela. Cada representante es elegido por sus pares. Por ejemplo, los niños de cada grado eligen a uno de sus compañeros para que lo represente. Lo mismo ocurre con las familias. Cada escuela decide cuantos representantes tendrá el CE. La función del CE es abordar algunos temas concernientes a la convivencia escolar, no solo en relación a los conflictos, sino también a propuestas y proyectos como campamentos, jornadas con las familias, u otras actividades de este tipo, que pueden ser sugeridos por cualquiera de sus miembros. Si bien, como vimos hasta ahora, hay cuestiones que se pueden resolver en los ámbitos del CA, hay cuestiones de otras características que deben ser tratadas en los CE, ya que se requiere la participación de todos los miembros de la comunidad.

Como parte del proceso de implementación la Ley 26.892 y los dispositivos de participación que en ella se contemplan, fueron convocadas las familias de los niños de ambas escuelas para participar de una reunión informativa. En una primera reunión se habló de la existencia de la Ley de convivencia, de los CA, los AEC y los CE y de cómo se iban a ir implementando los

mismos a lo largo del año. Tiempo después, con los CA funcionando y los AEC establecidos, cada curso eligió a sus representantes y lo mismo ocurrió con los docentes y los directivos. Posteriormente se convocó nuevamente a las familias para que eligieran sus propios representantes para el CE.

Todo este proceso fue generando en la escuela B un mayor acercamiento de las familias a la escuela como relata esta docente:

> Lo bueno… no sé si será lo bueno… Pero como yo vivo en el barrio, se escucha… los padres comentan, incluso también la gente de la zona, que la escuela está más abierta a la comunidad (Docente de la Escuela B).

Recordemos, como habíamos visto en el capítulo 2, que la participación de las familias en el CE era uno de los temores de algunos de los docentes y de una de las directoras. Este temor se fundaba en las experiencias conflictivas que todos ellos habían tenido en distintas ocasiones con las familias. Muchas de estas experiencias fueron relatadas por las entrevistadas en el capítulo 2. Sin embargo, tanto el relato anterior, como el que sigue a continuación, dan cuenta de cómo la convocatoria a las familias, y su incipiente participación, han generado un acercamiento de las familias a la escuela y una apertura de la escuela a la comunidad. Así lo describía la propia directora de la escuela B:

> Apertura (…) Apertura es… hay que hablar con los padres, los padres tienen que ser tenidos en cuenta, pero no para retarlos, para hablar con ellos, para comunicarnos, para que sepan que cosas hacemos en la escuela para los chicos. Eh… contarles en las reuniones de padres, yo hacía movilizar también los recursos de cooperadora y que estuvieran presentes los padres y la cooperadora en las reuniones. Visibilizar cosas que no se venían. Y cada vez que nos encontramos con los padres, hablaba, y les hablaba, y les hablaba… (Directora de la Escuela B).

Otro de los factores que tuvo que ver también con esta apertura a las familias, en el caso de la escuela B, es la impronta que le imprimió la directora con su estilo de gestión.

Como señala Redondo (2015), la escuela debe abandonar los formatos tradicionales para acoger a las familias, brindándoles un lugar de participación en la propuesta educativa.

En este sentido podemos pensar que tanto los CE como los AEC que se dan allí, son dispositivos novedosos para las escuelas primarias, que escapan a los formatos tradicionales.

A partir de mi experiencia profesional, considero que la participación de las familias es todavía una asignatura pendiente para muchas escuelas. En general, hay una idea compartida

socialmente de que familias y escuela deben trabajar en conjunto en beneficio de la educación de los niños. Sin embargo, a la hora de estrechar esta relación, es habitual que aparezcan diferentes conflictos. En palabras de Noel (2007), estas situaciones conflictivas entre familias y escuela expresan un desacople entre expectativas recíprocas o la ausencia de comprensiones compartidas de la realidad. Está claro que lograr este acercamiento y construir acuerdos no es nada fácil. El problema de la falta de tiempos para concretar encuentros donde se produzca un intercambio, es tanto de las familias, como de la propia dinámica escolar. A pesar de esto, considero que la convocatoria de la escuela a las familias debe hacerse de manera ineludible y con frecuencia, con el fin de estrechar los vínculos. Los CE y los AEC que allí se dan, son una oportunidad entre otras, que la escuela puede aprovechar en este sentido.

En Resumen: la Ley 26.892 contempla la conformación de Consejos Escolares, cuya función es abordar temas de la convivencia. En estos Consejos se requiere la participación de toda la comunidad educativa, es por ello que se convoca a las familias. Esto resulta beneficioso para lograr un mayor entendimiento entre escuelas y familias.

En la escuela B, según los relatos de las entrevistadas, la convocatoria de la escuela a las familias para participar del proyecto de convivencia y de los CE y los AEC, ha generado una mayor apertura de la escuela hacia las familias y un mayor acercamiento de las familias a la escuela.

4.5. Generó deseo, entusiasmo, libertad y fue una revolución para los niños y la institución.

Los relatos que forman parte de esta sección son las fotos del antes y el después. Sintetizan la profundidad de las transformaciones que se pueden generar en los niños, los docentes, los directivos y la institución toda a partir de la puesta en práctica de los CA y los AEC. Recordemos que los dispositivos llevaban solo entre seis meses y un año de implementación al momento de realizar las entrevistas.

Uno de los efectos que se produjo en los niños, según el relato de algunas maestras, fue el surgimiento de *deseo* y *entusiasmo* por realizar más CA. Así lo relata una maestra de la escuela A:

> Eh… por ejemplo, en el juego del metegol, si bien no lo hablamos en la asamblea… pero noté como un cambio en ellos. Y también este deseo de hacer otras asambleas, para hablar… no sé… de los temas que preocupan, o que sienten necesidad (…) Noté, por eso, como te dije, entusiasmo de seguir así… en la mayoría, y [los niños] me preguntan: "¿Seño, cuando vamos a hacer la asamblea?" Es como que me tiran de la oreja para seguir (Docente de la Escuela A).

Este deseo de los niños de realizar los CA también se da en la escuela B, como relata esta maestra:

> Entonces, lo que está bueno es que cuando uno le da lugar, lo empieza a sistematizar con los Consejos de Aula, los mismos pibes te piden. Al menos yo tuve esa experiencia, que los mismos pibes te piden: "¿Esta semana no vamos a hacer el encuentro de convivencia?" Entonces vos decís: "Formidable" (Docente Facilitadora de la Escuela B).

