



**LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO ÉTICO EN LOS  
CONSEJOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR.**

**Una lectura de la relación con la alteridad en jóvenes  
de nivel medio**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO ÉTICO EN LOS  
CONSEJOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR.  
Una lectura de la relación con la alteridad en jóvenes  
de nivel medio**

Autora: Mónica Laura Fornasari

Directora: Dra. Marta Palacio

Co- Directora: Dra. Mariana Beltrán

Año 2012

## AGRADECIMIENTOS

Mi reconocimiento, afecto y agradecimiento está dirigido a todos los que compartieron conmigo este largo y laborioso trabajo, que resultó un desafío, un compromiso, un crecimiento y una inmensa alegría en el desarrollo profesional:

A mis hijos Ezequiel, Joaquín y Julieta por el amor, el apoyo y la comprensión brindada hacia mis deseos y proyectos cumplidos.

A mis padres que me transmitieron el valor del esfuerzo, el no renunciar a los sueños e ideales personales y por ser siempre esos pilares incondicionales a lo largo de mi vida.

A mis directoras de tesis, Dra. Marta Palacio y Dra. Mariana Beltrán, quienes me acompañaron, me guiaron y me ayudaron a pensar para iluminar los caminos nuevos en la construcción de conocimiento.

A la Dra. Susana Carena y aquellos profesores de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba, que posibilitaron la construcción de un saber subjetivo y la ampliación del horizonte cultural desde el campo de la investigación.

A todos los miembros de las dos instituciones educativas que colaboraron y participaron en esta investigación, desde la más amplia generosidad y apertura de sus saberes y experiencias.

A todos ellos, que me afectaron y transformaron desde su alteridad para abrir las líneas del pensamiento hacia la constitución del Sujeto Ético. ¡Muchas Gracias!

## INTRODUCCIÓN

Nuestro deseo de realizar esta tesis de maestría surgió por la necesidad de profundizar y enriquecer la práctica profesional con una formación especializada que brinde aportes al sistema educativo. Durante el transcurso de aprendizaje-capacitación en esta instancia, articulado a su vez con la formación profesional en el campo psicoanalítico, contribuyeron a que nuestra mirada se fuera focalizando sobre un problema en particular y habilitara el interrogante que convocó este proceso de investigación.

El problema que motivó este estudio surgió de la dificultad que muchas veces observamos en las instituciones educativas, donde los adultos educadores depositan en los estudiantes el protagonismo y responsabilidad sobre los conflictos de convivencia escolar y en ocasiones la palabra de los jóvenes está negada o desestimada desde la posición adulta en el contexto educativo. La falta de práctica de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar provoca desencuentros con los educadores, quienes intervienen generalmente en los conflictos generados en ese ámbito desde el paradigma disciplinario, basado en un modelo coercitivo y punitivo que no permite construir una experiencia de aprendizaje sobre la relación de alteridad y ciudadanía.

En cuanto a los antecedentes y el estado del arte sobre el tema, pudimos relevar datos significativos respecto de los Consejos de Convivencia Escolar en Argentina (Narodowski, 1999; Paulín, 2002; Dussel, 2005), como así también en Latinoamérica (Drago Camus, 2008; Díaz, Alfaro, Calderón y Álvarez, 2010), en España y Canadá. A partir de esta información y conocimiento general sobre el origen y modalidad de funcionamiento que estos cuerpos colegiados tienen en diferentes contextos nacionales e internacionales, pudimos comprender que los obstáculos y limitaciones que se observan en su dinámica se corresponden a la dificultad de desarrollar una política educativa que habilite experiencias escolares democráticas, en un espacio institucional de participación colectivo que integre y regule las voces de todos sus miembros, sin el ejercicio de un poder coercitivo que anule o desestime al otro en su alteridad.

La expectativa que sostuvimos a lo largo del proceso logró problematizar un aspecto de la realidad socio-educativa de los jóvenes de nivel medio: los Consejos de Convivencia

Escolar;<sup>1</sup> realizar un análisis crítico desde un enfoque clínico para comprender la constitución subjetiva del Sujeto Ético y brindar aportes que contribuyeran a la formación del ciudadano desde la escuela secundaria.

En este sentido, realizamos desde la posición hermenéutica un *estudio cualitativo* en el campo educativo focalizado en la escuela secundaria –como *estudio de caso*– y, específicamente, en un aspecto de la dimensión subjetiva de jóvenes de sexto año que participaron durante el año 2010 en los Consejos de Convivencia Escolar, en dos escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, desde el *enfoque clínico*.

El objetivo que nos propusimos y que alcanzamos en este trabajo de investigación fue poner en evidencia, desde la complejidad del campo educativo, la constitución del *Sujeto Ético* y sus modos de afectación en relación con la *alteridad* en jóvenes de escuelas secundarias a partir de su integración en los CCE.

El presente trabajo consistió en una primera articulación entre algunas nociones epistemológicas planteadas por las ciencias sociales y dos paradigmas vigentes en el campo educativo característicos de la modernidad: “disciplina”, y de la mundialización<sup>2</sup>: “convivencia”. Esta primera interpretación permitió comprender los efectos, motivos y sentidos socio-pedagógicos que estos paradigmas tuvieron en el campo de la educación; además, pudimos reconocer las implicancias ético-políticas puestas en acto en un proceso de investigación educativo.

Para alcanzar nuestros objetivos resultó necesario especificar, delimitar y articular los aportes que desde la filosofía realizó Emmanuel Levinas, y desde el psicoanálisis Silvia Bleichmar, sumados a las líneas de pensamiento socio-antropológico para interpretar y comprender este fenómeno psicosocial en un contexto empírico de interacción y formación subjetiva de estudiantes de sexto año en aquellas escuelas públicas que vienen desarrollando el CCE como parte del Proyecto Educativo Institucional desde hace varios años.

Cabe destacar que este proceso movilizó el descubrimiento de nuevos conocimientos y aprendizajes que fortalecieron nuestro perfil de investigador para aplicar en este campo laboral. Asimismo, este avance en la construcción de una nueva conceptualización sobre la

---

<sup>1</sup> En adelante nos referiremos a los Consejos de Convivencia Escolar con la sigla CCE.

<sup>2</sup> Para A. Frémont, la mundialización (económica, ecológica y cultural) es la más perturbadora de las revoluciones, porque los acontecimientos mundiales se presentan sin fronteras, sin límites y trastocan el orden localizado y los modos de vida de las sociedades. (“El Planeta solidario”. En: Morin, E (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz, Plural editores, pp. 104-107).

función y responsabilidad que el adulto educador - desde un lugar de autoridad -, asume frente a las generaciones que tiene a su cargo, nos permitió ampliar las miradas y los dispositivos de intervención desde las políticas educativas públicas en la constitución del Sujeto Ético en los estudiantes desde los CCE, a partir de incorporar una *cultura del cuidado* en el escenario escolar.

Nuestro propósito consiste en que los resultados alcanzados en esta investigación se conviertan en un aporte para profundizar y completar los estudios evaluativos sobre los CCE y su impacto en las *Políticas Educativas de la Subjetividad*, para la toma de decisiones desde una planificación educativa que contribuya a la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes.

## INDICE TEMÁTICO

	<b>Página</b>
Capítulo I. Contextualización del tema objeto de la investigación.....	1º
1.1. Definición y justificación del problema.....	1
1.2. Eje de investigación.....	6
1.3. Algunos supuestos preliminares que guiaron el eje de investigación.....	7
1.4. Objetivos.....	7
1.5. Encuadre teórico conceptual.....	8
1.5.1. La constitución del Sujeto Ético: una lectura filosófica y psicoanalítica	8
1.5.2. La alteridad en la convivencia escolar: los jóvenes en los Consejos de convivencia áulica.....	13
1.6. Antecedentes y estado de los conocimientos.....	15
Capítulo II. Metodología de la investigación.....	21
2.1. Métodos cualitativos de investigación educativa.....	22
2.2. Métodos cualitativos: fundamentos teórico-epistemológicos.....	22
2.3. El enfoque clínico en ciencias humanas.....	24
2.4. Los estudios de casos en la investigación cualitativa.....	26
2.5. Instrumentos y herramientas propuestas en el proceso de Investigación.....	27
Capítulo III. Desarrollo y análisis de la investigación.....	30
3.1. Descripción y contextualización de la experiencia.....	31
3.2. Escuela A. Historia y cultura institucional.....	31
3.3. Escuela B. Historia y cultura institucional.....	35
3.4. Cuadro comparativo de escuelas.....	39
3.5. Categorías analíticas.....	43
3.5.1. Reconocimiento del otro.....	43
3.5.2. La palabra en los consejos de convivencia escolar.....	43
3.5.3. Las legalidades y la ley.....	44
3.5.4. El tiempo y lo otro.....	44
3.6. Subcategorías de análisis.....	45
3.7. Sistematización y análisis del material.....	46



3.7.1. Hacia la comprensión de la complejidad del campo educativo.....	47
3.7.2. El rostro del otro y su presencia en el contexto escolar.....	57
3.7.3. Los sentidos de la palabra en un encuentro intersubjetivo en el Consejo de Convivencia Escolar.....	70
3.7.4. Una mirada ética de la justicia escolar.....	90
3.7.5. La experiencia del tiempo escolar: el porvenir y lo otro.....	108
Capítulo VI. Conclusiones.....	127
4.1. Construcción de una lectura interpretativa.....	128
4.2. Algunos resultados alcanzados.....	135
4.3. Los CCE: constitución de Sujetos Éticos en contextos educativos.....	144
4.3.1. Contexto de políticas educativas: procesos socio-culturales.....	145
4.3.2. Contexto institucional: procesos colectivos.....	146
4.3.3. Constitución del Sujeto Ético: procesos de subjetivación.....	148
4.4. Dificultades observadas en la dinámica de funcionamiento de los CCE.....	149
4.5. Orientaciones y propuestas.....	151
Bibliografía consultada.....	156
Fuentes Documentales.....	163
Anexo I: Instrumentos.....	164
1. Guía de observación del Consejo de Convivencia Escolar.....	165
2. Guía de entrevista a referentes institucionales (directivos, gabinetista, coordinador de curso, tutores).....	166
3. Guía de entrevista a estudiantes de 6º año.....	167
4. Técnica: Frases Incompletas.....	168
5. Técnica: Palabras Asociadas.....	169
Anexo II: Información recolectada con los instrumentos aplicados.....	170
Escuela A: Actas de las reuniones del CCE año 2010.....	171
Escuela A: Observación del Consejo de Convivencia Escolar (15/11/10)...	173
Escuela B: Actas del CCE del año 2010.....	179
Escuela B: Observación del Consejo de Convivencia Escolar (24/09/10)....	181
Técnica: Asociación de palabras.....	185

Escuela A.....	185
Escuela B.....	188
Escuela A. Entrevistas estudiantes.....	189
Escuela B. Entrevistas estudiantes .....	236
Escuela B. Entrevista: Directora, Coordinadora de Curso y Tutora.....	278
Escuela A. Entrevista a Directivos, Gabinetista y Profesora Tutora.....	313

**CAPÍTULO I**  
**CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN**

## 1.1. DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

A partir de nuestra experiencia profesional desde el Programa Convivencia Escolar, perteneciente a la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Plan de Apoyo y Acompañamiento Técnico para el mejoramiento de escuelas de Nivel Medio como política del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba), se implementaron acciones específicas desde el año 2008 para prevenir la violencia escolar y promover mejores condiciones de convivencia institucional.

Esta política se implementó a partir de un trabajo conjunto entre los equipos técnicos del Ministerio de Educación y el supervisor a cargo de una zona regional correspondiente a la Capital. El mismo consistió en un trabajo colaborativo a nivel zonal, con jornadas de reflexión y socialización en temas relacionados con la convivencia (desde la prevención); como así también en intervenciones técnicas singulares a cada institución en función de los conflictos que afectaron la convivencia en el ámbito escolar (desde la asistencia).

En las instituciones escolares de nivel secundario, los adultos educadores muchas veces centralizaron su mirada en los estudiantes como protagonistas responsables de los conflictos de convivencia escolar y en ocasiones la palabra de los jóvenes fue negada o desestimada desde la posición adulta en el contexto educativo (Dussel, 2005; Furlan, 2004; Paulín, 2002). La falta de práctica de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar provocó desencuentros con los educadores, quienes intervinieron generalmente en los conflictos generados en ese ámbito desde el paradigma disciplinario, basado en un modelo coercitivo y punitivo que no permitió construir una experiencia de aprendizaje sobre la alteridad y la ciudadanía.

En este marco, surgió nuestra inquietud y el interés por indagar sobre los *procesos de constitución subjetiva* (Frigerio, 2004; Bleichmar, 1996) en las *identidades juveniles* (Beltrán, 2006; Urresti, 2000), a partir de que algunos centros escolares instituyeron otros espacios de participación juvenil con la formalización de los CCE (Berardo - Fornasari, 2009; Merieu, 2007; Ianni, 2002; Paulín, 2002). Cabe destacar que el estudio estuvo focalizado en los *procesos de constitución subjetiva* de los jóvenes dentro de los CCE, sin considerar otros espacios o dispositivos donde ellos se desarrollaron (dentro y fuera de la escuela).

En la Región Capital, donde nos desempeñamos como apoyo técnico-profesional, existen tres escuelas - de las veinte - que componían la zona de supervisión que implementaron los CCE desde hace varios años. En estas experiencias, según las expresiones

vertidas por sus directores y preceptores, en los seis encuentros de reflexión que se desarrollaron en la zona –entre los meses de agosto de 2008 y junio de 2009– se intentó promover el *aprendizaje de la ciudadanía*, a través de formas diferenciadas de participación y comunicación con el objetivo de promover y regular la convivencia para los jóvenes en el ámbito educativo (García Méndez, 2007; Gómez da Costa, 2007; Paulín, 2002; Cullen, 1997; Freire, 1994).

Las dificultades en la implementación de los CCE en estas instituciones fueron expresadas por directivos y preceptores de la siguiente manera: “falta de consenso en relación a los conflictos”; “falta de compromiso”; “dificultades para constituir tiempos y espacios de reunión”; “siempre participan los mismos profesores”; “falta de privacidad, los alumnos quedan expuestos” (*Jornada de reflexión*, 29/06/09). En estos dispositivos de aprendizaje y construcción, como ejes transversales en la dinámica institucional, se generó una tensión dialéctica y paradójica entre lo subjetivo y lo colectivo, lo singular y lo social en relación al encuentro con un otro (López Molina, 2008; Tiramonti, 2005; Levy, 1997).

En este sentido, revalorizamos el aprendizaje como un modo de apropiación y de transmisión del saber que nos interpeló y convocó a establecer un encuentro dialógico con otros y sus conocimientos, para ampliar las teorías y los significados que se le otorgaron a la realidad desde una posición de sujetos activos, a fin de estimular el pensamiento crítico en el campo de la investigación.

Las implicancias socio-culturales de esta época caracterizada como mundialización, al modificar los modelos familiares, sociales, económicos, políticos y comunicacionales, instalaron el paso del paradigma de la simplicidad (racionalidad y certezas) hacia el paradigma de la complejidad signado por la incertidumbre e interacciones multideterminadas y situacionales (Morin, 2000). En consecuencia el cambio de la educación moderna ha estado marcado por un fuerte impacto de transformación en la institución escolar, lo que interpeló el sentido mismo de su existencia. Las nuevas problemáticas que se manifestaron en el escenario escolar, muchas veces dificultaron o interfirieron en los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento y en la capacidad de la escuela para abrir espacios de inclusión socio-cultural a las nuevas generaciones (lazos de filiación).

En la necesidad de entender al acto educativo como una praxis política y social, encontramos marcos de referencia a nivel mundial, producto de encuentros internacionales que configuraron los aportes de especialistas e investigadores en un contexto político,

conceptual y estratégico entre los diferentes países, que fundamentó, sostuvo y promovió el trabajo con niños y jóvenes en situación de riesgo educativo. Así, por ejemplo, el documento “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (2008), presentó un conjunto de programas de acción compartidos para colaborar en la construcción de sociedades justas, democráticas y solidarias. En el capítulo dos de este documento se expresó que, si bien los sistemas educativos se encuentran en un claro proceso de ampliación de la cobertura, el riesgo relacionado con el nivel de expansión es la *fragmentación educativa*. Se afirmó también que el mayor problema actual se expresa en el nivel medio, ya que mientras el 90% de los niños latinoamericanos concurren al nivel primario, el porcentaje desciende al 68% en los jóvenes de escuelas secundarias, quienes además presentan dificultades para permanecer y finalizar el nivel (2008:23).

A su vez, en el capítulo cuarto del documento se determinó la necesidad de comprender las culturas juveniles a los fines de que los proyectos educativos se formulen teniendo en cuenta a sus destinatarios; para lo cual es preciso conocer los valores, los intereses y las formas de relación que establecen las nuevas generaciones. La propuesta consistió en el diseño de un nuevo currículo, que logre integrar la vida de los jóvenes, que le otorgue sentido a sus actividades y anhelos, para de esta manera propiciar que un alto porcentaje de jóvenes con alto riesgo educativo se integren a la vida escolar (2008: 78-79).

Desde esta propuesta de inclusión educativa de las culturas juveniles que realizaron los organismos internacionales, Beltrán por su parte agregó la relevancia que tiene el discurso social en la constitución subjetiva de los jóvenes en los contextos actuales:

(...) nos interesó comprender a los jóvenes desde dos dimensiones o modos de existencia: como agentes sociales, jóvenes en su relación con el momento histórico que les toca vivir, en la lucha generacional, y en su pasaje por las diversas instituciones que en el terreno de lo simbólico, los constituyen como sujetos. Esta definición resulta lo suficientemente amplia como para posibilitar el análisis en la discursividad social del sujeto construido en y por el texto, es decir como construcción discursiva de un momento histórico, social y cultural determinado (Beltrán, 2006: 25).

Asimismo, en el contexto nacional, Tiramonti (2005) planteó que en el inicio del siglo XXI, el término *desigualdad* ya no significa lo mismo que en las décadas anteriores, porque el fenómeno sociológico, que puso en evidencia la problemática de la desigualdad educativa en la actualidad, se ha transformado.

La primera observación que refirió la autora señala que el sistema educativo argentino aparece *fragmentado*. Esta fragmentación expresa la nueva asociación entre escuela y comunidad socio-cultural que recibe, lo cual conforma ejes organizativos singulares y diferentes que ya no responden al concepto de organización institucional universal que atravesaba anteriormente al sistema educativo durante la modernidad.

La segunda observación que destaca Tiramonti (2005) hace referencia al proceso de *individualización* a partir de la incorporación de la lógica del mercado en la organización social en general. De este modo, la sociedad depositó cada vez más en los sujetos la elección de su propio destino, lo que se tradujo en un futuro incierto, especialmente para los sectores que no cuentan con una red de recursos materiales y simbólicos como contención social.

El tercer factor que se conjuga en la problemática de la desigualdad educativa es el *proceso de desinstitucionalización* que da cuenta de las dificultades de las instituciones para regular la conducta de sus miembros. Para Tiramonti (2005), la capacidad de *sprinter* (marcar los destinos de sus miembros) que en la modernidad caracterizó tanto al estado, como a la escuela y la familia, en la actualidad ya no se observa. En la escuela actual, lo más característico es la anomia, en tanto no se estipula un sistema normativo universal que esté instituido en todas las instituciones, sino que cada centro escolar debe construir una normativa particular pertinente a su contexto.

Desde esta configuración, tanto el fenómeno de *individualización*, *desinstitucionalización* como los *procesos de fragmentación* descritos tuvieron que ver con las transformaciones en la estructura de la sociedad y su impacto cultural sobre el sistema educativo.

A nivel del contexto local, para complementar los conceptos arriba desarrollados, recuperamos la publicación de una investigación: “La construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba” (2005), elaborada por especialistas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología (*La Voz del Interior*, Córdoba, 09/11/09). Este estudio – realizado por Arce, Cordera, Perticarari, Villagarcía y Herrero – parte del supuesto que familia y escuela fallaron en su función socializadora.

Según esta investigación, tanto los prepúberes (9 a 11 años) como los adolescentes (15 a 17 años) de escuelas públicas y privadas provinciales, manifestaron actitudes sociales propias de los ocho años, denotaron falta de comportamientos positivos y una posición individualista.

Por otro lado, la misma investigación también evidenció que las estrategias cooperativas favorecieron la tolerancia y evitaron la violencia.

Para las investigadoras de la UNC, la pérdida del valor simbólico de las instituciones familiares y escolares explicó las actitudes violentas de niños y jóvenes de todas las clases sociales, por lo cual resultó preocupante que los adolescentes no lograran reflexionar sobre el alcance de sus actos a fin de evitar el daño que provocan en el otro. La ausencia de empatía no permitió sentir el alcance de su accionar. La empatía fue la condición para que el niño o joven fuese solidario, cooperativo y altruista con sus compañeros, por lo que se pudo concluir, a partir del estudio de estas investigadoras, que *la moral se aprende con el otro*. (“Reportaje”, *La Voz del Interior*, 09/11/09).

En este contexto, a partir de los años noventa comenzaron a conformarse los *Consejos de Convivencia Escolar* - como cuerpos colegiados consultivos de intervención y asesoramiento en instancias de prevención primaria y secundaria - con el objeto de superar los conflictos de violencia presentes en el ámbito escolar, basados en la construcción de una cultura institucional democrática. Al promover espacios de reflexión colectivos, los CCE posibilitaron establecer compromisos y consensos en la aplicación de los acuerdos normativos escolares en un clima de convivencia que facilitó el logro de los objetivos educacionales para todos sus miembros (Berardo y Fornasari, 2009).

Estos dispositivos de participación también pudieron propiciarse desde la convivencia áulica (Consejos Áulicos) como micro experiencias escolares de aprendizaje democrático para planificar e implementar acciones tendientes a mejorar y consolidar un clima favorable de los procesos educativos a nivel áulico. En este nivel de análisis, entendimos que el acto educativo en su sentido fundacional promovió desde sus prácticas escolares la *constitución del Sujeto Ético*, para reconocer y respetar la existencia del otro como alteridad desde una política institucional basada en la construcción de una convivencia escolar democrática, que propició un buen clima escolar y estuvo sustentada en la Doctrina de la Protección Integral para que todos los integrantes de la comunidad educativa sean sujetos de derechos (*Metas Educativas 2021*, 2008: 125).

A lo largo de este trabajo nuestro objetivo se centró en recuperar los diversos aportes científicos que se realizaron a la educación, desde una mirada interdisciplinaria y con la finalidad de superar los desencuentros vigentes entre la investigación académica y las prácticas pedagógicas; para contribuir de esta manera a promover la sociedad del



conocimiento desde la investigación científica como un verdadero capital cultural en Iberoamérica (*Metas Educativas 2021, 2008*: 112).

La escuela no puede enseñar democracia sin vivirla, aprendizaje y práctica son las dos caras del ejercicio de los derechos a la opinión, a la expresión, a la participación. El ejercicio de la ciudadanía es también ejercicio en su doble condición: derecho y obligación (*Metas Educativas 2021, 2008*:109).

Por todo lo anteriormente planteado y sobre la base del estado del arte desarrollado quedó justificado el tema objeto de estudio, ya que en esta investigación indagamos las formas de constitución subjetiva que la escuela logró imprimir en sus estudiantes a partir de su participación en cuerpos colegiados democráticos: “El proceso de subjetivación es la formación de un *uno* en la relación con otro” (Frigerio, 2004). Esto indicó la relevancia de profundizar el estudio de la conformación del Sujeto Ético en su relación con la alteridad desde los CCE, en un contexto de comprensión de la complejidad desde la trama de la desigualdad educativa.

## **1.2. EJE DE INVESTIGACIÓN**

En este entramado complejo, el problema focalizado en el reconocimiento de la *alteridad* a partir de la constitución del *Sujeto Ético* (Palacio, 2008; Cueto, 2008; Zelmanovich – Kiel, 2007; Bleichmar, 2006; Haynes, 2002; Levinas, 1993), que movilizó esta investigación quedó definido de la siguiente manera:

“¿De qué manera los CCE promovieron la constitución del Sujeto Ético en jóvenes de nivel medio?”

### **1.3. ALGUNOS SUPUESTOS PRELIMINARES QUE GUIARON EL EJE DE INVESTIGACIÓN**

Los supuestos preliminares que sustentaron la construcción de nuestro eje de investigación se basaron en evidenciar que cuando los adultos educadores facilitaron la escucha de la palabra de los estudiantes de nivel secundario se promovió el aprendizaje de la convivencia escolar, ya que el ejercicio de participación de los jóvenes en las instituciones educativas favoreció el proceso de construcción de ciudadanía.

Por lo tanto, cuando los adultos educadores posibilitaron la escucha y la circulación de la palabra de los jóvenes en los CCE se promovió el vínculo con la alteridad en la medida en que el espacio –simbólico y material– ocupado por otro, afectó y alteró el espacio de la mismidad en la convivencia escolar.

Asimismo, cuando los estudiantes crearon sus intercambios vinculares en base a los deberes y derechos establecidos en los CCE, se fundaron relaciones empáticas e intersubjetivas dentro de estos espacios, lo cual facilitó la constitución psíquica del Sujeto Ético.

### **1.4. OBJETIVOS**

En esta investigación, el objetivo general se centró en brindar aportes sobre los CCE en la constitución del Sujeto Ético, a partir de la relación con la alteridad en jóvenes de sexto año de escuelas secundarias públicas.

Por su parte, en los objetivos específicos nos focalizamos en identificar las formas de interacción que los CCE promovieron en estos jóvenes; analizamos las dimensiones subjetivas, escolares y sociales que los mismos estudiantes pusieron en juego en su vínculo con el otro, y finalmente recuperamos el valor subjetivo que ellos le asignaron a estos espacios para incorporar la alteridad en un proceso de participación ciudadana dentro del contexto escolar democrático.

## 1.5. ENCUADRE TEÓRICO-CONCEPTUAL

### 1.5.1. LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO ÉTICO: UNA LECTURA FILOSÓFICA Y PSICOANALÍTICA

Emmanuel Levinas (1906 – 1995) es considerado uno de los filósofos más destacados en los tiempos actuales porque su “ética de la alteridad” es un valioso aporte a la humanidad que contribuyó a recuperar la relación en la *convivencia* y con la naturaleza como forma de superar las experiencias estremecedoras de desubjetivación que caracterizaron los acontecimientos del siglo pasado:

La originalidad de la filosofía levinasiana radica en la formulación de la subjetividad ética, que el autor articula con dos nociones claves en su filosofía: tiempo y lenguaje. El tiempo es concebido como relación con la alteridad y movimiento hacia el otro. (...) El lenguaje (...) es entendido en su aspecto pragmático como apelación y responsabilidad que responde al rostro del Otro, quien suscita el deseo de alteridad o idea de infinito en el sujeto (Palacio, 2008: 134).

Levinas recuperó, de la fenomenología genética, la noción que Husserl propuso acerca de la subjetividad pasiva como un proceso de constitución permanente para comprender de qué manera el Otro afecta esa pasividad original del sujeto con antelación a su conciencia intencional:

El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio. (...) Todo su poder consiste en su alteridad. (...) Que el otro no es de ningún modo otro-yo, otro sí mismo que participase conmigo en una existencia común. La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio (Levinas, 1993: 116-129-130).

Esto significa que la constitución de la subjetividad irrumpe desde afuera y a partir del Otro, en tanto lo extraño o exterior de sí, provocando una afectación corporal y sensible en un momento anterior a la donación de sentido de la comprensión consciente.

Palacio (2008) planteó que, en el pensamiento levinasiano, la vinculación con la alteridad instituyó la conciencia ética en el sentido de que la relación con la alteridad del otro se da a partir de una mismidad o identidad del yo separado: “La subjetivación ética que plantea Levinas rompe la totalidad auto-centrada del yo y de la mismidad ontológica, ya que el sujeto ético se constituye en la *relación* con la llamada del rostro del Otro” (Palacio, 2008: 238).

El rostro no es un fenómeno, posibilita el encuentro, una experiencia con una significación ética que excede a la realidad fenoménica, tiene sentido en sí mismo, supera a la conciencia teórica en cuanto irrumpe en el sujeto y lo inviste éticamente. El Sujeto Ético es sentirse convocado por el rostro del otro, interpelado a responderle y hacerse cargo de él; posibilidad de una relación desde el lenguaje, el deseo o la bondad. El otro como alteridad se revela en el discurso, en el lenguaje:

El rostro del otro está en una relación de altura, en una *dimensión de trascendencia*, que puede presentarse en su indigencia como el extranjero o el extraño, y que en su irrupción ubica al sujeto en la posición de un yo –sujeto ético al tener que responder de su miseria esencial. (...) La relación inmediata que se entabla con el Otro –por su revelación- se da a través del *discurso* que acontece en una temporalidad diferente a la de la conciencia del yo. (...) Levinas afirmará que lo inmediato es el imperativo ético del lenguaje que me obliga frente al rostro del otro (Palacio, 2008: 246).

Cuando el rostro del otro se revela y habla (ética y discurso) se establece la relación con la alteridad absoluta, constituyéndose un ser diferenciado del yo: “Si bien Levinas derroca al sujeto de la conciencia, construye una nueva noción de subjetividad: el sujeto ético no –indiferente, ante el Otro y, sin embargo, diferente a él” (Palacio, 2008:249).

Por tanto, para Levinas la *alteridad* está planteada no en la mismidad del sujeto sino en la exterioridad, posibilitando la *relación* con el otro, entendida en términos de la ética como responsabilidad por el otro. Asimismo, este planteo establece que el vínculo con la alteridad, con el otro, es un modo fundante de paliar la soledad del sujeto, al descentrar al yo de su sí mismo: “El sujeto es constituido por la intrusa y maravillosa presencia del otro en la mismidad del yo: el sujeto es *hospitalidad del otro* o *rehén del otro*” (Palacio, 2008: 135).

En Levinas tanto la muerte, el deseo, el eros, como así también el porvenir, vivenciado como lo *totalmente otro* y asociado con lo misterioso e incognoscible, escinden al sujeto

desde dentro y a la vez constituyen su subjetividad, ya que plantean su relación con el infinito, lo diferente y lo desconocido:

Para la liberación del sujeto encadenado a su destino de identidad le son necesarios *el tiempo y el Otro*. El sujeto existente sólo puede salir de sí a través del *deseo* que implica una distancia entre mí y lo deseable (lo otro) y por ende comporta *tiempo* delante de mí (Palacio, 2008: 264).

Desde esta perspectiva, tiempo y deseo de la alteridad quedan entrelazados en la constitución subjetiva. Por otra parte, la alteridad al estar articulada con el tiempo y la muerte, plantea la paradoja de la presencia – ausencia, en cuanto que la relación con el otro es relación con su ausencia; ausencia que a su vez marca su presencia.

En el campo del psicoanálisis, Silvia Bleichmar (1944-2007) recuperó los aportes de Levinas para articularlos con los fundamentos freudianos en la constitución psíquica del sujeto. Para esta autora, lo que Freud puso en el centro a través de la diferencia anatómica fue el descubrimiento de la alteridad.

El concepto de alteridad es un tema difícil en la constitución subjetiva, porque si el otro se presenta como totalmente ajeno, provoca una sensación amenazante respecto de lo desconocido; pero si el otro resulta totalmente idéntico, no hay posibilidad de crecimiento y reconocimiento de lo distinto. Esto configura una oscilación permanente entre lo conocido y lo diferente para posibilitar el intercambio intersubjetivo.

El reconocimiento de la alteridad es un proceso precoz. Por eso la angustia del octavo mes como lo desarrolló Spitz, delimita un hito fundamental en el psiquismo infantil porque evidencia la presencia de una alteridad que se constituye por fuera de la díada materna.

El reconocimiento de la alteridad y el sufrimiento del sujeto por el otro son centrales en la implantación de las legalidades primarias. Los cuidados primarios van marcando la inscripción de legalidades en cuanto a la cantidad de renunciaciones que el ser humano hace para ser amado por otro, que a su vez son equivalentes a las que realiza para no sentirse culpable ni responsable por el daño al otro:

Desde el psicoanálisis vamos a referirnos al sujeto psíquico como sujeto que *adviene* y se constituye en relación con otro (...) A partir del primer encuentro con el semejante, la madre o quien cumpla la función materna, se produce ese acto fundacional que lo constituye como sujeto psíquico inmerso en la cultura; acto que desnaturaliza definitivamente su biología. Freud explicitó claramente y desde el principio de su

producción la función del semejante en la estructuración del psiquismo humano. (...) El complejo del Semejante articula al sujeto del conocimiento y del desconocimiento con el sujeto del sufrimiento. Nos une ese saber del dolor del otro, ese saber del sentimiento de indefensión y el padecer dolor común que está en la fuente de la compasión y del sentimiento de solidaridad (Cueto et al; 2008: 151).

La construcción del Yo y el otro se establece en el proceso de diferenciación con el objeto, para lo cual es necesario que se constituya un campo de ilusión, de apoderamiento del objeto (invertimiento narcisístico); para pasar al principio de realidad, será necesaria la desilusión. El eje del sentimiento de culpa es estructurante en la medida en que establece el surgimiento de la ética, porque plantea la insuficiencia de la propia castración (incompletud ontológica) para darle al otro lo que le falta. La idea central del concepto de culpabilidad freudiano es la necesidad de que el sujeto se articule con respecto a algo que lo hace ser responsable de su acción en relación con el otro.

En Freud, la constitución del Yo Ideal es residual al narcisismo primario, mientras que el Ideal del Yo se estructura a partir del narcisismo secundario. Desde el aporte de García Reynoso (1997), el Yo Ideal es la representación de todas las perfecciones, aquello que es de valor. Tiene como discurso la pasión, no hay razón posible, se basa en la lógica de la incondicionalidad y es el terreno de la idealización. Es un todo imaginario: el UNO (con mayúscula porque refiere simbólicamente a un poder omnímodo y completo) que seduce, fascina y captura porque se basa en la creencia de tenerlo todo, desde un discurso totalizante desde la mismidad.

Desde esta perspectiva, el *Yo Ideal* infantil expresa el sentimiento de sí (identidad/mismidad) como inalterable, pero esa ilusión de unidad (narcisismo primario) necesita ser quebrada para poder entrar en la alteridad. La posibilidad de reconocer la incompletud como falta ontológica es la única forma de salida del narcisismo originario.

El sujeto, al reconocer su propia carencia, reconoce que el otro posee algo que él no tiene. De este modo, se instaura el *Ideal del Yo* como marca constitutiva de una falla en el Yo desde el sentimiento de incompletud. Así surge el narcisismo secundario como sustituto del narcisismo infantil a partir de la represión fundante, constituyendo al Yo en su relación con el otro. Esta instancia psíquica también forma las ilusiones que sostienen al sujeto en un movimiento hacia el porvenir. Por lo tanto, la estructura de relación con el otro se basa en el soporte de las diferencias y semejanzas en el plano imaginario y simbólico.

El posicionamiento en el narcisismo primario es lo que marca la identificación con la imagen del cuerpo, mientras que el narcisismo secundario posibilita la identificación con el semejante. En este terreno, el triunfo del Yo Ideal implica una expansión del narcisismo primario que se mantiene al margen de las legalidades pautadas socialmente. Por el contrario, el Ideal del Yo está sostenido en el marco de la cultura y el entramado social en relación con la sublimación y el vínculo con el otro. Esto posibilita que la ética hacia otro se constituya en la limitación al goce, lo cual es anterior a la prohibición edípica.

La culpabilidad implica sistemas de representaciones que definen el universo de pertenencia y la noción de otro que son enunciados pertenecientes al Yo. A su vez, el Súper Yo opera una vez que esos enunciados se han constituido. El Yo es el único que puede tener sentimientos morales, y estos sentimientos son las formas con las que el Yo se representa su relación con la ley (por ejemplo, vergüenza, pudor, culpa). Son representaciones que afectan al Yo porque promueven simbolizaciones de las cantidades afectivas (cualificación del afecto, es un investimento que encuentra su representación al ligarse). El Súper Yo es una instancia que no tiene por función sentir, sino legislar o generar la representación de los ideales. Los Ideales del Yo tienen relación con la ética y la autoestima porque está presente el otro como objeto de amor.

La idea de una ética universal queda definida por la capacidad de reconocimiento del otro. Cuando Levinas planteó la ética como *de otro modo que ser*, hizo referencia a la afectación de la mismidad, en la cual la responsabilidad en relación con otro a partir de su existencia se constituye en el yo como intersubjetividad: “La subjetividad es un *para – el – otro*” (Palacio, 2008: 143).

En la actualidad, la cuestión de la deconstrucción del otro es un problema de la dominancia del goce en cuanto a la prevalencia de la compulsión como forma de deconstrucción intersubjetiva. Esto se comprende a partir de que los límites externos no funcionan si no se constituyen legalidades internas en el sujeto psíquico. Para que haya culpa tiene que haber reconocimiento de la existencia del otro, incorporación de la norma, que si bien en un principio es heterónoma, aparece luego como autónoma:

La construcción del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trasciende ciertos modos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia, esto es el psicoanálisis. La subjetividad en cambio se relaciona con aquellos aspectos que hacen a la construcción social de sujeto, en términos de

producción y reproducción ideológica y de articulación con variables sociales que los inscriben en un tiempo y espacio particulares (Bleichmar, 1999: 46).

Para Bleichmar, la legalidad se construye sobre la producción de transferencia sobre los adultos a partir de creer en la palabra del otro. Pasa por reconocer el saber del otro, la atribución de la confianza, que es la primera forma de transferencia del niño. Cuando hay deconstrucción del valor de la palabra es porque hay disociación entre palabra y acción. A mayor nivel de presencia en un sujeto de sus propios fantasmas transgresivos y de sus propios deseos acotados, mayor intemperancia en la aplicación de la ley, porque hay menos confianza en que la ley se instaure. Cuando opera la ley moral, produce una sensación de paz y de satisfacción interna, porque el contrato moral que implica la construcción de legalidades interiores, es la única manera de sostener la vida en sociedad.

### **1.5.2. LA ALTERIDAD EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR: LOS JÓVENES EN LOS CONSEJOS DE CONVIVENCIA ÁULICA**

El malestar actual expresa sintomáticamente el debilitamiento de los lazos sociales y el consecuente posicionamiento narcisista que busca sostener un estado de plenitud en la ilusión de que todo es posible (Yo Ideal). Desde el escenario socio-cultural, a través del discurso del mercado y la ciencia se ofrece ilusoriamente ese estado de completud que obtura el encuentro con el otro. La intersubjetivación queda interceptada por los objetos.

En el escenario escolar podemos diferenciar aquellos síntomas que expresan sufrimiento en relación con los vínculos sociales (“se burlan”, “no me quieren”, “no nos escucha”, “me ridiculiza”) de los que están sustraídos del lazo con el otro y quedan expuestos a la exigencia pulsional (jóvenes que se aturden con la música, que se conectan compulsivamente a la pantalla, adictos a sustancias, etc.) (Zelmanovich – Kiel, 2007). En el vínculo con el otro social, el sujeto debe resignar en parte los modos de satisfacción pulsional a través de la sublimación y la represión como destinos culturalmente posibles. El trabajo de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas requiere para el sujeto el lazo con el otro.



La convivencia escolar significa un aprendizaje fundante en los vínculos sociales, ya que requiere trasponer la energía pulsional a formas simbólicas como hablar, escribir, escuchar, aprender, jugar, dibujar, etc. Cuando faltan esos modos de regular y encauzar esa energía pulsional, observamos irremediamente desbordes y excesos que des-enlazan al sujeto del otro y lo deja despojado de palabras. De este modo, cuando los adultos educadores promueven las mejores condiciones institucionales para reconocer en las manifestaciones del malestar el sufrimiento subjetivo, habilitan interrogantes que los implican subjetivamente y otorgan sentido a los síntomas. Para que el malestar adquiera valor de mensaje, debe constituirse un Otro que lo reciba, que lo escuche y lo transforme en pedido de ayuda. Cuando hay investimiento del Otro (transferencia) se le atribuye un saber y se le supone la posibilidad de ayuda a través de un vínculo sostenido en la confianza.

La escuela es un ámbito privilegiado para incorporar la noción de *alteridad* en la vida institucional, en el marco de construcción de la ciudadanía y derechos humanos, en tanto la existencia del otro representa un límite a la arbitrariedad y omnipotencia del yo. En este sentido, los *Consejos de Convivencia Escolar* surgen como nuevos dispositivos de intervención en los años noventa con el objeto de construir una convivencia democrática en las escuelas y, además, como un intento de superar los conflictos y problemas de violencia presentes en el ámbito escolar. Desde esta mirada, la escuela como espacio de aprendizaje de lo público interviene en la formación del sujeto ciudadano cuando enseña a sus estudiantes los principios de participación a partir del diálogo, la argumentación y la construcción colectiva de proyectos comunes:

Es enseñar a razonar moralmente, empleando principios éticos de fundamentación de los valores y de las normas. Es enseñar a *resolver, por el diálogo* argumentativo, los conflictos de valor. Es enseñar a *respetar las diferencias*, y a construir *proyectos comunes*, por pequeños que sean, basados en los principios racionales y en el diálogo argumentativo (Cullen, 1997: 203).

Por lo anteriormente expresado, la construcción de la convivencia escolar fundada en el reconocimiento de la alteridad para constituir al Sujeto Ético implica un proceso de participación colectiva de los jóvenes en la elaboración e internalización de las normas institucionales y sociales que promuevan un clima escolar de trabajo cooperativo.

## 1.6. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LOS CONOCIMIENTOS

En relación con las referencias en los marcos de las **políticas internacionales**, podemos mencionar:

- XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación: celebrada el 19 de mayo de 2008 en El Salvador. Los Ministros de Educación, aprobaron la propuesta: *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.
- Foro Mundial sobre Educación. Dakar (Senegal – 2000).
- Marcos de acción a nivel regional. Recife (Brasil – 2000).
- Informe de la UNESCO (1994) sobre el perfil de Educación que se requerirá en el siglo XXI. Establece que deberá construirse sobre cuatro pilares fundamentales: aprender a ser; aprender a aprender; aprender a hacer; aprender a convivir.
- Foro Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia – 1990). Aquí participaron más de 180 países y se aprobó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*: satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje.

En cuanto a los **estudios realizados** previamente y que resultaron relevantes en esta investigación, se recuperaron:

- El análisis de la constitución del Sujeto Ético en su vínculo con la alteridad, que desarrollan: Palacio (2008); Zelmanovich-Kiel (2007); Bleichmar (2006); Haynes (2002) y Levinas (1993).
- El estudio realizado por Tiramonti (2005), el cual describe de qué manera las transformaciones sociales han impactado en la trama cultural del sistema educativo.
- Las investigaciones de Dussel (2005), Furlan (2004) y Paulín (2002), en las cuales se expone, desde una reflexión crítica, que la palabra de los jóvenes del nivel secundario no es considerada o tomada en cuenta por los adultos educadores.
- Los escritos en relación a la conformación y al sentido de los CCE: Berardo-Fornasari (2009); Merieu (2007); Ianni (2002) y Paulín (2002).

- Los aportes que realizan García Méndez (2007); Gómez da Costa (2007) y Freire (1994) en referencia a la importancia que tienen los procesos de participación juvenil en el ámbito escolar.
- Las contribuciones realizadas por Beltrán (2006) y Urresti (2000) en relación con el lugar que ocupa la escuela en los procesos de constitución subjetiva en las identidades juveniles.

Respecto al **estado de la investigación** sobre los CCE, pueden mencionarse algunos estudios empíricos realizados en **Argentina**:

- El estudio que realiza Narodowski (1999) sobre el proceso de debate y sanción legislativa del “Sistema Escolar de Convivencia” para las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. En él expresa que establecer la obligatoriedad de los CCE como respuesta única resulta errado, frente a la diversidad y pluralidad de problemas que se evidencian en los escenarios escolares. Por otra parte, destaca que la participación directa del Estado en la definición de cuestiones pedagógicas que normativizan la vida escolar refleja la tendencia tradicional de la política educativa argentina.
- Paulín (2002) presenta el análisis sobre un caso de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, que revela una lógica jurídica-normativa en el funcionamiento del CCE, ya que el problema de indisciplina de un alumno se resuelve como un examen del caso, que incluye tres procedimientos: citación del joven; análisis de sus descargos; y sugerencias a la dirección. Frente a las dificultades expresadas en su funcionamiento, se observaron: prácticas de resistencia estratégica por parte de los estudiantes (simulación de arrepentimiento); tensión en la función de delegado (tener que participar en la decisión de la sanción para sus compañeros); además, para muchos profesores los dispositivos de participación juvenil son vivenciados como una limitación a su función de autoridad. Esta investigación puso en evidencia que el Consejo de Convivencia opera como una estrategia que se rige aún con la lógica del paradigma disciplinario de la escuela moderna, y no como una propuesta superadora para construir una convivencia escolar democrática.
- Por su parte, Dussel (2005) desarrolla una investigación sobre los reglamentos de convivencia de veinte escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, destacando la

relación existente entre el orden disciplinario escolar y el orden político. El estudio refleja que en la mayoría de los reglamentos se pautan solamente las responsabilidades que les compete a los estudiantes, sin incluir sus derechos. En sólo cuatro escuelas se estipulan las responsabilidades y obligaciones de los adultos. Como conclusión, establece que las contradicciones y limitaciones del orden disciplinario escolar impediría la organización de dispositivos democráticos que incorporen el análisis del conflicto, el disenso y la construcción de acuerdos, como fundamentos principales.

A nivel de **Latinoamérica** destacamos:

- La investigación que Drago Camus (2008) desarrolló en Chile en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén sobre los Consejos Escolares como espacios de participación de las comunidades educativas. En sus conclusiones finales, subraya que los consejos escolares se han quedado enmarcados en los niveles de participación más básicos referidos a la información, colaboración y consulta. Las limitaciones fueron detectadas en que estas instancias son consideradas principalmente como recolectoras de fondos para mejorar la infraestructura y los recursos generales del establecimiento. Por lo cual, según la investigadora, no bastan leyes, reglamentos y manuales para que las prácticas participativas y la realidad de la vida institucional se transforme en significativa. La complejidad de la escuela y su resistencia a la innovación no permite un desarrollo de una esfera pública democrática donde los sujetos tomen su lugar y formen parte de las decisiones que afectan sus propias vidas y las de los demás.
- Una investigación reciente, desarrollada en Lima, Perú, por Díaz, Alfaro, Calderón y Álvarez (2010), determinó que el director aparece en el Consejo Educativo Institucional (CONEI) como el protagonista principal, ejerciendo un máximo grado de poder, seguido por los docentes. Aquí se destaca que los representantes del personal administrativo, los familiares y los estudiantes no tienen participación, a pesar de que el CONEI es un organismo de participación para todos los actores en la gestión pública de la escuela (Ley 28044, art. 69). Este estudio puso de manifiesto las debilidades de la participación ciudadana en las seis escuelas públicas donde se realizó el trabajo de campo.

En los países de América Latina los consejos escolares surgen a partir de la década de los ochenta y noventa, en consonancia con los procesos democratizadores que se instauran a lo largo del continente latinoamericano (Drago Camus, 2008).

En *Argentina*, a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206 del 2006 se establece como política educativa nacional “Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles” (art. 11, i). Esto obliga a cada provincia a establecer y legislar la participación de la comunidad educativa en su normativa interna.

Para *Bolivia*, la Ley de Reforma Educativa en la década del noventa estableció la creación de Juntas Escolares conformadas por dos miembros de las Organizaciones Territoriales de Base (OTB) y por los padres –un representante por curso. En estas juntas comunitarias no se incluye a estudiantes, profesores ni directivos; su nivel de poder es muy alto, porque participan del gobierno y la administración de la escuela. Asimismo, supervisan, controlan y evalúan el desempeño directivo, docente y administrativo. En el año 1998, aproximadamente el 80% de las escuelas estatales bolivianas contaban con el funcionamiento de las juntas escolares.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) en *Brasil* afianzó, a partir de 1996, la participación de los integrantes de la comunidad educativa en los Consejos Escolares. En 1999, los veintiséis estados federales brasileños contaban con un consejo escolar, integrado por los directivos, profesores, estudiantes (mayores de 16 años), padres, madres y miembros de la comunidad local. Las funciones que desarrollan se corresponden a: (i) formular el proyecto pedagógico institucional; (ii) administrar los recursos federales asignados para mantenimiento, reparación, capacitación y dotación de materiales; (iii) elegir al director del establecimiento.

En *Nicaragua*, se crearon los Consejos Consultivos en todas las escuelas públicas en 1991 como un antecedente del Programa de Escuelas Autónomas, que transformó veinticuatro consejos consultivos en Consejos Directivos como experiencia piloto de la política educativa. Cada consejo está integrado por representantes de padres, docentes y estudiantes elegidos democráticamente en cada escuela, quienes a su vez, reciben capacitación durante un año por parte de la municipalidad en temas de presupuesto, planificación, evaluación y pedagogía. El consejo cuenta con real autonomía y poder de decisión en el gobierno escolar.

Por su lado, *Chile* estableció la creación de Consejos Escolares en todos los establecimientos educacionales a partir de la Ley N<sup>o</sup> 19979, promulgada en el 2005. El decreto establece que los consejos estarán integrados por el director escolar (quien lo preside), el sostenedor o un representante designado por él, un docente elegido por sus pares, el presidente del centro de padres, apoderados y el presidente del centro de estudiantes. Las funciones que se le asignan tienen un carácter informativo, consultivo y propositivo. Cada consejo debe elaborar su propio reglamento interno de funcionamiento, especificando: la cantidad de sesiones por año; la forma de convocatoria a las mismas; la modalidad de lograr acuerdos en el caso en que el director le otorgue carácter resolutivo y las características del acta de sesiones del mismo.

Por otra parte, en algunos países de **Europa, EEUU y Canadá**, si bien estos consejos registran mayor tradición, presentan variaciones significativas en cuanto a su origen, integración y atribuciones (Drago Camus, 2008).

Para *España* la participación de la comunidad educativa es un derecho constitucional para intervenir en el control y gestión de todas las escuelas financiadas con fondos públicos. Desde 1985, se crearon los Consejos Escolares de Centro y, en el año 1995, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno estableció que el gobierno escolar será de carácter unipersonal (directivo) y colegiado (Consejos Escolares y Claustro de profesores). Cada Consejo Escolar de Centro está integrado por el director (que lo preside), el jefe de estudios, un representante municipal, un número de profesores elegidos por el claustro docente, un grupo de padres y de estudiantes, un personal administrativo y el administrador de la institución (que tiene voz, pero no voto). En cuanto a las funciones que se otorgan al consejo, comprenden: (i) dimensión institucional (proyecto educativo, normativa interna, articulaciones interinstitucionales); (ii) dimensión pedagógica (programación general, actividades extracurriculares y evaluación de rendimiento); los aspectos didáctico-pedagógicos son competencia exclusiva de los profesores; (iii) dimensión administrativa (elección del director, admisión de estudiantes, cuidado de las instalaciones y recursos educativos); (iv) dimensión financiera (aprobación y ejecución del presupuesto escolar).

En 1995, *Canadá* creó los consejos escolares –School Council– que tuvieron carácter obligatorio o voluntario, según la decisión de cada una de las provincias. Están integrados por el director, representantes de profesores, padres, estudiantes y miembros de la comunidad. Su

función consiste en aconsejar al consejo directivo del establecimiento sobre tópicos administrativos, financieros y pedagógicos.

A partir de esta información y conocimiento general sobre el origen y modalidad de funcionamiento de estos cuerpos colegiados en diferentes países, podemos comprender que las dificultades y limitaciones que se observan en su dinámica se corresponden a la necesidad de construir experiencias escolares democráticas, a partir de un poder que habilite espacios de participación colectivos, que integre las voces de todos y de cada uno, sin el ejercicio de un poder coercitivo que anule o desestime al otro en su alteridad.

**CAPÍTULO II**  
**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**



## 2.1. MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Para este estudio nos fundamentamos en los métodos cualitativos de investigación educativa, los que se sustentan en una posición filosófica interpretativa a partir de la cual se le otorga un significado al mundo social – *sentido hermenéutico* – para comprenderlo, vivenciarlo y producirlo. Además, nos basamos en el *enfoque clínico* en ciencias sociales y el *estudio de casos*, una de las tradiciones dentro de los métodos de investigación cualitativa.

Desde este paradigma interpretativo, intentamos *comprender los motivos* de la acción social como producción humana. A partir de esto, logramos comprender la complejidad del mundo de la vida en las instituciones escolares mediante la interpretación del fenómeno singular en su contexto, por lo que nos apoyamos en métodos que generaron datos flexibles y sensibles a la trama social estudiada.

## 2.2. MÉTODOS CUALITATIVOS: FUNDAMENTOS TEÓRICO EPISTEMOLÓGICOS

El paradigma interpretativo generó una ruptura epistemológica en relación con el sujeto, el objeto y el método de indagación, ya que el conocimiento propio de las ciencias sociales se ubica en el contexto del *mundo de la vida*. En consecuencia, el método para conocer consiste en la comprensión de las estructuras significativas de ese mundo social, a través de la *participación*, con el objeto de recuperar la *perspectiva de los participantes* desde el sentido de la acción en las relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 1992).

Desde esta perspectiva, el *sentido cultural* de las instituciones educativas le imprimió contenido social a los fenómenos estudiados, transformó al otro en una relación de alteridad y estableció modos de comunicación a partir de actos y gestos comunicativos. Es así que, desde el paradigma interpretativo, implementamos la doble hermenéutica según la cual el significado de la estructura del mundo social resultó revelador, tanto para sus integrantes – educadores y jóvenes– como para nosotros en tanto intérpretes científicos, a partir de hacer

visible la matriz representacional instituida y la construcción de sentidos otorgados a la experiencia escolar durante el proceso de investigación.

En nuestro estudio, desde el paradigma interpretativo incorporamos un método que nos permitió investigar el modo en que se formó un conjunto social, a partir de sus pautas culturales y de sus relaciones sociales: los estudiantes de sexto año en los CCE. Esto implicó la *desnaturalización* de ese mundo social cuando pensamos los movimientos escolares como una acción colectiva que construyó sus prácticas a partir de la dinámica de sus conflictos y la constitución histórica que los enmarcaba.

Aquí recuperamos la noción de *Meta epistemología* de Vasilachis (2007) como una propuesta integradora en el conocimiento científico. La autora definió una *epistemología del sujeto conocido* en la cual resignificó y valorizó al sujeto partícipe del transcurso de indagación junto con el investigador, como coprotagonistas en el proceso de construcción del saber. Desde nuestra perspectiva, el otro no fue considerado como un objeto de conocimiento pasivo sino como sujeto portador de conocimiento, con sus dos componentes subjetivos: el esencial (condición humana) y el existencial (aspecto singular en cuanto a la construcción de identidad social, política, religiosa, laboral).

De esta forma, se incorporaron nuevas formas de conocer dentro de las exigencias del conocimiento científico, como así también el reconocimiento de cada sujeto en su subjetividad, como parte activa en la construcción colaborativa del conocimiento, integrándolo en todo el proceso con sus acciones, sentimientos, significados, valores, interpretaciones y apreciaciones.

En la modalidad *flexible* de este diseño, tuvimos que asumir una actitud abierta, dinámica y creativa como investigadores cualitativos para poder captar *reflexivamente* el significado de la acción desde la perspectiva del sujeto o grupo estudiado.

La recolección de la información que realizamos en el trabajo de campo se obtuvo de manera *naturalista* ya que se interactuó con los sujetos en su propio contexto (institución educativa); se abordaron las escenas sociales complejas en forma *holística* (*observaciones institucionales, áulicas*), y se recuperaron los *procesos* y trayectorias que las conformaron (*entrevistas*).

Cabe agregar que para muchos científicos sociales que realizan investigación cualitativa, la realidad sólo puede ser conocida a partir de la convergencia de múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento. De ello hemos recuperado el valor del proceso de

triangulación para poder interpretar el mismo fenómeno desde distintos tipos de datos. En este estudio, entrecruzamos los materiales y datos aportados por los distintos instrumentos de recolección de la información a partir de las observaciones, técnicas proyectivas, entrevistas y fuentes documentales.

### 2.3. EL ENFOQUE CLÍNICO EN CIENCIAS HUMANAS

El *enfoque clínico* en la relación con el saber fue recuperado, desde la perspectiva psicoanalítica, por un equipo de especialistas pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de París X, desde los aportes que realizaron Lagache, Bion, Balint y Winnicott.

Por su parte, Blanchard Laville (1996) - integrante de este equipo de especialistas en la Universidad de París X - propuso que la relación con el saber es un proceso de producción para pensar y actuar, en donde el sujeto pone en juego su deseo en la dimensión consciente e inconsciente, en diferentes instancias de inhibición y/o creación. Con este enfoque se intentó comprender la articulación de un sujeto que desea saber o no saber, en un contexto grupal o social. En definitiva, se trató de un sujeto sujetado a Otro, pero a la vez posicionado como autor de su propio saber.

El *enfoque clínico en ciencias humanas* integró la perspectiva de la psicología clínica y la sociología clínica para estudiar al sujeto, a los sujetos en situación, al grupo, e incluso los fenómenos sociales; ampliando de esta manera los objetos de nuestra investigación.

Desde el enfoque clínico, la primera dimensión básica fue reconocer que los fenómenos *inconscientes* operaron como una instancia que impregnó el conjunto del dispositivo, puesto que no se pudieron manipular ni observar de manera experimental. Por tanto, atender a los fenómenos inconscientes significó no sólo preocuparse por lo oculto o lo desconocido, sino también reconocer la lógica de estos procesos profundos que actuaron a pesar del sujeto y que lograron expresar un sufrimiento psíquico existencial. Para reconocerlos se requirió de un dispositivo que habilitara la palabra y la presencia de alguien que escuche y ayude en su identificación; en este estudio utilizamos técnicas proyectivas y entrevistas.

La segunda dimensión en el enfoque clínico fue la *relación entre el investigador y el sujeto*, o los sujetos, o el grupo observado. Se trató de una relación entre sujetos en donde estuvimos implicados con nuestro propio inconsciente; por lo tanto, la relación formó parte de la investigación. En la situación clínica sabemos que nuestra mirada modifica al sujeto, lo cual no se consideró un obstáculo sino que, por el contrario, funcionó como un motor que dinamizó la relación y la comunicación que se creó en el proceso de entrevistas.

La tercera dimensión del enfoque clínico fue el reconocimiento del *carácter irrepetible* de los fenómenos estudiados. Esto equivalió al proceso dinámico y singular de los acontecimientos que se observaron, en donde la relación investigador – investigado resultó una parte interviniente del conocimiento alcanzado.

Para Blanchard Laville, el *enfoque clínico* es:

*(...) un modo central de conocimiento cuyo objetivo central es la comprensión de una persona total en situación y en interacción. Plantea entonces la cuestión del sujeto, su historia personal, la experiencia vivida y sus relaciones con el funcionamiento social. Busca comprender la dinámica del funcionamiento psíquico del sujeto o de un grupo de sujetos que se considera siempre presa de una situación relacional compleja y busca hacerlo encontrando a sujeto y grupo en su singularidad irreductible (1996: 79).*

El enfoque clínico adoptado en este proceso de investigación trató de establecer un trabajo de vínculo entre los saberes externos socializados y los saberes internos en la relación con otro; esto significó recuperar la cuestión de la relación con el saber en un proceso dialéctico interno – externo del sujeto (estudiante).

Las herramientas de investigación que se privilegiaron en este enfoque incorporaron la entrevista clínica y el estudio de caso; aunque Blanchard Laville (1996) también consideró que otros dispositivos pueden ser incluidos en esta perspectiva, siempre y cuando tengan en cuenta sus dimensiones constitutivas; así, en nuestra investigación agregamos técnicas proyectivas y observaciones.

## 2.4. LOS ESTUDIOS DE CASOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El estudio de caso puede definirse como un fenómeno particular, contextualizado en un tiempo y espacio, que analiza alguna problemática de la realidad social desde una mirada específica y diferentes perspectivas de investigación:

El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos o situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual (Neiman y Quaranta, 2007: 218).

Tal como lo plantean estos autores, la elección de este tipo de estudio en nuestra investigación se basó en el conocimiento profundo del caso y su especificidad, más allá de la generalización de resultados. Nuestro interés se centró en la ampliación y enriquecimiento del conocimiento específico de un fenómeno social: la constitución del Sujeto Ético en los CCE.

Seleccionamos *intencionalmente* la muestra, sobre la base de los objetivos temáticos y conceptuales formulados para la investigación. En este caso, representó un fenómeno particular (dos escuelas secundarias que implementaban los CCE) que, a su vez, constituyó una expresión paradigmática de un problema social (la experiencia de la alteridad desde la constitución del Sujeto Ético en jóvenes de sexto año).

Por tanto, este estudio de caso se ubicó en los *diseños de investigación empírica* e intentó profundizar el conocimiento de sucesos sociales de manera holística y significativa en sus contextos específicos; esto significó captar la complejidad de la situación y la articulación que tiene con su entorno, más allá de la sola exploración o descripción del mismo.

Estos diseños resultaron altamente significativos para conocer en profundidad este fenómeno social desde la perspectiva de sus actores (estudiantes de sexto año), como así también los procesos que los abarcaron en su contexto social específico (escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba). Esto fue comprender y explicar la particularidad de un acontecimiento social: lo contextualizado y subjetivo. En nuestro caso, como investigadores

cualitativos, nos dejamos guiar por una sensibilidad social y teórica, apoyados en nuestra capacidad de observación, interacción y experiencia para mantener una distancia analítica sustentada en la escucha acerca del fenómeno que estuvimos indagando.

En este estudio se vislumbró al Sujeto Ético en los jóvenes, en tanto incorporaron y reconocieron un no – yo, una otredad diferenciada y separada del sí mismo, vinculada al otro por una posición de responsabilidad. Proceso en el cual cada uno transformó su mismidad en un encuentro con ese otro que es *esencial y existencialmente distinto* advenido como alteridad.

## **2.5. INSTRUMENTOS Y HERRAMIENTAS PROPUESTAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

Para la recolección de datos en el campo de investigación se utilizó, en una primera etapa, la observación (no participante) en cada uno de los CCE; siete (7) entrevistas a los referentes institucionales (directivos, gabinetistas y docentes tutores de los Consejos de Convivencia) y se aplicaron dos técnicas proyectivas: el test de las frases incompletas de Rotter y el test de la asociación de palabras, las cuales se implementaron en forma grupal a cuarenta y tres (43) estudiantes de sexto año del turno mañana y tarde de las dos escuelas participantes en este estudio.

En una segunda etapa, se realizaron dieciocho (18) entrevistas individuales a los jóvenes pertenecientes a estos cursos de sexto año de cada escuela, con el objeto de profundizar la indagación en la dimensión subjetiva de este estudio.

En el trabajo de campo, los ejes problemáticos se establecieron tanto en función de la correspondencia (recurrencias) como de la divergencia (lo excepcional) y, por ende, resultaron objeto de indagación. La selección de estos instrumentos respondió a la lógica del enfoque clínico dentro de la metodología cualitativa que caracterizó a este estudio:

- *Entrevistas antropológicas:* Para Guber (2005), es una de las técnicas más adecuadas para acercarse y conocer el universo de significaciones de los actores, como así también la referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros. La entrevista en el

campo de las ciencias sociales se desarrolla en una relación diádica a partir del proceso discursivo. Desde esta perspectiva, la entrevista antropológica fue tanto una herramienta de recolección de información como una instancia de producción de datos. La entrevista representó una instancia de observación a partir de una relación social a través de la cual se obtuvieron enunciados y verbalizaciones subjetivas. Además, se valió de tres procedimientos: la atención flotante del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida del investigador. En esta investigación, se realizaron veinticinco (25) *entrevistas semiestructuradas*: focalizadas en una temática (la constitución del Sujeto Ético a partir de la experiencia de la alteridad en los consejos de convivencia), tanto a los referentes institucionales (directivos, gabinetistas y docentes tutores) como a los estudiantes que integraron el estudio.

- *Observación no participante*: Con esta técnica se registraron los fenómenos sociales de la forma descriptiva más completa posible. Se utilizó una *guía de observación* según el objetivo de esta investigación y se registró todo lo ocurrido en el escenario estudiado (CCE). En este ámbito, la observación no participante estableció que no asumimos un rol activo, no hubo interacción con los sujetos sociales y se mantuvo una distancia dentro de una participación limitada y ajustada del rol.
- *Test de las frases incompletas de Rotter*: El test en su versión original, llamado Incomplete Sentence Blank contiene una lista de cuarenta palabras o frases que constituyen el comienzo de una oración que debe completar el examinado. El test se incluyó en los *tests proyectivos semiestructurados* para estudiar la personalidad. Las técnicas proyectivas parten del supuesto de que el sujeto refleja en la respuesta sus deseos, miedos y actitudes. Aunque cabe aclarar que: “(...) el test no tiene por objeto alcanzar finas discriminaciones diagnósticas, sino simplemente permitir una primera selección que identifique a las personas que deben ser especialmente estudiadas o tratadas desde el punto de vista individual” (Cortada de Kohan, 1966: 1338). La ventaja de esta técnica consistió en que el estudiante tuvo completa libertad de respuesta, ya que pudo contestar lo que deseaba; y, por otro lado, se constituyó en un instrumento operativo y económico que pudo aplicarse en grupo y en un tiempo relativamente breve.

En esta investigación se adaptó el contenido de las frases incompletas al objetivo planteado.

- *Test de la asociación de palabras:* Esta técnica fue creada por Jung en el campo de la clínica psicoanalítica y posteriormente se utilizó en diferentes ámbitos (marketing, investigaciones cualitativas, diagnósticos laborales, etc.) con la finalidad de sondear aspectos subjetivos de la personalidad desde la perspectiva de las técnicas proyectivas. Consiste en asociar libremente diferentes contenidos, ideas y emociones frente a una palabra estímulo. En este estudio se requirió a los jóvenes de sexto año que asociaran cinco palabras o ideas a “Consejos de Convivencia Escolar”.

En nuestra investigación trabajamos tanto con jóvenes de sexto año como con los referentes institucionales (directivos, gabinetistas, coordinadores de curso y docentes tutores) de dos escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, pertenecientes a la zona de supervisión Región Capital III.

Una de las escuelas - que aquí denominaremos A - se ubica en un sector próximo al centro de la ciudad y, si bien cuenta con una población de estudiantes heterogénea, en general está conformada por jóvenes pertenecientes a una posición socio-cultural media.

La otra escuela - que nominaremos B - estuvo localizada en una zona alejada del centro de la ciudad, contextualizada por una zona rural y con estudiantes pertenecientes a una población comunitaria en condiciones de vulnerabilidad social.

En ambas escuelas se implementaron los CCE como política institucional de inclusión y mejoramiento del clima escolar. Cabe destacar que ambos equipos directivos dieron su consentimiento para el desarrollo de esta investigación en el transcurso del ciclo lectivo 2010.

Los participantes que integraron esta experiencia de investigación fueron los tres (3) directivos de ambas instituciones, una gabinetista y una coordinadora de curso (2), dos docentes tutores (2) y cuarenta y tres (43) estudiantes de los tres sexto años de ambos turnos.

En cuanto a los recursos materiales, en el proceso de recolección de información se utilizó: un cuaderno de campo (observaciones); fotocopias (técnicas proyectivas) y un grabador (entrevistas antropológicas).



**CAPÍTULO III**  
**DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El trabajo de campo en nuestra experiencia de investigación se llevó a cabo durante los meses de agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2010, en las dos escuelas seleccionadas para el estudio. La elección de estas instituciones se fundamentó en el hecho de contar con la conformación del CCE como un dispositivo instituido en la dinámica institucional.

Asimismo, resultó significativo obtener una descripción y contextualización de cada institución respecto de su historia, cultura y funcionamiento del CCE a partir de las fuentes documentales relevadas (PEI y Cuaderno de Actas), como así también de las observaciones realizadas en cada una de ellas.

### **3.2. ESCUELA A. RESEÑAS DE SU HISTORIA Y CULTURA INSTITUCIONAL**

El cinco de febrero de 1981 se creó el Bachillerato Experimental con Orientación Docente, gracias al accionar y la inquietud de la cooperadora y un grupo de padres de la escuela primaria, dependiendo ambas de la Dirección de Perfeccionamiento Educativo de Córdoba. En aquel entonces, los docentes contaban con una hora cátedra paga de perfeccionamiento por curso, brindado por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.

En el año 1984 se disolvió la Dirección de Perfeccionamiento Educativo y la institución pasó a depender de la Dirección de Enseñanza Media Especial y Superior, separándose de la escuela primaria.

Con la transformación educativa que implementó la Provincia de Córdoba en el año 1996 (Ley 8525/95), el centro educativo quedó conformado por un CBU (ciclo básico unificado) equivalente al tercer ciclo EGB (educación general básica) - Decreto 141/96; y en el año 1999 se incorporaron los primeros cuartos años del CE (ciclo de especialización) Humanidades, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (Decreto 149/97). Esto trajo aparejados problemas de espacios áulicos para implementar el contra turno. La institución había comenzado con dos aulas y un turno, pero con el correr del tiempo y la oferta en la

especialidad se incrementó la demanda de la población escolar, se incorporaron entonces el turno tarde y nuevas secciones.

En el año 2008 se amplía y restaura el edificio, contando con nuevos espacios como preceptoría, sala de computación, sala de profesores, laboratorio, despacho de alumnos, gabinete psicopedagógico y biblioteca. En el ciclo lectivo 2010, el centro educativo contaba con 780 estudiantes, 150 docentes y 14 aulas.

Desde sus comienzos, esta institución se caracterizó por ser un centro de perfeccionamiento con docentes que aspiraban a la actualización y superación académica, motivo por el cual fue seleccionada para implementar como experiencia piloto el proyecto de “Escuela Nueva”.

Este centro educativo ubicado dentro del ámbito urbano, contó con una ubicación geográfica estratégica –próxima al centro, a la Ciudad Universitaria, a la Ciudad de las Artes, Museos e Institutos Terciarios– contextualizado en un espacio natural que representa el pulmón verde de la ciudad. Esta localización le permitió una comunicación fluida con distintos sectores comunitarios, ya que disponía de diversas líneas de transporte que circulaban frente al edificio.

Las actividades escolares se desarrollaron en dos turnos –mañana y tarde– determinando características diferenciales entre las dos poblaciones estudiantiles, lo cual era establecido en el PEI de la siguiente manera:

La población estudiantil procede, en general, de los sectores medios y de los barrios adyacentes ubicados al sur de la ciudad. Los alumnos del turno mañana evidencian un mejor posicionamiento social, una mayor disponibilidad presupuestaria y un más nutrido capital de conocimientos que los del turno tarde, en el que abundan hijos de empleados de comercio, trabajadores autónomos de pequeña envergadura, amas de casa, obreros temporarios y cada vez más desocupados y subocupados (PEI, s/f: 8).

Esta institución se caracterizó por compartir el predio con el Nivel Primario y, si bien contaron con edificios propios y diferenciados, existían espacios de uso común como los patios, playones deportivos y salón de actos. Esto hizo que un alto porcentaje de la población estudiantil compartiera su trayectoria escolar desde los tres años en el inicio del jardín maternal hasta finalizar el nivel secundario.

Un rasgo identitario que definió su cultura institucional desde el PEI se basó en el respeto por la diversidad y fue recuperado por los docentes como instancia de reflexión con

los estudiantes, con el objeto de atender a los fenómenos que provocaron conflictos o violencia:

Desde 1993 está vigente el Consejo de Convivencia, acorde con la política que ha adoptado por el aprendizaje del autocontrol, más que por la conducta pautada desde fuera. La normativa escrita intenta así dar cuenta de los valores que la escuela procura transmitir, basados en la reflexión, el diálogo y el respeto (PEI, s/f: 9).

En el PEI esta cultura institucional fue definida por una estructura organizativa sistémica, en donde la micro política se estableció como una red y el poder se distribuyó en una cogestión. Se diferenció claramente de una organización de control, ya que promovió el aprendizaje de todos sus integrantes desde un trabajo en equipo. Los lazos entre sus miembros se constituyeron a partir del sentido de pertenencia institucional y por los valores compartidos. Asimismo, esta fuente documental destacó que los conflictos eran abordados desde los CCE y desde las reglamentaciones vigentes.

En cuanto a las Actas del Consejo de Convivencia, se recopilaron y sistematizaron aquí las siete (7) que figuraron en el libro de Actas del Gabinete Psicopedagógico durante el ciclo lectivo 2010. En ellas se destacan como temas principales trabajados en esos encuentros: la conformación y funciones del CCE; la definición del uniforme escolar; la responsabilidad de estudiantes o profesores frente a la normativa escolar y la aplicación de sanciones; la construcción de acuerdos escolares según resolución 149 del Ministerio de Educación; la propuesta en relación a las formas de consulta y votación dentro del CCE; los conflictos de convivencia y la puesta de límites.

En cuanto a la observación no participante realizada en el encuentro del Consejo de Convivencia (15/11/10), se pudo destacar como un aspecto relevante un clima de participación activo y emocionalmente intenso entre todos los integrantes del CCE, con mucha movilidad de los asistentes durante su ingreso, permanencia y egreso. En esta jornada, los temas principales del CCE se centraron en tres ejes de análisis: por un lado, definir el encuadre de trabajo; en segundo lugar, establecer la dinámica de funcionamiento y, finalmente, construir acuerdos sobre el sentido otorgado a este espacio colegiado dentro de la dinámica escolar.

En relación con el *encuadre de trabajo* del CCE, se notó una gran movilidad en sus participantes, quienes salían y entraban de la reunión generando interrupciones en su

dinámica; en varias ocasiones, esto generó el cambio de funciones en la moderación y la secretaría. Este aspecto fue vivenciado y verbalizado por varios integrantes (tanto profesores como estudiantes) como una dificultad y un obstáculo en el clima de intercambio y trabajo. Asimismo, se señaló la diferencia en el nivel de asistencia y participación de los delegados de curso, especialmente con los del turno tarde, lo que impidió obtener el quórum necesario para resolver y votar sobre los distintos temas tratados. En este punto, los jóvenes señalaron las dificultades presentadas en la circulación de la información ya que algunos no fueron informados con antelación sobre el encuentro.

Desde el encuadre de trabajo, también surgió la necesidad de establecer una agenda de temas que permitiera ordenar y organizar el contenido del día y de este modo evitar la dispersión de los ejes planteados. En este sentido, tanto profesores como estudiantes reclamaron que este espacio no se instituya en lugar de opiniones o catarsis sin lograr acuerdos.

En cuanto a la *dinámica* que el CCE tuvo a nivel institucional, se planteó como interrogante cuál sería la forma más adecuada para garantizar la consulta y la representatividad de cada uno de los estamentos participantes, inquietud que circuló en diferentes momentos de la reunión. En este aspecto se expresaron las dificultades vivenciadas tanto en el rol y el perfil que asumieron los delegados de curso, como así también los profesores tutores. Aquí, los problemas se expresaron en la delimitación de las funciones de cada uno, en definir cuál sería su ámbito de competencia y responsabilidad en relación al CCE.

Algunos estudiantes manifestaron que el nivel de responsabilidad otorgado por los adultos educadores a la función de delegados de curso excedió las posibilidades personales y simétricas en la relación con sus pares. Esto referido tanto a la mediación y resolución de conflictos, como a la posibilidad de ser escuchados en el aula. En este punto solicitaron el apoyo y acompañamiento de los profesores tutores.

El tema central referido a la dinámica y funcionamiento del CCE en esta reunión se focalizó en la definición del sistema de votación que se iba a adoptar. En esta instancia se generó un clima de discusión y confrontación de opiniones, ya que se expusieron distintos puntos de vista que expresaron los diferentes paradigmas educativos vigentes en la vida institucional, el disciplinario y el de convivencia.

Las diferencias que surgieron entre estudiantes y adultos educadores, como así también entre los mismos profesores, pusieron en cuestión la igualdad de condiciones dentro del CCE; el lugar de la asimetría entre adultos y jóvenes; diferencias de lugares y funciones frente a la ley y la responsabilidad; el valor de los posicionamientos jerárquicos; el sentido de la justicia, el derecho y la equidad para votar.

De esta manera, se presentaron diversas propuestas para elegir el sistema de votación: igualdad de condiciones (50% para adultos y 50% para estudiantes); la misma proporción a cada estamento (dos votos o el 25% para cada uno); el 60% para los adultos y el 40% para los estudiantes o proporcional al cargo jerárquico (el voto directivo, vale 4; el de profesores, 3; el de preceptores, 2; y el de estudiantes, 1). Esta decisión sería definida en un próximo encuentro, con el mandato colegiado de todos los estamentos.

Por último, en la *construcción de sentidos* respecto al CCE, las representaciones de los integrantes expresadas discursivamente dieron cuenta de un espacio que alojó la voz de todos, la palabra de cada uno; una instancia de aprendizaje, de decisiones; momento para confrontar opiniones; espacio democrático, de simetría y apertura, diferente al áulico; proceso de democracia efectiva que no fuera transformado en un lugar corporativo.

Finalmente, cabe destacar que en la observación realizada, más allá de las interrupciones, los movimientos de entradas y salidas, el nivel de asistencia e inasistencia para el quórum, las diferentes opiniones sin lograr acuerdos, los problemas de horarios y de información, las dificultades expresadas en cuanto escucha y circulación de la palabra, también pudo visualizarse el deseo investido en este espacio como un dispositivo que todavía se está instituyendo en el espacio escolar y que los interpeló a todos en la construcción de los acuerdos de convivencia.

### **3.3. ESCUELA B. SU HISTORIA Y CULTURA INSTITUCIONAL**

En el año 1996, por iniciativa y gestión del nivel primario, surgió este centro educativo como un anexo de otro IPEM ante la necesidad de brindar continuidad en los estudios secundarios a los niños de esta escuela.

En el año 1997 logró su autonomía y se desanexó de la otra institución. En el año 2000, comenzó a funcionar el Ciclo de Especialización: Orientación en Humanidades y la Especialidad en Ciencias Sociales (en organizaciones sociales y problemáticas sociales de riesgo).

Según se describió en el PEI (2009), la institución se emplazó en un ámbito urbano-rural, ya que la zona presentó características propias que amalgamó la ruralidad con el desarrollo de vulnerabilidad socio-cultural, lo que se observó en las quintas, la falta de delimitación de las manzanas, los caminos de tierra, un alumbrado público deficiente, sin red de agua potable y una frecuencia espaciada del transporte público.

Asimismo en la actualidad - como lo expresaron los propios actores institucionales en el PEI (2009) -, debido al crecimiento y expansión demográfica de la zona, se construyeron numerosos barrios privados de clase media alta, lo cual modificó la tranquilidad y seguridad del sector ya que se incrementó considerablemente el tránsito del lugar, como así también el número de delitos y robos en la zona:

Creemos que este proceso de urbanización continuará y en algunos casos ha significado el desalojo de asentamientos precarios, como el ocurrido en febrero de este año (2009) próximo a la escuela, en el que numerosas familias carenciadas con hijos en nuestro establecimiento fueron desalojadas por la fuerza (...) Con respecto a la condición socio-económica de los alumnos debemos precisar que provienen de familias de bajos y escasos ingresos, cuyos jefes de familia desarrollan trabajos temporarios, como albañilería, cosecha de la papa (en mayo y diciembre), o en el caso de las mujeres jefes de familia, en el servicio doméstico (PEI, 2009: 12-13).

Esta caracterización socio-comunitaria definió el contexto en el que está inserta la institución y delimitó la construcción de su propia cultura escolar.

En relación con la identidad institucional, en el PEI (2009) se destacó que la población estudiantil que conformó la matrícula escolar provenía de cinco barrios aledaños al territorio educativo y que pertenecían a familias de bajos recursos, con escasa o nula escolarización y/o capacitación. Cuando los jóvenes comenzaron el nivel secundario, se observaron como dificultades: la falta de adquisición de competencias básicas para su ingreso al CBU; necesidades básicas insatisfechas (alimentación, vestimenta, hacinamiento); situaciones familiares no consolidadas; baja autoestima; embarazos precoces, entre otras problemáticas (PEI, 2009). De igual manera, se detectaron como debilidades institucionales la falta de

formación de los profesores frente al fenómeno de la exclusión social y a la práctica docente en escuelas urbano-marginales (PEI, 2009).

En el diagnóstico institucional, el PEI (2009) señaló el alto porcentaje de repitencia (30%) y su posterior deserción, situación que determinó una trayectoria escolar incompleta que impacta negativamente en su inserción laboral. También se señalaron como problemas la falta de articulación entre niveles, ciclos y disciplinas; la escasa inserción de la escuela en la comunidad; la pérdida de matrícula estudiantil; algunos episodios de violencia y discriminación por motivos territoriales; los escasos recursos humanos, materiales y las dificultades en los canales de comunicación formal (PEI, 2009).

Como contraparte, en el PEI (2009) se señalaron distintas fortalezas institucionales que contribuyeron a la constitución de la identidad y cultura escolar. Así, por ejemplo, se destacó: el sentido de pertenencia y compromiso de los docentes frente a la institución; el imaginario social de valorar la escuela como factor de promoción social; la voluntad de cambio de los profesores para reformular la prácticas pedagógicas; la visión crítica de los profesores; la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales y la coexistencia de los tres niveles (inicial, primario y secundario) en el mismo espacio escolar.

Acorde a los objetivos que fueron estipulados en el PEI, la cultura institucional de este establecimiento educativo buscó promover y mejorar el clima de convivencia con el objeto de desarrollar una política de inclusión para la población estudiantil que alojaba en su contexto. Para lograrlo formalizó la organización y el funcionamiento del CCE. De este modo, el día 15 de mayo de 2009 se habilitó en la institución el libro de actas correspondiente al CCE.