La misma docente también habla del entusiasmo que tenían los niños de primer grado cuando se enteraron que debían elegir un representante, y lo que ello implicaba.

> Bueno, me encanto la parte de la participación de todo el grado. Tenías que ver a los chicos de primer grado entusiasmados con los delegaditos [representantes del grado para el CE]. Porque nosotros teníamos que sacar uno de primer ciclo, un delegado principal en el primer ciclo, y uno de segundo ciclo. Y en números teníamos, menos séptimo [grado], de primero a sexto [grado], teníamos un delegado por grado, y hay dos secciones, entonces teníamos mucha gente. Pero los más motivados eran los delegados de primer grado. Entonces le teníamos que decir que sí, que ellos iban a llevar y traer la palabra de lo que se trabaje. O sea que eso fue formidable (Docente Facilitadora de la Escuela B).

Estoy convencido que generar curiosidad, entusiasmo y deseo en los niños es fundamental para la tarea educativa. "No hay aprendizaje sin deseo", dice Philippe Meirieu, pero además "Es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender. Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo" (Meirieu, citado en Casals Cervos, 2007: 45). Creo que en esta época de tantas adversidades, generar deseo y entusiasmo en los estudiantes no es poca cosa. Como hemos podido apreciar en los relatos anteriores, estos dispositivos son capaces de despertar por sí mismos deseo y entusiasmo en los niños, se trata entonces de aprovecharlos al máximo.

Otro tema al que hacen mención las docentes y la directora de la escuela A, es que a partir de la implementación de estos dispositivos, se genera más *libertad de expresión*. Veamos como lo relata esta maestra:

> Sí porque, por ahí le das más libertad de expresarse a los chicos. Eso está re bueno. Porque imaginate que hay chicos que por ahí les cuesta hablar o expresar algo, de lo que piensan, de lo que sienten, y creo que es una manera de expresarse también. (…) y también de aprender otras cosas ¿no? Este… de dejar algunas cosas que no

> le sirvan, por cosas que realmente les sean positivas (Docente de la Escuela A).

En el mismo sentido, la directora de la Escuela A describe cómo comenzó a manifestarse concretamente esa libertad de expresión. Dice que los niños pasaron de ser sumisos y callados, a ser niños que les preguntan a los docentes, y les piden que les expliquen de nuevo cuando no entienden algo. Esta trasformación de los niños descolocó a los maestros, que quizás, sin ser conscientes del todo, les enseñaron a los niños a preguntar. Cómo decía el gran maestro Simón Rodríguez: "Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el por qué de lo que se les mande hacer; se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados, no a la costumbre como los estúpidos" (Rodríguez, citado por Jauregui, 2003: p. 96).

Cuando le pregunté a la directora de la escuela A, ¿cuáles fueron los efectos que hubo en la escuela a partir de la implementación de los dispositivos? Me respondió con esta frase: "*Fue una revolución".*

> Fue una revolución [risas]. Pero más que bienvenido. Fue una revolución porque veías a los chicos sonreír, veías a los chicos discutir, veías a los chicos hablar, y la verdad que a mí eso me dejaba tranquila. A diferencia del año pasado, donde veía chicos sumisos, chicos que no hablaban, chicos calladitos en el recreo, que no interactuaban; y por eso digo fue una revolución. Pero bienvenido sea. Bienvenido (Directora de la Escuela A).

Siento que la palabra revolución "habla por sí misma". Escuchar esta palabra en boca de la directora creo que nos hace tomar dimensión de la profundidad de las transformaciones ocurridas en la institución, a partir de la puesta en marcha de los CA y los AEC.

En resumen: deseo, entusiasmo, libertad de expresión y revolución, son las palabras utilizadas por la directora y las docentes entrevistadas a la hora de describir los efectos y transformaciones que tuvieron lugar en las escuelas y en los actores que habitan las mismas. Me refiero al deseo, el entusiasmo y la motivación de los niños por realizar nuevos CA, una vez que conocieron de qué se trata la propuesta. Además, las entrevistadas coinciden en que se generó una mayor libertad de expresión en los niños. Por último, es la propia directora de la escuela A, quien define al conjunto de las transformaciones ocurridas como "una revolución".

Recapitulando

En este capítulo hemos visto lo que considero el hallazgo más importante de mi tesis. Me refiero a que la implementación de los CA y los AEC producen efectos importantes en los sujetos y en las instituciones.

Tanto los adultos como los niños pudieron conocerse más, tener un mayor acercamiento y empezar a entender al Otro. Además, algunas docentes comenzaron a trabajar con los niños para que se puedan poner en el lugar del otro. Todo esto fue generando un cambio de percepción y una nueva mirada hacia los demás. Esta cuestión del Otro me ha llevado ineludiblemente a traer a mi tesis el concepto de otredad. A partir de los CA y los AEC también se han podido abordar con los niños temas como, la responsabilización de los actos y las acciones reparatorias.

Se promovieron otros sentidos de la comunicación a partir de nuevas formas de habitar el espacio como propone la disposición en ronda. Esto posibilitó que algunos niños que no hablaban nada, y no se relacionaban, comiencen a hablar y a participar.

Otro de los efectos que se dieron a partir de la implementación de los dispositivos es que ha mejorado la convivencia escolar. Además los niños aprendieron a solucionar problemas a través del diálogo, la escucha y la reflexión. A partir de los CA los niños aprendieron a realizar acuerdos de convivencia y crear sus propias normas y respetarlas. Se generó un mayor respeto y cuidado entre los propios niños, aprendieron a poner en palabras sus emociones y disminuyeron las situaciones de violencia. Comenzó a existir además una mayor cooperación e inclusión entre los propios niños.

La convocatoria de las escuelas a las familias para que conozcan de que se tratan los CE y los AEC y participen en ellos, ha generado en el caso de la escuela B un mayor acercamiento entre la escuela y las familias. Esto generó una apertura hacia las familias que anteriormente no existía.

Uno de los efectos más importantes que se dieron en ambas escuelas es que la puesta en práctica de los CA ha generado deseo y entusiasmo por parte de los niños y motivación por seguir realizándolos. Además generó una mayor libertad de expresión en los niños. Inclusive, una de las directoras considera que los dispositivos han generado “una revolución” en la escuela haciendo referencia a la gran trasformación que se dio en tan poco tiempo.

Teniendo en cuenta todas estas transformaciones que se produjeron en las escuelas y en los actores, a partir de la implementación de los dispositivos estudiados, puedo afirmar que los mismos tuvieron un carácter instituyente. Es decir, que la construcción de la convivencia democrática viene a irrumpir en la rutina escolar, habilitando la palabra, los espacios,

generando las posibilidades y las condiciones para que se produzcan importantes transformaciones. Como plantea Kaminsky (1990), “No conocemos elementos instituyentes que no sean la afirmación de la pluralidad, la tolerancia, la co-habitación de las diferencias, en una palabra, que no tengan el rostro sustantivo de lo democrático” (p.13).

Conclusiones

A lo largo de todo el trabajo me propuse analizar los procesos de implementación de los CA y los AEC, en dos escuelas primarias, indagando sobre sus incidencias en la construcción de una convivencia democrática. Recordemos, como vimos al inicio, que mi investigación estuvo guiada inicialmente por algunas preguntas[11]. Considero que parte de esas preguntas iniciales fueron respondidas durante el desarrollo de los capítulos 2, 3 y 4. En este apartado voy a reflexionar sobre los principales hallazgos de mi investigación articulándolos con las categorías que vimos en el capítulo 1, esperando además poder dar respuesta al conjunto de las preguntas iniciales. Voy a compartir reflexiones personales, de las cuales algunas me llevaron a la elaboración de nuevas categorías como la de *clima escolar democrático, y clima escolar no-democrático*. También propondré algunas recomendaciones para quienes implementen los dispositivos de participación.

Uno de los hallazgos de esta investigación, como hemos visto en el capítulo 2, es la gran dimensión que tienen los conflictos entre los adultos en las instituciones educativas estudiadas, en relación a la menor cantidad de conflictos entre los propios niños, o entre niños y docentes. Algunos de los conflictos presentes que involucran a docentes, directivos, auxiliares y familias, es decir, a los adultos, son: problemas de comunicación / incomunicación, relaciones violentas, corrimientos del rol, y distintas miradas acerca de la autoridad que se disputan el sentido de la educación.

En relación a los problemas de comunicación, en las dos escuelas había docentes que no se hablaban. Esta falta de comunicación es propicia para el rumor, las suposiciones y los malos entendidos. En la escuela A por ejemplo, esta situación se manifestaba en docentes que se manejaban con las miradas. Según los docentes de ambas escuelas, aprovechar las jornadas institucionales para trabajar sobre el proyecto de convivencia ha servido para conocerse más entre ellos y poder compartir distintas miradas sobre los problemas de la escuela. Lo más importante de estas jornadas es que abrieron la posibilidad de llegar a acuerdos escolares que son fundamentales para la convivencia. Es por esto que, según mi criterio, aprovechar las jornadas institucionales para presentar la Ley 26.892 y acordar la forma de implementarla en las escuelas, resulta altamente positivo tanto para en el fortalecimiento de los vínculos entre

[11] Las preguntas iniciales que guiaron mi investigación son: ¿Cuáles son los obstáculos y las potencialidades que se presentan en las escuelas a la hora de implementar esta política educativa? ¿Qué efectos genera esta implementación, tanto a nivel individual como institucional? ¿Qué potencialidades y límites tienen estos dispositivos para promover formas de convivencia democrática? ¿Qué significaciones y valoraciones tienen los sujetos acerca de dicha política? ¿Existe relación entre los climas escolares, la implementación de dispositivos de participación y la convivencia democrática?

docentes y directivos, como para potenciar la implementación de todos los dispositivos que esta política educativa propone. Si no existieran estas instancias y este trabajo previo, seguramente aparecerán mayor cantidad de obstáculos y resistencias a la hora de la implementación.

Otro conflicto que puede aparecer, como vimos en el caso de la escuela B, está relacionado con las distintas concepciones acerca de la de autoridad, tanto en los directivos como en los docentes. Una concepción más autoritaria y excluyente y otra más inclusiva y democrática. Las concepciones más democráticas acerca de la autoridad, a mi entender, están en sintonía con la concepción de autoridad pedagógica descripta como aquella que hacer crecer, que habilita a hablar y a actuar. Ambas concepciones de la autoridad coexisten y es necesario lograr acuerdos a través del diálogo para que sus diferencias no se conviertan en un obstáculo a la hora de la implementación de los CA y los AEC.

También aparecen distintos conflictos entre la escuela y las familias. En las escuelas estudiadas, estos se manifestaron en situaciones conflictivas y de violencia entre familias y docentes, entre directoras y familias, y entre las propias familias en la puerta de la escuela. En este contexto, es fundamental que desde la escuela se invite a las familias para trabajar en conjunto, ofreciéndole espacios de participación para lograr acuerdos comunes, y que estos formen parte del AEC de cada institución.

Estos conflictos se producían en el marco de un clima escolar determinado, antes de la implementación de los dispositivos de participación. A partir de ahora voy a referirme a él como *clima escolar no-democrático.* Lo voy a definir como aquel clima escolar en el que no se encuentran garantizados los órganos de participación ni las instancias necesarias para que todos los miembros de la comunidad educativa se expresen, propongan y lleguen a acuerdos colectivos. En este tipo de clima escolar predomina un funcionamiento basado en la verticalidad, y en la imposición de normas, sin tener en cuenta los aportes de los subordinados.

Otro de los hallazgos, que forman parte de esta tesis, son las tensiones internas y las resistencias que presentaron los docentes a la hora de implementar los dispositivos de participación, tal como hemos visto en el capítulo 3. Por ello digo que, construir escuelas democráticas no es un lecho de rosas. También hemos visto que estas resistencias y tensiones, en algunos casos, se han podido abordar para que las mismas no se conviertan en obstáculos durante la implementación.