La observación no participante de la reunión del CCE (24/09/10) se desarrolló en un aula desocupada de la escuela, con la presencia de nueve delegados de curso, dos profesoras tutoras y la coordinadora de curso. De primer año concurrió un sólo delegado, segundo año estuvo ausente y participaron dos delegados por tercero, cuarto, quinto y sexto años. Algunos delegados llegaron espontáneamente, en cambio a otros los fueron a buscar.

Este CCE comenzó con el análisis del día del estudiante que fue organizado por los jóvenes de quinto año. Si bien el resultado del festejo fue valorado positivamente en la dimensión organizativa, la respuesta a la convocatoria y el nivel de participación de los otros cursos, los estudiantes expresaron un sentimiento de soledad al no contar con el apoyo previo de los profesores. Por el contrario, los jóvenes destacaron la colaboración y participación entusiasta de los padres en el evento.



En este análisis del día del estudiante, tanto los delegados como los profesores tutores y la coordinadora de curso revalorizaron las actividades lúdicas como un dispositivo de unión e integración; remarcaron así la diferencia con años anteriores en donde se presentó menor participación en las propuestas y mayor dispersión de los jóvenes.

Como acontecimiento singular en la reunión resultó la solicitud de un delegado para festejar *Halloween*, lo cual fue desestimado inmediatamente por un profesor tutor por considerar que esa práctica no pertenecía a nuestra cultura. Ante esto, el estudiante respondió que lo importante era disfrazarse y la profesora propuso que se disfrazaran de tribus urbanas.

Las dificultades –desde la perspectiva estudiantil– se concentraron en la organización de los tiempos que resultaron escasos, y aquí también surgió un conflicto de convivencia con la primaria, a quien responsabilizaron de romper sus cosas.

La falta de información fue visualizada por los tutores como un problema, especialmente para primer año que no participó de lo propuesto en esa jornada. El delegado de ese curso explicó que sí estaban informados y que la dificultad radicó en que él no era escuchado por sus pares. Frente a este inconveniente, los profesores tutores y la coordinadora propusieron legitimar al docente tutor de ese curso y se solicitó, además, el apoyo y acompañamiento del resto de delegados para sostener la función del compañero de primero. Asimismo se solicitó que se informara sobre las actividades del CCE a través de afiches institucionales.

Resultó notable el estímulo y reconocimiento que los profesores tutores y la coordinadora le brindaron a los logros y fortalezas observadas en los estudiantes de quinto y cuarto año, felicitándolos explícitamente en reiteradas oportunidades.

Luego, el eje temático de este encuentro se centró en pensar diferentes propuestas para recaudar dinero para comprar o recuperar la mesa de ping-pong como alternativa superadora del problema de las horas libres. En esta instancia, los jóvenes aportaron una serie de ideas para colaborar con esta actividad, demostrando una actitud sensible y solidaria en la intención de recuperar los recursos ya existentes en la institución.

En este CCE la dinámica del encuentro resultó ordenada y pautada con claridad, lo que le otorgó un encuadre de trabajo organizado. Las participaciones subjetivas, en general, se realizaron sin inconvenientes y de forma espontánea. Aunque cabe destacar que en el desarrollo se observaron tres interferencias que alteraron el proceso de diálogo y de comunicación establecida entre todos sus integrantes. En un primer momento, se presentó un

hablar en simultáneo sin poder escuchar la palabra del otro; en una segunda instancia, se observó el episodio del estudiante que jugaba con el celular y que fue señalado por la coordinadora como una interrupción; y, finalmente, uno de los jóvenes se levantó abruptamente y se retiró de la reunión sin previo aviso, provocando asombro e inquietud en el resto de los participantes.

En este CCE resultó significativa la función de sostén y soporte que los adultos educadores les brindaron a los jóvenes delegados para consolidar un espacio de escucha y circulación de la palabra. En este dispositivo se fortalecieron las acciones tendientes a la prevención primaria de la salud en el ámbito educativo desde la promoción de la convivencia escolar.

### 3.4. CUADRO COMPARATIVO DE ESCUELAS

A continuación, este apartado incorpora un cuadro comparativo entre ambas instituciones educativas, con el objeto de visualizar las diferencias constitutivas en cada una y su relación a los componentes de la dinámica del CCE.

Cuadro 1. Componentes institucionales y dinámica de los CCE.

	<b>Escuela A</b>	<b>Escuela B</b>
<b>Origen y fundación</b>	<p>- 1981: Iniciativa Padres de primaria Escuela nueva (exper. piloto) Bachillerato Experimental con Orientación Docente (UNC ).</p> <p>- 1984: Se desvincula primaria.</p> <p>- 1996: Creación CBU</p>	<p>- 1996: Anexo IPEM. Iniciativa escuela Primaria. Continuidad estudios secundarios.</p> <p>- 1997: Logró autonomía.</p>

<p><b>Orientación</b></p>	<p>- 1999: C.E. → Humanidades Cs Naturales y Cs Sociales Incrementa demanda: T.T. y secciones.</p>	<p>- 2000: C.E. → Humanidades y especialidad en Cs Sociales (organizaciones sociales y problemáticas sociales de riesgo).</p>
---------------------------	--	---

<p><b>CCE</b></p>	<p>-Los cambios de gestión directiva ubican al CCE en un inicio de organización y definición permanente.</p> <p>-CCE (2010) → libro de actas.</p> <p>-Clima de participación, discusión, y confrontación entre diferentes estamentos (choque de culturas: juvenil y escolar). Clima de malestar</p> <p>-Discursos corporativos (tiempos, espacios, interrupción y propuestas por estamento).</p> <p>-Dificultades: rol delegados de curso y docentes tutores; horario, información. Afectó el % de asistencia de delegados curso (T.T.).</p>	<p>-Proyecto institucional (mejorar convivencia, política de inclusión estudiantil).</p> <p>-CCE (2009) → libro de actas.</p> <p>-Clima de conversación, intercambio y escucha. La implicancia de los adultos responsables.</p> <p>-Discursos plurales (tiempos y espacios para cada uno) .</p> <p>-Dificultades: legitimidad en delegados de los primeros cursos; información y comunicación institucional.</p>
-------------------	--	--

	<p>-Se solicita encuadre de trabajo, cronograma y agenda de temas.</p> <p>-Contenido: definición sobre el mecanismo de consulta y representatividad de cada uno (sistema de votación).</p> <p>-Registro escrito del proceso CCE.</p> <p>-Número multitudinario de asistentes.</p> <p>-Dispositivo instituyente.</p> <p>-CCE (1993) aprender el autocontrol (estudiante).</p> <p>-Coexistencia de paradigmas distintos(disciplina/convivencia) Tensión entre el mandato fundacional y la realidad escolar → prácticas discursivas y práctica escolar.</p>	<p>-Encuadre de trabajo instituido (tiempo, espacio y agenda de temas).</p> <p>-Contenido: definición y análisis de acciones de prevención primaria (actividades, encuentros). Propuestas superadoras de las dificultades planteadas.</p> <p>-Registro escrito del proceso CCE y CCA.</p> <p>-Número acotado de asistentes.</p> <p>-Dispositivo instituido.</p> <p>-CCE (2009) mejorar la convivencia institucional.</p> <p>-Se comparte el paradigma convivencia entre sus miembros (comisión). Un grupo docente no participa del paradigma ni del CCE.</p>
--	--	--

	-Nueva Gestión → espacio de construcción A.E.C.	-Gestión→ el proyecto de convivencia institucional.
--	---	---

Este cuadro presenta la concordancia establecida entre la Escuela A y la Escuela B en sostener una política de inclusión educativa a partir de la conformación de los CCE, como así también sus diferencias en cuanto a su origen fundacional (escuela nueva con apoyo universitario/prolongación de estudios primarios en escuela secundaria); orientación (variedad de especialidades/enfoque en problemáticas sociales); infraestructura (disponibilidad de espacios escolares propios/espacios compartidos, superpuestos y descuidados); tipo de comunidad educativa (población heterogénea de contextos sociales medios/población homogénea de contextos sociales vulnerables); cultura institucional y dinámica de los CCE (autocontrol del alumno/mejorar la convivencia institucional).

En esta investigación estos datos expresaron la singularidad que los CCE adquieren en cada centro educativo según su contextualización institucional y las políticas educativas implementadas para su funcionamiento.

Estas características generales sobre los datos fundacionales, la cultura institucional y el modo de funcionamiento del CCE permiten visualizar la relación que los diferentes componentes de la dinámica adquieren sobre la convivencia escolar en cada establecimiento. Estos factores adquieren una especial relevancia en el momento de comprender cómo coadyuvan para constituir Sujetos Éticos en espacios de participación juvenil en ámbitos educativos. Desde esta orientación, a continuación abrimos las líneas de análisis para captar su sentido interpretativo.

### **3.5. CATEGORÍAS ANALÍTICAS**

Las categorías presentadas en nuestra investigación han sido recuperadas de las nociones que Abramovich (1999) plantea como ejes de análisis para resolver la violencia escolar, articulándolas a su vez con el marco teórico y metodológico que sustentó este trabajo.

De este modo, se propusieron cuatro categorías de análisis que sirvieron de soporte metodológico para sistematizar y ordenar la presentación de la experiencia y su posterior lectura interpretativa del material recolectado: reconocimiento del otro; la palabra en los CCE; las legalidades internas y la ley; el tiempo y lo otro.

#### **3.5.1. RECONOCIMIENTO DEL OTRO**

Desde los fundamentos teóricos que brindaron Bleichmar y Levinas, se consideró aquí la constitución del sujeto ético a partir de la vinculación con la alteridad, desde: la escucha; la responsabilidad por el otro; la consideración por el rostro del otro; el sentimiento de culpa por el daño causado; el sentimiento de incompletud ontológica; la identificación al otro; para el análisis, se toman en cuenta diferencias y semejanzas.

#### **3.5.2. LA PALABRA EN LOS CONSEJOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

Esta categoría se construyó a partir de las nociones de Levinas (1987), quien planteó que el sujeto ético se constituye en la relación, en el encuentro con el rostro del otro, desde el lenguaje que lo interpela o invoca y que se revela en el discurso.

Asimismo, en la misma orientación, Blanchard Laville (1996) propuso el enfoque clínico para construir un modo de conocimiento cuyo objetivo principal es la comprensión de

un sujeto total en situación y en interacción. Este enfoque buscó comprender la dinámica del funcionamiento psíquico del sujeto o de un grupo de sujetos enmarcados en una situación relacional compleja que los definió en su subjetividad irreductible.

Por tanto, en esta categoría analítica recuperamos: la construcción de sentidos en las prácticas escolares; las representaciones sobre los CCE; el sentido narrativo de la experiencia escolar; la intersubjetividad expresada en las relaciones de dar y recibir; el clima de convivencia; las formas de interacción discursivas; el valor de la palabra desde el lugar de adulto significativo.

### **3.5.3. LAS LEGALIDADES Y LA LEY**

Bleichmar (2005-2006) fue quien estableció la relación entre la constitución de las legalidades internas y la ley social al articular los procesos de socialización con la estructuración psíquica del sujeto.

En esta dimensión de análisis, se tomaron en consideración: los sentimientos morales; el Yo en relación a la ley; el Súper Yo, desde la ética y la autoestima; la construcción de acuerdos escolares; la incorporación de las normas escolares; las representaciones sobre la justicia escolar; la transferencia y la confianza hacia los adultos educadores; el significado y el valor de las sanciones.

### **3.5.4. EL TIEMPO Y LO OTRO**

Levinas (1993) propuso la dimensión temporal como el movimiento hacia el otro; devenir de lo otro, lo externo, lo extraño y lo inconmensurable. Para analizar esta categoría, tomamos del material empírico: la constitución subjetiva desde la alteridad a partir de aquello

que reflejó el sentido de las experiencias escolares; las expectativas y los deseos; el porvenir; los horizontes de vida (eros); la sublimación; el Ideal del Yo.

### **3.6. SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

A partir de las categorías analíticas propuestas, elaboramos como subcategorías de análisis los siguientes componentes empíricos:

- Escucha.
- Modalidades de interacción.
- Circulación de la palabra.
- Procesos de integración.
- Sentido, organización y dinámica de los CCE.
- Clima de convivencia.
- Justicia y normas de convivencia.
- Discriminación.
- Sentido de la escuela.
- Proyectos escolares.
- Proyectos de vida.

Estos componentes fueron relevados en el proceso de investigación a partir de las observaciones realizadas, las entrevistas a los diferentes sujetos partícipes del estudio y de fuentes documentales institucionales.

En cuanto a las técnicas proyectivas utilizadas, solicitamos a los cuarenta y tres estudiantes de sexto año de las dos escuelas que participaron en el estudio que asociaran cinco palabras a “Consejo de Convivencia” y que completaran el instrumento de frases incompletas. El material obtenido en los protocolos dio cuenta de dos instrumentos ágiles y válidos que no generaron resistencias en los jóvenes, ya que, por el contrario, estimularon una participación activa. Esto posibilitó alcanzar una gran cantidad de significantes relacionados por la



asociación libre que nos permitió construir una matriz simbólica en redes conceptuales significativas.

La información que obtuvimos por grupos áulicos -tres agrupamientos- se procesó en un esquema cognitivo que nos permitió sistematizar e integrar estos significantes según las representaciones que los estudiantes le asignaron al CCE:

- Los integrantes que lo conforman: tutores – delegados – docentes – alumnos.
- La función y el sentido otorgado: trabajo – participación – aprendizaje – decisión – protagonismo – enseñanza.
- Los fundamentos ético-políticos: derechos – democracia – cumplimiento – justicia – compromiso – verdad – honestidad – inclusión – integración.
- Los objetivos estipulados: proponer – aportar – acordar – prevenir – solucionar – resolver – ordenar – organizar – disciplinar.
- El clima de convivencia: relaciones – amigos – amistad – diversión – convivencia – unión – compañerismo – empatía – alegría – tranquilidad – paz – sociabilidad – disfrute – sentimiento.
- Los valores que promueve: escucha – respeto – solidaridad – confianza – colaboración – ayuda mutua – igualdad – responsabilidad – aceptación – comprensión.
- Las formas de interacción: deliberar – debatir – dialogar – comunicar – hablar – opinar – expresar – criticar – explicar – discutir.

### **3.7. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL MATERIAL**

En este apartado se realiza un proceso de sistematización del material obtenido en las técnicas proyectivas, las observaciones y las entrevistas realizadas a los adultos educadores y a los estudiantes de cada escuela, con el objeto de relevar la información institucional sobre los CCE en cada centro educativo.

De este modo, el proceso de sistematización que realizamos en esta investigación consistió en un proceso de construcción analítica de la experiencia a partir de nodos temáticos

–categorías conceptuales– que articularon la descripción de los fenómenos observados, el análisis de los datos significativos, la recuperación de las voces de los protagonistas que conformaron el material empírico del estudio y de los autores que nos acompañaron en su proceso de reflexión.

### **3.7.1. HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA COMPLEJIDAD DEL CAMPO EDUCATIVO**

El objeto de estudio en las ciencias sociales es el fenómeno humano; precisamente, la fenomenología sociológica destaca que el fenómeno social requiere una reflexión diferente. Las ciencias sociales preguntan por el significado, los motivos y las causas de las acciones e instituciones. El mundo social es un mundo provisto de sentido y la comprensión es la forma experiencial en que el sentido común toma conocimiento del mundo social y cultural. Este postulado de la comprensión subjetiva entiende que las interpretaciones científicas del mundo social pueden o deben referirse al sentido subjetivo de las acciones de los seres humanos en los que se origina la realidad social.

En nuestra investigación, los sentidos expresaron la forma en que la conciencia se relacionó con el fenómeno (lo que apareció en la representación) y cada sujeto se volvió trascendental por la posibilidad de crear y otorgar sentidos a su experiencia escolar, lo cual le permitió el acceso al conocimiento de esa realidad: el significado como construcción de sentido fue aquello que tuvo cierta inteligencia.

Husserl (1962) propuso el “horizonte de sentidos” como el mundo de la vida (distintas esferas de vivencias, mundos multiformes, mundo compartido de sentidos) y es a partir de los procesos de socialización como se establecen sentidos intersubjetivos. Desde esta perspectiva, se dio un pasaje de la conciencia metafísica de Kant a la conciencia como relación. La conciencia trasciende la mismidad cuando sale del ámbito inmanente e idealista y se relaciona con el mundo externo (alteridad).

La ciencia social como construcción permanente de teorías para interpretar o comprender la realidad intenta conocer sólo algunos aspectos de esa realidad ya que nunca se

logra captarla en su totalidad. De este modo, la epistemología, al estudiar la génesis y la estructura de los conocimientos –como teoría de la ciencia de naturaleza filosófica–, se propone indagar su producción en los aspectos lógicos, lingüísticos, históricos e ideológicos, con el objeto de legitimar el estatuto del conocimiento dentro de una comunidad científica.

Desde nuestra investigación comprendimos los efectos, motivos y sentidos socio-pedagógicos que diferentes paradigmas tuvieron en la educación. Las transformaciones que han impactado en la educación al pasar de la modernidad a la mundialización pusieron en evidencia el pasaje de un paradigma de la *disciplina* a otro de la *convivencia* en el campo educativo (Maldonado, 2004). Del mismo modo, reconocimos las implicancias ético-políticas puestas en acto en un proceso de investigación educativo.

El concepto de disciplina se instaló en la educación moderna y se consolidó en el transcurso del siglo XX. El sistema educativo en la modernidad, impregnado por la psicología conductista, estableció en sus supuestos que el aprendizaje estaba determinado por: la realidad externa; la posición hegemónica del docente; la jerarquía del dispositivo metodológico como garante del aprendizaje; la imposición curricular (como supremacía de contenidos conceptuales y procedimentales, excluyendo lo actitudinal).

Desde los aportes realizados por Maldonado (2004), en el *paradigma de la disciplina* la escuela de la modernidad funcionó desarrollando una cultura autocrática; centralizó el ejercicio del poder; desconoció la diversidad y la singularidad; organizó la disciplina en base al control; estipuló normas de convivencia para los alumnos y consideró sólo el punto de vista de los mayores; aplicó sanciones punitivas; desechó el trabajo grupal y la producción en equipo; desestimó los conflictos en las relaciones personales o institucionales; estableció una comunicación prevalentemente verticalista y unidireccional; prescribió modos homogéneos para enseñar y aprender; atendió sólo a la violencia física en desmedro de la violencia simbólica.

A partir de las fracturas que se evidenciaron en este paradigma, se observaron distintos efectos que a la manera de síntomas o resistencias interpelaron este modelo escolar que no logró responder a las nuevas demandas socio-pedagógicas de los miembros de la comunidad educativa. Así, promediando la mitad del siglo XX, otras corrientes psicológicas, sociológicas, pedagógicas, incorporaron la noción de sujeto del aprendizaje y de estudiante; vínculo pedagógico; estructuración dialéctica en la transmisión y apropiación de saberes; convivencia escolar; clima y cultura institucional; relación escuela-comunidad, entre otras.

Desde los nuevos aportes técnico-conceptuales se intentaron comprender e interpretar aquellos fenómenos emergentes en el campo educativo (intolerancia, violencia, malestar, aburrimiento, desinterés, problemas de aprendizaje o conducta, embarazos juveniles, adicciones, procesos de inclusión-exclusión) que no sólo no se ajustaron al paradigma de la disciplina sino que lo pusieron en cuestión.

Desde este marco analítico, la escuela se encontró impactada por las transformaciones socio-culturales que caracterizaron a la mundialización y se sintió interpelada en su sentido fundacional de cómo llevar a cabo el acto de educar. Esto puso en crisis al sistema educativo en general y a la escuela en particular que intentó buscar otras respuestas y estrategias que dieran cuenta de los nuevos problemas que se presentaron en este contexto.

A partir de este nuevo escenario socio-cultural en la década de los ochenta –con la consolidación de los procesos democráticos en los países de la región–, surgió la *convivencia escolar* en el espacio institucional, como un nuevo paradigma que intentó comprender los fenómenos complejos y enriquecedores de los procesos educativos en una dinámica de construcción y aprendizaje permanente.

Desde una nueva lógica, la convivencia escolar propuso integrar las necesidades sociales y subjetivas; mejorar las condiciones psico-sociales de todos sus miembros; promover la cooperación y el consenso; discriminar funciones y responsabilidades; sostener una cultura democrática y respetuosa de la diversidad; facilitar los logros educacionales en términos de equidad y calidad, como así también generar efectos saludables en otros espacios sociales (Maldonado, 2004).

En la propuesta de este trabajo, articulamos estos paradigmas educativos con algunas nociones epistemológicas. En la Modernidad, cuando desapareció la pregunta por el sentido (característica de los griegos, especialmente de la tradición aristotélica) y se instaló el interrogante por la utilidad se puso el interés educativo en la acción instrumental desde una visión mecanicista, en la medida en que interesó conocer cómo funcionaba. Desde esta perspectiva, a partir del positivismo de Comte sólo importó lo positivo, lo dado por la experiencia sensorial (la materia) negando así la sustancia. Sólo existió lo que se podía conocer sensorialmente.

Desde esta perspectiva se desprendió la noción de *alumno* característica del paradigma *disciplinario*, considerado un organismo vivo que reaccionaba frente a estímulos externos y que iba incorporando respuestas adaptativas. A partir de la influencia de las ciencias naturales

que se caracterizaron por un método analítico explicativo basado en el paradigma lógico-empírico, durante mucho tiempo el éxito tecnológico en el campo científico desde el formato positivista marcó la preeminencia de los estudios cuantitativos, en desmedro del sujeto y su constitución subjetiva en el contexto educativo.

Desde esta lógica epistemológica, al negar la sustancia (alma para algunos, psiquismo para otros), negó la subjetividad en tanto la capacidad de libertad y de transformación del sujeto. Este era sólo un individuo sustentado en un organismo con capacidad de reaccionar conductualmente frente a los estímulos externos. Aquí la psicología del comportamiento humano (condicionamiento) tomada como ciencia natural y puesta al servicio de una tecnología social que se interesó por la explicación causal o estadística para el control social, redujo la educación al mero adiestramiento, tal como se presentó en el paradigma disciplinario. Desde este modelo la educación se expresó como *discurso pedagógico* caracterizado con un lenguaje reglado, sistemático y organizado que no tenía en cuenta al sujeto como destinatario, y la teoría tuvo validez por sí misma, sin depender del entorno y con un fin previsible.

En cambio, en la etapa de mundialización, se volvió a instalar la pregunta por el sentido a partir de la acción comunicativa. En la actualidad, las ciencias de la educación incluidas en el campo de las ciencias sociales se caracterizan por el pluralismo metodológico; por el planteo del problema y no del objeto, delimitado por convención (acuerdos consensuados en base a razones convincentes). Desde esta perspectiva, un problema emerge cuando no hay correspondencia entre expectativas y realidad. Esto promueve la búsqueda de supuestos como inferencias, como pregunta que define la construcción del problema: ¿qué pasa? Así, se enuncia una presunción o una sospecha (conjetura) siempre anclada en las creencias, que son las disposiciones a responder.

Adorno (1973) estableció que la lógica de las ciencias sociales se instituyó en el carácter contradictorio de la realidad social y fue el motivo constituyente de la Sociología en cuanto tal. Agregó que imaginarse una sociedad distinta de la existente posibilita construirla en problema. Así lo expresaron los directivos en esta investigación:

*Poder llegar a que toda problemática sea puesta sobre la mesa y analizada, desmenuzada y que los chicos solos le encuentren la solución y que los docentes sean coordinadores, veedores, consejeros y que entre ellos se vayan haciendo respetar las normas de convivencias. Hacerlos primero que conozcan lo que es una norma, lo que es*

*una ley. Lo que pasa es que la sociedad tampoco nos ayuda, porque nosotros somos la contracultura, los queremos hacer leer, los queremos hacer estudiar, los queremos hacer respetar la ley, cuando a la ley no la respeta nadie, ni siquiera los funcionarios. Los otros días lo conversaba con mi marido de decir los paradigmas están cambiando tanto que lo que antes estaba claro, lo que estaba bien, lo que estaba mal, pero ahora no está claro. Hay zonas grises. Ahí es cuando realmente se complejiza mucho más la realidad, ese cambio de paradigma, es decir esto tenemos, con esto nos encontramos, qué hacemos con esto y muchas veces noto que los docentes mismos no están preparados, necesitan mucha más capacitación (Entrevista directivo, 08/11/10).*

En esta lógica epistemológica hermenéutica se fundó el paradigma de la *convivencia*, al intentar comprender e interpretar cómo se constituye la subjetividad en un contexto social complejo (escuela). Lo externo que me interpeló y me demandó se constituyó en respuesta, responsabilidad, receptividad; fue la apertura para hablar y escuchar, llegar a un *los unos con los otros* en el aprendizaje de la convivencia. De este modo, las experiencias escolares estuvieron mediadas por el lenguaje como relación, y la alteridad resultó interpelada y transformada en el proceso de conversación. En este sentido, la alteridad para Levinas es lo absolutamente otro que me descentra de la mismidad. Esto lo visualizamos a partir de los discursos directivos:

*(...) es un clima revoltoso, contradictorio, hay veces que hay buen clima entre los chicos, entre los docentes y por momentos suceden cosas que nos desacomodan un poco. En realidad se trata de dar siempre lugar a la palabra, a la escucha, tanto sea de parte de los profesores con respecto a los alumnos, entre los alumnos y entre los alumnos y los directivos. Desde mi función siempre trato de ser muy comunicativa y muy receptiva también. Yo siempre les digo que las puertas de la dirección están abiertas para todos y por ahí medio que me desborda porque hay mucho requerimiento y mucha problemática, pero en realidad la problemática del clima institucional de la convivencia es clave en esta escuela, como en todas las escuelas, y hay que trabajar mucho más (Entrevista directivo, 08/11/10).*

En este modelo, la educación como praxis innovadora se expresó como *conversación pedagógica* anclada en un contexto determinado (tiempo y espacio), tuvo como destinatarios a los sujetos y se constituyó como una praxis transformadora entre los mismos sujetos sin poder anticipar un final.

Asimismo, pensamos que los procesos que se desarrollaron en estos contextos educativos necesitaron incorporar una mirada desde el paradigma de la complejidad para entender las múltiples relaciones que se entretejieron en sus diferentes dimensiones. Por su parte, Zerbino, (2007) en su artículo “Intervenciones en Situaciones de Alta Complejidad”,

entendió que una situación es de alta complejidad cuando las categorías espacio-temporales, saberes, poderes, pedagogías y las distintas formas de subjetivación constituyen dimensiones que se articulan, se cruzan, se ramifican o se superponen en la dinámica de la vida escolar, provocando una tensión o conflicto con los formatos tradicionales que organizan el acto educativo:

*(...) yo siempre trabajé en convivencia, en todos mis años de docente siempre busqué en dedicarme en la parte de convivencia porque me parece que es la arteria principal, es como la columna vertebral de la parte pedagógica. Si yo no logro un clima de estudio, un clima dentro del curso que sea agradable, que sea dentro de la tolerancia y de tener en cuenta al otro, entonces así sí yo voy a poder enseñarle mi materia a los chicos, pero si es un campo de batalla en el cual(...) como lo que realmente es en algunos casos. (Entrevista directivo, 08/11/10).*

Desde esta perspectiva, comprender la complejidad del campo educativo fue pensar los procesos de transmisión desde el entramado de interrelaciones, desde lo singular y lo plural en las lógicas atravesadas por la simultaneidad de pensamientos, emociones y acciones. Para López Molina, este acontecer complejo se presenta en el ámbito educativo de la siguiente manera:

La institución escolar puede empero ser aquel lugar diferente en el que se ponga en juego la tensión existente entre la transmisión de un saber universal, regional o local, por un lado, mientras se recupera por el otro, y a un tiempo, la singularidad en todas sus dimensiones (subjetiva, institucional, comunitaria, etc.) (López Molina, 2008: 88).

La lógica de la complejidad instituye un principio fundamental que establece que *los sujetos puestos en situaciones diferentes producen resultados distintos*. Esta lectura rompe con el pensamiento de la lógica binaria (paradigma de la simplicidad) en la cual se disocian y escinden los sucesos de la vida escolar. Esta modalidad de pensamiento, al simplificar los acontecimientos desde un enfoque primario, no permite establecer la articulación o la interacción de las variables intervinientes en cada proceso.

Desde la pedagogía latinoamericana, Freire entendió que la meta de la educación es humanizar a la persona en donde el estudiante asume una posición de sujeto y no de objeto que recibe pasivamente lo dado en una actitud de sometimiento. Para esto, el educador promovió en el educando la curiosidad (impulso epistemológico), el espíritu investigador, la creatividad y la actitud crítica en relación al conocimiento:

*(...) yo no vengo a continuar una línea de trabajo, desde el primer minuto yo vengo a proponer un cambio, muy simple. Que la escuela secundaria funcione como escuela secundaria y no como un club o un shopping, en donde todo el mundo entra o sale cuando quiere, voy a la clase que quiero. Estoy en la línea de educación de la libertad con responsabilidad. Estoy proponiendo un cambio en cuanto a hacerse cargo de las cosas, en cuanto a estudio, en cuanto a cambio en metodologías pedagógicas, que sean metodologías atractivas, pero no por eso van a dejar de ser aburridas, ni dejar de darle trabajo a los chicos, el facilismo está en la sociedad, pero no en la escuela. (Entrevista directivo, 08/11/10).*

En este modelo, la praxis educativa tuvo como propósito participar en el desarrollo de la humanización y en el proceso de integración subjetivo en la vida social (interacción sujeto - comunidad): “Una aproximación teórica y práctica al proceso de configuración de identidades juveniles en la escuela, constituye un referente necesario para la comprensión de los alumnos/estudiantes en la vida escolar” (Beltrán, 2006: 26).

Por consiguiente, la Pedagogía como disciplina que estudia y comprende las prácticas educativas establece la diferencia entre las que se proponen humanizar al hombre de aquellas que lo dominan. Para completar este nivel de análisis se recuperaron los conceptos de Bambozzi:

La pedagogía latinoamericana posibilita tematizar aspectos de la práctica educativa, entre las cuales mencionamos:

La escuela es entendida como espacio de lo público, es decir en actitud dialógica para instituir procesos contextuales y no endogámicos.

El docente trabaja con la palabra a los fines de enseñanza y esta palabra debe cobrar sentido para el alumno. El educador dialoga y no yuxtapone.

El alumno es invitado a construirse como sujeto histórico porque la práctica educativa es una constante acción y reflexión del mundo para transformarlo (praxis) (Bambozzi, 2007: 5).

El campo educativo no se reduce sólo a la institución escolar ya que los sujetos comienzan a formarse (a humanizarse) desde su nacimiento en el seno familiar y luego acceden a las distintas formas de conocimiento a partir de la informática y los medios de comunicación. Pero le cabe a la escuela, desde sus políticas educativas, la responsabilidad de integrar a los sujetos que pertenecen a los sectores más vulnerables de la sociedad y que están excluidos de las condiciones materiales y/o simbólicas de la cultura:



La escolarización crea juventud; es decir, el espacio escolar produce subjetividad. Las modalidades de intercambio en la comunicación escolar se han complejizado; no se reducen al vínculo profesor-alumno, específicamente al conocimiento. Antes, estos dispositivos en el discurso garantizaban la autoridad del docente en lo pedagógico y el orden institucional. Hoy se requiere una profundización de este nuevo sistema de relaciones sociales que afectan profundamente los procesos de comunicación y de construcción de subjetividades. Comprender, interpretar y analizar esta problemática permitirá mejorar las condiciones de inserción de los jóvenes en las instituciones y disminuir el malestar, el conflicto y la violencia suscitado, sobre todo, por la ausencia de sentido de la experiencia escolar para este sector (Beltrán, 2006: 30).

La escuela representa un lugar que selecciona los contenidos y las formas de conocimiento, los usos lingüísticos, los estilos de relaciones sociales y valores, por lo cual adquiere un determinado ejercicio del poder en relación con la cultura, con la circulación y apropiación del saber:

En las relaciones de la educación con los valores se juegan las relaciones del individuo con la sociedad, y el problema radica en que esas relaciones también implican la *formación del inconsciente*, por un lado, y la *construcción de los estados*, por el otro (Cullen, 1997: 158).

Por último, la pedagogía crítica sostiene que la función de la escuela y de los educadores debe alentar la lucha por una sociedad más justa y democrática: “Educar debe ser una acción social justa, porque equitativa y solidariamente busca socializar mediante el conocimiento legitimado públicamente” (Cullen, 1997: 157). Desde este lugar se observó que algunas prácticas educativas en esta investigación pudieron generar actos liberadores en la medida en que promovieron estudiantes con conciencia crítica y no sometidos al otro, desde un orden y un poder coercitivo.

El sentido de existencia de la escuela estuvo dado en su doble finalidad, de transferir el capital cultural del pasado y, a su vez, transmitir la potencia transformadora de la realidad social que estimuló una expectativa de futuro esperanzadora y que fortaleció los lazos de filiación de las nuevas generaciones: “Además, si la escuela se desvincula de sus fundamentos ético-políticos deja de ser una socialización, regida por principios de equidad y solidaridad (es decir, justa), porque al hacerlo no socializa mediante conocimientos legitimados públicamente.” (Cullen, 1997: 158).

Por su parte, la Psicología desde una contribución interdisciplinaria se interesó por el estudio de los fenómenos que se desarrollaron en los procesos educacionales y, además,

interpretó de qué manera los factores intervinientes pudieron favorecer u obstaculizar las metas pedagógicas. La integración de la Psicología al campo educativo ayudó a promover la comprensión de la complejidad de los procesos psicosociales y de la multiplicidad de condiciones intervinientes en el mismo, al escuchar los “síntomas” y el “malestar” que circularon en el ámbito escolar.

A la complejidad del campo educativo, la Psicología pudo aportar también la noción de *Sujeto Ético* y cómo se construyó la alteridad en los lazos sociales para contribuir a mejorar las condiciones en la convivencia escolar. Asimismo, otras nociones psicológicas como la fuerza del inconsciente más allá de lo racional presentó su implicancia en la constitución de la subjetividad; la comprensión del efecto que los procesos de transformaciones subjetivas y sociales tuvieron en los escenarios escolares; la construcción de tiempos y espacios que posibilitaron la “escucha” (del malestar, del sufrimiento, de los síntomas) en los sujetos que habitaron las escuelas en contextos de fluctuación y perplejidad.

Desde la Psicología esto promovió espacios de simbolización (construir nuevos sentidos) de las distintas situaciones y acontecimientos en la vida escolar. La construcción de procesos simbolizantes equivalió a la expansión de un entramado representacional en el aparato psíquico que enriqueció la capacidad del pensar al incorporar palabras y nuevos contenidos para ligar y representar aquellas emociones, pensamientos y acciones que facilitaron su articulación o su discriminación en el contexto educativo específico.

Las escuelas de hoy, al transitar un estado de incertidumbre, se interrogaron acerca del malestar subjetivo de sus miembros, la forma de resolver los conflictos intersubjetivos que se presentaron y la crisis que debió enfrentar en relación a las transformaciones socio-culturales que la impactaron:

*Siempre hemos trabajado en convivencia, y yo creo que la convivencia se trabaja así día a día por eso hay que dedicarle un espacio institucional y un tiempo institucional para ocuparse exclusivamente de eso, para formar un buen equipo que luego haga como una red dentro de la misma escuela en la cual cada vez cada una de las personas involucradas se vaya empapando más en lo que es lograr una buena convivencia (Entrevista directivo, 08/11/10).*

*Creo que no hay reconocimiento económico para algunos docentes, creo que a la vez no hay evaluación de los docentes que debiera existir. Debería existir una evaluación, y más que nada una evaluación psicológica, porque no todos estamos en condiciones para estar al frente de un curso con esta materia prima tan cambiante que son los chicos, necesitamos más capacitación gratuita en servicio para los docentes, sobre culturas*

*juveniles, sobre psicología, sobre pedagogías, sobre leyes, eso necesitamos y necesitamos un buen sueldo, algo que reconozca que ser docente es una profesión y no que el docente es el estropajo de la sociedad, porque pareciera que pasamos a ser eso, en algunos casos. Profesionalismo al docente, yo le pido al docente que se pare al frente del curso, porque es un profesional de la educación y mientras tengamos esos profesionales que son apasionados por lo que hacen, el chico va a salir adelante. Si yo no pongo pasión en la docencia, me tengo que ir a atender un quiosco (Entrevista directivo, 08/11/10).*

En estos relatos, podemos observar que las palabras de los directivos expresan el malestar en la convivencia escolar, lo cual afecta las experiencias subjetivas porque definen formas en la acción de enseñar y aprender; hablar y escuchar; pensar y sentir en cada uno de los integrantes institucionales.

Para Greco (2007) cuando pensamos en el sentido educativo en el ámbito escolar resulta necesario interrogar por las condiciones que habilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje, las normas y la ley, el modo de habitar la escuela. La autora propone tematizar estos problemas reflexionando sobre la relación que se establece entre autoridad, ley y palabra para buscar nuevas respuestas y abrir un espacio de encuentro intergeneracional.

Weber – pionero de la Sociología comprensiva – estableció a través del método interpretativo que la determinación de los significados presentes en las acciones humanas se logra por la construcción intelectual de los “tipos ideales”. El tipo ideal es una abstracción que reúne un conjunto de propiedades que lo definen. Son conceptos heurísticos que orientan la comprensión y la interpretación causal de los fenómenos estudiados. Para este autor, la comprensión equivalió a la captación interpretativa del sentido o conexión de sentidos e implicó respetar la peculiaridad de los hechos sociales, culturales, históricos que tuvieron sentido y que aparecieron significativamente al investigador.

En este trabajo se tomó la descripción y análisis de los paradigmas educativos (disciplina – convivencia) como “tipos ideales” para lograr una comprensión y una interpretación lógica de las transformaciones que se fueron sucediendo en la vida escolar. Sin embargo, sabemos que en la realidad de las instituciones educativas, estos paradigmas pudieron prevalecer, coexistir o superponerse en función de la crisis o la cohesión interna que logró cada dinámica escolar.

Estos interrogantes se presentaron aquí como problemas que demandan nuevas investigaciones para la construcción de aportes técnico-profesionales que incorporen, desde

una mirada interdisciplinaria, el análisis, la reflexión y la intervención de especialistas desde diferentes perspectivas. En este sentido, se orientó este trabajo.

### 3.7.2. EL ROSTRO DEL OTRO Y SU PRESENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

*“Y es que da la sensación que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro. La educación es, siempre, del otro. En esa educación que es del otro la tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente la de responder éticamente a la existencia del otro”*

Carlos Skliar

Skliar (2002) propuso pensar la dimensión humana desde la perspectiva espacial, en el sentido de considerar al otro como un espacio que irrumpe, que acontece, como espacio de miradas, gestos, silencios y palabras, en tanto la espacialidad marca las diferencias intersubjetivas:

Así como con la temporalidad las espacialidades habituales de la mismidad y del otro se han desordenado. Hay destierros que van más allá de los espacios conocidos y concebidos. Exilios, como estados y como condiciones que nunca regresan. Sitios confortables que destilan aburrimiento, tedio, insatisfacción. Inclusiones cuantitativas, globales, políticamente correctas y sensiblemente confusas. Exclusiones que se instalan en todos los cuerpos y que atraviesan dimensiones ignoradas (Skliar, 2002: 86-87).

En las escuelas investigadas la irrupción del otro confundió el espacio de la mismidad en la medida en que faltaron espacios, se perdieron o se desdoblaron. Esto generó perplejidad y tensión entre el lugar y el no-lugar, en cuanto al pasaje, dispersión, yuxtaposición y rugosidad de espacios. La pregunta acerca del otro insistió sobre la construcción de la

espacialidad como lugar asignado, designado, enunciado, ignorado o conquistado. Esto marcó el carácter conflictivo sobre la negación o afirmación entre espacios.

Para algunos jóvenes, el espacio que se instituyó desde el CCE fue visualizado como un lugar que promovió y abrió la posibilidad de reconocimiento del otro a partir del ejercicio de distintos valores que incorporaron la otredad desde la ayuda, el respeto, la escucha, el conocimiento y la comprensión: *“En el Consejo de Convivencia siento que ayudo”*; *“En el Consejo de Convivencia, creo que sirvo para poder ayudar a la escuela”*; *“Lo más importante en el Consejo de Convivencia es el respeto”* (frases incompletas, 04/11/10). Por el contrario, la ausencia de un espacio que incluyera el respeto provocó sensaciones de molestia y malestar: *“Lamento cuando en el aula no hay un respeto con todos”*; *“Lo que me molesta de mis compañeros es que no respetan las opiniones de los demás”* (frases incompletas, 14/09/10).