Una de las primeras tensiones o resistencias de los docentes para implementar los CA y los AEC, se produce debido a la falta de tiempos institucionales. Este problema es una realidad

que afecta tanto a docentes como a directivos y es motivo de tensiones permanentes. La falta de tiempos es, en parte, un obstáculo para la implementación de los dispositivos. Sin embargo esto no implica que los mismos no se puedan implementar, de hecho, desde hace dos años se vienen implementando sin problemas en muchas escuelas de la CABA. Para que la falta de tiempos no se convierta en un obstáculo, es necesario que desde el Ministerio de Educación se habiliten los espacios para la realización de las jornadas institucionales. De esta manera, los docentes podrán dedicarle tiempo a la discusión de los problemas que atañen a su tarea, entre ellos los de convivencia. Otra cuestión, muy relacionada con el problema de la falta de tiempos institucionales, es la tensión que a veces se produce entre ¿trabajar la convivencia o trabajar lo pedagógico? En este sentido recomiendo trabajar con los docentes la idea de que lo pedagógico y la convivencia no son cuestiones antagónicas. Por el contrario, son cuestiones complementarias y mutuamente influyentes. El tiempo invertido en trabajar la convivencia mejora los vínculos, lo que genera a su vez mejores condiciones para el despliegue de la tarea pedagógica. De la misma manera, una buena propuesta pedagógica-didáctica, atractiva para los estudiantes, suele resultar ordenadora del proceso de enseñanza aprendizaje y reduce la posibilidad de conflictos vinculares.

Otra resistencia de algunos docentes para poner en práctica los CA y los AEC está relacionada al temor de "no saber" y/ o "no poder" coordinarlos, ya que estos dispositivos son nuevos para ellos. Para que esta situación no se convierta en un obstáculo, es importante que en un primer momento estos docentes reciban un acompañamiento en la realización de los mismos, y así puedan ganar experiencia y autonomía. Quien acompañe puede ser un docente curricular, el docente paralelo o puede ser algún integrante de la conducción. La propia resolución del CFE Nª 239/14 recomienda que los CA se lleven adelante en presencia de dos docentes. Es importante que todos los docentes hagan la experiencia de coordinar CA y AEC, ya que la misma resulta trasformadora para maestros y niños.

Otras de las tensiones que surgieron a la hora de implementar los dispositivos de participación, fueron las resistencias de los docentes con concepciones autoritarias, y los miedos a la pérdida de autoridad por parte de algunos directivos y maestros. Esto no resulta una cuestión fácil de trabajar. En relación al temor a la pérdida de autoridad, como hemos visto en este estudio, habilitar la palabra y la escucha, tal como proponen estos dispositivos, no solo no trae una pérdida de autoridad, sino que puede contribuir a fortalecerla. Para los docentes con miradas autoritarias estos dispositivos resultan incómodos puesto que no están acostumbrados a habilitar la palabra y a ejercitar la escucha. Sin embargo, no debemos entender esta situación como algo cristalizado. En el caso de la escuela A, hemos visto como

a partir de la implementación de los CA y los AEC, muchos niños han comenzado a participar, a preguntar y a cuestionar a sus docentes. Este movimiento ha llevado a muchos maestros a tener que modificar su práctica docente y también su mirada hacia los niños. Es decir, que estas concepciones autoritarias se pueden ir modificando también durante el proceso de aplicación de los dispositivos, esto nos habla de la potencia de trasformación que tienen los últimos. En el caso de la escuela B, estas tensiones estaban en pugna permanente por imponerse como sentido dentro la escuela. Esto se vio reflejado en que algunos docentes no implementaran los CA de manera regular, ni garanticen la escucha activa y la disposición en ronda que necesitan los mismos para desplegar todo su potencial. Se puede decir que en esta escuela estas tensiones han operado, en parte, como obstáculo para la adecuada implementación.

Existen también tensiones vinculadas a los cambios de conducción y a los estilos de conducción. Por un lado, los frecuentes cambios de conducción, así como también los frecuentes cambios de docentes, provocan reacomodamientos que pueden generar algunas tensiones que afectan a los actores de la institución. Estas tensiones muchas veces se pueden expresar en problemas vinculares. Al mismo tiempo, no hay que olvidar que el traslado de cargos directivos o docentes a otras escuelas es un derecho adquirido y establecido en el Estatuto Docente que lógicamente nadie tiene porque resignar. Hay allí una tensión histórica muy difícil de resolver. Por otro lado, existen distintos estilos de conducción, formas de actuar y pensar en las escuelas que están en relación a un marco teórico determinado.

Las dos directoras de las escuelas que forman parte de esta investigación, tienen a mi criterio un estilo de conducción democrático y vinculado a lo instituyente. Democrático porque ambas habilitaron los espacios necesarios para la participación de toda la comunidad educativa. Vinculado a lo instituyente, porque se plantearon trasformar varias prácticas instituidas que consideraban inadecuadas. Este estilo de conducción es en principio una potencialidad y no un obstáculo para la implementación de los dispositivos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que todo cambio genera resistencia y es necesario que dichas transformaciones se lleven adelante con el mayor consenso posible dentro de la comunidad educativa. Hemos visto a partir de la experiencia de la escuela B, que no alcanza solo con buena voluntad y buenas intenciones por parte de la directora para lograr una convivencia democrática. El estilo de conducción es un factor que influye a la hora de generar espacios de participación, aunque esto no es suficiente. La participación real y efectiva de la comunidad educativa dependerá también de muchos otros factores que exceden este estudio.

Como hemos visto hasta acá, en ambas escuelas existían diferentes conflictos entre adultos; y tensiones y resistencias en algunos docentes para la implementación de los CA y los AEC. A mi entender, en la escuela A la estrategia de la directora para ir implementando los dispositivos de manera gradual, posibilitó que las resistencias se vayan diluyendo. Recordemos que ella propuso implementarlos inicialmente solo en el primer ciclo, para ir avanzando paso a paso. Una vez que la implementación dio sus primeros frutos, otros docentes que al comienzo mostraban resistencia se animaron a formar parte de esta experiencia. La existencia de una estrategia previa facilitó el camino para que los dispositivos puedan implementarse de manera consentida y conciliada, obteniendo muy buenos resultados. En la escuela B, una escuela con muchas más complejidades que la escuela A, hubiera sido necesaria la planificación de una estrategia más clara para implementar los dispositivos. Aquí las resistencias y los conflictos no fueron fáciles de resolver, inclusive muchos de ellos aún persisten, es por eso que los dispositivos solos pudieron ser implementados parcialmente. A pesar de todo esto, el AEC alcanzado para la organización de los recreos y la construcción de distintos juegos se realizó con la participación de todos y logró una mejora de la convivencia. Es por ello que en la escuela recibió el nombre de “El Gran Acuerdo”.