La construcción de un espacio de escucha en estos jóvenes se observó como condición fundante del vínculo social y de la preocupación por el otro como prójimo/diferente en el CCE: *“Para mí, escuchar dejar hablar a otro”*; *“Para mí, escuchar es lo mejor que podés hacer cuando uno de tus compañeros lo necesita”*; *“Para mí, escuchar es importante para aprender”*; *“Para mí, escuchar es lo mejor, para interpretar bien las cosas”*; *“Para mí, escuchar es oír la opinión del otro”*; *“Para mí, escuchar es sentir lo que dicen los otros”*; *“Para mí, escuchar es ayudar al otro”*; *“Para mí, escuchar es una forma de entender o conocer lo que la otra persona quiere o necesita”*; *“Lo más importante en el Consejo de Convivencia es saber escuchar y comprender la situación del otro”* (frases incompletas, 24/09/10).

Aquí también se recuperó como significativo del material recolectado la distinción entre un espacio escolar interior –adentro– que posibilitó escuchar y ser escuchado, de un afuera social que se tornó extraño y peligroso:

*Afuera en el cole bastante feo. No está el escuchar al otro, el respeto al otro. Creo que hoy en día es uno mismo, o el grupo mismo, no está ese respeto, esa ley de convivencia de no causarle problema al otro, de estar tranquilo uno* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

En el sexto año del turno mañana de la escuela A, los delegados de curso no contaron con un espacio áulico que les otorgara el consenso ni la legitimidad de sus compañeros: *“Los delegados en el Consejo de Convivencia son aburridos, irresponsables”*; *“Los delegados en*

*el Consejo de Convivencia no pinchan ni cortan”; “Los delegados en el Consejo de Convivencia para nada sirven”; “Los delegados en el Consejo de Convivencia no los aguanto”* (frases incompletas, 04/11/10). En este grupo escolar el proceso de construcción de la escucha resultó complicado cuando tuvieron que ejercer su rol de delegados a nivel áulico. Aquí, la simetría entre pares fue vivida como obstáculo en tanto no reconocimiento del otro:

*Yo comentaba, le decía a X (gabinetista) que uno no se puede hacer cargo (...) O sea, no le hacen caso a un profesor, es medio complicado que te lleven el apunte* (Entrevista delegada de curso, 10/11/10).

*No nos escuchamos. Porque es más importante molestar antes que escucharnos entre nosotros* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

En los jóvenes de la escuela A turno tarde, en cambio, se observó que el espacio para la escucha a nivel áulico resultó variable según los intereses sobre el tema y quien hablara. Para ellos el compromiso, el detenerse y el silencio se constituyeron en fundamentos esenciales en el acto de escuchar:

*¿En el curso? Depende, porque hay veces que hay que hablar de algo y no se callan. Por ahí falta un poco de compromiso para hacer silencio. Por ahí sí, por ahí no. Depende la gente también* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

Se pudo detectar que en estas situaciones el delegado de curso, para ser escuchado por sus compañeros, necesitó *legitimar* su lugar en el aula, lo cual requirió el apoyo y acompañamiento de las figuras adultas en la escuela. En algunos fragmentos narrativos, el coordinador de curso planteó la posibilidad de rotación de los delegados, como necesidad de realizar una experiencia de aprendizaje alternada en el grupo para construir el lugar de escucha con el apoyo áulico:

*Sí me parece positivo la rotación de delegados, me parece importante mejorar el darles mucho apoyo en los horarios de clase a los delegados a que sean legitimizados y que ellos puedan trasladar al grupo, les cuesta mucho trasladar, que sean oídos, que les pidan “chicos escuchen, necesitamos hablar con ustedes” y no reciben desde el otro lugar ningún apoyo, entonces decimos “a partir de ahora, en los espacios de aula usen un ratito” como para resaltar la figura del delegado. Esto sí surge como necesidad, como que tiene poca apoyatura de su grupo y se sienten muy solos* (Entrevista coordinadora de curso, 13/09/10).

En la escuela B, en relación con el Consejo de Convivencia áulico, los jóvenes describieron una dinámica instituida y organizada en el modo de funcionamiento interno que permitió el debate y el acuerdo de temas para que el delegado transmita en las sesiones del CCE. Aquí la distribución espacial y la función de cada integrante dentro de los consejos se plantearon con claridad y sin conflictos, facilitadas por el encuentro cara a cara.

En esta institución, la circulación de la palabra estuvo regulada por la dinámica propuesta desde el CCE. Cada delegado de curso escuchó la opinión de sus compañeros y posteriormente lo socializó en las reuniones generales del CCE investido por el nivel de legitimidad grupal al representar la voz y las decisiones de este colectivo estudiantil:

*Yo escucho y voy anotando lo que ellos me van diciendo, para yo después plantearlo en la siguiente reunión (...) Bien, me escuchan. Por lo menos, me escuchan. Nosotros tenemos un módulo o medio módulo, no me acuerdo bien, para que yo diga lo que hablamos en las reuniones y para que ellos también opinen si están de acuerdo (Entrevista delegada de curso, 01/12/10).*

En estos estudiantes, el hablar se manifestó como una posibilidad superadora de los vínculos violentos. De esta manera, los jóvenes dieron cuenta de la internalización de un proceso secundario de funcionamiento psíquico que superó una modalidad primaria e impulsiva de relación:

*Que hablando las cosas se entienden. No primero andar a las trompadas para que las cosas se entiendan, sino que hay que hablar lo que pasa en el curso para estar bien (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

En cuanto a la función de los delegados de curso, en esta investigación las opiniones de los estudiantes se dividieron según se valoró la tarea que ellos asumieron como un lugar de representación colegiado; o bien desde la crítica que señaló la carencia y la falta de compromiso en cuanto a la representatividad asumida.

En relación con otros temas institucionales que expresaron un reclamo por sus derechos, los jóvenes lograron organizar la petición por escrito con ayuda de algunos profesores y la presentaron a dirección:

*¿Cómo hablamos entre nosotros para llevar a cabo esas cosas? Por ejemplo ese tema de la doble salida, nos pusimos de acuerdo con los profesores, hicimos una nota y se la mandamos a la directora. Después la directora quería hablar con nosotros, nos citó un*

*día en el curso y hablamos con ella. Esa es una de las formas que hicimos para defender el tema del horario de salida. Y otra cosa, de los baños, nosotros nos quejamos porque el olor no se aguanta. Hablamos varias veces con la directora y arreglaron los baños, pero por maldad no dura ni dos semanas, ni tres semanas (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

En este grupo de estudiantes se reiteró el valor que ocupaba la opinión subjetiva y grupal en el sentido de enriquecimiento y equidad en la participación. Esto expresó una dinámica áulica flexible y abierta en la circulación de la palabra. Los procesos de integración para los jóvenes se construyeron en estrecha relación con el nivel de conocimiento y proximidad del otro, lo que permitió fundar un vínculo de confianza en un ambiente cotidiano como es el escenario áulico. Por el contrario, el desconocimiento del otro lo ubicó en un lugar de exterioridad, temor o indiferencia:

*En el curso sí, porque es como que nos conocemos más de antes. Si uno se desubica o algo, le puedes decir porque tenés la confianza, dentro de todo, de decirle cambia esto. Al otro, al no conocerlos a los que están afuera de tu curso, más los ves de otro lado. Si se desubica, pasas de largo (Entrevista estudiante, 11/11/10).*

Desde otra mirada estudiantil se relató un modo de intercambio y relación más violento, emocional y primario, en donde el grito ocupó el lugar central de la escena áulica como forma de establecer un principio de orden. Desde esta dinámica de interacción, los jóvenes privilegiaron el escuchar y el intercambio de opiniones como modos simbólicos de relación – proceso secundario– que logró superar las formas de relaciones primarias caracterizadas como impulsivas y violentas:

*Cuando uno les pega un grito, ahí puede llegar. Generalmente, siempre se maneja con gritos porque cuando uno está hablando bien, salta con un chiste, se enoja, no me están escuchando y ahí sí le pego un grito, silencio, y ahí sí. Pero, generalmente sí, con gritos (Entrevista estudiante, 11/11/10).*

*Al principio gritan pero después ya se puede hablar del tema y ya se puede llegar a un acuerdo (Entrevista estudiante, 10/11/10).*

Al indagar sobre las modalidades de interacción grupal, surgieron diferentes lecturas del clima de convivencia áulico. Algunos estudiantes señalaron a este como su último año de escolaridad marcando una diferencia temporal –entre un antes y un después– en el modo de relación social. Lo plantearon desde el descubrimiento y acercamiento con compañeros que



antes eran ignorados o desconocidos, valorando la posibilidad de encuentro con otro desde el respeto y el compañerismo.

En los procesos de integración, algunos jóvenes narraron desde una mirada positiva el sentido de solidaridad y compañerismo a nivel áulico, como así también el aporte que el CCE brindó en la superación de los problemas de discriminación que se presentaron en la dinámica institucional:

*Un buen compañerismo entre todos. Siempre están cuando los necesito, dándote una mano siempre (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

*Que está bueno (el CCE) porque hay muchas que se arreglaron. Se terminaron los problemas que había de si este que me miró... igual se terminó por muchas cosas, mucha discriminación que había, que se trató (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

Otro de los jóvenes entrevistado hizo referencia a las dificultades de convivencia que se presentaron en las interacciones áulicas, situaciones que fueron superadas en las actividades extraescolares en donde el grupo se unificó y se reconoció como tal en un espacio de convivencia. En este caso, se depositó en la autoridad la responsabilidad por el conflicto vivenciado en el aula, ejercida en esas circunstancias por un profesor:

*Entre algunos bien, entre algunos no. Es un curso medio dividido, pero cuando por ejemplo tenemos que hacer una salida con el colegio, es re unido el grupo. Pero dentro del curso no, porque como que por ahí algunos que quieren escuchar la clase y eso lleva a la pelea. Pero no es que pasa porque nosotros tenemos que poner la autoridad a uno y al otro no, es el profesor el que se tiene que imponer y hacer que los chicos se callen y respeten a los demás compañeros. Y también él (Entrevista estudiante, 11/11/10).*

En la escuela B, los estudiantes también expresaron el valor que las propuestas lúdicas como dispositivos pedagógicos de integración e interacción grupal promovieron en los espacios áulicos e institucionales. En esta institución, resultó destacable la incorporación de actividades lúdicas que realizaron los adultos educadores como dispositivos de convivencia áulica e institucional. Los estudiantes lo recuperaron como una estrategia de intervención que facilitó la integración y la cooperación entre pares:

*Por ahí decimos, jugamos, hablamos. En las horas libres, hacemos una pelota de papel y nos ponemos en el patio (...) Otra cosa, hacemos juegos también, los profesores también*

*nos hacen juegos de convivencia. Nos hacen poner en grupos y nos hacen hacer juegos (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

Desde las experiencias estudiantiles en el consejo áulico, el reconocimiento del rostro del otro se posibilitó espacialmente desde una mirada y una cercanía que habilitó la palabra y la presencia de cada uno:

*Nos formamos en ronda y primero habla el delegado y nos dice lo que habló en la reunión, de qué se va a tratar, y ahí le decimos nuestras opiniones, cómo podemos ayudar con ese tema. Y si por ejemplo tienen que hablar algo que en el curso molesta o pasa algo, lo hablamos con el delegado para que hable con el Consejo de Convivencia. Por ejemplo, si un profesor trata mal a varios chicos, nosotros hablamos con el delegado y el delegado habla con el consejo, y ahí lo solucionan (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

*Yo digo lo que dijimos, me paro al frente y les hablo, les cuento todo. Ellos están sentados, como somos poquitos, es más fácil escucharnos. Y escuchan y opinan (...) siempre he consultado (Entrevista delegada de curso, 01/12/10).*

En el vínculo con profesores y directivos, los jóvenes se sintieron escuchados y reconocidos por aquellos adultos educadores que los habilitaron en su palabra, los acompañaron, ayudaron y apoyaron. También destacaron como valor agregado la responsabilidad expresada por el profesor tutor en el ejercicio de su función, lo cual legitimó su nivel de representatividad áulica.

El lugar de los educadores como *adultos significativos* que brindaron función de andamiaje fue recuperado por los estudiantes desde la posibilidad de ayudarlos en acciones concretas, como así también en el acto de escucharlos:

*Cuando realizamos un bingo hablamos con ellos (profesores) para ver si podían darnos unas horas, y después cuando tengamos de nuevo nos dan las horas perdidas. También hablamos con la directora para pedirle la cocina para hacer pastelitos o cosas así. Nos escuchan, sí, nos escuchan. Nos ayudan a nosotros también (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

El lugar de adulto significativo en el espacio escolar fue recuperado por la coordinadora de curso en el sentido de una presencia que acompañó, sostuvo y ayudó a simbolizar a los jóvenes desde la mirada, la palabra y la confianza depositada en ellos:

*Desde mi tarea yo he estado tratando de instaurar la palabra donde no está, digamos como que mi trabajo tan personalizado, al ser tan pocos me da la posibilidad de trabajar bien individualizados, entonces trabajo mucho cada situación, inclusive cuando... hay alumnos que eran mi desafío, que ni siquiera me miraban, ni me saludaban y hoy vienen, me dicen “Profe, se está armando lío” ya me están avisando que hay un posible lío en un determinado grupo, lo cual me alegró una barbaridad. Estoy muy cerca en los recreos, cuando se van del cole, me voy con ellos hasta afuera, los veo, los observo, los miro y en cuanto veo algo, al día siguiente que vienen “a ver, acércate vamos a conversar” y desde ahí poder hablar (Entrevista coordinadora de curso, 13/09/10).*

Desde la misma perspectiva, un profesor tutor se sintió reconocido por los estudiantes en este lugar de escucha y logró reflexionar como adulto educador desde una posición ética en un vínculo de construcción para el intercambio pedagógico:

*Ellos se sienten escuchados, es más, te puedo mostrar una carta de una alumna que te dice gracias por escucharme, cuando entras al aula me preguntan cómo estoy, por qué tengo esa cara. Cuando ellos se dan cuenta que vos también te interesas por ellos, yo considero que el respeto no es algo que se impone, sino que se gana. Y cuando vos te ganaste el respeto de ellos, el cariño, las cosas suelen ser mucho más fáciles y puedes lidiar mejor (Entrevista docente tutor, 13/09/10).*

Desde una de las gestiones directivas, se realizó una distinción significativa en cuanto al nivel de intervención educativo al cuidar y separar las instancias públicas de las privadas. Para el directivo, el respeto por el sufrimiento y la biografía de cada estudiante requirió un tratamiento de los conflictos subjetivos en el ámbito escolar desde un trabajo a nivel familiar en un contexto privado; por el contrario, cuando los conflictos fueron grupales, la estrategia de resolución demandó una asistencia áulica como dimensión educativa pública. Esto dio cuenta de un posicionamiento ético en los adultos educadores en el sentido de la responsabilidad y el cuidado asumido frente al rostro del otro:

*Normalmente son historias que están trasvasadas con hechos de dolor que no pueden ser públicos. Mi criterio es ese, y en función de eso, normalmente se habla con los papás, se ve la posibilidad de que revierta la situación, si a veces es necesario se le propone al papá de que a veces en la escuela no se puede, entonces a veces es necesario un tipo de entrevista con algún profesional. Por ese lado, al menos lo analizo yo. Salvo que sea un problema del curso, por ejemplo, segundo B molesta, ¿qué hacemos? Ese es un conflicto áulico, están involucrados todos, entonces el problema es público. Pero lo privado, soy bastante respetuoso de eso (Entrevista directivo, 10/11/10).*

La *asimetría* desde la perspectiva juvenil resultó una condición fundante en el vínculo pedagógico. Los estudiantes plantearon con claridad las diferencias en los modos de

comunicación y de relación establecidos entre ellos, por un lado, y con sus educadores, por el otro. De este modo, los jóvenes establecieron distintas formas de hablar según se dirigieron a los adultos de la institución sobre la base del respeto de la relación asimétrica, o bien de la posibilidad más infantil e informal de vínculo con los pares:

*Y la forma que hablamos nosotros es diferente a la de los profesores, porque a los profesores no le podemos decir “eh, qué hacés che”. Entre nosotros nos tratamos, qué sé yo, somos chicos de primaria. Pero con la directora, los profesores nos portamos bien porque si no, no nos prestan las horas ni nada (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

En otros estudiantes, la indagación sobre los procesos de integración remitió a las representaciones que ellos formaron sobre el turno mañana y el turno tarde, dando cuenta de algunos procesos imaginarios que circulaban en la cultura institucional:

*En la escuela, a la mañana yo lo he visto todo bien. Yo he ido un tiempo a la tarde, y es otro ambiente (...) A la tarde, como más alborotado, es otra cosa (Entrevista estudiante, 11/11/10).*

Por su parte, el acontecimiento de la toma de escuelas –ocurrido en la institución A desde el 8 hasta el 23 de octubre de 2010– provocó un movimiento institucional interno que contribuyó a deconstruir estos procesos imaginarios instituidos en la vida escolar en relación con las diferencias asignadas entre la población estudiantil de la mañana y la tarde. Este hecho posibilitó un proceso de visibilidad –ver el rostro del otro– y de encuentro juvenil:

*Y bueno, en la toma también fue distinto a todo el resto de los años (...) Yo me relacioné mucho con mucha gente que no sabía ni que existía. Para mí fue una experiencia muy linda, agotadora, pero ha sido una experiencia muy linda (Entrevista estudiante, 10/11/10).*

*El tema de la toma, unió un montón a la mañana y tarde, fue muy bueno. Capaz venía uno y decía “no me lo banco o mira ese que tal cosa” y vos te das cuenta, porque convivís con las personas, y decís nada que ver a lo que yo pensaba. Fue muy bueno eso, poder ver (Entrevista estudiante, 11/11/10).*

Para construir la educación como experiencia se requirió que se fundase a partir de la oportunidad de pensar, vivenciar, expresar, sentir y aprender desde un nosotros; y ya no sólo tratar sobre cosas y conocimientos que excluyan a los sujetos: “Aprender será para Levinas,

resquebrajar esa coraza del yo, abrir una fisura en la fortaleza de lo Mismo para dejar que penetre lo heterónimo” (Forster, 2009: 108).

En estos grupos estudiantiles emergió el *espacio de la escucha* como condición de restricción de la mismidad y capacidad para la intersubjetividad en la medida en que el otro me escuchó y yo pude ver su rostro. Para Ianni (2002), escuchar comprensivamente al otro es acompañarlo en presencia a partir de la receptividad, apertura, reciprocidad y compromiso en la responsabilidad que se asume en la relación con él. Esta posición marcó la inauguración de otra dimensión espacial y temporal de la mismidad, en tanto rompió con la pretensión omnipresente de conocer y controlar prescriptivamente al otro. Para estos jóvenes, la posibilidad de escuchar se fundó en un posicionamiento subjetivo que articuló el poder y el querer consolidados desde un grupo pequeño que se conocía de larga data en la historia escolar:

*Que si querés podés ser escuchado, podés escuchar a las demás personas que quieren ser escuchadas. Cada uno puede tener su opinión, no porque vos tengas una opinión, vas a decir que las demás están mal. Hay que saber escuchar* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

*Sí, nos escuchamos, hablamos, debatimos y todo eso* (Entrevista estudiante, 01/12/10).

*Sí, escuchamos la opinión de cada uno y expresamos lo que quiso decir a nosotros* (Entrevista estudiante, 01/12/10).

En la mirada del joven, en el acto de educar –desde el vínculo pedagógico– se demandó imaginación, pensamiento, sensibilidad, praxis, narración, formular interrogantes y sobre todo poder tolerar el no saber sobre el otro –incompletud ontológica– para que la experiencia educativa sorprendiera y transformara su subjetividad.

Según nuestra investigación, los estudiantes consideraron a los CCE como construcción de un espacio educativo en cuanto a la *responsabilidad* frente al rostro del otro, que atañó al acto de educar en un sistema político democrático: “*Lo más importante en el Consejo de Convivencia es mejorar la educación y la responsabilidad de los miembros del establecimiento*”; “*Lo más importante en el Consejo de Convivencia es el respeto por la opinión de los demás y el respeto por la democracia*” (frases incompletas, 14/09/10). Aquí los jóvenes pusieron de manifiesto que no hubo relación con el otro si su rostro fue ignorado.

Asimismo, reclamaron la presencia adulta en cuanto al lugar de autoridad y compromiso docente para el funcionamiento responsable del CCE: “Necesito que en el Consejo de Convivencia el adulto ‘responsable’ se ponga las pilas”; “Necesito que en el Consejo de Convivencia tome la responsabilidad, o mejor dicho la autoridad que debería tener” (frases incompletas, 04/11/10). En este sentido, recuperaron en un lugar preponderante la responsabilidad asumida por el docente tutor en el vínculo con ellos, destacando su capacidad de renuncia narcisista para dar lugar a las necesidades del grupo áulico:

*La profesora tutora es buena, porque nosotros la elegimos porque es responsable, va hablar las cosas que nosotros le decimos, nos va ayudar con ese tema. Por ejemplo, si nosotros le decimos algo que nos molesta, ella por más que le guste o no le guste, lo va a plantear y lo va a tratar de solucionar, nos va apoyar (Entrevista estudiante, 10/11/10).*

Desde la mirada adulta también se pudo reconocer que algunos educadores no asumieron una posición de escucha hacia los jóvenes, lo cual en ocasiones se constituyó en una relación asimétrica desde un poder coercitivo y arbitrario en el ámbito escolar:

*Muchas veces los alumnos no son escuchados, no hablo de todas las escuelas. No se los escuchaba porque si un alumno insulta a un docente, el alumno se lo morfa, pero si el docente insulta al alumno, hay que ver en qué contexto lo dijo el profesor, hay que ver qué lo llevó a decir. Cuando en realidad un insulto es un insulto para el chico y para el grande. Me parece que mediante esto, lo que se puede hacer es decirle al adulto, jepa! te desubicaste, pedí disculpas, porque después no vas a tener autoridad para decir que no te haga lo que estás haciendo. Me parece que eso lleva a una buena convivencia institucional (Entrevista docente tutor, 14/09/10).*

Los jóvenes también establecieron los espacios que los adultos educadores asumieron en el contexto institucional dando cuenta de la coexistencia de los distintos *paradigmas educativos*. Algunos estudiantes reconocieron la capacidad de escucha que tuvieron en general los adultos en la vida escolar posicionados desde el paradigma de la convivencia; pero caracterizaron como “cerrados” o “cuadrados” a los que carecían de esta predisposición hacia ellos ubicados en el paradigma disciplinario. Esta representación gráfica expresó las dificultades de apertura y recepción en el vínculo pedagógico como un estado de impermeabilidad intersubjetiva:

*Los preceptores sí nos escuchan. Los profesores hay varios que nos escuchan, hay varios que son muy cerrados, como el profesor X que es muy cuadrado* (Entrevista estudiante, 11/11/10).

Aquí también, la dirección se manifestó paradójicamente como un lugar investido por la palabra y la concentración del poder, expresando la coexistencia de paradigmas educativos antagónicos en la gestión:

*Algunos profes nos ayudan a hacer cosas, y otros no están muy interesados. Hablamos con la directora, como es la dueña de la escuela hablamos más con ella* (Entrevista estudiante, 01/12/10).

Desde una mirada institucional, la gestión de la escuela B analizó las dificultades que se presentaron en los procesos de integración fundados en el sentimiento de pertenencia territorial. Esto significó para la escuela un trabajo de intervención psicoeducativo para promover la unión e inclusión estudiantil:

*Sí, sí, trabajar de que hay que aceptar al otro, aunque sea de otro barrio, de otro camino. Eso es muy complicado, porque ellos tienen un sentimiento territorial, de zona y actúan corporativamente. Eso no es rareza, pero bueno. Hay algunos chicos de otras zonas que han terminado integrándose, con esfuerzo pero se integran* (Entrevista directivo, 13/09/10).

Desde una perspectiva general, la posibilidad de reconocer al otro aquí estuvo expresado en la capacidad de escucha investida al CCE en el respeto y en la atención de los problemas del otro con el objeto de comprenderlo y ayudarlo: *“El Consejo de Convivencia es una forma de escuchar y entender a la persona que tenga distintos tipos de problemas”*; *“En el Consejo de Convivencia me gusta ayudar a resolver las necesidades, problemas de las personas”* (frases incompletas, 24/09/10).

Por otro lado, desde una perspectiva subjetiva, los estudiantes recuperaron el valor de la posición personal frente al otro en cuanto a la oportunidad para incluirlo, escucharlo, comprenderlo y cuidarlo: *“En el Consejo de Convivencia aprendí a respetar y ser respetado”*; *“Para mí, escuchar es saber comprender y prestar atención”* (frases incompletas, 14/09/10).

En el material recogido en el protocolo, el no reconocimiento del otro quedó expresado en la falta de responsabilidad frente a las tareas asignadas, en la ausencia de respeto por la

diversidad de opiniones en las situaciones en donde no se cuida el hábitat compartido (aula), en la poca solidaridad por los compañeros: *“Lamento cuando en el aula se destruye”*; *“Mis compañeros son personas con poco respeto por los demás”* (frases incompletas, 04/11/10). En este grupo de jóvenes el desencuentro con los pares se fundó en la no consideración por el otro, en tanto que la queja y el malestar se depositaron en los demás, proyectando los conflictos en el afuera y poniendo en falta a los pares como protagonistas del desencuentro.

En cuanto al CCE en el plano afectivo-emocional se expresaron las necesidades de ser cuidado y las sensaciones de dolor que cada sujeto tiene frente a la ausencia de compromiso del otro. Los estudiantes apelaron a un otro –adulto– en tanto construcción de una relación de contención y protección desde el lugar de autoridad: *“Sufro cuando en el Consejo de Convivencia no cumple con sus tareas”*; *“Necesito que en el Consejo de Convivencia estén más al tanto de las cosas que suceden en el colegio, por ejemplo en el recreo”* (frases incompletas, 04/11/10).

Para este grupo de jóvenes, la escucha tuvo un lugar privilegiado y puso en evidencia el reconocimiento del otro y la oportunidad para aprender: *“Para mí, escuchar es el paso a seguir para poder aprender”*; *“Para mí, escuchar hace muy bien al otro que quiere expresarse”* (frases incompletas, 14/09/10). Estos estudiantes que pertenecían al turno tarde, expresaron este nivel de análisis en el respeto, en la libertad de opinión, en la posibilidad de ayudar y de transformar las cosas para mejorar.

En los estudiantes, la categoría de reconocimiento del otro se evidenció empíricamente en la potencialidad subjetiva que el CCE y el CA les otorgó como experiencia de seguridad y libertad de expresión para poder opinar dentro del contexto educativo, considerando la situación del otro en un proceso de mutua implicación. Para estos jóvenes la capacidad de escuchar y ser escuchado expresó la presencia de la alteridad en tanto reconocimiento del espacio del otro en sus necesidades, sentimientos y su voz. El CCE fue vivenciado como una construcción simbólica que posibilitó la escucha y el rostro del otro en la dinámica institucional.

En esta necesidad de abrir y construir nuevos sentidos sobre la realidad escolar, tuvimos que dejarnos interpelar en nuestro deseo y en la relación con lo otro y con los otros a fin de expandir los espacios de ser y de hacer:



Necesitamos palabras que nos traigan, no discursos sustitativos de los que ya tenemos, sino aquel lenguaje que nos permita explorar-nos, sentir-nos, imaginar-nos. Aquel que nos prepare a que lo nuevo sea acogido y vivido como otro. Necesitamos palabras para recuperar el silencio, para prepararnos para lo imprevisto, para la escucha (Contreras, 2009: 9).

En nuestra propuesta, consideramos que la identidad no es algo fijo y cristalizado en una imagen especular detenida y capturada en el tiempo. Por el contrario, afirmamos que la identidad de un sujeto, como un rostro, se constituye en un trabajo psíquico y social en términos de relación con otros a partir de la identificación como proceso que transforma al sujeto cuando incorpora aspectos, atributos o rasgos de los que lo rodean.

La identidad requiere un trabajo de construcción, búsqueda, devenir en el transcurso del tiempo. Es el modo como la dimensión temporal nos reelabora subjetivamente como un nombre y una huella, la forma en que la historización singular nos inscribe en la matriz social colectiva. Representa aquello que posibilita el relato que articula herencia y creación, continuidad y ruptura. El proceso de constitución de la identidad fue lo que fundó el deseo de inscripción y de reconocimiento en un encuentro de un rostro para con otros. De este modo, la educación consistió en un encuentro cara a cara con otro y en esa conversación se tuvo que expresar un nombre, una palabra, un acontecimiento, una emoción, una existencia y un saber determinado.

### **3.7.3. LOS SENTIDOS DE LA PALABRA EN UN ENCUENTRO INTERSUBJETIVO EN EL CONSEJO DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

*“El lenguaje de la educación está lleno de fórmulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable. Pero quizás nos falte una lengua para la experiencia (...) una experiencia de lenguaje, de pensamiento, de encuentro”*

Jorge Larrosa

En la perspectiva de las ciencias de la cultura, el hombre y el mundo son conjuntos significativos, formas simbólicas o redes de sentido en los que se articulan interpretación y lenguaje, por lo cual el mundo (la cultura) aparece como *mundo interpretado* y el hombre, como signo y diálogo. La razón hermenéutica es interpretadora porque no poseemos un saber absoluto y porque la realidad es simbólica (su conocimiento está mediado por el lenguaje), por lo cual la condición humana se manifiesta como situada, mundana, proyectada y oyente. Desde esta perspectiva, la hermenéutica es la posibilidad de recuperar el mundo de la vida a partir de la interpretación comprensiva que logra expresar tanto una observación adecuada como una crítica eficaz.

De esta manera, la interpretación en esta investigación que aconteció en el lenguaje se ofreció como una “fusión de horizontes” que englobó al observador y al observado, en donde pensamiento y conocimiento se constituyeron lingüística e interpretativamente, porque el propio ser fue el lenguaje. Aquí el lenguaje adquirió estatuto gnoseológico y epistemológico.

Por su parte, Gadamer (1997) demostró que el carácter lingüístico de toda experiencia humana en la tensión dialéctica entre extrañamiento y pertenencia, posibilitó la conciencia *histórica y crítica*. Asimismo, planteó que el lenguaje, en tanto mediación de sentido, reinterpreta al ser desde la lógica dialógica en el cara a cara, en el momento en que se produce la interpelación con el otro.

En la teoría hermenéutica del lenguaje, Gadamer incluyó el diálogo interior; desde esta perspectiva, el entender se constituyó en un proceso de “integración en la palabra” y en la búsqueda de un “lenguaje comunicable”. En el deseo de entender y de hablar a partir de la palabra interior se fundamentó la universalidad de la filosofía hermenéutica, lo cual expresó el sentido de finitud o incompletud humana.

El lenguaje adquiere un carácter ontológico en la constitución del ser y la realidad sería el resultado de una interpretación simbolizadora. El lenguaje como constitutivo esencial del ser humano abierto al mundo y en relación consigo mismo y con los otros, abre el diálogo como encuentro con otras formas de pensar, lo cual enriquece y abre las perspectivas subjetivas. La hermenéutica en todos los géneros del arte y en todas las experiencias de la vida (para comprender las diferentes expresiones culturales) se constituye en una tarea difícil y compleja en el encuentro de unos con otros en la convivencia como aprendizaje.

Para Rattero, las palabras no se usan sólo para nombrar el mundo sino que el mismo acto de nominar va construyendo y significando el mundo, como así también las oportunidades de ver y construir otros mundos diferentes: “El campo pedagógico es un potente productor de realidad (...) La pedagogía es también una invención. Lenguaje hilado que nos invita a otros relatos” (2009: 164).

De esta perspectiva, las palabras formaron parte de las prácticas sociales que nombraron y cuando el acontecer educativo presentó un carácter abierto y dinámico, brindó la posibilidad de desarticular la construcción de sentidos sobre esa realidad escolar. Asimismo, comprendimos desde Habermas (1985) que el lenguaje de la *acción comunicativa* buscó el entendimiento y se basó en la posibilidad de la comunicación como “ética procedimental” que se apoyó en la cooperación como valor básico.

Las prácticas discursivas en el CCE se expresaron desde posiciones y narrativas heterónomas en donde la voz de cada integrante de la comunidad escolar le atribuyó a este espacio diferentes significaciones y funciones en la vida institucional. Así por ejemplo, la presencia inicial, y luego la ausencia intencional de uno de los directivos, procuró estimular un clima de trabajo en libertad y autonomía en el CCE:

*Los primeros consejos sí estuvimos, estuve yo trabajando, dando como unas ideas, sugerencias, pero después trato que los profesores sean los que se puedan manejar más en un clima de libertad. De repente es como una presencia ahí, a pesar de que yo, no les molestaría si yo algún día digo no, me gustaría participar. Pero es como que yo los dejo que ellos trabajen y después me pasan las conclusiones, hacen el acta. (Entrevista directivo, 13/09/10)*

Asimismo, la confianza desde la mirada adulta logró promover la participación estudiantil desde un espacio de construcción, bienestar y aporte colectivo: “*En el Consejo de Convivencia me gusta como participan entre todos*”; “*Participar siempre me hace sentir bien, porque siento que estoy aportando algo de mí o haciendo algo bueno por los demás*”; “*En el Consejo de Convivencia siento que soy parte de un grupo que busca el bien para toda la escuela*” (frases incompletas, 14/09/10). En cuanto a los procesos de participación escolar, algunos jóvenes expresaron las dificultades y temores que sintieron en estas instancias; otros, en cambio, recuperaron el valor de ser partícipes activos desde la posición de estudiantes frente al conocimiento: “*Participar siempre me parece importante como alumno*”; “*Participar siempre me ayuda con el concepto en las materias*” (frases incompletas,

04/11/10). Ambas situaciones expresaron la necesidad de construir dispositivos de participación como un proceso de aprendizaje que incorpore la propia voz a lo largo de la trayectoria escolar.

Al preguntar a los jóvenes sobre la función que tenía el CCE, surgieron diferentes respuestas que expresaron una diversidad de sentidos otorgados al mismo. En la agenda de temas del CCE se trabajaron contenidos desde la prevención primaria de la salud, con el objeto de promover y mejorar la convivencia, como así también aspectos de la prevención secundaria de la salud, en tanto revisar las normas y sanciones escolares para aplicar en los conflictos ocurridos. De este modo, para muchos estudiantes, el CCE estuvo asociado a la resolución de conflictos de convivencia desde un nivel de prevención secundaria, y representado en un dato visible, concreto, que pautó las normas escolares: el código de convivencia en el cuaderno de comunicados:

*Sí, antes se veía mejor (...) hicieron todas las pautas de convivencia que hoy están en el cuaderno de comunicado (Entrevista delegada de curso, 11/11/10).*

*Yo opino que tiene que haber uno en cada establecimiento para organizar las leyes, todo eso, las reglas que debe tener cada lugar (Entrevista estudiante, 10/11/10).*

*Y yo pienso que cuando tenés un conflicto con alguien, con un profesor, otro alumno, yo supongo que el Consejo sirve. Es para mediar y para buscar una solución que satisfaga a ambos (Entrevista estudiante, 10/11/10).*

La necesidad de promover y sostener los espacios de participación juvenil requirió un cambio de paradigma en los adultos para consolidar una cultura participativa en el espacio escolar. Desde el discurso adulto, el CCE también resultó valorado como un espacio diferente al áulico, ya que posibilitó el aprendizaje de la escucha, del hablar y del pensar en el ejercicio de la ciudadanía:

*Me parece que hacen falta espacios de participación, me parece que hace falta que sean escuchados y que no se los trate como éstos, lo único que quieren es molestar. Ellos tienen mucho más para mostrar y cuando realmente se ponen a trabajar hacen cosas brillantes, y cuando los adultos nos damos cuenta que detrás de esos alumnos entre comillas hay personas y podemos llegar a acuerdos, se hacen cosas muy lindas (Entrevista docente tutor, 14/09/10).*

Para otro grupo de jóvenes, el sentido del CCE se fundó en una posición más orientada a la prevención primaria de la salud, en la posibilidad de anticipar y regular la convivencia desde el acuerdo construido en las normas institucionales destinadas a todos:

*Ahora mayormente se estaba tratando el tema de uniformes, el tema de cantina ¿Qué más era? Y cosas de la toma por ejemplo, o del desorden que hay (Entrevista delegada de curso, 11/11/10).*

*Qué es para mí? Es, para debatir justamente esto, pautas que se plantean en un colegio de convivencia, todo, de parte de profesores, de parte del alumno, qué tiene que hacer en horas libres, en clase, en todo (Entrevista delegada de curso, 10/11/10).*

En el mismo sentido, para los adultos educadores el CCE estuvo significado como un espacio de encuentro democrático que logró acercar posiciones entre profesores y estudiantes en un clima de conversación y diálogo equitativo, suspendiendo las posiciones de poder coercitivo:

*Como ámbitos de participación positivos (...) Una manera bastante democrática y lo bueno es que los chicos no estaban en esa cuestión de que el profe está ahí arriba, como inaccesible, sino que pueden conversar con nosotros y podemos hacer, llevar alguna inquietud con la directora (...) En realidad, si es un Consejo de Convivencia, me parece que todos los lugares de poder se dejan, y todos son iguales a la hora de debatir (Entrevista docente tutor, 14/09/10).*

Si bien el CCE resultó un espacio valorado para el aprendizaje - especialmente el de la vida social - para algunos jóvenes ser parte e involucrarse en forma protagónica resultó una tarea difícil o costosa por considerarla estresante y exigente. Esto evidenció dificultades en cuanto a la participación juvenil en el ámbito escolar y en la construcción de una cultura participativa desde los procesos escolares democráticos: *“Participar siempre me estresa un poco, porque después tengo que volver a clase”*; *“Participar siempre me cansa un poco”*; *“Yo, en el Consejo de Convivencia no participo”* (frases incompletas, 14/09/10).

Los procesos de participación democráticos requirieron de un compromiso emocional y un esfuerzo subjetivo que no todos los estudiantes estuvieron dispuestos a brindar en el espacio escolar: *“No participaría porque soy muy vago”*; *“Participar siempre me lleva a que me enoje”*; *“Los delegados en el Consejo de Convivencia no participan de la forma que deberían participar (no se interesan)”* (frases incompletas, 04/11/10).

En articulación con el apartado anterior, el siguiente relato que formuló una delegada de curso expresó dos momentos diferenciados en la puesta en práctica del CCE, que puso de relieve un proceso de revitalización y volvió a motorizar este espacio a partir de la nueva gestión directiva:

*Me parece que son buenos, son útiles. Nuestro colegio está como, no sé cómo explicarlo, como muy desvanecido, como que prácticamente no está. Ahora con la nueva directora sí, volvió un montón. Desde que está esta directora, ya vine una vez, las otras veces no me enteré de las reuniones, no me avisaron. Por lo menos, a mí, personalmente no vinieron a decirme* (Entrevista delegada de curso, 10/11/10).

Por otra parte, en un relato directivo se valorizó el lugar de algunos profesores en tanto transmisores y educadores de los dispositivos democráticos en el espacio escolar como oportunidad de aprendizaje en los procesos de participación y representación colectiva, desde un nuevo paradigma:

*Acá se le daba la práctica de como un espacio donde tenían que estar más tipo asamblea desde hace ya un tiempo atrás. Teníamos gente que trabajaba muy bien en trabajo social, o sea que tenía una visión distinta. Acá siempre hemos tenido la especialidad a cargo de las trabajadoras sociales, Organizaciones Sociales y Situaciones de Riesgo. Y yo te digo que para algunas cosas te tenés que sacar el sombrero, porque cómo trabajan con los chicos y cómo se involucran, no lo puede hacer fácilmente otro docente. Entonces ellas, desde que se inició la especialidad aquí en el 2000-2001, están con ese concepto de participación, de representación. Entonces te generaban, ellos te interpretaban el consejo más como un espacio viste más de asamblea, más de los delegados, más de escuchar, más de participación* (Entrevista directivo, 13/09/10).

Desde una comprensión simbólica, se pudo recuperar la significación del CCE desde un espacio que ordenó –como estructura estructurante–, que brindó andamiaje y sostén en la vida escolar, acompañando los procesos de integración juvenil en la construcción de convivencia institucional: “*Qué sería bueno que ahora hubiera uno, para que esté más ordenado el colegio, porque hay como mucha desorganización*” (entrevista estudiante, 11/11/10); “*En el Consejo de Convivencia siento que es un espacio inclusor*”; “*Para mí, el Consejo de Convivencia es algo muy importante en la sociedad*”; “*Para mí, el Consejo de Convivencia es un lugar donde las personas concurren para aprender sobre cada uno y los otros*” (frases incompletas, 04/11/10).