El principal hallazgo de mi investigación es que la implementación de los CA y los AEC, genera importantes transformaciones en las instituciones, en los distintos actores de la comunidad educativa y en los vínculos que ellos tienen. Es por esto que podemos conceptualizar estas transformaciones como efectos instituyentes. Recordemos sintéticamente las transformaciones que se dieron en ambas escuelas: directivos, docentes y niños pudieron conocerse más y entender al otro; niños que habitualmente no hablaban, comenzaron a expresarse. Mejoró la convivencia y los niños aprendieron a solucionar problemas mediante el diálogo. Generó deseo, entusiasmo y mayor libertad de expresión, fundamentalmente en los niños. En la escuela B, se logró una mayor apertura y acercamiento de la escuela hacia las familias. En la escuela A, en palabras de la propia directora, fue “Una Revolución” para la institución. Todas estas transformaciones tienen un sentido positivo, y nos permiten pensar que la convivencia democrática tiene un carácter instituyente para las escuelas.

A partir de mi experiencia como profesional del EPVS, puedo decir que muchas de estas transformaciones también se dan en otras instituciones donde se han implementado los CA y los AEC.

Veamos más en detalle cómo se fueron dando estas transformaciones en las escuelas estudiadas. La puesta en marcha de los dispositivos sirvió para que todos, adultos y niños, se conozcan más, se acerquen, puedan entender al otro, y puedan ponerse en el lugar del otro.

Esta cuestión de la relación con el Otro, me ha llevado a decidir que los conceptos de otredad o alteridad formen parte de este estudio. La disposición en ronda que se utiliza para llevar adelante que los CA permite: que el rostro del otro se haga presente en una relación cara a cara, mirándonos a los ojos; posibilita la escucha, el diálogo respetuoso, y la circulación de la palabra en nuevos sentidos. Esta forma de expresión que promueven los dispositivos contribuye a evitar la violencia en las relaciones con los otros. Hemos visto también, como estos dispositivos han servido para abordar las prácticas discriminatorias entre los niños. La discriminación produce una falta de reconocimiento que genera un menosprecio y un daño en la identidad de los sujetos, ya que identidad se construye en la relación con el otro.

Una transformación sorprendente que se dio en ambas escuelas fue que algunos niños que no hablaban prácticamente nada, comenzaban a participar y expresarse a partir de la implementación de los CA. A mi entender, este cambio de actitud en los niños se produce a partir de la potencia que genera la disposición en ronda. La implementación de estos dispositivos posibilita armar la escena educativa, es decir, crear una escena de igualdad, hacer existir escenas de palabra. En el CA se genera una configuración de lo sensible, donde los cuerpos se disponen de otras formas, se rompe con la lógica escolar habitual y aparecen nuevas formas de mirar y habitar los espacios. Todo esto abre la posibilidad de que los roles se muevan y que a partir de ese movimiento sucedan otras cosas.

Hay además otras transformaciones que se dieron en las dos escuelas a partir de la implementación de los CA y los AEC. Los niños aprendieron a solucionar problemas mediante el diálogo y mejoró la convivencia en general. Comenzaron a poner en palabras sus emociones, a responsabilizarse más por sus acciones, aprendieron también a cuidarse y a respetarse entre ellos. Además, comenzó a existir una mayor cooperación entre los niños, y también una inclusión que hasta ese momento no se daba. Los niños, con la guía de sus docentes, pudieron construir acuerdos de convivencia y respetarlos, lo que posibilitó que se redujeran las situaciones de violencia. Esto nos muestra que cuando los niños participan de la elaboración de las normas de convivencia y se sienten escuchados por algún adulto cuando se presentan problemas, se reducen los niveles de conflictividad y violencia.

Otro efecto importante que se dio en la escuela B, es que a partir de la convocatoria de la escuela hacia las familias para que conozcan y participen de los AEC y de los CE, se ha generado una mayor apertura y acercamiento entre escuela y familias.

También, a partir de la puesta en marcha de los dispositivos, se generaron deseo, entusiasmo y libertad de expresión, sobre todo en los niños. Esto, nos invita a pensar en la importancia que tienen estas instancias de participación, ya que generar deseo y entusiasmo es fundamental

para el aprendizaje. Por todo esto es que en el caso de la escuela A, la directora se refiere a las transformaciones ocurridas en la institución como “una revolución”.

Hemos visto también que en la escuela B, se han logrado importantes transformaciones a pesar de sus múltiples complejidades, tanto externas como internas, que afectaban considerablemente a la convivencia. En este marco comenzó la implementación de los dispositivos y se logró realizar un AEC en relación a la organización de los recreos y posteriormente la construcción de juegos con la participación de directivos, docentes y niños.

Considero importante hacer una valoración de los alcances que tuvo la implementación de los dispositivos en ambas escuelas. En la escuela A, las transformaciones descriptas por los actores institucionales han sido realmente muy importantes, ya que generaron notables mejorías en el clima escolar y en la convivencia. Las transformaciones ocurridas en la escuela B, fueron menos en cantidad, pero no por ello menos importantes. Podemos darnos una idea de la importancia que el acuerdo de los recreos tuvo para la institución, cuando se refieren a él como “el gran acuerdo”. A mi entender corresponde valorar las transformaciones de ambas escuelas como una experiencia situada.

Todas las experiencias antes expuestas nos invitan a hacer la siguiente reflexión: la implementación de los dispositivos de participación tienen la potencialidad de generar importantes transformaciones en las escuelas, en los actores que las habitan y en sus vínculos. Es por ello que hablo del carácter instituyente de la convivencia democrática. El alcance de las transformaciones puede variar dependiendo del nivel de conflictividad y complejidad institucional que las escuelas presenten.