Asimismo, en la construcción de sentidos referidos al CCE resultó llamativa la recurrencia de respuestas juveniles que lo ubicaron en un lugar que organizó y ordenó. Por el contrario, la ausencia en su organización fue reclamada en las voces estudiantiles:

*Para que estemos más organizados, para que no hablemos todos al mismo tiempo, se anota y uno va llevando la palabra (...) Hay varios temas, obviamente. Yo, por ejemplo, ponele a mí me jode mucho, que creo que es tanto a mí como al profesor, llegar y que no haya sillas, que llegues al aula y que falten sillas, tenés que dejar la mochila en cualquier lado para buscar una silla, interrumpís. Pero bueno, son temas que se van hablando de a poco, se van dando (Entrevista delegada de curso, 10/11/10).*

*Más organización tendría que tener, me parece. No están bien organizados, por ejemplo hay reuniones que por ahí les favorece más a los de la mañana que a nosotros. Como que no se organizan bien (Entrevista delegada de curso, 10/11/10).*

*Bien, lo que pasa es que hay mucha desorganización con el tema (...) hay desorganización. En el sentido que no se respetan las normas (Entrevista estudiante, 11/11/10).*

Asimismo, para los adultos de la escuela la cuestión organizativa del CCE se convirtió en un tema a revisar ya que no logró instituirse con un encuadre claro en la vida institucional. En continuidad con el análisis de la dimensión institucional, un docente tutor consideró importante establecer una agenda anual de reuniones a fin de instituir la dinámica de funcionamiento del CCE:

*Me parece que no está absolutamente instaurado como espacio (...) Pero entiendo que no está absolutamente modificado, inclusive vamos boyando buscando el aula y cuesta un montón ponernos de acuerdo en el día. Yo quiero mantener más el encuadre (...) Es un espacio que debe estar instaurado, y eso no está todavía muy establecido (Entrevista coordinadora de curso, 13/09/10).*

*Desde mi punto de vista, se debería haber convocado a principio de año, se debería hacer otra reunión a mitad de año para evaluar el proceso, se tendría que hacer otra a fin de año para decir estas fueron las expectativas, esto logramos y esto no logramos (Entrevista docente tutor, 14/09/10).*

Otro grupo significativo de estudiantes expresó los sentidos del CCE sobre la base de los valores que promovieron y consolidaron el entramado social sustentado en el compañerismo, el respeto, la responsabilidad, principios contenidos en la Doctrina de la Protección Integral que los ubica como sujetos de derechos en la educación:

*Sí aporta, aporta bastante. Sí, del compañerismo nos referimos, esas cosas, sí aporta. Del respeto yo creo que hace hincapié, en ocuparnos cada cosa de nosotros, esto de ponernos con las responsabilidades, derechos y obligaciones que tenemos, a pelear por lo nuestro, esto me corresponde, esto no* (Entrevista estudiante, 11/11/10).

*Para mí, para que sepan cómo convivir en el aula, para que puedan realmente aprovechar una clase, porque no se aprovecha, para que tengan respeto entre ellos y para que haya menos violencia verbal y física entre ellos* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

Desde la mirada de la gestión escolar se incorporó la noción de conflicto como constitutiva de las relaciones humanas. En este aspecto, el CCE cobró un nuevo sentido en relación con la preparación y educación que la escuela secundaria ofreció a los jóvenes en la incorporación y resolución de conflictos sociales:

*A mí me parece que es un espacio de expresión de los chicos. Incluso en las relaciones amorosas existen conflictos, más aún en una instancia donde nos manejamos con grupos formales de secundario, los niveles de conflictos pueden ser importantes o mayores. Me parece que una de las maneras donde los conflictos se resuelven es primero haciéndolos públicos o haciéndolos expresos y no dejándolos ocultos. Y el otro aspecto positivo en ese sentido es decir ustedes vienen a la escuela, pero ustedes son personas que van a habitar en conflicto, y también existen posibilidades de resolver conflictos. Esto me parece positivo* (Entrevista directivo, 10/11/10).

Para los jóvenes el CCE también fue visualizado como un dispositivo que resolvió y solucionó conflictos y problemas en el ámbito institucional. Los temas de interés puestos en el CCE hicieron alusión a las situaciones de conflictos a nivel vincular, especialmente en la violencia entre pares, como así también el maltrato expresado en el vínculo pedagógico. También hicieron una breve referencia al tema curricular, como contenido de esta agenda: “Para mí, el Consejo de Convivencia es un lugar donde todos podemos ser escuchados por cualquier conflicto o debate en el ámbito del colegio”; “Para mí, el Consejo de Convivencia es muy necesario para tratar de solucionar problemas o conflictos entre alumnos o autoridades” (frases incompletas, 24/09/10).

*Que está bueno (el CCE) porque hay muchas que se arreglaron. Se terminaron los problemas que había de si este que me miró... igual se terminó por muchas cosas, mucha discriminación que había, que se trató, cómo nos retan los profesores, cómo nosotros somos con los profesores, temas de las materias, todas esas cosas. Cosas de las escuelas* (Entrevista estudiante, 01/12/10).



En otras narraciones, los estudiantes otorgaron sentidos de enunciación y visibilidad al espacio del CCE dando cuenta de un lugar de encuentro, intercambio, reconocimiento y aprendizaje social: *“Lo mejor en el Consejo de Convivencia es compartir”*; *“Lo mejor en el Consejo de Convivencia es la unión”*; *“Lo mejor en el Consejo de Convivencia es aprender a tolerarnos”*; *“Lo mejor en el Consejo de Convivencia es el conocer la forma de pensar del otro”*; *“Lo mejor en el Consejo de Convivencia es aprender a relacionarse y llevarse bien”* (frases incompletas, 24/09/10).

El CCE también fue representado como lugar que promovió el cuidado y el bienestar de los estudiantes desde la consideración por el otro: *“Para mí, el Consejo de Convivencia es un lugar donde podés compartir las necesidades de todos”*; *“Lo mejor en el Consejo de Convivencia es que se ocupa de nuestras cosas para que estemos bien”*; *“Lo mejor en el Consejo de Convivencia es que todos podemos ser escuchados y tomados en cuenta”* (frases incompletas, 14/09/10).

El CCE fue recuperado y valorado por los jóvenes desde la promoción de acciones que favorecieron la socialización e integración escolar: *“Lo más importante en el Consejo de Convivencia es que se hacen campamentos para socializarnos”*; *“Lo mejor en el Consejo de Convivencia las actividades que realizan”* (frases incompletas, 04/11/10).

Desde la prevención primaria de la salud (promoción de la convivencia), el objetivo del CCE consistió en mejorar el *clima institucional* a fin de promover y fortalecer los vínculos pedagógicos entre quienes formaron parte de la comunidad educativa. En cambio desde el nivel de prevención secundaria, los CCE se centraron en analizar y proponer alternativas de resolución a los *conflictos* emergentes en la vida escolar, sobre la base de los acuerdos escolares de convivencia, con el objeto de regular la convivencia entre sus miembros (Berardo y Fornasari, 2009).

Uno de los directivos entrevistados destacó la relación asimétrica constitutiva en la formación de los jóvenes, asimismo marcó las posibilidades y límites que su participación tuvo dentro del CCE en la resolución de los conflictos escolares:

*Un ámbito donde se discuten los conflictos y se buscan soluciones racionales con las indicaciones que tiene un consejo que está compuesto con las restricciones que estamos manejando con alumnos en formación y que evidentemente no pueden ser responsables en términos absolutos de las decisiones. Por eso justamente los adultos tienen que*

*retomar esas soluciones, y cuando no son posibles enviarlas de nuevo a la discusión para encontrar acuerdos donde realmente lo puedan viabilizar (Entrevista directivo, 10/11/10).*

Desde otra mirada, para el gabinete escolar la función de los delegados de curso se inscribió en la perspectiva de la mediación para que estuvieran formados para intervenir en los conflictos entre pares:

*Con respecto a los delegados de convivencia en ese entonces, porque lo que quisimos implantar era la cultura de la mediación. Cuando había conflicto, que se pudiera mediar. Entonces, se llamó a una especialista en Educación (...) que es muy conocida acá en Córdoba, y se hizo un curso para los delegados de ese momento de convivencia y para los docentes (Entrevista gabinetista, 15/09/10).*

El lugar del docente tutor fue recuperado desde el rol de adulto significativo que expresó interés, preocupación por el grupo aula y, a su vez, enseñó valores sociales y ciudadanos: *“El docente tutor del curso se interesa por saber de todo lo que tratan y de integrarse”*; *“El docente tutor del curso re-buena onda y se preocupa mucho por nosotros”*; *“El docente tutor del curso nos ayuda a expresarnos”* (frases incompletas, 24/09/10).

*En las horas que tenemos con los profes tutores, hablamos de las problemáticas que hay en cada curso, y los delegados lo transmiten en cada reunión que hay (...) Está bien, lo elegimos bien porque hace dos años que lo tenemos y nos ayuda mucho. Porque nos sentimos identificados mucho con la profesora, porque es una más nuestra, porque es trabajadora social entonces nos ayuda muchísimo (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

*Hablar, escucharse y estar de acuerdo. Ver la dinámica, escucharlos, tomar nota. El profesor va concluyendo, ayudando a hacer las conclusiones, aclarándole cosas (Entrevista directivo, 13/09/10).*

El rol de profesor tutor también resultó relevante en el discurso docente como intervención que habilitó el encuentro en el vínculo pedagógico con otros profesores y enriqueció las prácticas pedagógicas institucionales desde un trabajo colaborativo:

*Uno de los cursos en los que tuve que mediar, había un profesor brillante, muy buena persona, pero había un desfasaje entre la cantidad de cosas que les exigía y los pocos conocimientos previos que tenían los chicos. El problema era, más del 80% del curso desaprobaba, entonces nos tuvimos que sentar con el profe y con los chicos y decir bueno, qué es lo que está pasando, porque hay algo que se está perdiendo. Los chicos expusieron su punto de vista, el docente expuso su punto de vista, llegamos a un acuerdo,*

*y a partir de eso es que esta tercera etapa la está planificando el docente con los chicos, para ver cuáles son los conocimientos previos y qué es lo que él puede pedir, si no esto dejaría de servir. Gracias al Consejo de Convivencia, este docente ha empezado a trabajar conjuntamente con docentes del área para que los chicos puedan tener un mejor entendimiento y se pueda... por decirte, materias como Problemática Social va a trabajar con Historia, con Lengua, para que los chicos aprendan a redactar, hacer citas bibliográficas; y de la parte histórica, que se apoye todo sustento teórico que necesite el profesor para poder dar la materia (Entrevista docente tutor, 14/09/10).*

En cuanto a la función de profesor tutor, el sentido de su intervención fue recuperado en estas narraciones como una experiencia altamente positiva, ya que colaboró en la reconstrucción de la trama relacional entre profesores y estudiantes fortaleciendo el objetivo educativo desde un trabajo en equipo:

*Aparte lo bueno de esto, me pasó la semana pasada, había un curso que tenía problemas con un docente. El curso me pidió, yo fui, hablé con el docente, que me parece que siempre hay que escuchar las dos campanas, entonces primero hablé con el curso, después con el docente, después junté al curso y al docente e hicimos una puesta en común bastante interesante (...) Si nosotros no lo podemos resolver, ya que intervenga la directora o la gabinetista para solucionarlo (Entrevista docente tutor, 14/09/10).*

La lectura que se realizó desde dirección sobre este tipo de intervenciones nos ayudó a entender las dificultades o resistencias que en ocasiones se presentan en la tarea del profesor tutor en el vínculo con sus colegas:

*Pero la dificultad es que a veces el compromiso no es el esperado, y el otro problema es que a veces la situación es compleja, porque es enfrentarse a otro colega y decirle, bueno mira (...) En ese sentido, me parece que no está instaurado como un mecanismo institucional que puede resolver problemas, sino me parece que es visto desde el docente como un mecanismo que en realidad cuestiona la actividad del otro (...) Dentro de esa cultura institucional no está instaurado como un mecanismo de resolución sino como un mecanismo de puesta en escena del otro. Pero de todas maneras se accede, cuando hay dificultades lo primero que se hace es con el profesor, y en última instancia se lleva a dirección. La idea es esa, pero primero que lo resuelva (Entrevista directivo, 10/11/10).*

En esta experiencia se recuperó el lugar de *adulto significativo* como un Otro social necesario y fundante de la subjetividad juvenil a partir de aquellos adultos comprometidos en su función de educar. Para Frigerio (2004), habilitar una oportunidad para los niños y jóvenes en el campo educativo es hacer que algo devenga otra cosa, a partir de un encuentro oportuno, adecuado, a tiempo y habilitante. Esto requiere que los referentes adultos contraigan una deuda de vida hacia los más jóvenes. La deuda de vida, significada por la autora como *deuda*

*debida* consiste en ofrecer un andamiaje que apunte al sujeto en su proceso de subjetivación, a partir de un uno en la relación con un otro: “Identidad es el otro nombre de la alteridad” (p. 147).

Cabe destacar, como mencionamos anteriormente, que la identidad como trabajo psíquico y social resulta de un proceso simbólico que anuda lo biológico, lo social y lo subjetivo en una construcción temporal que deviene de la asimilación o apropiación de atributos o rasgos de los prestadores de identidad:

El psicoanálisis (y la filosofía arendtiana) señalan que los adultos contraen para con los nuevos, para con los recién llegados una deuda de vida (responsabilidad de hospitalidad, protección, cuidado), modo de nombrar el equipamiento necesario para el acceso a la palabra y la integración a la sociedad. Cuestión de transmisión y emancipación, deber de los grandes para con los que no lo son aún (y para que quieran serlo) (Frigerio, 2004: 145).

En cuanto a las diferentes posiciones que los profesores tuvieron sobre la convivencia escolar, un directivo expresó la necesidad de intercambiar las representaciones y los paradigmas epistemológicos de cada uno, con el objeto de construir acuerdos institucionales:

*Bibliografía no, lo que hemos tenido es la resolución 149 que prácticamente establece los procedimientos y los pasos a seguir para realizar esa reactualización. Como un procedimiento, pero no ha habido una discusión teórica al respecto. Se ha planteado, bueno está bien, vamos a plantear el tema de la convivencia, bueno, pero cómo lo planteamos. Algunos dicen, la escuela tiene una función pedagógica, que se dé desde lo pedagógico. Yo planteé bueno, tenés razón, si la función de la escuela es pedagógica, el tema de la convivencia tiene que estar de alguna manera significado desde la escuela. Pero también tenemos que ponernos de acuerdo qué entendemos por convivencia. Aparece el problema teórico, ahí está el problema. Todos estamos de acuerdo, pero qué entendemos por cada cosa. Me parece que es un tema que con esa comisión va a haber que discutir, independientemente de cumplir formalmente con lo establecido (Entrevista directivo, 10/11/10).*

Para la escuela, educar como acto político se fundó en la intencionalidad de transformar subjetiva y culturalmente a sus estudiantes. En esta categoría analítica, se pudo evidenciar el lugar que el discurso ocupó en la construcción de sentido en los CCE en tanto espacios para el intercambio, el vínculo, la interacción y el encuentro con el otro.

Las diferentes narraciones expresaron la relevancia que las prácticas discursivas tuvieron para lograr acuerdos, debatir, conversar, dialogar, en la producción de un clima de

convivencia escolar pacífico y en la consideración del otro para el bien común. En este sentido, Siede propuso a la escuela como construcción del espacio público:

La escuela es el primer ámbito institucional en el cual interactúan los niños como sujetos políticos: desde las primeras salas del Nivel Inicial, van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto, lo igual y lo diferente, lo propio, lo ajeno y lo compartido, entre otras múltiples nociones relevantes para su inserción en el ámbito público. Esta convicción se opone a cualquier intento de despolitizar la acción pedagógica, pues entendemos que la educación es pública en tanto se concibe como acción política. Por eso, la maestra no es la segunda madre, sino el primer agente público que establece un contrato político con sus alumnos (Siede, 2007: 5).

Desde la perspectiva directiva, la constitución de los CCE como política educativa provincial favoreció la implementación de propuestas que contemplaron la actual complejidad escolar y a su vez, promovieron la integración a la vida institucional de los estudiantes que se encontraron en situación de vulnerabilidad socio-educativa:

*A mí me parece que haya un Consejo de Convivencia es bueno, me parece que por qué se hace es una cuestión que habría que discutirlo. Me da la impresión de que las escuelas están desbordadas, la realidad de todas las escuelas de Córdoba no es esta escuela. La realidad de la escuela pública es la realidad de las escuelas que están compuestas, entre otras cosas, por alumnos que están completamente vulnerables, alumnos que dentro de sus trayectorias escolares, han tenido trayectorias de actividades delictivas, donde nos encontramos con alumnos que no tienen referente primario que le establezcan desde su casa lo que es correcto y no (Entrevista directivo, 10/11/10).*

*Pero ya el año pasado se le dio más forma, más fuerza, se han decidido cuestiones importantes con respecto a la convivencia, pero fundamentalmente se los escucha a los chicos, qué es lo quieren, qué es lo que opinan. Y bueno, salieron cuestiones interesantes el año pasado, se las ha recogido, se les ha dado tratamiento, se ha tratado de cumplimentar lo que ellos han pedido. Y este año hemos tenido dos encuentros. Pero, es bueno el espacio de convivencia, es un espacio que piden, hablan (Entrevista directivo, 13/09/10).*

Las dificultades y limitaciones que marcaron la experiencia de los adultos en el CCE estuvieron asociadas al esfuerzo y compromiso que implicó en su función de educadores, y lo percibieron como un costo personal en cuanto a la energía que este lugar requirió para sostener y acompañar a los estudiantes:

*Las limitaciones, a mí me pasa con esta cuestión contratransferencial; cuando yo siento que me cansa digo qué me está pasando, acá hay algo que no me está cerrando como espacio. Me ha estado cansando mucho a mí y los veo muy dispersos a ellos. Yo*

*empiezo, bueno a ver, uno por uno, qué pensas vos, y empiezo a remar la reunión que a mí me genera un cansancio y ellos empiezan “¿y ya está?, ¿falta mucho? ¿nos podemos ir?” En el momento de comprometerse, lo dejan muy al adulto “no sé, la plata ustedes verán, y verán como harán” “y no chicos, no es nosotros” nos ponen esa carga y a mí me genera ese cansancio (Entrevista coordinadora de curso, 13/09/10).*

En la escuela de la modernidad la aceptación de la *disciplina* estuvo sustentada y otorgada desde el imaginario social en la diferencia generacional entre profesores y estudiantes (vínculo asimétrico); en tanto los problemas de disciplina en la etapa de la mundialización surgieron cuando jóvenes y docentes definieron las situaciones escolares de diferente manera:

El concepto de “definición de la situación” es de una gran importancia para el estudio de los fenómenos educativos, opina Waller. Ante todo, designa un proceso en el que el individuo explora sus posibilidades de acción en una situación dada. Todas las situaciones colectivas son objeto de tales definiciones por parte de los actores, quienes deben fijar su conducta en función de los límites que los demás les imponen. Se trata de un proceso subjetivo: se define una situación con respecto a los otros, pero también para otro (Coulon, 1995: 71).

En la dinámica áulica, el Consejo de Convivencia estuvo acompañado desde el profesor tutor en cuanto a la organización de tiempos, temas abordados y la legitimidad de su función, sentida por los jóvenes desde la identificación y la ayuda recibida:

*En las horas que tenemos con los profes tutores, hablamos de las problemáticas que hay en cada curso, y los delegados lo transmiten en cada reunión que hay (...) Está bien, lo elegimos bien porque hace dos años que lo tenemos y nos ayuda mucho. Porque nos sentimos identificados mucho con la profesora, porque es una más nuestra, porque es trabajadora social entonces nos ayuda muchísimo (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

Asimismo, los estudiantes recuperaron el valor de la palabra y la escucha como instancias de intercambio y enriquecimiento en el acto ético de dar y recibir para el aporte de una buena convivencia: “*En el Consejo de Convivencia mis palabras son valoradas*”; “*En el Consejo de Convivencia mis palabras son muy importantes*”; “*Para mí, escuchar es lo principal en la convivencia*” (Frasas incompletas, 24/09/10). Para este grupo de estudiantes, el CCE equivalió a un lugar de aprendizaje social, tanto en el sentido de la ciudadanía democrática, como también en relación con temas de interés juvenil que respondieron a problemáticas actuales: “*En el Consejo de Convivencia aprendí a conocer, a aprender, a*

*escuchar*”; “*En el Consejo de Convivencia aprendí algunas cosas. Cuando se hacían charlas de sexualidad, drogas.*” (Frasas incompletas, 14/09/10).

En el mismo sentido, un profesor tutor destacó las diferencias vinculares que se establecieron con estos jóvenes a partir de la escucha y la confianza recíproca. El fenómeno de ocupar el lugar de los más grandes en la vida institucional marcó una diferencia constitutiva en los modos de relación que ellos establecieron con los adultos:

*Siempre voy a hablar de los más grandes, que son con los que yo más relación tengo. Los más grandes es como que empieza a haber algo diferente, un trato diferente, sobre todo con los docentes tutores, porque es lo que me escuchan, lo que puedo hablar. Yo soy muy defensora de ponerlo en palabra. Se crea un vínculo diferente con los chicos, una confianza diferente* (Entrevista docente tutor, 13/09/10).

En esta investigación, tanto los profesores tutores como varios estudiantes remarcaron positivamente la diferencia cronológica de los jóvenes de sexto año, lo cual los posicionó en el lugar de los más grandes en la vida escolar; señalaron de este modo las posibilidades logradas y aprendidas en el vínculo con la alteridad, desde la capacidad de escucha y comprensión. En estos jóvenes, el haber pertenecido a sexto año les otorgó un lugar diferenciado en el imaginario institucional ya que al sentirse los mayores de la población escolar, pudieron comprender e internalizar el sentido del CCE en la vida institucional; a diferencia de los cursos menores, que aún no lo habían logrado o que lo usaban como excusa para abandonar ciertas asignaturas:

*Los más grandes es como que empieza a haber algo diferente, un trato diferente, sobre todo con los docentes tutores, porque es lo que me escuchan, lo que puedo hablar* (Entrevista docente tutor, 13/09/10).

*Yo estoy de acuerdo, como somos más grandes, como que entendemos un poco más. Pero también, antes, cuando éramos más chicos no le dábamos ni la hora al Consejo de Convivencia. Pero ahora yo creo que sí* (Entrevista estudiante, 01/12/10).

Desde el discurso adulto también se evidenció la dificultad de los más chicos de la escuela para participar en un espacio de representación colegiado como era un CCE. En relación con ello, se remarcó el proceso de aprendizaje y el tiempo que insumió comprender la dinámica de su funcionamiento. Por el contrario, los problemas señalados en los estudiantes más jóvenes pusieron en evidencia la necesidad de instituir procesos de formación y

aprendizaje en un dispositivo de participación institucional para desarrollar la capacidad de expresión y opinión subjetiva en un espacio colectivo de construcción democrática:

*En esta escuela, creo que una de las limitaciones es muchas veces, los cursos más chicos les cuesta hablar, les cuesta integrarse, expresarse en la asamblea sobre todo, donde están los chicos más grandes, donde están los profesores (Entrevista docente tutor, 13/09/10).*

El valor que la palabra ocupó en el CCE fue destacado por los estudiantes para la construcción de acuerdos colectivos fundados en el diálogo y el bien común: *“Lo más importante en el Consejo de Convivencia es el diálogo”; “Lo mejor en el Consejo de Convivencia es lograr acuerdos para el bien común. Llegar a un fin concreto y se puede vivir en armonía”* (frases incompletas, 04/11/10). Por el contrario, la sensación de no poder opinar diferente provocó sufrimiento en un joven al sentir que su palabra resultaba desestimada: *“Sufro cuando en el Consejo de Convivencia no me dejan opinar, cuando pienso distinto a ellos”* (frases incompletas, 14/09/10).

Del mismo modo se puso en evidencia en una de las reuniones del CCE observada durante la investigación (escuela A), lo que algunos estudiantes señalaron como exceso discursivo por parte de los adultos en la dinámica del CCE, lo cual provocó dispersión en la agenda del día: *“Lo que me molesta del Consejo de Convivencia cuando se van del tema y son muy extensos al hablar”;* como así también expresaron una sensación de malestar y temor referido a la falta de cumplimiento de lo acordado: *“Mi mayor temor en el Consejo de Convivencia, que no se cumpla”* (frases incompletas, 14/09/10).

Por su parte, una de las dificultades verbalizadas por los directivos hizo referencia al nivel de legitimidad y compromiso de los delegados de curso, quienes no lograron cumplir con la asistencia a los encuentros o con el nivel de expectativa de los adultos:

*Me parece que un tipo de dificultad que está presente es el primer compromiso de los chicos, de que no hay una asistencia, si bien es mayoritario, pero hay a veces determinados cursos a la tarde que no asisten cotidianamente, a pesar de que tienen un titular y un suplente (Entrevista directivo, 10/11/10).*

*Sí, la representatividad y la legitimidad. Se discute la legitimidad en función de que a veces la condición y las conductas de determinados delegados son cuestionadas por otros. Ese es el asunto (Entrevista directivo, 13/09/10).*



Esta limitación en cuanto a la representatividad y legitimidad de los delegados de curso se puso en evidencia en el sexto año del turno mañana de la escuela A, en cambio en los otros grupos de estudiantes los delegados de curso contaron con el aval y consenso de sus compañeros: *“Los delegados en el Consejo de Convivencia son lo mejor, 10 puntos”*; *“Los delegados en el Consejo de Convivencia son muy buenos compañeros”*; *“Los delegados en el Consejo de Convivencia cumplen un rol muy importante”* (frases incompletas, 24/09/10).

En la elección del delegado de curso, el procedimiento utilizado fue la votación en el ámbito áulico. La decisión del voto de los jóvenes se apoyó en ciertas características subjetivas que mostraron un cierto nivel de responsabilidad en el ejercicio del rol; como así también en las condiciones necesarias para la expresión discursiva y en la resolución de problemas. En el relato de los delegados de curso, se pusieron de manifiesto los mecanismos implementados en la elección de los representantes del curso, que varían cada año según la cantidad de postulantes.

Al ser una función elegida voluntariamente, el nivel de representatividad estuvo sustentado en el deseo de querer participar y en las posibilidades de comunicación y transmisión de información, más allá del rendimiento académico. Si bien aquí se destacaron las posibilidades de hablar sin discutir y el buen compañerismo de las dos delegadas, lo que resultó significativo en su designación fue el lugar de confianza investido a nivel áulico. El haber sido votado y elegido por sus compañeros de curso significó una posición de privilegio, de confianza ganada a partir de la capacidad de participación y representatividad.

*Bien, me siento bien, porque que todos mis compañeros me hayan elegido, para mí es un privilegio, porque viniendo de otro lado (...) Porque confiaron en mí, creyeron que yo podía ser capaz, por eso. En el otro colegio nunca participaba nada, no estaba muy interesada. Pero acá, como que me dio ese ánimo de hacer algo* (Entrevista delegada de curso, 01/12/10).

Esta posición quedó confirmada desde el discurso directivo, al remarcar que la función del delegado de curso se basó en sus aspectos comunicativos, expresivos y dinámicos para potenciar y ayudar en los cambios propuestos desde el CCE. Desde la perspectiva adulta, las dificultades en la función de delegados de curso se observó en la legitimidad y responsabilidad asumida en el ejercicio del rol ya que en algunos jóvenes se cuestionó su nivel de representatividad grupal.

Si bien el CCE resultó un espacio valorado en la vida institucional, aún no se lo percibe totalmente instituido. Los adultos en estos centros educativos consideraron que es un lugar a construir y consolidar en el porvenir:

*Me parece que no está absolutamente instaurado como espacio (...) Pero entiendo que no está absolutamente modificado, inclusive vamos boyando buscando el aula y cuesta un montón ponernos de acuerdo en el día. Yo quiero mantener más el encuadre (...) Es un espacio que debe estar instaurado, y eso no está todavía muy establecido (Entrevista coordinadora de curso, 13/09/10).*

*El trabajo, por todos lados tenés que ajustarlo. Lo que no hemos hecho de repente, el año pasado sí se hizo, habíamos puesto carteleras de lo que se había trabajado. Este año no está. También devolver un poco con la cartelera lo que se habla. (Entrevista directivo, 13/09/10).*

Respecto de los problemas que los jóvenes tuvieron que enfrentar en el CCE, señalaron las limitaciones en la comunicación institucional en cuanto a la información recibida, como así también a las instancias de desencuentro reflejadas en discusiones, tensiones o dificultades para aceptar e incluir la diversidad de opiniones: *“En el Consejo de Convivencia siento que muchas veces los delegados no somos informados debidamente, y que recién ahora veo que se le da un poco de importancia”*; *“Sufro cuando en el Consejo de Convivencia hay discusiones o problemas”*; *“Lo que me molesta del Consejo de Convivencia es que son cerrados y opinan de una sola forma”* (Frasas incompletas, 14/09/10).

Los adultos educadores relataron una construcción de proceso en los temas de la agenda, en cuanto a contenidos que se fueron complejizando en su nivel de abstracción a lo largo del tiempo, superando el reclamo de las urgencias para pensar en los acuerdos normativos para todos. En este proceso surgió la necesidad y el valor del trabajo en equipo.

Nos resultó notable la evolución y transformación que los jóvenes y profesores relataron en la escuela B en cuanto a los temas tratados en el CCE, los cuales partieron de las necesidades más primarias, urgentes y básicas de la vida estudiantil para luego incorporar otros aspectos desde una dimensión más simbólica de la convivencia escolar y social:

*También los horarios de salida, por ejemplo en invierno salíamos a las siete, salíamos de noche, entonces no nos convenía porque algunos, los que vivíamos lejos, era de noche, entonces hicimos que cambiaran el horario en invierno, que saliéramos a las seis, una hora antes cosa que sea de día todavía (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

*Aprovechan como a plantear otras urgencias y necesidades que ellos quieren y desean: buena comida, que el guardia de seguridad esté, que tengan el baño en condiciones, y estos reclamos (Entrevista coordinador de curso, 13/09/10).*

*¿Cómo usar el tiempo libre?, ellos necesitan, me lo piden. Ya dejaron de pedir, el reclamo de las cuestiones urgentes y están pensando cómo hacer para que cuidemos, cómo hacer para que no nos peleemos por los juegos, cómo esto va surgiendo, además el grupo de profes es divino con el que trabajas. Una asistente social, una licenciada en relaciones internacionales, participan habitualmente, profes de historia, entonces tienen una lectura interesante. Y van pudiendo devolverse, señalar (Entrevista coordinador de curso, 13/09/10).*

Para estos estudiantes, el CCE se constituyó en un espacio que habilitó los cambios propicios en función de las necesidades escolares y vitales sentidas por ellos, y a través del cual pudieron solicitar una transformación en la organización escolar. Desde el CCE se fortaleció este dispositivo como lugar para alojar y receptar las necesidades y prioridades de los jóvenes desde una mirada atenta y responsable de los adultos. Aquí, el CCE se constituyó en espacio que posibilitó el ejercicio democrático de la ciudadanía y a su vez los cobijó como sujetos de derechos.

El lugar asignado al CCE como valor agregado, desde las narraciones docentes y las voces juveniles, se estableció en comparación con otros espacios escolares en donde su ausencia marcó una diferencia en la dinámica institucional y en los procesos de aprendizaje alcanzados:

*En otro lado no hay Consejo de Convivencia, entonces todo queda nulo, sigue todo lo mismo. En cambio acá pueden cambiar algunas cosas (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

*Yo lo que les diría, que es una forma de participación democrática que tiene el colegio, que me encanta que se pueda aprovechar, que me encanta que haya directores que la puedan implementar, no en todos los colegios es así. Y es como que se le da importancia a la palabra del alumno, que es como que muchas veces ni se los escucha. (Entrevista docente tutor, 13/09/10).*

*Me parece que es un espacio de intercambio diferente al habitual, desde un rol distinto, y desde donde pueden transmitirse y surgir no sólo los reclamos formales, sino desde la informalidad y el animarse a plantear situaciones. Yo lo entiendo así, como que se juegan roles distintos (Entrevista coordinador de curso, 13/09/10).*

La importancia que el registro escrito adquirió en los encuentros del CCE en ambas instituciones puso de manifiesto la necesidad de registrar, marcar, dejar huella del proceso, de

la historia y la dinámica que adquirió en la vida escolar, como una forma de institucionalizarlo y consolidarlo. En el siguiente relato se recuperó la modalidad instituida de registro escrito sobre los temas, acuerdos y opiniones recabados por los delegados, tanto en el ámbito áulico como en el CCE:

*El año pasado había un registro, y este año como está D., me parece que ella es la que toma nota, que ella es la que registra. Yo tomo nota, pero lo registramos para nosotras. Por lo general se hace los viernes y yo estoy todos los viernes, entonces cuando se hacen las asambleas, voy siguiéndole el hilo, para no perder de vista. Se pidió tal cosa, quedamos de acuerdo en hacer tal cosa, no se hizo, qué pasó (Entrevista docente tutor, 13/09/10).*

El registro escrito posibilitó la transcripción de lo acontecido en el CCE a otra lógica diferente que permitió objetivar y recuperar lo acordado como espacio de construcción colectiva más allá de la implicancia subjetiva de cada uno. Este procedimiento de registro escrito de los encuentros incorporó desde el plano simbólico la posibilidad de sistematizar y objetivar la dinámica de su funcionamiento. En el mismo sentido, interpretamos que la demanda de organizar un orden del día y una agenda anual del CCE en la escuela A, expresó la necesidad de ordenar y pautar los tiempos y temas en la agenda de encuentros, como un modo de regular las instancias de conflictividad enunciadas en las interacciones subjetivas.

Aquí, la narración de la experiencia se expresó en sus variaciones e intensidades como posibilidad de marcar y transformar subjetividades. La palabra que constituyó experiencia escolar fue aquella que se inscribió en los discursos y en los cuerpos de jóvenes y adultos educadores afectando los modos de relación y de pensamiento en un contexto de pluralidad democrática:

*Paradójicamente, necesitamos palabras para darnos cuenta de su imposibilidad de dar cuenta con ellas de la experiencia. Necesitamos encontrar la expresión de los límites de la expresión al hablar de la experiencia, al intentar expresar el reconocimiento del otro, nuestra experiencia de la alteridad. Pero necesitamos sobre todo palabras, pensamientos, relatos, diversas formas textuales, para abrirnos a la posibilidad de la experiencia, para hacernos sensible a ella (...) necesitamos palabras para aprender a silenciar toda aquella palabrería que se interpone entre nosotros y lo otro; entre mí y el otro. Necesitamos palabras para conectarnos de nuevo con nuestra capacidad de relacionarnos de otra manera con el mundo, con los otros, con nosotros mismos (Contreras Domingo, 2009: 8).*

En cuanto a los aportes que realizó la sociología creativa para profundizar en el análisis microsocioal de la institución escolar, en este trabajo recuperamos aquellos que contribuyeron

a la comprensión de la dinámica de los fenómenos educativos en la actualidad. Para estudiar la integridad de los fenómenos microsociales, se consideró a los sujetos en su contexto natural (institución escolar) y se analizó de qué manera las instituciones influyeron en su comportamiento (constitución del sujeto ético en su relación con la alteridad).

Garfinkel (2006) destacó que en el carácter reflexivo de las prácticas lo *explicable* se refiere a lo observable, aquello que los miembros pudieron mirar y relatar como práctica situada. Esta capacidad de explicar puso en evidencia los “rasgos” (características racionales) de las ocasiones socialmente organizadas de sus usos. Desde este punto de vista, el razonamiento sociológico práctico buscó remediar las propiedades contextuales del habla y la conducta de los miembros, ya que la estructura y el orden social no existió al margen de la subjetividad que los construyó.

Desde la perspectiva de Waller (Coulon, 1995), la relación profesor-estudiante está basada en un vínculo de hostilidad porque existen conflictos de intereses y deseos desde una forma institucionalizada de dominación y subordinación. El profesor es el adulto que impone un orden social establecido en la escuela (representante de la cultura general) y el joven configura una cultura propia y diferenciada del adulto (juegos, códigos, agrupamientos, enfrentamientos, rituales, etc.).

Así, la microsociología como manifestación empírica directa, recuperó la *construcción cognitiva* de los actores. En esta línea de análisis, retomamos los conceptos de Zerbino (2007), quien estableció que un *dispositivo* es “poner a disposición”: recursos institucionales, técnicos, conceptuales, pedagógicos, materiales y subjetivos. Esto implicó un proceso de construcción desde una situación fragmentada a la apropiación colectiva de una “experiencia” y equivalió a constituir procesos de subjetivación en un campo de enunciación y visibilidad (hacer – ver – hablar). En este estudio, lo relevante estuvo dado en el razonamiento práctico que los agentes sociales (educadores y estudiantes) construyeron de las situaciones sociales de su vida cotidiana escolar y el modo de negociar la atribución de un significado común para cada una de ellas desde la comunicación interactiva.

### 3.7.4. UNA MIRADA ÉTICA DE LA JUSTICIA ESCOLAR

*“La legitimidad de la norma y la sanción se elabora institucionalmente, en la medida en que se acepta, aplica y controla su cumplimiento para todos sus integrantes. Por lo tanto, la impunidad es una expresión de injusticia institucional, que afecta a la convivencia al generar situaciones de malestar entre sus miembros”*

Ianni y Pérez

En el pensamiento de Levinas, la justicia se constituye en un punto de partida para una filosofía de la alteridad y es el núcleo de su pensamiento ético. En esta línea, la noción de tercero permite la ruptura de la lógica discursiva binaria, en tanto la terceridad incorpora la contradicción y la apertura de sentidos en un discurso homogéneo y lineal.

La pregunta por la justicia plantea la problemática por la cuestión del otro, de la necesidad de reconocimiento y del tercero, en un terreno de confrontación entre ética y política, desde la dimensión hospitalidad-hostilidad. En esta investigación, los estudiantes de la escuela rural pudieron expresar esta vivencia de la siguiente manera:

*Nosotros protestamos por la ley, por portación de rostro, por la policía, cómo se dice, por el código de faltas. Armamos un proyecto para que los políticos vean que por una vestimenta o por una gorra que tengas puesto, la policía te lleva preso por portación de rostro, por el color de piel también (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

Para Levinas (2001), el lenguaje es justicia en tanto configura la presencia del rostro del otro como terceridad que rompe la relación de complicidad binaria “yo-tu”. En esta situación, los estudiantes acompañados y orientados por los adultos educadores pudieron presentar un proyecto a los legisladores, en tanto lenguaje portador de otro sentido que otorgó visibilidad a una experiencia vivenciada por ellos desde la injusticia social.

De este modo, la oportunidad educativa acontecida desde una *ética* (actuar con justicia y justeza) y una *estética* (constituir un *espacio común sensible* en un entramado de actividades plurales) remitió a lo que se compartió, distribuyó y repartió en estos centros escolares. En esta investigación, la articulamos directamente con el sentido que las legalidades internas y la construcción que tenía la ley para los estudiantes en el ámbito escolar. Para la mayoría de

estos jóvenes, la justicia en la escuela se cumplió porque la presencia directiva estuvo dirigida a todos para el bien común y se representó en las condiciones materiales, de infraestructura.

El problema de la justicia operó en las instituciones escolares en articulación con los conflictos, las normas, los hábitos, las sanciones y la autoridad. Para Siede (2007), el *conflicto* resultó un componente constitutivo de la vida social y afectó tanto los vínculos intersubjetivos como la relación del sujeto con la institución.

La *norma escolar*, por su parte, expresó la propuesta institucional frente a los conflictos y un procedimiento para superarlos. En este punto, la escuela se constituyó en ámbito de discusión y producción de normas significativas, tanto para sí misma como para la vida social.

En relación con el *hábito*, este autor estableció que se fundó a partir de la internalización de la norma, por lo cual dejó de ser una pauta externa para transformarse en un proceso de subjetivación social.

El significado atribuido a las *sanciones* equivalió a definir las consecuencias para aplicar a quien transgredió el sistema normativo en condiciones de estabilidad y equidad institucional.

En tanto que la *autoridad* representó al lugar responsable de hacer cumplir las normas y leyes de convivencia social: “Esta relación entre normas y sanciones es uno de los componentes nodales de la reformulación de la cultura institucional, para garantizar su sentido formativo.” (Siede, 2007: 7).

En el marco de esta investigación, desde una de las visiones estudiantiles el CCE se asoció a un paradigma jurídico tradicional –Doctrina Irregular– que estableció normas, leyes y pautas para intervenir reglando y penalizando el accionar de los jóvenes desde un modelo disciplinario: “Es una hoja en el cuaderno de comunicados que dice cómo son las reglas en caso de que algún alumno cometa una infracción y se consta la penalización, cuáles son los pasos a seguir y esas cosas.” (Entrevista estudiante, 11/11/10).