En cuanto a las significaciones y valoraciones que las entrevistadas les otorgaron a los dispositivos, todas los han valorado como instancias de participación muy positivas para la convivencia, inclusive los mismos niños coincidieron con esto. Sin embargo, a la hora de que las entrevistadas respondan a mis preguntas sobre las valoraciones de los dispositivos, evalué el riesgo de que algunas respuestas puedan ser las “políticamente correctas”. Por lo tanto, decidí no centrarme en las valoraciones de los sujetos ni incluirlas como tema de mi tesis. Aunque no quiero dejar de traer algunas situaciones relatadas que a mi entender dan cuenta de las significaciones que las docentes y directivas tienen sobre los dispositivos. En la escuela A, por ejemplo: Los relatos que nos hablan del acto del día del maestro, donde los docentes comenzaron a colaborar entre ellos y con la directora. También los relatos sobre el acto de fin de año donde además de la cooperación de los docentes, los niños se animaron a mostrar sus habilidades. Además, el relato donde la directora emocionada habla de la cena del día del maestro a la que concurrieron la mayoría de los docentes, y sin haber terminado la cena ya

pensaban en repetirla, cuando inicialmente ni siquiera se hablaban. O la situación en que la directora a pesar de haber tenido un accidente no se tomó la licencia por el entusiasmo que le generaba seguir adelante con el proyecto de convivencia. También en la escuela B hay relatos que dan cuenta de las significaciones acerca de los dispositivos. Por ejemplo: Cuando la directora relata emocionada como fue la llegada del aro de básquet a la escuela y el efecto multiplicador que esto generó. O los relatos acerca de todo lo que se generó a partir del AEC, por ejemplo, que muchos docentes colaboren para que los niños tengan juegos en los recreos. Siento que no podemos dejar de ver, el valor, la importancia y la significación que los dispositivos tienen para los protagonistas de todos estos relatos.

Como ya vimos en la introducción, la implementación de los dispositivos se propone pasar de un paradigma que se basa en la disciplina y el acatamiento de normas, a un nuevo paradigma de convivencia democrática, donde todos los sujetos de la comunidad son los que participan de la construcción de las normas. Este pasaje conlleva la construcción de una cultura democrática en las escuelas, donde las estructuras verticales comienzan a convivir con instancias horizontales de participación.

Para que este cambio de paradigma realmente ocurra, debe producirse una socialización del poder[12], donde la forma centralizada y vertical de ejercer el poder pueda dar paso a una forma algo más dispersa y horizontal, y así lograr un mayor equilibrio. Una cuestión interesante de pensar es que la socialización del poder no implica la pérdida la autoridad. Por el contrario, la autoridad pedagógica, como hemos visto a lo largo de este trabajo, se puede ver fortalecida habilitando la palabra y los espacios de participación democrática.

La implementación de los dispositivos, tomando como referencia los casos estudiados, genera distintas transformaciones que tienen una incidencia positiva en el clima escolar y en la convivencia.

Estos dispositivos promueven lo que voy a denominar: un *clima escolar democrático.* Voy a considerar que, en una institución predomina este clima si la misma garantiza los espacios/tiempos para la participación de todos los actores institucionales, y son tenidos en cuenta los aportes y los acuerdos alcanzados en cada instancia de participación. De esta

[12] La socialización del poder es el término que Aníbal Quijano (2003) utiliza para referirse a la trayectoria de un radical y profundo cambio que se ha dado y está dándose desde la base de la sociedad latinoamericana, a causa del debilitamiento del Estado suscitado a finales del siglo veinte. Esta socialización consiste en la devolución del control a la vida cotidiana de las personas sobre el trabajo, los recursos, la autoridad, las instituciones, y sobre la intersubjetividad, el conocimiento y la comunicación. Este concepto se concibe para ser la antítesis frente a la idea de las relaciones sociales de poder homogéneas, verticales, continuas entre sus elementos que se mueven en la historia sistémica de América Latina (op.cit). En este entendimiento, la idea de tal cambio profundo solamente cobra sentido en tanto existe una redistribución del poder entre las personas, quienes aspiran a tener el domino sobre las condiciones de su existencia social (Gleason Espíndola, 2010: 2).

manera, un clima escolar democrático es aquel en el que se logra alcanzar un equilibrio entre la verticalidad y la horizontalidad.

Cuadro. ***Principales características de los tipos de Climas Escolares en relación a las categorías de concepción de autoridad, tipo de estructura, dispositivos de participación, comunicación, y conflictividad y violencia.***

Categorías	**Tipo de Clima Escolar**	
	No-democrático	***Democrático***
Concepción de autoridad	– Predomina una concepción autoritaria	– Predomina una autoridad pedagógica entendida como "hacer crecer"
Tipo de estructura	– Predomina la verticalidad en la toma de decisiones	– Combina la verticalidad con la horizontalidad a la hora de tomar decisiones – Toma en cuenta los aportes de los distintos actores de la comunidad educativa
Dispositivos de participación	– No garantiza los órganos ni las instancias de participación necesarias para que se expresen los miembros de toda la comunidad educativa	– Garantiza el funcionamiento de los órganos e instancias de participación para la expresión de toda la comunidad educativa
Comunicación	– Falta de comunicación – Propicia los rumores, las suposiciones y los malos entendidos	– Promueve el dialogo – Circula la palabra – Existe la escucha activa – Promueve un mayor acercamiento entre familias y escuela
Conflictividad y violencia	– Es propicio para la aparición de diversos conflictos y situaciones de violencia – Los conflictos no tienen un espacio adecuado donde expresarse	– Promueve la resolución de los conflictos y disminuye las situaciones de violencia – Los conflictos se pueden poner en palabras en los dispositivos de participación

Como vimos en este trabajo, un clima escolar no-democrático propicia mayores niveles de conflictividad y violencia en las instituciones. Y a la inversa, un clima escolar democrático es un factor condicionante para reducir los conflictos y la violencia. Antes de la implementación de los dispositivos, las características que asumían los vínculos entre los sujetos dentro de las instituciones eran complejas, de mucha incomunicación y existía una carencia de espacios de

participación real. Este clima escolar era propicio para que se generen distintas situaciones de conflictividad y violencia. A partir de la implementación de los CA y los AEC se generó un mejor clima escolar, se redujeron las situaciones de conflictividad y violencia, y todo esto dio como resultado una mejora en la convivencia. Esto me permite afirmar entonces, que la implementación de los dispositivos de participación en las escuelas primarias, promueven una convivencia democrática.

Antes de finalizar, no quiero dejar de compartir los temas, que me han quedado en el tintero y que creo que es interesante que sean abordados en futuras investigaciones. Me refiero por un lado a desarrollar en profundidad el tema de los Consejos Escolares, y por otro a abordar un estudio sobre las acciones reparatorias ya que las considero un tema novedoso e importante para trabajar en las escuelas.