Desde otra posición, en la escuela B, para defender y reclamar sus derechos, los estudiantes siguieron una serie de pasos y procedimientos institucionales que permitieron establecer: en primera instancia, acuerdos con los profesores; luego presentaron la petición por escrito a la dirección y, en un tercer momento, dialogaron con las autoridades directivas. Este acontecimiento nos ayudó a comprender que: “A través de canales adecuados de participación, es esperable que se construya un sistema de justicia y de canalización de las inquietudes estudiantiles capaz de ayudarlos a habitar con sentido el espacio escolar” (Siede,

2007:14). Esta modalidad de intervención puso en evidencia la Doctrina de la Protección Integral en el ámbito escolar, al establecer procesos sociales de participación juvenil como sujetos de derecho. Los jóvenes lo expresaron de la siguiente manera:

*¿Cómo hablamos entre nosotros para llevar a cabo esas cosas? Por ejemplo, ese tema de la doble salida, nos pusimos de acuerdo con los profesores, hicimos una nota y se la mandamos a la directora. Después la directora quería hablar con nosotros, nos citó un día en el curso y hablamos con ella. Esa es una de las formas que hicimos para defender el tema del horario de salida (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

Asimismo, la expectativa que algunos profesores de ambas escuelas depositaron en la capacidad de autorregulación de los estudiantes pudo leerse como demasiado idealizada y exigente para jóvenes que se encontraban aún en proceso de formación y constitución subjetiva: “La relación entre el adulto y el adolescente es una relación de asimetría simbólica y de capacidad de dominio del mundo. En este sentido, el adulto tiene responsabilidades diferentes” (Bleichmar, 2010: 47). Ellos mismos reclamaron la presencia adulta desde la posición de autoridad y cuidado:

*Por ahí se cumplen, por ahí no. También, yo te digo, hay veces que lo hace cumplir el profesor y hay veces que no lo hace cumplir, te da lugar a que no lo hagas. El tema del silencio, el tema de insultar, el tema del ruido, que estén todos parados (Entrevista estudiante, 11/11/10).*

*Ahora están mejor, antes por ejemplo, entraban a la hora que querían, no venían con el uniforme, faltaban mucho el respeto a los profes que ahora se está controlado un poco eso, gracias a la directora que está haciendo cumplir (...) En la escuela también es medio cualquiera, pero ahora se está poniendo el portero que controla, los policías que ayudan, pero sí (Entrevista estudiante, 10/11/10).*

También pudimos observar, desde el relato de los adultos, la manera en que el CCE emergió como espacio que brindó a los jóvenes la posibilidad de un ejercicio lúdico para el aprendizaje de una responsabilidad más adulta desde otro lugar:

*Hay mucho positivo, en realidad. La posibilidad del registro, primero mirarlo desde un rol distinto, compartir ese espacio donde ellos pueden realmente jugar a una instancia más de responsabilidad, más de adultos, entonces tienen un contacto con nosotros desde otro lugar. Hemos hablado temas muy fuertes en reuniones, actitudes de docentes hacia ellos, animarse a plantearlo (Entrevista coordinadora de curso, 13/09/10).*



*En realidad la escuela, supongo que es ese espacio de poder establecer el contacto no sólo desde la palabra, sino desde la contención de otros aspectos más gestuales, yo hago registro mucho de lo que sucede en esas reuniones y ahí entiendo que es el espacio para calmar, sosegar, escuchar, compartir y la actitud de los chicos participando en las reuniones, y quizás dos minutos antes del recreo parecen chicos diferentes. Ahí actúan a ser grandes, actúan a... y la verdad que me encanta cómo se cambia de rol. Entonces entiendo que es un espacio para realmente lograr un acuerdo que nos permita seguir funcionando y poder hablar desde todo lo que sucede, desde situaciones no dichas y que no se animan a nombrarla, como puede ser la droga, el alcoholismo, los embarazos, hasta desde lo cotidiano, organicemos para el día del alumno algo, es ese lugar donde se puede* (Entrevista coordinadora de curso, 13/09/10).

El CCE fue visualizado por adultos y estudiantes como un espacio de construcción colectiva para el acuerdo y el consenso democrático en las pautas de convivencia escolar: *“En el Consejo de Convivencia me gusta poder debatir, hablar y llegar a un acuerdo sobre las distintas pautas”*; *“Lo más importante en el Consejo de Convivencia que todos tengamos voz y voto”*; *“Lo mejor en el Consejo de Convivencia es cuando se cumple lo pactado”* (Frasas incompletas, 04/11/10). Para este grupo de jóvenes la noción que tenían sobre el CCE estuvo asociada a las pautas y reglas que ayudaron a establecer acuerdos y propuestas superadoras de la convivencia escolar desde la prevención primaria de la salud con el objeto de evitar conflictos. El punto sustancial se focalizó en la construcción de acuerdos colectivos con el consenso de todos.

En estas experiencias escolares los delegados del CCE –estudiantes– estuvieron legitimados por el lugar y el compromiso de informar y hacer respetar los acuerdos colectivos; en tanto que al profesor tutor se le agregó la representatividad, la responsabilidad de cuidarlos y formarlos en las cuestiones de ética y ciudadanía: *“Los delegados en el Consejo de Convivencia están para informar lo hablado y acordado en las reuniones”*; *“El docente tutor del curso tiene que, de forma responsable, luchar por los derechos de los alumnos”* (Frasas incompletas, 24/09/10).

En las dos escuelas investigadas, la función directiva estuvo investida en un lugar jerárquico y preponderante por los estudiantes, asignándole el poder de regulación normativo acorde a la estructura escolar tradicional. Por otro lado, esta investidura del lugar de autoridad se asoció a la figura paterna y a la baja autoestima que predominó en los estudiantes de la escuela B: *“El mayor cambio en la escuela la nueva directora y el reglamento más estricto”* (Frasas incompletas, 04/11/10); *“La directora tiene que poner las normas y hacer que las respeten en el colegio.”* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

*Nuestro sector es un sector marginal, que tienen una fuerte imagen de la autoridad, fuerte imagen paterna y es como que a ellos les cuesta poder decir lo que sienten. En realidad es la adolescencia también, la vergüenza y eso es lo que hay trabajar. Creo que lo que hay que trabajar es la autoestima de los chicos para que ellos sean conscientes de que su palabra tiene valor* (Entrevista docente tutor, 13/09/10).

Para algunos jóvenes, la infraestructura fue considerada como un tópico relevante dentro del tema de justicia escolar, destacando las mejoras en las condiciones edilicias: *“El mayor cambio en la escuela la forma estructural, es lo que por el momento está cambiando”* (Frasas incompletas); *“Nosotros hace dos años pintamos el curso nuestro, y siempre estuvimos ahí, desde cuarto año. Te das cuenta que si uno hace algo, es como que lo cuida, en cambio si fuera diferente no”* (Entrevista estudiante, 11/11/10). De este modo, la protección y preservación de los espacios áulicos e institucionales se vinculó a un sentimiento de pertenencia y apropiación de la estructura edilicia como espacio de contención de la vida escolar en donde ellos asociaron la noción de normas de convivencia con el compromiso de cuidar y mantener la infraestructura educativa.

Las situaciones de injusticia se refirieron a la posición adulta frente al comportamiento estudiantil, al sistema de evaluación docente, como así también a la actitud pasiva de algunos adultos interpretado por los jóvenes como falta de compromiso: *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando los alumnos que nunca entran a clases tienen menos amonestaciones que el resto”*; *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando califican mal”*; *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando no se da la misma posibilidad y oportunidad a todos los alumnos”*. *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando reclamo algo y no veo que alguien haga algo”* (Frasas incompletas, 04/11/10); *“Nosotros siempre venimos bien con los uniformes al colegio, en cambio los de primero, segundo año no. Y no les dicen nada.”* (Entrevista estudiante, 01/12/10).

Resultó coincidente, desde la perspectiva directiva, docente y estudiantil, la apreciación de las diferencias paradigmáticas que los profesores asumieron en la posición epistemológica y ética en el vínculo pedagógico: *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando algún profesor no nos escucha, nos discrimina”* (Frasas incompletas, 04/11/10).

*Las problemáticas que ellos viven fuera de la escuela, dentro de la escuela también. El maltrato también, no solamente entre ellos, de algún que otro profesor, vamos a ser*

*honestos. Los profesores por ahí se sacan, ha habido algunos casos* (Entrevista directivo, 13/09/10).

*El cuerpo docente está medio dividido porque hay profes que aceptan. A veces se hacen reclamos de profesores, sobre todo en situaciones que no son tan felices, situaciones que a veces los profes los tratan mal, que hay alguna injusticia. Y hay profes que se resisten a este tipo de prácticas* (Entrevista docente tutor, 13/09/10).

Uno de los temas más recurrentes sobre la vivencia de injusticia en el discurso juvenil recayó en la normativa institucional sobre la vestimenta. De esta manera, los jóvenes reclamaron el nivel de arbitrariedad en la exigencia y sanción respecto del uso del uniforme: *“Hay algunas que no se respetan. Por ejemplo, una de las normas que hay es de la vestimenta. Tienen que venir igual, supuestamente si se hizo el uniforme, y hay chicas que por ahí vienen de ojotas, bermuda, vienen con remeras escotadas”* (Entrevista estudiante, 01/12/10); *“El otro día vine con este mismo pantalón arremangado hasta la rodilla y la directora me retó, junto con X también, nos retó a los dos. Y ese mismo día andaba un chico de primer año con una bermuda y no le dijeron nada. Me parece injusto a mí”* (Entrevista estudiante, 01/12/10). Aquí, nuevamente en estas expresiones que aludieron a situaciones de injusticia escolar se observó el corrimiento de los adultos educadores de su función socializadora:

La conformación de vínculos en los que el semejante se vuelve el límite ético. Son los adultos quienes tienen la función de educar y los jóvenes el derecho de aprender a vivir en sociedad. A partir de una tarea que requiere tiempo y dedicación, los adultos ayudan a que los jóvenes, desde su propia singularidad, puedan crecer y desarrollarse como sujetos sociales. La circulación de la palabra entre el adulto y el joven posibilita que el diálogo y el encuentro entre generaciones diferentes se convierta en experiencia significativa (Campelo y Costoya García, 2009: 13).

Por su parte, el contexto institucional estuvo enmarcado en una política educativa provincial que estableció los lineamientos para la construcción de acuerdos escolares de convivencia, a partir de la Resolución 149/10. La construcción de estos códigos para todas las escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba fue significado aquí por directivos y docentes como un marco regulatorio legal que contribuyó a consolidar las pautas de convivencia desde un encuadre de trabajo colectivo y participativo, lo cual ayudó a superar los posicionamientos e intereses subjetivos o sectarios:

*(...) aparecen los códigos de convivencia para establecer un marco normativo donde todo no puede ser cuestionado. En este sentido, me parece que puede ser positivo si lo entendemos como un dispositivo, como una manera para que la cosa cambie. Una versión renovada de un reglamento, acá está acordado (Entrevista directivo, 10/11/10).*

*Esto me da la esperanza como que tiene como marco y surge desde ellos, no es impuesto ni desde el docente, ni desde el adulto. Desde el diálogo juntos, ahí, entonces bueno, no queda sólo en esta hoja escrita, va tener fuerza, hasta fuerza de ley (Entrevista coordinadora de curso, 13/09/10).*

Desde la perspectiva directiva, la construcción de un código de convivencia escolar permitió intervenir frente al conflicto o la transgresión con un encuadre de legitimidad institucional, al estar fundado en un marco de representatividad colectivo. Esto sustentó un dispositivo de intervención desde una posición más objetiva:

*Yo lo que noté (...) en esta escuela estaba el código, cuando estuve yo lo apliqué. Me da la impresión, medio como la cosa se tranquilizó, como que le dio legitimidad porque anteriormente venían los padres, se quejaban, que no va a poner las amonestaciones, que yo soy del ministerio, que yo, toda la mar en coche. Lo que le planteaba era mire, simplemente hay una norma que se ha transgredido. Yo sencillamente le estoy indicando. Yo cuando vine estaba el código de convivencia, y ese código fue una construcción colectiva con la presencia de directivos, alumnos, padres, docentes. Entonces yo lo que estoy haciendo valer es esa construcción colectiva (Entrevista directivo, 10/11/10).*

Los estudiantes valoraron el ejercicio de autoridad docente en la administración de justicia escolar en el ámbito áulico, en cuanto a la regulación de situaciones de equidad grupal. Esta experiencia de justicia y respeto por la normativa escolar en el espacio del aula fue reconocida y destacada por ellos en el proceso de acompañamiento que los profesores les brindaron en su trayectoria escolar. Si bien, se depositó en la figura de dirección la máxima responsabilidad en hacer cumplir la normativa, ellos también recuperaron el lugar de autoridad ejercido en la función docente frente al aula:

*En el curso hay justicia. Por ejemplo, si una profesora ve que están todos los chicos trabajando y uno no trabaja, ahí nomás le pone amonestaciones. Como que lo trata de sancionar para que vea que tiene que seguir lo que nosotros estamos haciendo (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

*En el aula sí porque vos le podes plantear a los profesores cosas y ellos te van a contestar. Bien, si por ejemplo en mi curso usted se lleva una materia, usted piensa que se la lleva mal y que no lo puede aprobar, usted puede hablar con el profesor, puede ver*

*y usted puede hacer un trabajo corto para poder aprobar la materia. Te ayudan en ese sentido, en sexto año te ayudan a terminar el secundario* (Entrevista estudiante, 01/12/10).

Por el contrario, el tema de la discriminación vivido como situación de injusticia áulica fue visualizado por un estudiante en el vínculo pedagógico, en relación con un sistema de valoración cuantitativo y agrupamiento establecido por un profesor, según la clasificación obtenida en la asignatura:

*Las injustas (...) Yo tengo un problema muy grande con un profesor. Es como que él, los que tienen buenas notas por acá y los que tienen malas notas por acá. Es medio discriminante eso. Es como que vos decís, si una persona tiene todo diez y se saca un uno, lo pasa para el otro lado, y no es así. O sea, vos vas a tratar, yo de mi parte trataría de ponerlo con otro que lo ayude, que sepa. No es así, es un poco discriminante lo que hace él. Eso me parece muy injusto, y eso a la mayoría de mi curso le parece injusto* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

Otras situaciones narradas por los jóvenes fueron ubicadas en el plano de la broma y el chiste entre ellos; al ser vivenciadas como un acontecer lúdico y compartido por ambas partes, perdió el carácter discriminatorio.

En otro grupo de jóvenes, los procesos de discriminación en el ámbito escolar se pusieron en evidencia en la mirada y en las palabras (verbales o escritas) que lastimaron y lesionaron la propia subjetividad. En estos casos, se resaltó la naturalización de actos discriminatorios y el desconocimiento del otro en su singularidad emocional, por parte de estudiantes y también de profesores:

*Sí, muchísimas, por las palabras o por las miradas. Sobre todo por las palabras porque a lo mejor uno se lo dice en forma de chiste o broma y lo está hiriendo* (Entrevista estudiante, 11/11/10).

*Entre sí, entre los compañeros y entre los profesores también. Desde escribir un insulto en la pared con un resaltador, escribir cosas de compañeros en la pared, en cualquier lado. Pero eso para ellos es algo normal* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

El tema de la discriminación como problema institucional fue visualizado por los adultos de la escuela B, quienes narraron que el origen de estos conflictos se fundó por diferencias territoriales y que a su vez se transformó en disputas comunitarias:

*Son como muy fuertes ellos, la gente de la zona, muy fuertes en defenderse, muy fuertes en no permitir el ingreso de otros. El costo es muy alto para lograr aceptarlos y las disputas que ha habido, sin duda, ha sido chicos de, por sobre todo, S. C., que inclusive se involucraron las familias de estos chicos, porque llegó un momento en que venía a pelear, no sólo la que viene, la alumna, sino también sus primos, su tía y vinieron en barra, y era la barra de S. C. contra la barra de S.C. (Entrevista coordinadora de curso, 13/09/10).*

Para los adultos educadores, el problema de la discriminación en general y particularmente con este grupo de jóvenes se constituyó en una preocupación fundamental al momento de intervenir para resolverlo. Las diferentes formas de discriminación entre ellos se tornaron en el origen de la violencia escolar al desestimar al otro en su singularidad:

*Hay mucha discriminación y en realidad son todos de la misma clase social, inclusive hay mucha discriminación entre ellos. Hay mucha discriminación por el tema de los barrios, por los que viven del otro lado de la circunvalación, por los novios que se sacan. Sí, hay mucha discriminación entre los chicos y eso a veces provoca. En este momento en sexto año hay problemas de convivencia, están discriminando a una alumna. Está el resto del curso en un lado, y ella sola en el otro. No hay forma de desquitarlo. Se ha trabajado de todas formas. Forman una coraza y no hay forma ni de llegar a ellos, ni de hacerles entender que la otra persona está mal, el otro es diferente a mí y lo tengo que aceptar, tolerar (Entrevista docente tutor, 13/09/10).*

La sanción reparatoria surgió desde el nuevo paradigma de convivencia escolar como una instancia de aprendizaje y formación; como acto educativo en cuanto a la responsabilidad asumida por el daño provocado a otro semejante, o bien a las condiciones de infraestructura material:

*Tratamos de lograr eso, que alguien que ha cometido un error, que ha roto algo o ha tenido una pelea, pueda reparar el daño, no sólo material, sino el daño moral. Esa es una de las bases que tenemos en la escuela (Entrevista, docente tutor, 13/09/10).*

*Yo pienso, al menos si nos situamos que dentro de la escuela secundaria, estamos en un trayecto donde los chicos se están formando, entonces me parece que hay que apostar más a la reparatoria, que no significa descuidar lo punitivo (Entrevista directivo, 13/09/10).*

En el actual contexto educativo, pudimos evidenciar la pérdida de eficacia simbólica que las sanciones tradicionales –como las amonestaciones o las expulsiones– tuvieron en las instituciones secundarias observadas, lo cual movilizó a los adultos educadores a buscar otras

formas y procedimientos más significativos en el momento de sancionar y que, a su vez, respondan a las nuevas políticas de inclusión educativa para todos los estudiantes.

Desde una perspectiva institucional, la política implementada en el uso de sanciones estuvo referida a un procedimiento estipulado en la normativa vigente, pero que provocó un estado de desconcierto e interrogación en tanto se encontraba en proceso de transformación el paradigma de la escuela tradicional:

*En realidad, estoy siempre muy alerta al libro y a las sanciones. Es mucho (...) el docente ya pierde como el recurso, ya no saben por ahí cómo manejar algunas situaciones, y el libro de amonestaciones, no hay muchas amonestaciones pero sí llamados de atención en cada hoja de los chicos, hay hojas que están llenas de llamadas de atención. Y hasta llegar a la instancia de la amonestación se piensa mucho, M. lo trabaja con los preceptores inclusive y no ha habido situaciones de (...) no hay alumnos que estén en riesgo (Entrevista coordinadora de curso, 13/09/10).*

*Bueno, los conflictos los resolvemos de todas formas, echamos manos de todas formas. Conversando con los chicos, con algunas cuestiones del Consejo de Convivencia, firmando algún acta de compromiso, firmando algún acta acuerdo. Cuando ya es muy grave, amonestaciones, cuando ha habido casos graves (...) Las amonestaciones las decido yo. Y cuando se produce la pérdida de la condición del alumno regular, normativamente tenés que pedir la reunión con el equipo docente. Tenés que tener la mayoría absoluta para aplicar las sanciones que lo van a dejar libre. No te digo todos los casos, pero por lo menos ha habido dos o tres casos acá (Entrevista directivo, 13/09/10).*

Para Ianni y Pérez (1998), el punto crítico y de fractura institucional se presentó en muchas escuelas en el momento de aplicar sanciones, ya que no se cumplió con lo establecido y acordado en un trabajo de elaboración de las normas institucionales.

El CCE como reservorio de reglas y leyes de convivencia institucional fue recuperado por los estudiantes de ambas escuelas, asignándole un lugar simbólico de normativa legal: “Para mí, el Consejo de Convivencia es un organismo que ayuda que las personas sigan y cumplan diferentes reglas de una institución”; “Lo más importante en el Consejo de Convivencia es aprender a convivir con esas reglas”; “Los delegados en el Consejo de Convivencia tendrían que ser gente que sepa escuchar e impartir bien las leyes” (Frasas incompletas, 14/09/10). Los conflictos que expresaron los jóvenes en la construcción de las legalidades y la ley a nivel subjetivo se ligaron a las dificultades institucionales para lograr y respetar los acuerdos: “Lo que me molesta del Consejo de Convivencia es no llegar a un

*acuerdo*”; *“Lo que me molesta del Consejo de Convivencia es que a veces no se hace cumplir, ya que nadie colabora.”* (Frasas incompletas, 04/11/10).

En la escuela A la experiencia de injusticia quedó expresada en el discurso estudiantil en las diferencias percibidas entre el turno mañana y tarde. Asimismo, el PEI también lo puso de manifiesto en cuanto a la diversidad cultural que se observó entre ambas poblaciones: *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando no se cumplen las normas o mejor dicho cuando a la mañana hacen lo que quieren”*; *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando comparo la mañana con la tarde”*; *“En la escuela, la justicia es cumplir o tener las mismas normas a la mañana como también a la tarde, porque somos todos iguales”* (frases incompletas, 14/09/10).

Como dato significativo, algunos estudiantes de esta institución destacaron el lugar de la nueva gestión escolar al señalar la diferencia con etapas anteriores y valorar la transformación en la cultura institucional, en cuanto a la implementación y respeto por la normativa: *“Ahora esta directora sí las está haciendo cumplir, y me parece que está bueno. Quizás si antes decías “me voy del cole”, ahora pensás y no lo haces, y te quedás y listo, que es lo correcto, lo lógico. Ahora se están haciendo cumplir.”* (Entrevista estudiante, 11/11/10). Esto fue vivenciado como un proceso de construcción de la convivencia desde una política de justicia y de cuidado para todos.

En el proceso de socialización que transcurre entre la infancia y la adultez se requiere de adultos significativos que ayuden a controlar los impulsos juveniles para acceder a las interacciones sociales desde formas sublimadas y culturales. La fuerza simbólica de la ley aquí se inscribió en el discurso directivo como un mecanismo institucional de prevención e intervención contra la violencia. Desde esta mirada, la escuela estuvo representada como su contracara al promover modos racionales en la resolución de conflictos:

*Un poco la idea es, no sé si prende o no, es insistir siempre en los cursos el hecho de participar en esta escuela o en cualquiera, entender que hay otros medios de resolver la cosa, que no tiene que ver con la violencia. Entonces, yo siempre digo, la violencia es la negación de la escuela. Nosotros vamos a apelar a los medios racionales, cuando los medios racionales no funcionan vamos a apelar a la fuerza, pero una fuerza legítima, que es que la norma que es la ley, y no la violencia que lamentablemente están expuestos los chicos* (Entrevista directivo, 10/11/10).



Desde esta perspectiva, los estudiantes percibieron un cambio positivo en el clima de justicia institucional al estar incorporada la palabra en el vínculo social. Para ellos, la posibilidad de hablar y conversar con otro modificó el nivel de reacción impulsiva y violenta que predominaba anteriormente, lo cual promovió un clima de tranquilidad y armonía escolar:

*Sí, hay justicia en la escuela, porque cuando alguien es injusto con el otro, el otro le dice. Nunca nos agarramos a las trompadas en serio a las patadas, pero así de ir, hablar y decir las cosas como son, sí* (Entrevista estudiante, 01/12/10).

*Bastante tranquilo, a pesar de lo que se ha vivido otros años, bastante tranquilo. Otros años venían chicos muy revoltosos. Hemos tenido trompadas en el pasillo, este año no. Este año fue bastante tranquilo* (Entrevista estudiante, 01/12/10).

En el momento de sancionar una conducta de transgresión hacia alguna normativa institucional, resultó imprescindible comprender el clima emocional que se despertó en cada sujeto, ya que este pudo, en un principio, reaccionar impulsivamente desde el enojo y la molestia, pero cuando se ayudó a contener y elaborar esos sentimientos se generó un estado de tranquilidad que posibilitó reflexionar sobre la inadecuación de la propia acción (Ianni y Pérez, 1998).

En algunos jóvenes la injusticia estuvo asociada a la falta de escucha por parte de los mayores; como así también expresaron que la violencia entre pares se manifestó cuando la autoridad no estuvo presente: *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando no se escucha a los alumnos o imponen reglas absurdas”*; *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando los profesores no te escuchan”*; *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando aparece la violencia y no aparece la autoridad”* (Frases incompletas, 04/11/10).

En uno de los relatos, la posibilidad de justicia se adjudicó excluyentemente a un lugar imaginario para los adultos escolares como situación de arbitrariedad institucional: *“En la escuela, la justicia es para los profes nomás”* (Frases incompletas, 04/11/10).

Por otra parte, la vivencia de impunidad se atribuyó directamente a las condiciones institucionales de injusticia escolar: *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando se rompen cosas y nunca se culpa a nadie”*; *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando hacen las cosas que yo hice”*; *“Siento que hay injusticia en la escuela cuando golpean a uno que no tiene nada que ver”* (Frases incompletas, 04/11/10).

A partir de estos relatos pudimos pensar que los actos de injusticia se presentaron en estas escuelas cuando una sanción disciplinaria se decidió de manera singular; se desconocieron las normas institucionales; la normativa resultó ambigua; la situación se resolvió sin una contextualización institucional; o bien el estilo de gestión fue autoritario o permisivo (Ianni y Pérez, 1998). En algunos de los estudiantes, la justicia escolar se representó como falta, como estado de invisibilidad y ausencia en el espacio institucional: “*En la escuela, la justicia nunca aparece*”; “*En la escuela, la justicia se presenta muy poco*” (Frasas incompletas, 14/09/10). Asimismo, nos resultó importante destacar que el incumplimiento o eliminación de las sanciones en educación equivale a renunciar a la posibilidad de constitución subjetiva del estudiante (Siede, 2007).

Por otra parte, la sociología sostuvo la relación existente entre normas sociales y comportamiento humano. Para la concepción tradicional (Weber, Durkheim y Parsons), las normas sociales son externas, restrictivas y obligatorias; se imponen a todos porque la cultura es normativa y de este modo definen la acción humana. En cambio, la posición fenomenológica, etnometodológica o filosófica analítica (Garfinkel, Wilson, Zimmerman, Wieder, Wittgenstein) sostiene que es la interpretación de una regla y su uso lo que determina el comportamiento. Lo destacable son los *procesos* que hacen posible la *interpretación* y la aplicación de la regla en situación, o sea su *práctica*; por lo tanto, el *sentido* no está fijado de antemano sino que lo construye la acción social. En el campo de la Sociología, la comprensión común nos permitió descubrir que el entendimiento común en base a los acuerdos intersubjetivos se estableció a partir de una regla que brindó la posibilidad de usar términos compartidos que pudieron ser entendidos por el otro y que no necesitaron ser especificados.

Las reglas (lúdicas, lingüísticas o sociales) implicaron un aprendizaje social, ya que expresaron en el comportamiento, una competencia o una capacidad adquirida por el sujeto. Las reglas como creaciones culturales resultaron necesarias y constitutivas para las instituciones; por lo cual seguir una regla consistió en seguir una *praxis* que sostuvo la concordancia entre lo establecido y su uso (proceso en el que estuvo implicada):

De este modo, la regla nos dice cuando dos de sus aplicaciones son idénticas. Es la regla la que crea similitud. Es la regla la que permite juntar casos muy distintos entre sí. La esencia de la regla es abolir la distinción entre los casos antiguos y los nuevos. Por lo

tanto, *la función* primordial de la regla es la de permitir la repetición y por consiguiente, la alternancia (Coulon, 1995: 204).

En relación con el *sentido de las normas escolares*, al estar fundadas en un carácter democrático legítimo, no contradicen los principios de la Constitución Nacional o los marcos legales del Estado Nacional o Provincial. Las normas que regularon la convivencia escolar en un marco institucional democrático, cuando se destinaron para todos los miembros de la comunidad educativa sobre la base de los consensos establecidos, se publicaron por escrito. Esto resultó necesario porque estableció el encuadre de relación e intercambio entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Las normas cumplieron con su función educativa cuando se inspiraron en valores y se sustentaron en los Derechos Humanos.

Asimismo, los acuerdos de convivencia no pudieron ser sólo prescriptivos como en los “reglamentos disciplinarios” sino también propositivos, estableciendo deberes, derechos y prohibiciones. Seguir una regla, más que un acto de obediencia, tuvo que ser una creación continua expresada en la acción; ya que atenerse estrictamente a lo que establece la regla fue perder la capacidad de interpretarla, de jugar metafóricamente en su aplicación:

El sentido de la regla se apoya en la temporalidad de la acción, esto equivale a que su aplicación debe darse en el momento oportuno, estableciendo la articulación con el contexto pasado y proyectándolo hacia el futuro. Ahora bien, el vínculo entre la practicidad de la regla y el sentido de afiliación, se podría expresar del siguiente modo: “sólo aquellos que han alcanzado la categoría de miembros son capaces de considerar las normas y las reglas como cuestiones prácticas.” (Coulon, 1995: 212).

La relevancia de la existencia y la aplicación de las reglas escolares tuvo un fundamento social en el sentido de afiliación adquirido en el seno del grupo, lo que permitió construir ese conjunto de reglas abstractas y externas a cada sujeto en la capacidad para resolver un pequeño problema social-práctico (presente y concreto) que permitió desarrollar la tarea emprendida.

Desde esta perspectiva, los acuerdos escolares de convivencia requirieron la revisión y renovación colectiva de las normas para la enseñanza de valores democráticos, cumpliendo de esta manera con el doble propósito de educar y socializar. De este modo, la escuela promovió el aprendizaje de la ciudadanía al otorgarle un sentido social a las normas, jerarquizar la equidad y la justicia, enseñar a participar, transmitir el valor de la responsabilidad y

compromiso con el otro semejante, ayudar a comprender la complementariedad entre derechos y obligaciones; como así también estimular la conciencia ética y democrática.

La construcción de los acuerdos escolares de convivencia tuvo el propósito de transformar el *reglamento disciplinario* –característico de la modernidad– a fin de consolidar un nuevo sentido de las normas, las formas de relación, los niveles de participación y los criterios de sanciones. En esta nueva propuesta se trató de instituir una *comunicación y una participación cooperativa* que implicó definir el uso de los tiempos y espacios en la dinámica institucional para establecer *consensos* a partir de argumentos que expresaran el bien común. Desde la lectura adulta, el problema de la injusticia también se observó entre algunos profesores, quienes al tener diferentes miradas no aceptaron involucrarse en un proceso de participación reflexiva. Esto estuvo expresado en los posicionamientos docentes desde distintos paradigmas educativos:

Los reglamentos disciplinarios de la escuela de la modernidad, a veces escritos, otras veces dichos por directores y maestros, han estado siempre presentes como parte de un procedimiento para lograr el objetivo: un sujeto normativizado, normalizado, homogéneo, que respondiera a las exigencias de la sociedad y del Estado moderno. En definitiva, lo que se lograban eran “cuerpos dóciles”, a la vez que sumisos, útiles, eficaces e inteligentes (Palacio, 2005: 23).

En relación con las *sanciones*, resultó imprescindible reafirmar el carácter educativo de las normas al impedir que se instalara un clima de impunidad frente a las conductas impulsivas y agresivas (principio de justicia frente a la ley). Asimismo, el incorporar el valor reparatorio de la sanción (reparar un daño moral o material) estimuló el hacerse responsable de las propias acciones e internalizar el sentido del otro como diferente a la mismidad (constitución del sujeto ético).

Según Coulon (1995), el aporte fundamental de Waller fue el descubrimiento de la *resistencia* que los estudiantes pusieron frente a la escuela. Al tener que asistir como una obligación social, la oposición se expresó en indisciplina e incumplimiento de la tarea escolar. Desde esta perspectiva, nuestra investigación descubrió que el conflicto resultó inherente al funcionamiento institucional y fundante, tanto de las relaciones sociales como del desarrollo subjetivo en el marco escolar. La resistencia de los jóvenes explicó las relaciones antagónicas con los adultos como necesidad de separación y diferenciación asimétrica, evidenciada en el desencuentro intergeneracional –entre profesores y estudiantes– como necesario y constitutivo

en el proceso de su construcción identitaria; esto fundamentó el sentido social de la institución escolar como formadora de las nuevas generaciones.

La Sociología de la educación, al estudiar los procesos subyacentes que se desarrollaron en los fenómenos educativos, contribuyó al análisis y comprensión de los mismos. El contexto aquí fue recuperado como un marco externo que contuvo a los sujetos y que, a su vez, formaron parte de él (un co-texto). Esto significó entender cómo la realidad escolar fue construida y producida por sus miembros en relación con las actividades socialmente compartidas: “*Por lo tanto, afiliarse significa aprender la institución de la tarea escolar. Un buen alumno debe exhibir su competencia como tal, esto es, asignar un sentido común a los objetos institucionales y cognitivos del mundo escolar*” (Coulon, 1995: 211, destacado en el original).

Desde esta perspectiva microsocia, la reflexión se focalizó en la forma en que profesores y estudiantes *decodificaron* sus comportamientos en las interacciones de la vida cotidiana. Para la construcción de acuerdos normativos, Siede (2007) propuso dos principios básicos para delimitar los derechos y responsabilidades de los estudiantes en el ámbito escolar:

- Principio de legalidad: establece que a ningún miembro de la comunidad escolar se le pueden reconocer menos derechos que los que la ley le otorga fuera de la escuela (Constitución y leyes internacionales sobre Derechos Humanos).
- Principio pedagógico: determina que no se puede adjudicar a los estudiantes mayor nivel de responsabilidad que el que se espera de un ciudadano adulto en la sociedad.

Por su parte, Palacio (2005) realizó una reconstrucción hermenéutica a partir de la lectura y análisis de las investigaciones filosóficas de Foucault que se fundamentaron en indagar la articulación histórica entre saber, poder y sujeto. La autora analizó de qué manera se constituyó el vínculo entre conocimiento, relaciones de poder y modos de subjetivación en un contexto histórico-social. Para Foucault, el poder está representado tanto por la fuerza coercitiva y represiva, como por la capacidad productiva y de construcción de saberes, constituyéndose en ambos casos en productor de subjetividad:

El poder reside en las palabras, en las miradas, en los cuerpos, en los deseos, en las virtudes, en las normas, en las sensibilidades, en las percepciones. El poder cobra cuerpo y fuerza cuando se articula en discursos, en conocimientos, en coacción, en legalidad, en

epistemología, en instituciones. Todos los sujetos somos actores de relaciones de poder y todos los padecemos (Palacio, 2005: 20).

El poder configuró un modo de posicionamiento con el otro sobre la base de relaciones reversibles, dinámicas e históricas; se constituyó en un aquí y ahora en donde se establecieron reglas según los sujetos que ocupaban una posición relativa en la red comunitaria, configurando el espacio de lo público y social. En nuestro proceso de investigación, resultó significativo el relato de un estudiante que destacó el compromiso y responsabilidad docente desde un lugar adulto de cuidado y protección hacia ellos, valorándolo como una intervención de justicia escolar:

*La verdad es que es la primera vez que a mí me pasa que una profesora viene a defendernos a nosotros o a solucionar algunos problemas, porque la verdad, nunca había pasado, yo fui a varios colegios y tratar de solucionar el tema, la verdad que estuvo muy bueno que alguien mayor pueda dar la cara por vos o que pueda por todos nosotros. La verdad, me pareció de una responsabilidad (Entrevista estudiante, 10/11/10).*

Por su parte, desde la gestión directiva se argumentó, en referencia a las sanciones, la necesidad de intervenir para regular y contemplar aquellos casos especiales en donde resultó necesario analizar la historia escolar y la situación singular del estudiante, considerando su proceso de inclusión educativa:

*Las sanciones yo las aplico normalmente las que están instituidas en el código de sanciones, salvo situaciones especiales, (...) está reglamentado. Pero de todas maneras, a veces los profes no entienden esto, puede estar reglamentado, pero quien coloca la sanción es el directivo, y la coloca en función a un proceso (...) Normalmente, en casos normales, se aplica lo que indica el código, ahora, si hay casos especiales, donde se está hablando de la posibilidad de que el chico quede fuera del sistema, o hablar a inspección para que lo pase a otro lado, ahí el directivo, o yo particularmente tomo la decisión de regular esa situación (Entrevista directivo, 10/11/10).*

Frigerio (2004), cuando interrogó a la dimensión política, se preguntó de qué manera una política puede posibilitar una oportunidad organizando otra experiencia que evite el dolor y el sufrimiento de niños y jóvenes. De este modo, propuso que habilitar nuevas posibilidades se corresponde a una ética que inaugure otras condiciones para los lazos sociales y los procesos simbólicos. Desde esta perspectiva, la cuestión política se inscribió en una forma de

disponibilidad ética (un actuar justo), una estética (maneras de hacer y visibilizar la puesta en común: repartir/distribuir) (Frigerio, 2004).

En esta investigación, pudimos constatar que la oportunidad de consolidar el CCE desde las políticas públicas en las instituciones secundarias, fue valorada por los adultos educadores en estos colegios como la posibilidad de otorgarle fuerza de ley para instituirlos en la dinámica escolar. Esto dio un marco regulatorio de seguridad institucional en su funcionamiento sustentado en las políticas educativas actuales.

### **3.7.5. LA EXPERIENCIA DEL TIEMPO ESCOLAR: EL PORVENIR Y LO OTRO**

*“La esperanza en la posibilidad de construirnos un futuro alternativo al que empieza a cercarnos, es el espíritu que puede sostenernos en la lucha por aquél cuando aún no se vislumbra una luz en el oscuro túnel del presente”*

Ianni y Pérez

Larrosa (2009:14) sostiene que la experiencia es “*eso que me pasa*”. De este modo, la experiencia, en primer término, implica un acontecimiento: *eso*, algo pasa, de otra cosa distinta que yo. Esto es lo que marca el *principio de alteridad*, en la medida en que inscribe una vivencia de exterioridad y de alienación. Consiste en algo otro, absolutamente otro, que se registra como algo ajeno y exterior a mí. La vivencia de lo extranjero y lo extraño irrumpe desde afuera como *ese* algo que no me pertenece.

Pero la experiencia, a su vez, en su segundo término, es algo que *me* pasa, que ocurre en mí, me acontece. La experiencia tiene lugar en mi yo. Esto define el *principio de subjetividad* que tiene una implicancia reflexiva y transformadora. Aquí, la experiencia se constituye en un movimiento dialéctico de exteriorización, de salida de mí mismo y de internalización, en tanto el acontecimiento me afecta, me altera, me transforma y me constituye subjetivamente. De

este modo, cada experiencia tiene la potencialidad de formar y transformar en un sentido singular e irrepetible.

El tercer término de la experiencia puntúa el *paso*, algo que me pasa, en el sentido de pasaje, recorrido, camino. Ese acontecimiento exterior que viene hacia mí, me inscribe una marca, una huella que me coloca en un lugar de sujeto paciente y pasional. Desde el momento que la experiencia es algo que se padece porque es un acontecimiento que sorprende, moviliza e irrumpe en la mismidad se expresa el *principio de pasión*.

Para Larrosa (2009), lo fundamental de la experiencia es que provoca una *relación*, en tanto primero establece un vínculo de alteridad con algo que acontece en el exterior; segundo, promueve una transformación y un cambio subjetivo y, tercero, el proceso de afectación y de movimiento es recíproco en la medida en que yo como lo otro u otros quedamos implicados y afectados. Lo importante de dejarse atravesar por la experiencia es que puedo advenir en ser otro de lo que soy:

El saber de la experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo) (Larrosa, 2009: 26).

Para este autor la experiencia en educación es el acontecimiento de la pluralidad en cuanto implica apertura a lo incierto o desconocido, que no es posible anticipar y pre-ver. A diferencia del experimento que se sustenta en una planificación técnica, en base a un método definido y secuenciado desde un modelo prescriptivo de formación que intenta ordenar las causas y los efectos.

Desde esta perspectiva, la función del profesor consiste en transmitir una posición de inquietud, de escucha, de apertura en relación con el conocimiento. Lo imprevisible marca la experiencia; ante el mismo hecho hay pluralidad de vivencias. El acontecimiento es lo singular y lo subjetivo, nunca lo general; por el contrario, la ciencia positivista trabaja con el principio de generalidad con pretensiones de universalidad.

Actualmente, el exceso de información, de opinión, la velocidad de estímulos fugaces e inmediatos, la ausencia de silencio y de memoria, convierte la vivencia en una situación puntual, instantánea y desarticulada de una trama significativa; lo cual se opone a la



experiencia de un acontecimiento que inscribe y deja nuevas representaciones simbólicas en el sujeto.

La experiencia interpela e irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y pone en cuestión sus efectos. La experiencia es una transformación de sí, en la medida en que habilita la oportunidad de pensar el mundo y de pensarse en el mundo de otro modo:

(...) en las *prácticas* (en sus escalas política, institucional e interpersonal) predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros. Es en las prácticas (discursivas y no discursivas) donde se definen las posibilidades de utilización y apropiación de nuestros saberes, su puesta en juego. En la *experiencia*, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica (Diker, 2004: 10).