Por último y a modo de despedida, quiero terminar este trabajo haciendo mías las palabras de Alesso y Duhalde (2017), "(…) en el campo de la educación, los principios de inclusión, calidad y democratización educativa no pueden pensarse de manera escindida, ya que, cada uno, para concretarse plenamente, tiene que tener su correlato con el otro (P. 29).

Siglas

AEC: Acuerdo Escolar de Convivencia

CA: Consejo de Aula

CE: Concejo Escolar

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

EPVS: Equipo de Promoción de Vínculos Saludables

Bibliografía

Abal Medina, M., Canessa, M. y Ferro, L. (2017). *Las condiciones de trabajo docente para la promoción de derechos en las escuelas.* En *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria.* Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" Secretaría de Educación CTERA.

Agamben, G. (2015). ¿Qué es un dispositivo? Anagrama. Colección Argumentos.

Aguilar, J. (2001). *Construcción de cultura democrática en la escuela*. P. 281 -291. En "*Educación y Cultura política: Una mirada multidisciplinaria"*. Por Herrera, M. y Díaz, C. (Comp.) (2001). Bogotá: Plaza y Janes editores.

Alegre, S y Galli, G. (2017). *Gobierno escolar democrático, habilitante de experiencias y proyectos.* En *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria.* Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" Secretaría de Educación CTERA

Alesso S. y Duhalde M. (2017). *El derecho social a una educación inclusiva y de calidad.* En *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria.* Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" Secretaría de Educación CTERA.

APDH (2007). *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos*. Asamblea permanente por los derechos humanos - INADI.

Apple, M. y Beane, J. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas.* Tercera Edición. Madrid, Morata.

Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados. Una teoría de la autoridad.* LOM ediciones. Santiago de Chile.

Arellano, N. (2007). *La Violencia Escolar y la Provención del Conflicto.* Revista ORBIS, Ciencias Humanas, Año 3/Nº 7/ Julio. Pág. 23 a 45.

Arias, A. (2017). *El conflicto en los procesos de trabajo docente: Tensiones entre la voluntad, el esfuerzo y el compromiso.* En *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria.* Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" Secretaría de Educación CTERA

Arredondo, A. (2 de Mayo de 2017). *La ciudad eliminó dos jornadas de educación sexual*. Página 12. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/35173-la-ciudad-elimino-dos-jornadas-de-educacion-sexual

Asprella, G. (2015). *Modelos de gestión Directivos de instituciones educativas de nivel secundario.* Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Bleichmar, S. (2003). *Acerca de la subjetividad.* Desgrabación de la conferencia de la Psicoanalista Silvia Bleichmar, realizada en la Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.) por

invitación de la Cátedra EPIS I, el 30/07/2003.Recuperado de http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003?page=0,1

Bolívar Godoy, M. (2005). *Conflicto, convivencia y autonomía en las instituciones educativas: reflexión sobre la práctica de los gobiernos escolares.* Ponencia. IDEHU, Instituto de Investigaciones y Desarrollo Humanístico CIELAC, Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños UPOLI, Universidad Politécnica de Nicaragua.

Brawer, M. y Lerner, M. (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva.* Aique. Ciudad de Buenos Aires.

Bringiotti, M. (2008). *La violencia cotidiana en el ámbito escolar: algunas propuestas posibles de prevención e intervención.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia Escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Revista paz y conflictos, Nº 3, 2010.

Carballeda, A. (2008). *Intervención en lo social y pensamiento crítico. Una mirada desde nuestra América en los escenarios actuales del trabajo social.* Ponencia magistral presentada en el I Foro Internacional y la I Convención Internacional de Trabajadores Sociales de la República Bolivariana de Venezuela.

Carballeda, A. (2010). *La intervención en lo social entre la coerción y la libertad.* Universidad Católica Silva Henríquez.

Carballeda, A. (2013). *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica.* Espacio Editorial. Ciudad de Buenos Aires.

Carballeda, A. (2015). *La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social.* Bitácora Margen. Marzo de 2015.

Casals Cervos, J. (2007). *Philippe Meirieu "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender"*. Entrevista. Cuadernos de Pedagogía. N° 373. P.45.

Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad.- 1º Edición. Tusquets Editores. Buenos Aires.

Chaparro Caso-López, A.; Caso Niebla, J.; Fierro Evans, M.; Díaz López, C. (2015). *Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica.* Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 149, 2015, pp. 20-41 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México.

Cornu, L. (1999). *La Confianza en las relaciones pedagógicas*. Centro de estudios multidisciplinarios. Buenos Aires.

CTERA (2017). *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria.* Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" Secretaría de Educación CTERA

Di Leo, P. F. (2008) *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Di Leo, P. F. (2011). *Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37,n.3, p. 599 - 612, set./dez. 2011.

Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente (1986). *Aprender a Aprender. La Convivencia Democrática.* Municipalidad de La Ciudad de Buenos Aires.

Dubet, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución.* Revista de Antropología Social, Vol.16, sin mes, 2007, pp. 39-66. Universidad Complutense de Madrid. España.

Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. Artículo publicado en la revista Documentación Social, núm. 147, 2007, pp.183-198.

Fernández, A. M. (2015). Conferencia: "Juventudes, Derechos y Subjetividades" en el Ciclo de Formación destinado a los trabajadores territoriales de Centros de Día, Centros de Acción Familiar y Centros de Convivencia Barrial. Publicada en Adolescencia y Juventudes en Rosario. Red de Instituciones de Adolescencia y Juventudes de Rosario.

Fernández Guerrero, O. (2015). Levinas y la Alteridad: cinco planos. Brocar Nº 39. Cuadernos de investigación histórica. (p. 423-443) Universidad de La Rioja. Recuperado de https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/issue/view/192

Filmus, D. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Argentina. En Violencia na Escola: América Latina e Caribe. Unesco. Brasilia.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz.

Gleason Espíndola, M. P. (2010) *La socialización del poder. Regresando al punto de partida.* Revista semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara. Año 2, Nº 3 de 2010.

Greco, B. (2007). *La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de trasformación.* Homo Sapiens. Rosario.

Grupo doce (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea.* Argentina.