En ambas instituciones se pudieron observar dos acontecimientos escolares que marcaron un hito fundamental en la vida de algunos estudiantes que se correspondieron a sucesos de la vida social –toma de escuelas y marcha de las gorras– que posicionaron a los jóvenes en un lugar de participación activa, desde un protagonismo central en el reclamo de sus derechos: “*Sí, ahora por ejemplo con el tema de las tomas han empezado a... nos escuchan bastante*” (Entrevista estudiante, 10/11/10); “*Los otros días que salía por la marcha de las gorras. Nos juntamos varias organizaciones y pedimos por lo que queremos (...) de las formas de vestir de cada uno, para que los policías no los detengan por el hecho de usar gorras o la vestimenta.*” (Entrevista estudiante, 01/12/10).

Estas experiencias, al estar contextualizadas históricamente, adquirieron un carácter político en tanto acontecimientos que inscribieron destinos sociales en biografías singulares. De este modo, pudimos entender la educación como acto de formación, al ofrecer dispositivos pedagógicos que constituyeron y transformaron la experiencia de sí.

El proceso de la toma de algunas instituciones secundarias fue para numerosos estudiantes una experiencia que ayudó a resignificar el sentido de la escuela en cuanto a las formas de reclamo para ser escuchados y en la constitución de nuevas tramas vinculares y de organización entre pares:

*La toma de las escuelas, no me parece una forma más lógica de hacerlo (...) Es como que uno se pone a pensar, si vos haces tantas marchas, tantas asambleas, tantas todo y no te escuchan, ¿de qué otra forma te escuchan? Aparte hubo una organización muy grande. O sea, decían a la una se van a dormir, y a la una se iban a dormir, era muy organizado* (Entrevista estudiante, 11/11/10).

Cabe destacar también que, en varios relatos juveniles, se mencionó el proyecto referido a la marcha de las gorras como un hecho educativo significativo en su experiencia escolar y biográfica como sujetos de derecho en el ámbito social, acompañados y sostenidos por los adultos de la escuela. Este proyecto tuvo el valor de una marca identitaria, al repudiar las formas de discriminación que ellos sufrían por los aspectos de semblante imaginarios a nivel social:

*De lo que hacemos con una profesora del proyecto integrador decidimos juntarnos en ciudad universitaria, de eso sí he participado (...) Los otros días, no sé si usted lo vio, que salía por la marcha de las gorras. Nos juntamos varias organizaciones y pedimos por lo que queremos (...) De las formas de vestir de cada uno, para que los policías no los detengan por el hecho de usar gorras o la vestimenta (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

La experiencia se constituyó en el vínculo con otros en tanto afectación de sí y del otro. Aquí la experiencia estudiantil se articuló a una práctica social en términos culturales y se inscribió en un espacio público que marcó una huella dentro y fuera del sujeto. El sentido de la escuela para estos jóvenes se asoció fuertemente a una educación que logró transformarlos subjetivamente y que les brindó herramientas que los enriquecieron en el plano de la ciudadanía, la convivencia y los valores humanos.

Para varios estudiantes, la experiencia educativa se depositó en las vivencias compartidas, el aprendizaje de valores y de la convivencia social en donde recuperaron la internalización del respeto por el otro, el compañerismo, con la posibilidad de enriquecer y ampliar las miradas y la capacidad en la escucha. Los jóvenes destacaron la influencia de algunos profesores, quienes lograron transmitir y enseñar cuestiones de valor a nivel social desde un lugar de contención y escucha.

Desde una de las propuestas pedagógicas, se fortaleció el trabajo institucional sobre valores, como un aprendizaje sustantivo para construir una nueva forma de convivencia escolar: “(...) el año pasado se trabajó con valores bastante, en todo lo que es el antiguo reglamento de convivencia. Eso fue muy lindo de discutir porque se empezaron a reformular a replantear cosas, ir introduciendo conceptos nuevos para ser incluidos en el acuerdo de convivencia” (Entrevista directivo, 13/09/10).

Una auténtica educación en valores comienza por valorar al otro. Confiar en nuestros jóvenes, escucharlos abiertamente, estar dispuestos a aprender también de ello es el

primer paso de una educación en valores con posibilidades de éxito. Sólo en ese contexto respetuoso y de apertura puede adoptarse luego una postura no neutral sino crítica frente a la cultura juvenil en aquello que amenace los valores de la democracia. La discriminación, el abuso de poder, la falta de respeto por la ley, la violencia, la falta de valoración del esfuerzo y del trabajo (Sileoni, 2010: 2).

En el momento en que los estudiantes expresaron el sentido que la escuela tenía para ellos, remarcaron los valores que internalizaron y que los marcaron en la experiencia con la alteridad frente a la presencia del otro en el proceso de transformación subjetiva: *“Sí, que es mejor siempre tener alguien que te ayude y no estar solo. Eso es lo que me quedó de enseñanza a mí”* (Entrevista estudiante, 01/12/10); *“Saber escuchar, porque yo antes, como que yo quería hablar sola, quería tener la palabra”* (Entrevista estudiante, 11/11/10). *“Aprender a convivir”* (Entrevista estudiante, 01/12/10). *“De todo. Me enseñó a respetar a los demás”* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

*A rescatarme más, en el sentido de dejar las juntas de la calle. Cuando me dediqué a estudiar más, dejé las juntas de la calle. A hablar de otra forma, a no hablar como en la calle, a hablar, de a poco ¿no? Yo sigo hablando así, pero (...) Me enseñó a pensar más las cosas* (Entrevista estudiante, 01/12/10).

En cuanto a los proyectos institucionales, los jóvenes expresaron la necesidad de incorporar propuestas innovadoras desde lo lúdico y creativo: *“Un solo proyecto se ha hecho acá en el colegio que yo he estado, que es un cambio de actividades, que es un juego para todos los cursos y ganaba un solo curso”* (entrevista, estudiante, 01/12/10); *“Necesito que en el Consejo de Convivencia se despierte y empiece con ideas para mejorar”* (Frasas incompletas, 04/11/10).

El sentido de apropiación y pertenencia del espacio escolar, tanto para la comunidad como para los estudiantes, resultó relevante en las propuestas educativas: *“La comunidad ve a la escuela como el espacio útil, único y que siempre tiene que estar a su disposición, eso es verdad, ellos cuentan con la escuela para todo”* (Entrevista directivo, 13/09/10); *“Pero más que nada este consejo era más que nada para que los chicos pudieran participar y tomar decisiones, que ellos sientan suyo el colegio, que su palabra tiene valor”* (Entrevista docente tutor, 13/09/10).

Un grupo de jóvenes focalizó el sentido de la escuela en relación con los contenidos y aprendizajes significativos brindados desde el currículo oficial como una base firme y soporte

para la formación académica futura. Por su parte, para uno de los profesores tutores entrevistados, el sentido escolar estuvo fundado en promover los procesos simbólicos en los estudiantes al estimular los procesos de pensamiento. De este modo, para algunos de los entrevistados la escuela representó un lugar que transmitió y educó en valores culturales y asimismo ayudó a desarrollar los procesos simbólicos a partir de enseñar a pensar: *“Lo que nosotros buscamos es hacerlos pensar”* (Entrevista docente tutor, 13/09/10).

*Me enseñó (...) aprendí mucho. El compañerismo, sacando lo educativo y la educación que aprendimos qué se yo, sobre distintos temas de cultura general* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

*Y bueno, digamos a pensar, a razonar (...) a ver todo desde distintos puntos de vista y no siempre de un punto de vista. Bueno, obviamente, uno aprende de las materias lo que más le gusta. Y bueno, se ha formado el día de hoy, lo que soy gran parte ha sido del colegio y la casa y cómo nos han criado los padres* (Entrevista estudiante, 11/11/10).

Por otra parte, para uno de los jóvenes entrevistados el sentido del proceso de escolarización se vinculó a la posibilidad de inclusión laboral a partir de la acreditación de los estudios secundarios: *“Una enseñanza (...) los estudios primarios, secundarios, todos. Si no tenés secundario, es difícil conseguir trabajo”* (Entrevista estudiante, 01/12/10). En otros casos, el estudio como proyecto de vida se representó como un mandato desde el discurso familiar para cambiar la historia de los padres:

*Yo voy a estudiar, voy a seguir en la UTN Ingeniería en sistemas. Trabajar. En mi casa me enseñaron que sí es importante tener un título, que no repita lo que hicieron ellos, cambiar eso y hacerlo conmigo, que yo siga, porque es importante tener título. Para la vida es muy importante tener un título* (Entrevista estudiante, 10/11/10).

Al indagar en los jóvenes su nivel de integración en proyectos escolares, ellos relataron experiencias de salidas y viajes de convivencia, participación en proyectos de investigación, como así también visitas a diferentes lugares como instancia de aprendizaje.

El deseo y la mirada docente en el CCE promovieron la ilusión de pensar en nuevos proyectos y expectativas para incorporar y expandir otras actividades que fortalezcan ese espacio desde el cuidado y la apropiación de sentidos:

*Simplemente yo te diría, por ejemplo, ahora viene la reforma, hay muchos docentes que van a quedar con horas institucionales, me parece que esas horas institucionales se podrían utilizar para que la gente del consejo, si se queda con las horas institucionales, comience a trabajar. Por decirte, hagamos una feria de cortos en el cole, ponerlos a trabajar a los chicos, ponerlos a que ellos se expresen, hagamos charlas de sexualidad, pero armadas por ellos, no que venga otra persona de afuera, prepararlos y que esa charla de sexualidad la den adolescentes a adolescentes, para que no exista esa brecha generacional, no, no le pregunto esto por miedo a lo que piense. Hacerlos trabajar, hacerlos que se expresen y que realmente ellos se sientan parte de la institución. Hacerles pintar la escuela, que ellos sepan que si ellos rayan, ellos tienen que limpiar, pero que no va a venir una persona desde arquitectura a venir limpiar, porque cuando no sienten como propio por ahí las cosas, no toman valor, y cuando no tomo valor no lo sé cuidar, porque todo me viene desde arriba y considero que es la obligación de otro. Me parece que lo que hay que hacer es que el chico se dé cuenta que la obligación es de él y que somos todos de un cuerpo. Si uno de los elementos del cuerpo está enfermo, el cuerpo se resiente, entonces, me parece que esa es la idea de una institución que funcione bien y la función del consejo es esta (Entrevista profesor tutor, 14/09/10).*

En nuestra investigación, la dimensión del tiempo hacia el porvenir fue considerada una categoría analítica que develó la relación subjetiva que los jóvenes expresaron con las expectativas, los deseos y los proyectos identitarios que sostuvieron las ilusiones y las trayectorias de su vida futura.

Estos estudiantes pusieron de manifiesto su anhelo por un futuro personal ligado al estudio y al trabajo en un marco de contención e inclusión social, como así también al deseo proyectado hacia sus compañeros: *“Me veo dentro de cinco años con el diploma de médica veterinaria y trabajando con grandes animales”*; *“Me veo dentro de cinco años como chef profesional”*; *“Me veo dentro de cinco años haberme recibido con el título de ciencias económicas”*; *“Me veo dentro de cinco años siendo policía”*; *“Me veo dentro de cinco años como preceptora”*; *“Deseo que mis compañeros logren todas sus metas”*; *“Deseo que mis compañeros estén conmigo cuando sea adulto”* (Frasas incompletas, 14/09/10).

Para la mayoría de los jóvenes que participaron en esta investigación el futuro fue visionado desde el deseo, la ilusión y la prospectiva de una vida plena de sentido desde un proyecto vital esperanzador: *“Me veo dentro de cinco años trabajando”*; *“Me veo dentro de cinco años con una carrera universitaria, creando mi futuro”*; *“Me veo dentro de cinco años estudiando en la universidad y/o trabajando”*; *“Me veo dentro de cinco años siguiendo mi profesión”*; *“Me veo dentro de cinco años bien trabajando en lo que me proficione”*; *“Me veo dentro de cinco años casada y con hijos”*; *“Me veo dentro de cinco años estudiando y*

*trabajando*”; *“Me veo dentro de cinco años trabajando dentro de la Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea, como mecánico”* (Frasas incompletas, 24/09/10).

En cuanto a la visión del porvenir, estos estudiantes lograron soñar y desear un futuro laboral, profesional y familiar con un anclaje de integración social que contribuyó a su expansión y enriquecimiento subjetivo. Esto evidenció un proceso de subjetivación que dio cuenta de una dinámica psíquica a partir del funcionamiento del proceso secundario - represión fundante, narcisismo secundario y constitución de los Ideales del Yo - como una matriz representacional simbólica de la dimensión temporal.

Para Schlemenson (2004) incorporar la noción de porvenir, de un tiempo otro, requiere tolerar la ruptura de la unidad imaginaria consolidada en el pasado y presente del sujeto. La reflexión sobre lo desconocido como tiempo futuro conlleva un trabajo de construcción y deconstrucción de aquellos enunciados que sostuvieron la objetividad temporal para centrarse en el tratamiento de lo extraño, misterioso e inconmensurable de un tiempo que está por advenir. Aquí surge la imaginación como actividad representativa del Ideal del Yo que cumple una función reparadora de la angustia que provoca el enigma temporal al colocar en el futuro la esperanza de satisfacción y resolución del sufrimiento subjetivo.

La posibilidad que tuvieron estos jóvenes de proyectarse un futuro placentero abrió la posibilidad de transformar lo instituido y certero para imaginarse otras formas instituyentes en una realidad psíquica que desplegó la potencialidad simbólica frente a la incompletud existencial.

En cambio para otros estudiantes, la imposibilidad de proyectarse en el futuro dio cuenta de la dificultad psíquica en la constitución del Ideal del Yo como instancia simbólica de representarse un porvenir mejor. En estos sujetos que no lograron proyectarse ni pensarse hacia el futuro no se pudo evidenciar la estructuración psíquica de la dimensión temporal sostenida desde un proyecto identitario; tampoco se pudo revelar la alteridad en cuanto a lo otro como externo e incognoscible. La posibilidad de anhelar y desear algo diferente desde la ilusión y expectativa de cambio en el horizonte vital aquí estuvo denegado: *“Me veo dentro de cinco años fuera del colegio”*; *“Me veo dentro de cinco años, no creo”*; *“Me veo dentro de cinco años sentado en la compu todo el día”*; *“Me veo dentro de cinco años... (sin respuesta)”* (Frasas incompletas, 14/09/10).

Desde una perspectiva final queremos recuperar la narración particular de un estudiante, ya que en su relato colmado de agradecimiento y reconocimiento hacia todos aquellos que lo

acompañaron y lo estimularon a continuar para construir un futuro mejor, advertimos empíricamente la constitución plena de un Sujeto Ético en la dimensión psíquica y social. Las representaciones sobre el porvenir de este joven –como dimensión temporal– definió una estructuración psíquica de contención y de horizonte social futuro basado en las expectativas del Ideal del Yo:

*Por ejemplo, este otro año pretendo ingresar en la Fuerza Aérea y el que me está ayudando es mi viejo. También una profesora que ya se jubiló, me está enseñando como maestra particular (...) Aparte también me ayudan mis compañeros porque me dicen “dale, seguí, no te quedes atrás”. Me tiran adelante porque si me tiran buena onda, me tiran adelante. Y eso a mí me ayuda a seguir, si no hubiese sido porque me dicen “dale, seguí”, no hubiese seguido. Tampoco si no me hubiesen ayudado, más mi viejo que va conmigo a todos lados, sino no hubiese podido seguir nada. Agradezco mucho a la profesora X porque ella fue la que conocía a un hombre y me presentó amigos, gracias e ella yo pude entrar ahí (Entrevista estudiante, 01/12/10).*

Aquí la experiencia como acontecimiento subjetivo se recortó situacionalmente –los jóvenes en el CCE– y esta contextualización en un tiempo y espacio particular se pudo definir como sensible, corporal y provisoria:

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos (...) Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia (Larrosa, 2009: 41-42).

La experiencia para constituirse como tal requirió de la capacidad de atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad y vulnerabilidad subjetiva más allá de la acción, la práctica o la técnica que la acompañó. Por el contrario, resultó incapaz de experiencia aquel que nada le llegó, nada le afectó o nada le sucedió y sólo se opuso, se impuso o se propuso en la relación con otro.

Para Melich (2009) la antropología narrativa incorporó la pregunta por el sentido de la propia vida y cuando uno se cuestiona por el sentido existencial abre el interrogante sobre la propia orientación y su situación en el mundo de la vida. La vida humana presenta la paradoja entre la existencia que vivo y la que imagino desde el deseo; esta situación genera tensión o ruptura entre realidad y posibilidad. Cuando aparece la pregunta por el sentido en relación con el propio porvenir se expresa una crisis que pone en cuestión la tradición y lo heredado:

En este sentido, los seres humanos nunca somos *completamente* el resultado ni de nuestra biología ni de nuestra historia. Al contrario, todo inicio, todo nacimiento, es un comenzar de nuevo, aunque hay que tener muy presente que jamás es un comenzar totalmente de nuevo. Este *inicio* es el producto de las *relaciones* que cada uno de nosotros ha mantenido y mantiene con los demás y con su tradición (...) Heredamos en el presente los contextos de sentido del pasado *antes* de cualquier decisión o proyecto. Nunca está nuestro momento presente libre del pasado. En otras palabras, vivimos de presencias pero también de ausencias. Por eso somos *seres-en-falta*. (Melich, 2009: 80, destacado en el original).

Esta condición constitutiva de ser seres incompletos nos pone en la tensión de la secuencia temporal en la medida en que ni hemos comenzado del todo ni estamos del todo terminados. A este estado de incompletud ontológica, Melich lo describe del siguiente modo: “(...) porque estamos habitados por presencias y ausencias, siempre estamos *in fieri*, ‘alguien por hacer’, alguien que ‘se está haciendo’ en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones” (2009: 80). Desde esta perspectiva, se considera que las situaciones que vivimos cambian, nunca son iguales, por lo mismo la identidad se transforma y se va constituyendo desde los procesos de identificación en las redes de experiencias que se presentan en cada contexto. En este sentido la identidad nunca es idéntica ni definitiva desde la dimensión temporal.

Las situaciones-límite representaron aquellos acontecimientos que nos enfrentaron con nuestra fragilidad, vulnerabilidad y contingencia existencial. De este modo, la muerte, el sufrimiento, la violencia o el azar abrieron la posibilidad del deseo en la medida en que se puede soñar y desear otro modo de existencia y otro acontecer. La esperanza es lo que nos permite vivir la vida mientras anhelamos otra: “(...) necesitamos ilusionarnos con pequeños sueños soñados despiertos, ilusiones que mantienen la esperanza de que la situación heredada no es una situación definitiva” (Melich, 2009: 85).

De este modo, el deseo de transformación, de ser otros, es lo que sostiene la ilusión que nos mueve hacia el porvenir:

El mundo humano, la cultura, puede ser buena o mala, pero siempre puede ser mejor de lo que es. Este sería, por otro lado, el inicio de la vida ética: el anhelo de un mundo mejor o, para decirlo negativamente, el anhelo de que el mal que atraviesa el mundo no es lo último. Lo que nunca los seres humanos podrán dejar de ser es indeterminados, incompletos, todavía pendientes (Melich, 2009: 91-92).



Desde la antropología narrativa, la pregunta central que se hace a la pedagogía es considerar de qué manera la educación puede convertirnos en otros y de qué modo tenemos que orientar nuestras vidas y qué sentido darles (Melich, 2009). Aquí incorporamos la dimensión temporal de porvenir y de deseo por una vida mejor:

Tenemos que transmitirles a los niños nuestra expectativa de que en ellos estamos nosotros, nuestros sueños de un mundo mejor y que son nuestra propia contigüidad. Que no son un instrumento de trabajo, sino alguien muy representativo respecto de la función que cumple nuestra tarea (Bleichmar, 2008: 68).

Desde el psicoanálisis sabemos que la elaboración de proyectos y de nuevos horizontes en cuanto a la constitución psíquica de ideales e ilusión posibilita armar un entramado de sentidos representacionales que disminuye el malestar del desconcierto y el sinsentido existencial a partir de la producción simbólica:

(...) entendemos por “producción simbólica” a la actividad psíquica encargada de la construcción de representaciones, mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe, de acuerdo con sus propias relaciones de sentido, y que a su vez se modifica, a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida (Álvarez, 2006: 99).

En las narraciones que recuperamos de estos estudiantes se pudo observar la forma en que la escuela logró afectar su mismidad al incorporar la experiencia de la alteridad desde un Sujeto Ético. En este sentido la alteridad –el otro, lo otro– devino en una experiencia subjetivante que transformó para siempre una existencia anterior.

Como reflexión final recuperamos la narración de los adultos educadores, quienes lograron comprender que el lugar asignado y construido desde la escuela hacia la comunidad estuvo investido de un sentido de apropiación y contención existencial como único espacio público: *“La comunidad ve a la escuela como el espacio útil, único y que siempre tiene que estar a su disposición, eso es verdad, ellos cuentan con la escuela para todo”* (Entrevista directivo, 13/09/10); *“Pero más que nada este consejo era más que nada para que los chicos pudieran participar y tomar decisiones, que ellos sientan suyo el colegio, que su palabra tiene valor”* (Entrevista docente tutor, 13/09/10).

Para Bleichmar, la categoría “juventud” resultó más abarcativa que una cuestión cronológica o biológica porque incorporó la noción de potencialidad, energía, vigor y frescura en relación a una dimensión temporal futura:

(...) “juventud” alude inevitablemente a la posibilidad de goce y futuro: “perder la juventud” puede ser tanto del orden del desaprovechamiento del tiempo de construcción de una perspectiva de vida como de la ausencia de placer, de los aspectos lúdicos que la acompañan (2002: 40).

Desde un adulto significativo, la función de significar e interpretar los acontecimientos de la vida social ayudó a que los jóvenes constituyeran una subjetividad que permitió el acceso a los bienes simbólicos y culturales. La posibilidad de dar sentido se construyó a partir de la presencia de otro significado socialmente que ayudó armar una trama significativa sobre los hechos de la realidad para poder elaborarlos sin sentirse arrasado por ellos:

Al desamparo, que como reza el diccionario, es “la falta de recursos para subsistir”, a la falta de comida, de techo, de seguridad, se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social. Todos, grandes y chicos, son testigos del debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias (Zelmanovich, 2003: ¶ 1).

En la escuela, la función de los adultos educadores consistió en intentar disminuir la vivencia de desamparo que los estudiantes sufren fuera de ella, a lo que se agregó su condición infantil y juvenil. Esa diferencia constitutiva encontró su origen en el desamparo originario que estableció la dependencia total hacia un Otro (adulto significativo) en la vida humana. Así se estableció la relación asimétrica y facilitadora del crecimiento y el desarrollo como función constituyente para el psiquismo del sujeto:

Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para *sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca*, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil (Zelmanovich, 2003: ¶ 6).

La perspectiva de priorizar y anteponer la vulnerabilidad de niños y jóvenes requirió reconocer que están transitando el proceso de constitución psíquica desde una subjetividad en formación. Es el discurso adulto el que acercó la lengua y la cultura a las nuevas generaciones, ofreciendo espacios de contención que habilitaron su apropiación. Sin este mecanismo de mediación y protección adulta la pura realidad invade y conmociona el aparato psíquico del sujeto –todavía en formación– que no logra significarla y se siente desmantelado en una posición de desamparo social.

### 3.8. CUADRO ANALÍTICO COMPARATIVO

A continuación, ofrecemos un segundo cuadro, recuperando las categorías analíticas utilizadas en esta investigación con el objeto de profundizar la construcción de sentidos epistémicos para continuar con el estudio comparativo entre ambas instituciones.

Cuadro 2. Comparación de escuelas según las categorías analíticas

	<b>Escuela A</b>	<b>Escuela B</b>
<b>Reconocimiento del Otro</b>	<p>-Espacio interno/externo (peligroso). Puerta.</p> <p>-Delegados y población escolar: reconocimiento/desconocimiento del otro (T.M y T.T).</p> <p>-Adulto significativo: público y privado.</p>	<p>-Espacio interno/externo (discriminación territorial). Seguridad.</p> <p>-Delegados: encuentro cara a cara (ver, escuchar y hablar). Confianza y compañerismo.</p> <p>-Adulto significativo: cuidado y protección.</p>

	-Autoridad: responsabilidad en el CCE.	-CCE: dispositivo espacial (cara a cara)
<b>La palabra en los CCE</b>	<p>-Dispositivo de participación (la propia voz).</p> <p>-Desencuentro generacional (disputa de espacios discursivos). Poder y representatividad.</p> <p>-Demandan organización y orden. Información (cartelera).</p> <p>-Palabra escrita (código para estudiantes).</p> <p>-Objetivo: aprender a resolver conflictos. Mediación estudiantil.</p> <p>-Espacio de aprendizaje: sexualidad, drogas.</p> <p>-Actividades de socialización (campamentos, salidas educativas).</p>	<p>-Dispositivo de participación e inclusión educativa (acceso a la palabra y a los derechos básicos).</p> <p>-Encuentro intergeneracional (alojar las distintas voces). Asamblea.</p> <p>-Encuadre de trabajo pautado. Información (cartelera)</p> <p>-Palabra escrita (petitorio para dirección).</p> <p>-Objetivo: mejorar el clima de convivencia institucional. Adulto resuelve conflictos.</p> <p>-Espacio para hablar y arreglar las cosas de la escuela.</p> <p>-Actividades de convivencia lúdicas.</p>

	<p>-Imaginario: lugar para el turno mañana.</p> <p>- Docente tutor: problemáticas áulicas y trabajo colaborativo con colegas (vínculo pedagógico). Trabajo por áreas.</p> <p>- Delegado: saber hablar. T.M: sin legitimidad grupal.</p>	<p>-Imaginario: lugar para los más grandes.</p> <p>-Docente tutor: acompañar en espacios de participación estudiantil. Sostén y andamiaje.</p> <p>-Delegado: hablar sin discutir.</p>
--	---	---

<p><b>Las legalidades y la ley</b></p>	<p>-Justicia: reclamo estudiantil frente al clima de impunidad institucional; maltrato docente; ausencia de adultos; no se respetan acuerdos.</p> <p>-Conflictos: violencia entre pares; diferencias entre turno mañana y tarde; discriminación en el vínculo pedagógico; temor con el afuera; naturalización del conflicto.</p>	<p>-Justicia: reclamo estudiantil para cumplir la normativa frente a sus pares (uniforme) y al vínculo pedagógico (maltrato docente).</p> <p>-Conflictos: entre pares; con escuela primaria; y en disputas territoriales/comunitarias.</p>
--	--	--

	<p>-Intervención: autorregulación de conductas estudiantiles. Mediación.</p> <p>-Reclamo de autoridad: adultos ausentes. Indiferencia, falta de escucha o maltrato. Autoritarismo o permisividad. Desencuentro de culturas juveniles y adultas.</p> <p>-Nueva gestión y algunos docentes tutores: función de cuidado y protección. Lugar investido y demandado por estudiantes. Proceso de institucionalización.</p> <p>-Ausencia de sanciones y cumplimiento de la normativa institucional. Clima de arbitrariedad.</p> <p>- Sanción punitiva: decisión de dirección.</p> <p>-Infraestructura: adecuada, valorada y cuidada.</p> <p>-Acuerdos Escolares de</p>	<p>-Intervención: Espacio de reflexión dialógico sobre el conflicto.</p> <p>-Presencia de autoridad: observación y seguimiento adulto. Mirada, escucha y palabra. Construcción de un lugar habilitante para los jóvenes. Encuentro de culturas.</p> <p>-Gestión directiva: lugar sobreinvestido desde la ley y autoridad social. Función instituida y demandada por la comunidad educativa.</p> <p>-Sanción reparatoria (reparar daño material y moral). Función educativa.</p> <p>-Sanción punitiva: decisión de dirección.</p> <p>-Infraestructura: precaria y descuidada por estudiantes.</p> <p>- Acuerdos de Convivencia</p>
--	---	---

	<p>Convivencia: construir un marco normativo en una nueva cultura institucional. Dispositivo de legitimidad colectiva.</p> <p>-La palabra: espacio de disputa de poder argumentativo (discutir/confrontar).</p> <p>-Toma de escuelas: reclamo juvenil por derechos educativos. Autonomía estudiantil.</p>	<p>Escolar: fuerza de ley desde el diálogo compartido.</p> <p>-La palabra: calma reacciones impulsivas. Valor de la escucha (conversar/dialogar).</p> <p>-Marcha de las gorras: reclamo social por derechos juveniles. Acompañamiento escolar.</p>
<p><b>El tiempo y lo otro</b></p>	<p>-La experiencia de lo escolar: campamentos, encuentros de convivencia, salidas educativas, proyectos de investigación.</p> <p>-Toma de escuelas: construcción de experiencia juvenil como sujetos de derechos en el ámbito educativo. Espacio de encuentro entre turno mañana y tarde.</p>	<p>-La experiencia de lo escolar: aprender hablar de otra forma, dejar las juntas de la calle, que te ayuden. Aprender a escuchar, a respetar. Trabajo institucional sobre valores.</p> <p>-Marcha de las gorras: construcción de experiencia escolar como sujetos de derechos en el ámbito social. Espacio de justicia social.</p>

	-El porvenir como horizonte definido y sostenido desde la trama familiar.	-El porvenir como un anhelo deseado y buscado por los propios medios. En pocos casos hay apoyo y acompañamiento familiar.
--	---	---

A partir de visualizar este cuadro comparativo entre las escuelas que componen el estudio podemos recuperar, desde las categorías analíticas propuestas, aquellas dimensiones institucionales que promueven u obstaculizan la constitución de Sujetos Éticos en su relación con la alteridad desde los CCE.

De este modo, la dimensión espacial (material y simbólica), se delimita como construcción de un *espacio común* y como lugar que aloja la mirada de cada uno desde la pluralidad. Se constituye así, en un proceso de institucionalización el “reconocimiento del otro”, a partir de la irrupción de su *rostro como un Otro diferente* y que habilita su visibilidad en el espacio escolar. Por el contrario, su no reconocimiento lo ubica en un espacio que se desconoce, se ignora o se teme. Aquí, la categoría interno/externo se traduce en términos de lo familiar (reconocido) y lo extranjero (desconocido). En ambas escuelas la dimensión de lo externo estuvo vivenciado como lo extraño, lo diferente y en algunos momentos lo temido. La posibilidad en ambas instituciones de construir encuentros cara a cara, con espacios de escucha y reconocimiento del otro en el escenario escolar se constituyeron en factores protectores y de promoción para los Sujetos Éticos.

El lugar de la “palabra en el CCE” se vuelve potente en el encuentro con la alteridad en la medida que se articule con el acto de escuchar en un intercambio dialógico y de encuentro con otro. La circulación de la palabra y la escucha en el CCE promovieron un proceso de pensamiento colectivo que enriqueció la convivencia institucional con la implementación de diferentes proyectos, como en el caso de la Escuela B. Por momentos se observaron en el CCE prácticas discursivas como disputas de poder o a la manera de “soliloquios” sin tener en cuenta el espacio escolar del otro. El enfrentamiento y la discusión no posibilitaron construir procesos simbólicos para pensar alternativas y propuestas nuevas en un espacio común, tal como se observó en la Escuela A.

Para la construcción de “legalidades internas” - como procesos de inscripción psíquica de la normativa social - se requiere de un escenario escolar donde la justicia opere desde la



ética y la estética para consolidar el bien común. El clima de impunidad y de arbitrariedad institucional vivenciado por los estudiantes de ambas escuelas, consolidó un escenario de injusticia escolar y social; a su vez, expuso a los jóvenes a situaciones de violencia, maltrato y discriminación, que afectó tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como la convivencia en el escenario educativo.

La demanda que los estudiantes realizaron a los adultos para que ejerzan su función de autoridad se basó en un reclamo para que se instituya la “ley” para todos los miembros de la institución, desde un marco normativo que les otorgue seguridad, protección y cuidado. Los jóvenes son sujetos en formación que necesitan y solicitan el amparo y la mirada de un adulto significativo, que a su vez exprese coherencia entre el decir y el hacer, respetando la normativa instituida para todos. En la constitución de la subjetividad escolar, el joven precisa de normas claras y sanciones reparadoras para que el acto de educativo se lleve a cabo desde el ámbito escolar.

Si bien, la propuesta de trabajar en los Acuerdos Escolares de Convivencia se corresponde a este sentido educativo, se observó que en cada institución se le otorgó un significado particular, en función de su cultura. Así por ejemplo, que los estudiantes logren la autorregulación de su conducta en la Escuela A; o bien, que se incorporen valores sociales a la vida institucional en la Escuela B.

Para finalizar la lectura de este cuadro analítico, recuperamos el valor que la categoría conceptual “el tiempo y lo otro” adquirió en la construcción de *experiencia escolar*, como marca subjetivante por los aprendizajes logrados en los estudiantes, como así también en la posibilidad de abrir horizontes de sentido hacia el *porvenir*. Las experiencias de integración escolar fueron valorizadas por los jóvenes de ambas instituciones como factores protectores para la convivencia escolar. Las propuestas lúdicas, los campamentos, los proyectos institucionales con sentido académico o social, según cada escuela, se constituyeron en experiencias de formación y de encuentro con otros para el aprendizaje y la transformación subjetiva.

En una línea de continuidad con las políticas de inclusión e integración escolar, pudimos observar que estas escuelas como espacio de lo público se configuraron como instituciones sociales en proceso de interrogación, construcción y transformación cultural para otorgar un sentido de responsabilidad ética en el acto de educar, en la constitución de Sujetos Éticos en las jóvenes generaciones.

CAPÍTULO IV  
**CONCLUSIONES**

#### **4.1. CONSTRUCCIÓN DE UNA LECTURA INTERPRETATIVA**

En este apartado realizamos una segunda hermenéutica, en el sentido de construir una interpretación de los sentidos dados por los actores sociales a sus prácticas de convivencia dentro de los CCE. Es así, que en esta investigación, se realizó una primera articulación entre algunas nociones epistemológicas planteadas por las ciencias sociales y dos paradigmas vigentes en el campo educativo característicos de dos momentos socio-históricos, correspondientes, por un lado, a la modernidad (disciplina) y, por otro, a la etapa de la mundialización (convivencia).

El objetivo de este trabajo consistió en conceptualizar, desde la complejidad del campo educativo, la constitución del Sujeto Ético y su transformación en la experiencia con la alteridad en jóvenes de escuelas secundarias desde su integración en los CCE. Para alcanzar este objetivo resultó necesario especificar, delimitar y articular los aportes del enfoque cualitativo hermenéutico, del socio-antropológico y del psicoanálisis para comprender este fenómeno psicosocial en un contexto de interacción y constitución subjetiva de estudiantes de sexto año en escuelas públicas.

El estudio de caso utilizado nos permitió ampliar las miradas y los dispositivos de intervención desde las políticas de inclusión públicas. Para captar la complejidad del acontecimiento social realizamos una construcción cognitiva que articuló la descripción, el análisis y la interpretación de la información para abordarlo en profundidad, y de este modo obtener una comprensión holística y contextualizada del mismo: la constitución del Sujeto Ético en los CCE en jóvenes de sexto año de dos escuelas secundarias públicas de la provincia de Córdoba.

Para realizar un análisis crítico y reflexivo de los diferentes paradigmas vigentes en el campo educativo, fue necesario reconocer su historicidad y su status político. De esta manera, resultó imprescindible hacer visibles los supuestos teóricos de los discursos que operaron en la producción y distribución de conocimientos en ambas instituciones, que definieron a las juventudes al poner en escena los derechos de los estudiantes; o, por el contrario etiquetarlos como menores, violentos, irresponsables, incapaces, pobres, entre otras enunciaciones. Esto determina una forma de relación intergeneracional, según la mirada desde un paradigma disciplinario o un paradigma de convivencia escolar, tal como lo expresaron las diferentes prácticas discursivas en distintos integrantes. Esta consideración se pudo observar en alusión

a la función de delegado de curso y a la representación imaginaria del turno tarde en la Escuela A.

Este cambio en las políticas públicas que proponen paradigmas educativos de inclusión e integración escolar para todos los sujetos, tienen su correlato en la transformación de las doctrinas jurídicas con la incorporación de la Doctrina de la Protección Integral (1994) que propuso políticas sociales integrales para el cuidado de la infancia y la juventud. Desde esta perspectiva, niños y jóvenes son considerados *sujetos de derechos* e instituye la obligación jurídica, política y social de los adultos para protegerlos y escucharlos.

A partir de darle forma de ley a la Convención Internacional de los Derechos del Niño y Adolescentes se superó la Doctrina de la Situación Irregular, que estuvo vigente en nuestro país desde 1919 hasta 1990, en donde los niños eran considerados “menores” por la Ley del Patronato y ubicados como objetos de tutela por el juez de menores en tanto se encontraran en situación de abandono o infracción.

La Doctrina de la Protección Integral estipula que es responsabilidad de los adultos preservar a los niños y jóvenes de la vulnerabilidad socio-cultural. Los adultos educadores ocupan un lugar estratégico como transmisores de la cultura en la oferta de un significado socialmente válido que le permita al estudiante construir su propia palabra como diferencia subjetiva.

Un acercamiento a esta complejidad educativa está dado en la posibilidad de incluir tres dimensiones de análisis y su interrelación dialéctica (Fornasari, 2007:19): *contexto socio-cultural*, *contexto institucional* y *constitución subjetiva*. Para dar cuenta de esta complejidad, Germán propuso una construcción novedosa, un concepto innovador: *Metapedagogía* que intentó articular los núcleos problemáticos que van más allá de la Pedagogía: “*Es un intento por comprender el plus pedagógico, que produce entre otras cosas, el efecto de conjunto institucional*” (2007: 4). Esta propuesta instituyó un modelo teórico-propositivo que tuvo como objetivo integrar y superar las viejas fragmentaciones en el sistema educativo.

Si nos preguntamos de qué manera impacta esto en el imaginario y en la dinámica escolar, se pueden proponer categorías de análisis que se complementan dialécticamente y que entran en tensión en la vida institucional: procesos de transmisión y apropiación/aprendizaje; vínculo docente-estudiante; relaciones de poder-autoridad; cultura de convivencia-violencia; lo instituido-instituyente; procesos de inclusión-situaciones de exclusión; alianza familia-

escuela; saber e incertidumbre; sujeto ético-individualismo; lo subjetivo y lo institucional; espacios de participación-sistemas de reproducción.

Las formas de poder escolar como productoras de subjetividad implicó investigar lo que hizo la escuela con los sujetos y con el conocimiento a partir de sus prácticas y sus relaciones de poder contextualizados en las condiciones socio históricas que los configuraron situacionalmente. Desde la lógica actual de la convivencia escolar, saber y poder se constituyeron en dos aspectos de un proceso complejo desde el cual se configuraron las identidades juveniles, la subjetividad escolar y las relaciones de poder entre los miembros institucionales.

En la actualidad, se vuelve preponderante reflexionar sobre los efectos que las transformaciones socio-culturales provocan en los sujetos y sus consecuencias en los lazos sociales en el ámbito escolar. En el encuentro con el otro, cada sujeto debe resignar los modos de satisfacción pulsional a través de la sublimación y la represión, como formas culturalmente posibles.

Lo esencial en el lugar del adulto educador como un Otro significativo es no quedar ubicado en un lugar fijo ni único. La instancia de abrir y pluralizar las oportunidades para los sujetos requiere una práctica en común - entre varios - de instaurar una legalidad institucional que constituya una trama colectiva que rompa la dimensión imaginaria entre sólo dos:

La práctica entre varios reconoce que la escuela puede ser ocasión para crear un lazo social nuevo para los chicos. Supone dar una nueva oportunidad de establecer una manera de relacionarse con los otros y con los objetos de la cultura. No se trata de pensar la escuela supliendo el lazo que construyen las familias con sus hijos, ni una maestra supliendo a otra, ni el director a los maestros. Requiere de un trabajo de ubicación del lugar que a cada uno le toca, desde un discurso particular. El “entre varios” busca instituir a cada docente en su lugar atendiendo a sus motivaciones, es decir, fortalecer a cada adulto en su función para crear una atmósfera favorable para lo educativo (Kiel y Zelmanovich, 2007: 20).

La práctica educativa que reconoce una trama vincular “entre varios” favorece hoy la interacción en la convivencia escolar, y afecta recíprocamente la relación que se establece entre los sujetos y la tarea pedagógica:

Las palabras se enseñan y a la vez se enseña con palabras; objeto y herramienta de aprendizaje, el lenguaje define cada momento, cada espacio, cada relación, nos sujeta,

nos fija en lugares determinados, nos valoriza o destituye. Nos hace maestros/as o alumnos/as. Establece legalidades (Greco, 2007:8).

De este modo surge la necesidad de construir un sistema de convivencia institucional que ayude a reducir o elaborar el conflicto y pueda generar un clima de bienestar para todos sus miembros. Este sistema de convivencia se construye a partir de un proyecto institucional común que incorpore la participación de toda la comunidad educativa, con la cualidad de ser dinámico y contextualizado a la cultura particular de cada centro educativo.