Gutiérrez - Méndez, D; Pérez - Archundia, E. (2015). *Estrategias para general la convivencia escolar*. Revista Ra Ximhai; Vol. 11, Nº 1. Universidad Autónoma Indígena de México.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Grijalbo. Barcelona.

Ianni, D. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria posible y compleja.* Monografías Virtuales. Ciudadanía democracia y valores en sociedades plurales. Línea temática: Cultura de centro y convivencia escolar. Número 2. Agosto-Septiembre de 2003.

Jauregui, R. (2003). El maestro según Simón Rodríguez. Educere. Investigación Arbitrada. Año 6. Nº 21. Abril-Mayo- Junio. (p. 94-99).

Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos Institucionales. Democracia y Autoritarismo en los problemas institucionales.* Lugar Editorial, Buenos Aires.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013.* Fondo de Cultura Económica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Kreimer, R. (2010). *Desigualdad y Violencia Social. Análisis y propuestas según la evidencia científica.* Anarres. Colección Filosofía Política. Buenos Aires.

Kornblit, A. L. (2008). (coord.). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Kuhn T. (1995). *Estructura de las Revoluciones Científicas.* Fondo de Cultura Económica. México.

Litichever, L. y Núñez P. (2007). *Ideas de comunidad y convivencia en escuela media.* I Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes, Lugar: Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

Litichever, L y Otros. (2008). *Nuevas y Viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media*. ULTIMA DÉCADA Nº28, CIDPA VALPARAÍSO, JULIO 2008, PP. 93-121.

López San Miguel, M. (5 de septiembre de 2010). *La democracia consiste en permitir puntos de vista*. Página 12. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-152631-2010-09-05.html

Martuccelli, D. (2006). Lecciones de sociología del individuo. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Martuccelli, D. (2009). *La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción.* Diversia Nº 1, CIDPA VALPARAISO, abril 2009, PP. 99-128.

Meirieu, P. (2007). *Una pedagogía para prevenir la Violencia en la enseñanza.* Ciclo de videoconferencias. Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación.

Ministerio de Educación (2007). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas- 1a ed. - Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2008). *Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas:* ciclo de videoconferencias - 1a ed. - Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Como convivir en la escuela. Una crítica al concepto de Bullying. Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

Ministerio de Educación de la Nación (2014). Informe *"Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en las escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos".* Ministerio de Educación de la Nación.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). *Los estudios de caso en la investigación sociológica.* En *Estrategias de investigación cualitativa. Vacilachis de Giardino (coord.).* Gedisa. Barcelona.

Nicastro, S. y Greco B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Homo Sapiens. Rosario.

Noel G. (2007). *Los Conflictos entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas Públicas de Barrios Populares Urbanos.* Tesis de Doctorado. Universidad nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.

Ortega, S., Ramírez, M. y Castelan, A. (2005). *Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México.* Revista iberoamericana de educación. Nº 38 pp. 147-169.

Ortega, A. (19 de junio de 2015). ¿Por qué el castigo no educa? Asexoría. Recuperado de http://asexoria.net/blog/por-que-el-castigo-no-educa/

Página 12. (7 de septiembre de 2016). *El desguace de los programas de educación*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-308784-2016-09-07.html

Página 12. (22 de marzo de 2017 a). *Desde todo el país a Plaza de Mayo por la paritaria nacional docente.* Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/27231-desde-todo-el-pais-a-plaza-de-mayo-por-la-paritaria-nacional

Página 12. (9 de marzo de 2017 b). *Nada de pobreza cero.* Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/24699-nada-de-pobreza-cero

Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias.* Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Ranciere, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Ediciones LOM. Santiago de Chile.

Redondo, P. (7 de julio de 2015). *Promover la participación familiar en la escuela fortalece una sociedad democrática*. El diari del escola d estiu`. Recuperado de http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2015/07/07/patricia-redondo-promover-la-participacion-familiar-en-la-escuela-fortalece-una-sociedad-democratica/

Remedí, E. (2004). *La intervención educativa.* Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F.

Retamal, J. (21 de noviembre de 2016). *"Ya no basta con reformas educacionales, hay que cambiar la naturaleza misma del sistema".* El Mostrador. Primer Diario digital de Chile. Recuperado de http://m.elmostrador.cl/destacado/2016/11/21/ya-no-basta-con-reformas-educacionales-hay-que-cambiar-la-naturaleza-misma-del-sistema/

Rodríguez, C. (31 de julio de 2016). *Una década perdida para los colegios*. Página 12. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/3-78580-2016-07-31.html

Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología.* Eudeba. Buenos Aires.

Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro.* Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. Ministerio de Educación de la Nación.

Soneira, A. (2006). *La "Teoría fundamentada en los datos"(Grounded Theory) de Glaser y Strauss.* En *Estrategias de investigación cualitativa. Vacilachis de Giardino (coord.).* Gedisa. Barcelona

Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política de reconocimiento.* FCE. México.

Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento.* México. Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires.

Torres, R. (2002). *Habla Pablo Freire: "Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha" entrevista con Paulo Freire*. UNI-PLURI/VERSDAD. Vol.2 No.1, 2002 –Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.

TRANSFORMAR LA SECUNDARIA, (2017). *Secundarias democráticas y participativas*. Jornada intersectorial de debate. Banderas para la transformación. Argentina.

UNICEF (2011). Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela. UNICEF Y FLACSO. Argentina.

Vacilachis de Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa.* En *Estrategias de investigación cualitativa. Vacilachis de Giardino (coord.).* Gedisa. Barcelona.

Vinyamata, E. y otros (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación.* Barcelona. Editorial GRAO.

Documentos consultados

Ley 23.849, (1990). Convención de los Derechos del Niño

Ley 26.061, (2005). Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes

Ley 26.206, (2006). Ley Nacional de Educación

Ley 26.892, (2013). Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.

Resolución CFE Nº 217/14: “Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”.

Resolución CFE Nº 226/14: “Línea telefónica para la atención de situaciones de violencia en las escuelas”.

Resolución CFE Nº 239/14: Anexo I: “Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y el nivel primario”. Anexo II: “Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajen en el ámbito educativo”.

Trabajos de elaboración colectiva de los profesionales del EPVS.

Ministerio de Educación de la CABA (2006). “Facilitadores de la Convivencia Escolar” en las escuelas primarias. GOEA.