En el momento en que la educación se propone la formación de un ciudadano participativo, reflexivo y ético, resulta fundamental brindar un desarrollo gradual de responsabilidades para sus estudiantes. Para Siede (2007), la escuela tiene la facultad de enseñar a los estudiantes el ejercicio de legislar, de deliberar responsablemente y de analizar los efectos de sus acciones en forma progresiva desde que empieza el nivel inicial. Desde la perspectiva del autor, no se trata de evaluar cómo participan los jóvenes sino de habilitarles la oportunidad de aprender a participar en sus diferentes procesos y dimensiones. A su vez, propone como fundamental la participación de los estudiantes en la construcción de normas escolares (voz y voto), pero estima que no resulta conveniente que intervengan en la decisión de aplicar sanciones porque ello es competencia y responsabilidad de la autoridad o de los adultos de la institución.

En este sentido, se considera que es una *responsabilidad ética* de los adultos educadores delimitar con claridad las condiciones y posibilidades que se otorgan para la participación estudiantil.

En esta línea de pensamiento, Greco (2007) reconstruye diferentes sentidos y acepciones de la noción de *autoridad*. La autora propone tres significados que atribuyen implicancias diversas en su ejercicio: (i) figura dominante como lugar de superioridad jerárquica, ejercido desde un poder coercitivo institucional a partir de la imposición y obediencia de los sujetos, ubicados en un plano de inferioridad; (ii) una relación (asimétrica, pero no jerárquica) entre alguien que habilita y otro que se autoriza a sí mismo. Aquí, el lugar de la autoridad se articula con la función de ser *causa*, de provocar/convocar al otro como autor de sí mismo; y (iii) el valor de la palabra autorizada en la transmisión intergeneracional. En esta tercera perspectiva, la autoridad aparece como *función* (más allá de quien la ejerce), en el sentido que habilita al otro, le permite crecer desde la apertura y creación de espacios de palabras propias.

Para Pruzzo (1995), en la actualidad la escuela está transitando un cambio de modelo desde una gestión autoritaria - *escuela autocrática* - correspondiente a la modernidad, hacia la construcción de un proceso democrático en el ámbito educativo, que aún no logra consolidarse. Lo que se puede observar es una *escuela liberal* que promueve espacios de participación imaginarios para todos sus integrantes ya que pueden opinar, pero la decisión definitiva corresponde a la autoridad.

En cambio, para lograr una *escuela democrática* se necesitan instancias de política institucional para proponer espacios de reflexión colectiva, compromiso e implicación afectiva, participación, toma de decisiones elaboradas por consenso, para la construcción de normas y sanciones que regulen las relaciones sociales en la institución. En la construcción de estos procesos democráticos, el principio fundamental que sustenta la tarea docente consiste en enseñar a participar a sus estudiantes en un contexto de diversidad cultural, que incorpore la otredad dialógicamente.

El descubrimiento del otro basado en una filosofía de la otredad recuperó, desde la ética, la presencia de lo olvidado, aquello que el relato homogeneizador de la modernidad había negado. De este modo el pensamiento levinasiano le dio visibilidad al rostro del pobre, del campesino, del indígena, del marginado y que en aquel entonces fue interpretado como un llamado de acción y de intervención ético-político.

En Levinas la dimensión ética se inscribió en su pensamiento y escritura como un acto fundacional de su filosofía. En América Latina entre los años sesenta y setenta, su aporte se recuperó en el movimiento de la Teología de la liberación tomado como una filosofía que abría la posibilidad de comprender la alteridad desde la experiencia de otro desplazado y olvidado desde las diferentes formas de violencias históricas.

En la actualidad, cuarenta años después, el aporte de Levinas vuelve a surgir en otro contexto histórico-político pero con la misma intencionalidad de devolver un rostro y un reconocimiento a ese otro que se encuentra como un inexistente social - como ausencia de una presencia -. En esta misma línea, Bleichmar (2002) definió como “malestar sobrante” a esa cuota de insatisfacción extra que los sujetos están obligados a pagar más allá de las renunciaciones necesarias e imprescindibles para la vida en sociedad. A partir de las profundas transformaciones socio-culturales acontecidas en nuestro país, el malestar sobrante expresa el despojo que muchos jóvenes sufren en la posibilidad de construirse un proyecto habilitante

que logre trascender el sufrimiento singular que atraviesa el sentido de la vida y los desaloja de los procesos de inclusión e integración social.

Es entonces cuando se recupera el valor de constituir un porvenir como construcción de sentido, propuesta y deseo, desde un espacio propicio para alojar a los jóvenes en un proceso de identificación colectivo que supere su condición de humanidad en riesgo y los arranque de un estado de inmediatez autoconservativa, como condena social a la soledad, desprotección e indefensión.

La crisis cultural en cada sociedad se expresa en la ausencia de un espacio comunitario que aloje a los jóvenes, y que los expone a dos peligros a partir del dismantelamiento psíquico; por un lado, a la desinvestidura del lazo social como desarraigo subjetivo y, por otro, a la dificultad de construir los propios ideales futuros como sostén generacional en un devenir temporal que permita tolerar el horror de la propia muerte e incompletud existencial.

Para Levinas el tiempo del mundo - el tiempo dado en el que transcurre la vida - es el tiempo de la economía que define trabajo, esfuerzo y salario. En cambio, el tiempo que se constituye en la alteridad absoluta es aquel que se gesta en la “relación con otro”, fundado en la responsabilidad ética por el otro y como exterior al instante de la hipóstasis del sujeto (Palacio, 2008). De este modo, la inscripción de la representación en el horizonte de una vida colectiva mejor sostiene la ilusión - Ideal del Yo - de un devenir menos traumático y más humanizado a partir de una dimensión disruptiva de la sincronía temporal.

Como instancia de reflexión final, queremos recuperar las distintas voces de aquellos autores que con su pensamiento nos permitieron articular los distintos conceptos que aquí se ligaron para la comprensión de una problemática educativa sustancial, y a su vez, nos ayudaron a construir conocimientos científicos en una nueva trama significativa para el campo de la investigación educativa. En este trabajo, los otros - textos escritos y voces de los sujetos que habitaron las escuelas - nos movieron a pensar, ayudaron a suspender las certezas para construir nuevas preguntas.

Nos resultó relevante incorporar los aportes que Ricoeur (2000) realizó sobre las *filosofías de las sospecha* como una forma de conocer la parte oculta de la conciencia inmediata, expresado como desconfianza contra cualquier evidencia (sentido inmediato) y orientado al significado latente e inconsciente. En esta línea, los maestros de la sospecha fueron: Freud, Nietzsche y Marx. La “hermenéutica de la sospecha” recuperó el pasado para reconstruir redes de sentidos pulsionales, intereses de clase o voluntad de poderío que



funciona en el trasfondo de lo observable ya que la razón no es tan consciente de sus propias críticas; a diferencia de la “hermenéutica de la confianza”, que se orienta hacia el porvenir, hacia el mundo que abre los sentidos para interpretar.

El camino de indagar, sistematizar, interpretar y escribir nos estimuló a buscar y encontrar nuevas palabras; aquellas que permitieron compartir una experiencia de investigación desde el sentir y el pensar con la posibilidad de abrir nuevos sentidos desde y para la alteridad en un proceso de transformación y enriquecimiento de la propia mismidad. Aquí, recuperamos de Dewey (1957) los interrogantes pragmáticos que realizó desde la *filosofía de la educación*: ¿Para qué educamos? - ¿Qué es la educación? - ¿Qué es el hombre?, planteando así un proceso de deconstrucción del entramado simbólico en la medida en que la filosofía mueve y transforma las prácticas educativas.

Con Stuart Hall (1990), también sostuvimos que la articulación entre *cultura y política* se relacionó con la educación pública. El autor consideró que los educadores como intelectuales pueden definir una política cultural con el objeto de transformación social y democrática: “pedagogía cultural”. De esta manera, corroboramos que la función de la cultura escolar contribuyó en la formación de identidades a nivel subjetivo y social. En la medida en que la política cultural de las escuelas hizo referencia a la regulación y distribución de los recursos se incorporó la reflexión sobre los derechos de ciudadanía y los principios de justicia social.

De este modo, la interpretación cobró valor para realizar propuestas de transformación a las instituciones educativas y no sólo describirlas. Aquí resignificamos el pensamiento crítico como posibilitador del cambio y la renovación institucional. En esta misma línea, Freire (1994) instaló su “pedagogía crítica” como poder transformador y el conocimiento como construcción social.

Desde la propuesta de Foucault (1989), pensamos la investigación en el ámbito escolar como un modelo de análisis de los procesos educativos para comprender de qué manera los procesos de socialización escolar constituyeron las formas de subjetivación y la formación de nuevos saberes y poderes (mecanismos de psicopoder). En la escuela de la modernidad, el discurso educativo fue el dispositivo central de control de los alumnos a partir del panóptico. El enfoque genealógico propuesto por Foucault como método, nos ofreció un nuevo dispositivo de investigación educativa, ya que se sustentó en la red analítica de poder-saber a

partir de las nociones de ruptura y discontinuidad temporal, en la medida que los discursos escolares se correspondieron a una dimensión compleja, frágil y contingente.

El análisis e interpretación filosófica y psicoanalítica del discurso escolar se focalizó en el objeto educacional - CCE - para descubrir el sentido, el qué se dice con las palabras que se utilizan en este campo y sus efectos psicosociales - Sujeto Ético -.

La educación ofreció la oportunidad valiosa desde la cual logró develarse la significación y el sentido de lo humano, ya que el proceso educativo constituyó la formación de las disposiciones fundamentales a nivel cognitivo, afectivo y social en aquellos jóvenes por el cual se provocó su transformación subjetiva como Sujetos Éticos a lo largo de esta investigación.

## **4.2. ALGUNOS RESULTADOS ALCANZADOS**

Para comenzar a recuperar los resultados alcanzados a partir de la información recolectada, retomamos los objetivos planteados en esta experiencia de investigación como ejes transversales del trabajo.

En relación con los objetivos específicos pudimos observar y comprender las distintas formas de interacción que los jóvenes pusieron en acto en su proceso de escolaridad, denotando diferencias sustanciales según la vivencia de grupalidad instituida, lo cual reflejó cohesión, escucha, diversión y la noción de un nosotros; de aquellas experiencias que dieron cuenta de no escucharse y no reconocerse en el ámbito institucional o áulico con posicionamientos más aislados que colectivos. Así, por ejemplo en la escuela B se observó el proceso de integración grupal en el CCE, el CCA, la marcha de las gorras y las actividades lúdicas propuestas desde los adultos significativos para mejorar la convivencia institucional y social. Por su parte, en la escuela A las salidas extraescolares y la toma de instituciones escolares se tornaron en acontecimientos de integración escolar por parte de los estudiantes. En cambio en aquellas situaciones en que la grupalidad no se constituyó, se observó la

ausencia de escucha frente a posicionamientos marcadamente narcisistas e individuales - tanto estudiantes como profesores -.

En cuanto a las formas de interacción observadas en los CCE de ambas instituciones, las diferencias sobresalieron en relación con la cantidad de participantes en cada uno y con el encuadre de trabajo establecido. El contar con una agenda de temas y un registro sistemático facilitó el logro de los objetivos propuestos para el encuentro y la continuidad en el proceso de construcción de la convivencia (escuela B). Por otro lado, la gran cantidad de participantes afectó la dinámica establecida, especialmente cuando las intervenciones y los discursos se ramificaron y se dispersó el objetivo de la reunión, provocando cansancio y aburrimiento en sus miembros (escuela A).

En relación con el segundo objetivo de esta investigación, pudimos detectar y comprender las dimensiones subjetivas - capacidad de escucha, de tolerancia, de respeto, necesidad de cuidado y formación - que los estudiantes expresaron en el vínculo con sus pares y profesores. En las entrevistas, ellos relataron estas experiencias en los procesos de integración áulica cuando son escuchados por sus compañeros y cuidados por sus docentes tutores. Esta dimensión cobró especial relevancia en la escuela B, cuando los jóvenes expresaron que a partir de su participación en el CCE lograron modificar aquellas pautas escolares que los exponían a situaciones de riesgo social, como por ejemplo el horario de salida vespertino, la seguridad policial, la calidad del alimento en el comedor escolar, o bien la solicitud del cuidado de baños.

En las dimensiones escolares, se observó de qué manera algunos dispositivos institucionales de ambas escuelas favorecieron y facilitaron el encuentro con el otro - el consejo áulico, las salidas extraescolares, las actividades lúdicas, el cumplimiento de acuerdos, los proyectos institucionales - al abrir espacios de participación e inclusión estudiantil.

En cuanto a las dimensiones sociales, pudimos relevar el impacto y efecto que dos acontecimientos sociales tuvieron en las biografías estudiantiles como marcas constitutivas de subjetivación. Así, la *toma de escuelas* ocurrida en la escuela A en el ciclo lectivo 2010, acontecida durante el proceso de esta investigación, permitió la organización, el encuentro y la socialidad de estudiantes de diferentes turnos, superando los imaginarios cristalizados a nivel institucional que marcaban la diversidad estudiantil desde un estigma poblacional hacia el turno tarde. Asimismo, la *marcha de las gorras* como proyecto de integración social en la

escuela B habilitó la posibilidad de visibilizar a estos estudiantes como sujetos de derechos en el campo cultural y fortalecer las redes de intervención social.

En el último objetivo específico delimitado para el trabajo, pudimos constatar el valor subjetivo que el CCE tenía para los estudiantes en la vivencia de la alteridad, destacando este espacio como un dispositivo de aprendizaje y formación en la subjetividad escolar.

Por último, para comprender el alcance que el objetivo general tuvo en esta investigación, recuperamos lo novedoso del pensamiento de Levinas que estableció que el reconocimiento del otro a partir de su irrupción como alteridad radical o absoluta, rompe mi autorreferencialidad, interfiere en mi mismidad, haciendo posible la fundación de la ética y del Sujeto Ético. En este autor, el giro ético en el pensar filosófico requirió incluir al otro como articulador de una subjetividad ética que relaciona lo igual y lo diferente en el seno comunitario, sin necesidad de recurrir a una violencia negadora del otro, desde un posicionamiento totalitario.

En estos centros educativos, el camino y la búsqueda de otra forma de educar - paradigma de convivencia y doctrina de la protección integral - abrió la posibilidad de constituir a un Sujeto Ético desde el encuentro con la alteridad, lo cual fue expresado tanto por los estudiantes como por los adultos educadores, al darle un valor agregado al CCE para la formación ciudadana en la posibilidad de aprender a escuchar, hablar y pensar de otra manera, en el sentido de resquebrajar la coraza del Yo para que penetre lo heterónimo.

En el inicio de este trabajo, Tiramonti (2005) expresó que los problemas que atraviesan el sistema educativo se evidencian en la fragmentación, la individualización y la desinstitucionalización escolar. En nuestra investigación, el enfoque clínico adoptado en articulación con los presupuestos metodológicos y teóricos intentó la comprensión del sujeto en situación e interacción, evidenciando que los procesos educativos hoy transitan por momentos de contextualización y singularidad que los convierten en *acontecimientos* significativos y particulares (superando la fragmentación). En esta orientación, cuando se instituyó el acto educativo, se ofreció desde el cuidado de un adulto significativo el andamiaje material y simbólico - espacios de participación y escucha - que constituyó y provocó *subjetividad juvenil* en una trama social (destituyendo el proceso de individualismo); por otra parte, la *institucionalidad* garantizó los procesos de constitución simbólica al expandir los recursos psíquicos y sociales de los sujetos - marcando y ampliando sus destinos subjetivos en el porvenir.

A partir de la Resolución 149/2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que estableció la construcción de acuerdos normativos con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, en estas dos instituciones se empezaron a implementar los mecanismos de consulta para incorporar las voces que aún faltaban (padres).

De la lectura del material recolectado y de las observaciones realizadas, pudo inferirse que, para estos estudiantes, el CCE es un espacio *conformado* solamente por estudiantes y docentes con la representación colegiada de delegados y tutores.

En las *funciones* que se le atribuyeron al CCE en el contexto escolar se revalorizó el sentido del proceso enseñanza-aprendizaje a partir del trabajo, la participación y el protagonismo como ejes centrales. De este modo, cabe destacar que los dispositivos de participación utilizados transformaron el espacio escolar porque construyeron lazos, crearon compromisos y contribuyeron al reconocimiento de cada uno sacándolos del anonimato.

En cuanto a los *fundamentos ético-políticos*, los jóvenes ubicaron al CCE desde las políticas educativas de inclusión social, confirmándose que la escuela como espacio público tiene la responsabilidad de construir lo público (Siede, 2007). Frente a una sociedad valorada como injusta e inequitativa, resultó necesario pensar la convivencia escolar como espacio público que permitiera reconstruir lazos sociales desde la solidaridad. En estas instituciones, el habilitar otros modos de desarrollar prácticas políticas a nivel cultural se destacó fundamentalmente como una propuesta de contracultura que posibilitó reparar las experiencias juveniles de injusticias externas.

En las observaciones realizadas en el trabajo de campo se puso en evidencia esta tensión vivenciada en los cambios de paradigmas - desde el disciplinario hacia el de convivencia -, ya que no todos los docentes se sintieron implicados y comprometidos en estos procesos de transformación; en aquellos casos que incorporaron - poner en el cuerpo - los ideales democráticos dejaron traslucir un efecto de cansancio, o bien una expectativa idealizada sobre el logro de la autorregulación de la conducta en los jóvenes, desconociendo el proceso temporal y esfuerzo que conlleva el trabajo de elaboración y aprendizaje social.

A partir de las *representaciones* que los jóvenes le asignaron al CCE en las distintas técnicas utilizadas, se observaron dos sentidos que expresaron por un lado la prevención primaria de la salud en relación a proponer, acordar, prevenir, organizar; y por otro, el accionar desde la prevención secundaria de la salud que intervino para solucionar y resolver conflictos, establecer orden y “disciplina”.

El *clima* representado en el CCE estuvo asociado a vínculos de amistad, compañerismo; a establecer relaciones de unión, empatía, en un ambiente de alegría, diversión, tranquilidad, paz, sociabilidad. De este modo, los estudiantes incorporaron la dimensión afectiva de las relaciones revalorizando los sentimientos en el intercambio con el otro.

La posibilidad de generar un buen clima de convivencia en ambas instituciones facilitó la resolución de conflictos con la mayor economía de tiempo, esfuerzo y sufrimiento de cada uno de los participantes en el mismo. En este sentido, resolver conflictos implicó una tarea de participación, reflexión y elaboración, como así también requirió una actitud de responsabilidad y compromiso. Con lo cual, el nivel de salud institucional se basó en la prevención en la medida que logran reconocerse y resolverse los conflictos que allí se presentan (Ianni y Pérez, 1998).

En cuanto a los *valores* que el CCE promovió, los jóvenes destacaron desde lo singular - subjetivo - el escuchar, respetar, confiar, ayudar, comprender, entender, ser solidario, ser responsable, aceptar; y desde el plano social - intersubjetividad - surgió el compartir, ser escuchado, la ayuda mutua e igualdad. Para poder establecer y comprometerse con los acuerdos escolares de convivencia, resultó necesario redefinir y consensuar el significado de los valores que los sustentaron como vimos en el trabajo que realizó la escuela B de este estudio; a partir de ahí, se pudieron estipular los deberes y derechos para todos.

En las formas de *interacción* que se desplegaron en el CCE para los jóvenes, los distintos intercambios verbales expresaron maneras de interactuar con otros desde el diálogo, la comunicación, la expresión, la deliberación, hasta el debate, la crítica o la discusión según diferentes tonalidades emocionales, que diferenciaron una conversación de una confrontación. En su mayoría, destacaron la posibilidad del encuentro y el aprender a escucharse en el ámbito áulico; para otros en cambio, los gritos pusieron en evidencia el no saber escuchar y la desestimación del otro en su alteridad; de esta manera se expresó la tensión que la convivencia escolar puso en juego entre sus miembros expresado como conflictos entre pares frente a la ausencia del adulto.

En los problemas de *discriminación* se manifestaron diferentes situaciones que pusieron de relieve conflictos en el vínculo pedagógico en cuanto efectos de poder coercitivo institucional (Greco, 2007); como ofensa y daño a nivel subjetivo referido a agresiones o exclusiones del grupo social; como expresión lúdica en relación a situaciones de juego

intersubjetivo o de amistad; y como disputa, confrontación territorial que se vivió en el espacio comunitario y se llevó al ámbito escolar.

Una de las limitaciones que se observaron en la escuela B estuvo expresada en la división que la institución encontró entre sus docentes al no compartir el paradigma de la convivencia (cultura escolar democrática). Frente a esto, pensamos que una respuesta posible se encontró en el PEI (2009) que refería a la falta de formación que algunos profesores presentaron frente a la práctica docente en escuelas que atendían poblaciones en contextos de vulnerabilidad social, en contraposición con otros adultos posicionados en un alto compromiso educativo y profesional con estudiantes expuestos a situaciones de riesgo socio-cultural.

Destacar el acento educativo de los CCE fue recuperar el valor de la palabra en el contexto escolar. Confiar en la palabra como apelación e interacción con otro - constitutivo del sujeto - ofreció la posibilidad de simbolizar los procesos emocionales y de asumir la responsabilidad de los propios actos. De este modo, cuando el sujeto se incorpora al campo social, se habilita el acceso al proceso secundario, cuya actividad representativa se funda a partir de la producción simbólica. La institución escolar se ofrece desde esta perspectiva como espacio significativo para complejizar y enriquecer los procesos de simbolización en la expansión de las actividades representativas de sus estudiantes. En este sentido, cuando las instituciones no brindaron un espacio para la palabra, lo emocional e impulsivo irrumpió como una actuación intensa, conflictiva e incomprensible.

La función primordial del Consejo Áulico consistió en reflexionar sobre los conflictos vivenciados entre pares o en la relación con los adultos; pensar sobre sus propias inquietudes; acordar la normativa de funcionamiento grupal; proponer y desarrollar actividades complementarias. La importancia de este dispositivo radica en establecer las pautas de organización en relación al tiempo asignado, frecuencia, horarios y temas agendados para los encuentros.

En esta investigación resultó relevante - en el momento de las entrevistas - que los adultos institucionales (directivos, profesores, gabinetistas) no le asignaran un lugar preponderante a los Consejos Áulicos, minimizando y desconociendo su funcionamiento, cuando en realidad en la práctica resultó ser el espacio más valorado e internalizado por los jóvenes.

En nuestra investigación el relato de los educadores expuso la queja y el malestar institucional en las dificultades que algunos de los delegados de curso tenían en el ejercicio de su función, tanto en el nivel de compromiso que no asumían, como en el nivel de legitimidad grupal que no lograban conseguir. Para estos estudiantes en cambio, el lugar de delegado de curso se tornaba en una tarea difícil de asumir cuando no contaban con el apoyo del docente tutor para afianzarse con sus pares.

El Consejo Áulico para Ianni y Pérez (1998), es el espacio de participación por excelencia y constituye la base que origina el sistema de convivencia institucional. Cada grupo áulico es el lugar donde se ensayan, actúan, dramatizan, elaboran y entretienen las relaciones y conflictos entre pares, con los profesores, con otros cursos y con otras escuelas. Esto estimula un aprendizaje significativo de la convivencia en un marco democrático y participativo. Para resolver el dilema observado en las funciones del delegado de curso, los autores aquí citados, proponen que uno de los delegados sea elegido por el voto de sus compañeros y se confíe la elección de otro representante estudiantil a los profesores del curso.

En nuestro trabajo de campo pudimos constatar que la convivencia escolar no se trata de un hecho natural, sino que remite a una construcción cultural a partir de una intervención institucional desde el ámbito preventivo. Asimismo, cuando se mejora el clima de convivencia, la escuela reformula su propuesta pedagógica acorde a las necesidades de su comunidad escolar y logra transmitir saberes socialmente significativos, como en el caso de la escuela B. En ambas instituciones se comenzó el trabajo en el CCE desde una política institucional democrática, sobre la elaboración de acuerdos de convivencia escolar, generando espacios de participación colectivos - aún incipientes - con la intención de recuperar las voces de los distintos estamentos educativos - aún en proceso -.

El análisis de fuentes documentales nos permitió evidenciar que muchas de las tensiones observadas en la vida institucional expresaban la distancia entre las enunciaciones escritas en el PEI como expresiones de deseo - políticas de inclusión democráticas - y algunas prácticas pedagógicas aún teñidas por el paradigma de la escuela tradicional - disciplinario - encarnadas en los discursos docentes. Así por ejemplo, situaciones de maltrato o discriminación que los jóvenes relataron y que sufren en el espacio áulico por el poder coercitivo de algunos educadores.

En la investigación también observamos escenas de la vida áulica o institucional que presentaron dificultades en la aplicación de las normas - porque no se cumplieron o no fueron



claras y precisas - lo cual provocó un clima conflictivo en la convivencia. Como por ejemplo el uso del uniforme, cumplimiento del horario escolar, asistencia al CCE, socialización de la información. Asimismo, cuando un estudiante o profesor transgredió una norma institucional y no se aplicó la sanción correspondiente se generó una sensación de impunidad institucional. Esto instaló en el imaginario colectivo que los comportamientos prohibidos eran aceptados en las prácticas de la vida escolar. La impunidad atentó contra el encuadre normativo porque desmintió en el plano de las acciones los acuerdos y consensos instituidos entre todos los sujetos y la institución. Cuando la institución escolar establece un encuadre de trabajo que pauta y regula la interacción de los sujetos, y a su vez define funciones o tareas estableciendo lo que se espera en su desempeño, el respeto a las normas y las leyes instituidas posibilitan el cumplimiento de su función específica.

Lo fundamental en la aplicación de sanciones escolares consiste en su carácter educativo-preventivo. Para esto, la función reparatoria - más que punitiva - se fundamenta en instancias de información, de diálogo para su conocimiento y comprensión por todos los miembros de la institución; como así también garantiza el derecho a la defensa (ser escuchados) y la posibilidad de reflexión sobre lo sucedido y el daño provocado. Su aplicación gradual y progresiva sobre la base de procedimientos de revisión y adecuación pertinentes, fortalece su función formativa.

Por su parte, Bleichmar (2010) propuso que la escuela se constituye en la primera mirada humanizante fuera del ámbito familiar. El docente es quien transferencialmente se convierte en el primer objeto exogámico que se ofrece como alguien que no es un vínculo primario. A partir de ahí se dará un proceso de humanización basado en el amor y el respeto por quien instauro la ley social. El niño y el joven sólo aceptan la ley y construyen las legalidades internas por amor y reconocimiento a quien la representa en un vínculo de confianza.

En la misma orientación, Greco (2007) propone pensar la ley como una oportunidad de habitar los espacios de relación entre los sujetos, que permitan actuar, pensar y crear en forma colectiva. Por esto resultó importante detectar y hacer visible en el proceso de investigación de qué manera la trama vincular en el escenario escolar afectó, posibilitó u obstaculizó la construcción de conocimientos socialmente significativos en estos jóvenes.

Desde esta perspectiva, consideramos a la convivencia como un tema relevante en el campo educativo por el nivel de malestar institucional que genera la renuncia que exige a

cada sujeto, a partir de los conflictos que se presentan entre lo subjetivo y lo colectivo, entre deseo y ley. Este aprendizaje social se logró desde la experiencia vivenciada directamente por los jóvenes cuando descubrieron las leyes constitutivas del sentido de la cooperación, responsabilidad y solidaridad en el entramado vincular. Desde la postura de Piaget (1967) las reglas cuando son consentidas por los estudiantes disminuyen la vivencia coercitiva impuesta por el adulto. De este modo, el estudiante pasa de una *moral heterónoma* que sostiene el respeto a las normas de los adultos en base a la autoridad y la presión que ellos ejercen (regla externa), hacia una *moral autónoma* donde internaliza las reglas que promueven el respeto recíproco en los lazos sociales, con una transformación real en su conducta.

La necesidad de habitar un nuevo espacio de convivencia en la escuela, también requiere pensar dispositivos diferentes al del disciplinamiento. El desafío consiste en construir una *ley-palabra* (Greco, 2007), basada en la confianza y el reconocimiento como espacio simbólico de encuentro, conversación, pensamientos colectivos y no de disputas y rivalidades.

Así, la ley propuesta desde el paradigma de la convivencia se constituye como habilitadora del encuentro, de ligarnos al otro en un territorio específico, como es el escolar. Cuando la ley social opera como posibilidad y límite, se internaliza como autonomía y se construyen las legalidades internas que habilitan al sujeto psíquico para la palabra y la subjetivación. De este modo, pudimos corroborar – en las entrevistas – que los acuerdos escolares de convivencia se constituyen en una ley simbólica estructurante para la construcción del lazo social y el encuentro con la alteridad.

Para esto se requiere una política escolar democrática que gestione la construcción de la convivencia institucional para: (i) facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares; (ii) promover la internalización de los valores éticos; (iii) desarrollar una cultura escolar para identificar situaciones de conflicto; (iv) revisar el desempeño de roles y funciones; (v) analizar y mejorar la comunicación institucional; (vi) habilitar espacios de escucha que brinden seguridad y contención; (vii) desarrollar actividades o acciones que convoquen a la participación y la pertenencia a la vida de la institución.

La pregunta acerca del enseñar y aprender a convivir retoma el interrogante sobre la hospitalidad o la hostilidad de la educación. Para Skliar (s/f), poder pensar en una responsabilidad educativa que habilite construir algo en común entre la experiencia del joven y la experiencia del adulto, sin que se simplifiquen o se desconozcan mutuamente, implica la

transmisión educativa como un modo de conversación, de saber que ocurre en uno y otro, y no sólo como pasaje de saber de uno para otro.

Para Skliar (2009) la posibilidad de establecer un vínculo pedagógico amoroso se funda en la capacidad de nunca ser *impunes* al referirnos al otro y nunca ser *inmunes* cuando el otro nos habla. Asimismo, propone que debemos deconstruir nuestra formación que está fuertemente marcada por la capacidad de conversar sobre los otros pero altamente limitada en la posibilidad de conversar *con* el otro. El autor recupera el concepto de amorosidad propuesto por Derrida, quien destaca la posibilidad de “agarrárselas” con ese otro que despierta la pasión desde la memoria de su rostro, la ética y la justicia:

La amorosidad aquí, se rebela contra la indiferencia, todo el descuido, toda la pasividad y todo el olvido en relación con el otro (...) Así, la amorosidad educativa tiene mucho más que ver con la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro (Skliar, 2009: 145).

En este trabajo la educación estuvo propuesta desde la perspectiva de construir un lugar que logre alojar a los estudiantes, jóvenes de escuelas secundarias, desde un espacio simbólico de hospitalidad que los forme y transforme en Sujetos Éticos en la relación de alteridad con lo otro y con los otros.

### **4.3. LOS CCE: CONSTITUCIÓN DE SUJETOS ÉTICOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

A continuación, recuperamos y sistematizamos - del material empírico y fuentes documentales - los *procesos socio-culturales* (políticas educativas); los *procesos colectivos* (contextos institucionales) y los *procesos de subjetivación* (constitución subjetiva) para destacar las implicancias que tienen en la formación de Sujetos Éticos desde los CCE.

Cabe aclarar que en este apartado, la presentación - con formato de puntuación - de las dimensiones observadas en cada uno de estos procesos responde a un interés didáctico de

transmisión ordenada de los conocimientos, ya que sabemos que en la realidad psíquica y social se articulan, yuxtaponen o contraponen en su configuración.

#### **4.3.1. CONTEXTO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: PROCESOS SOCIO-CULTURALES**

- I. Para comprender la vigencia de las políticas educativas, resulta imprescindible analizar el contexto socio-histórico que las define y su proceso de transformación a lo largo de diferentes décadas. Esto traduce el fundamento filosófico y el sentido cultural que las prácticas pedagógicas adquieren a lo largo de la historia.
- II. A partir de los Acuerdos Internacionales, se enmarcan políticas universales de inclusión y calidad educativa en los países de los diferentes continentes, especialmente en nuestra Región Latinoamericana. Estos convenios establecen medidas tendientes a la protección e integración socio-cultural de todos los niños y jóvenes, poniendo un particular interés en aquellos sujetos que se encuentran fuera del sistema educativo, en condiciones de vulnerabilidad socio-educativa.
- III. A nivel nacional, la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006):
  - El capítulo II, en su artículo 1, inc. (i) estipula la participación democrática de la comunidad educativa en la dimensión de la convivencia institucional.
  - El capítulo IV, artículo 32 (a) propone la actualización curricular para establecer núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional. La enseñanza del lenguaje para aprender a participar desde la propia voz; la enseñanza intercultural desde la historia, para incorporar la noción de diversidad, tolerancia y paz; la enseñanza de valores éticos y ciudadanos, constituyen aprendizajes significativos para la convivencia.
  - El capítulo I, artículo 8 incorpora en su texto que la educación debe brindarle al educando la oportunidad de definir su proyecto de vida, en base a una formación integral.

Desde este marco legal como política educativa nacional, el CCE como dispositivo de intervención socioeducativo se orienta en estos sentidos.
- IV. En el ámbito jurisdiccional, a partir de la Ley de Educación Provincial N° 9870 (LEP, 2010) define en su política educativa provincial una “Propuesta de Nueva Organización de Escuela Secundaria” (Resolución 29/10) como plan de mejora para el

nivel. En este sentido, implementa acciones para fortalecer y transformar el clima de convivencia escolar que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje (curriculares y sociales). En esta dirección la Resolución N° 149/10 promueve la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia, para todas las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. Esto se instituye como un impulso de transformación de la cultura escolar a partir de la toma de decisión política jurisdiccional al incluir al CCE en la agenda pública educativa.

- V. Desde estas propuestas políticas, el acto educativo desde el CCE - como praxis política, social y subjetiva - tiende a fortalecer la cultura escolar democrática y a formar ciudadanos éticos.

#### **4.3.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL: PROCESOS COLECTIVOS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

- I. El CCE incorpora modos de pensamiento diferentes desde el paradigma de la complejidad cuando habilita espacios para la perplejidad, la interrogación, la incertidumbre y los deseos de transformación de la dinámica instituida.
- II. Desde el paradigma de la convivencia escolar la escuela se transforma en un escenario de contracultura, cuando propone modos de vinculación diferentes al instituido socialmente.
- III. Trabajar desde el CCE para mejorar la convivencia escolar, facilita el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el vínculo pedagógico, como objetivo central de la institución educativa. Para poder aprender el estudiante debe confrontarse con el espacio de la alteridad (compañeros, profesor, contenidos, libros) en una relación de transformación subjetiva. Constituirse en Sujeto Ético es una condición fundante para adquirir nuevos conocimientos en un clima propicio para la tarea educativa.
- IV. Cuando los tiempos escolares se organizan para los CCA desde los adultos, se facilita el aprendizaje de la participación, de la escucha y circulación de la palabra entre pares en un escenario democrático.

- V. El dispositivo de la escucha en el contexto institucional incorpora la construcción y el aprendizaje de la alteridad.
- VI. El dispositivo espacial (material y simbólico) es fundante para el encuentro con otros, a partir de la mirada, la palabra y la presencia. El espacio circular permite el reconocimiento del rostro del otro en un encuentro grupal.
- VII. Los procesos de integración juvenil se promueven a partir de: consolidar la confianza y la escucha entre pares; superar los conflictos de discriminación; y realizar propuestas lúdicas (áulicas o institucionales). El CCE puede promover acciones de socialización para la integración escolar.
- VIII. El docente tutor se posiciona en adulto significativo cuando acompaña - mirada y escucha - al joven en su trayectoria educativa. Se constituye en presencia simbólica como un referente autorizado para acompañar en presencia, a partir de un compromiso responsable. Expresa interés, preocupación, enseña valores sociales (ética y ciudadanía); ayuda a significar los acontecimientos de la vida social; contribuye a elaborar los hechos traumáticos de la realidad.
- IX. El docente tutor como referente institucional ayuda a enriquecer las prácticas pedagógicas y a mejorar el vínculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus colegas; además promueve un trabajo interdisciplinario.
- X. El diálogo y la conversación como espacio de encuentros con otros, permite valorar e incorporar la palabra-ley, que supera la reacción impulsiva y violenta.
- XI. Cuando se fortalecen y enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes dispositivos de participación propuestos desde el CCE, se contribuye a que los jóvenes puedan habitar con sentido el espacio escolar.
- XII. La construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia enseña a reconocer y resolver los conflictos que se presentan en el espacio institucional.
- XIII. La Resolución N° 149/10 representa un marco regulatorio legal que contribuye a consolidar los Acuerdos Escolares de Convivencia desde un encuadre de trabajo colectivo y participativo. Define un estatuto regulatorio de seguridad institucional para todos sus miembros, sustentado en políticas de inclusión educativa.

- XIV. La elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia se constituye en una fuerza legítima de la norma y la ley institucional. Representan consensos que expresan el bien común y el principio de justicia frente a la ley.

#### **4.3.3. CONSTITUCIÓN DEL SUJETO ÉTICO: PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN**

- I- El reconocimiento de la alteridad incorpora otros puntos de vista y abre a la pluralidad de vivencias y perspectivas.
- II- El CCE y CCA cuando enseñan a elaborar y resolver conflictos, promueven el desarrollo de procesos simbólicos.
- III- El CCE y CCA son dispositivos que favorecen la construcción de la experiencia escolar. Se constituye en un acto de internalización y transformación de sí mismo en una trama vincular.
- IV- El CCE representa un valor agregado en comparación con las instituciones que aún no lo han implementado, como acontecimiento subjetivo que se articula en una red institucional significante.
- V- La construcción de la experiencia escolar habilita modos subjetivos de habitar tiempos y espacios educativos como sujetos de aprendizaje.
- VI- El posicionamiento ético modifica la acción, la práctica o la técnica en un acontecimiento de transformación de sí y de encuentro con otros (praxis educativa).
- VII- Construir lazos sociales en el espacio escolar posibilita aliviar la angustia por la propia incompletud esencial y existencial.
- VIII- Responder y hacerse responsable por el otro, constituye Sujetos Éticos en el ámbito educativo.
- IX- El aprender a escuchar marca modos de relación intersubjetivos que implican una restricción en el posicionamiento del narcisismo primario (Yo Ideal) y una expansión del narcisismo secundario (Ideal del Yo) en cuanto a la inscripción psíquica del otro como alteridad.

- X- Recuperar el valor de la propia palabra en el espacio escolar contribuye a incrementar los espacios de participación en prácticas democráticas y colaborativas en un espacio en común.
- XI- Las marcas identitarias que los estudiantes construyen en los procesos de identificación con los pares o adultos significativos, constituyen la subjetividad juvenil en el entramado escolar.
- XII- La constitución del Sujeto Ético articula los componentes psíquicos y sociales que define la subjetividad escolar en su relación al otro.

#### **4.4. DIFICULTADES OBSERVADAS EN LA DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO DE LOS CCE**

Las dificultades que observamos en la organización y dinámica de los CCE - del material empírico, las fuentes documentales y en otras investigaciones - nos convocan a señalarlas de manera descriptiva, para poder detectar y visibilizar puntualmente aquellos factores/obstáculos que interfieren en la formación de Sujetos Éticos en estos espacios:

- I- Falta de organización institucional para implementar el CCE. Esto ocurre cuando no se institucionalizan tiempos y espacios para su funcionamiento.
- II- Los mecanismos de elección de delegados de curso resultan variables e informales, y dependen de los postulantes.
- III- Cuando el delegado de curso no asume su compromiso y responsabilidad en la función. No asiste a las reuniones, no informa a sus compañeros.
- IV- Cuando el delegado de curso no tiene legitimidad o representatividad grupal y no es escuchado por sus pares.
- V- Cuando el docente ejerce un poder coercitivo, arbitrario o indiferente frente a los estudiantes.



- VI- Los climas áulicos de hostilidad, rivalidad y fragmentación no permiten el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni el funcionamiento del CCA. Esto provoca desunión y desconocimiento del otro en su alteridad.
- VII- Cuando los adultos educadores o los estudiantes proyectan los conflictos afuera, siempre en los otros, se niega la posibilidad de incorporarlo como aprendizaje y elaborarlo reflexivamente.
- VIII- Una práctica discursiva excesiva por parte de algunos docentes en el CCE obstaculiza espacio de participación simbólico del otro. Esto equivale a reconocer que algunas voces dominantes interfieren en el uso del espacio que el otro tiene para expresar su voz en una construcción colectiva democrática. La participación expansiva de algunos, restringe la oportunidad de otros. Para que el otro pueda hablar, tengo que aprender a escuchar.
- IX- Resistencia a las prácticas participativas y democráticas en el ámbito escolar. La mayoría de nuestros docentes de hoy no ha vivenciado la experiencia de la participación en contextos democráticos en su historia vital, lo que provoca ciertas resistencias o temores hacia la participación juvenil. En muchos casos, sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para enseñar a participar, o bien sienten temor de perder autoridad.
- X- Dificultades en la comunicación institucional sobre las reuniones y el sentido del CCE. Esto provoca falta de información en algunos integrantes de la comunidad escolar.
- XI- Poca participación y compromiso de algunos docentes. El desencanto y escepticismo de aquellos profesores que no confían en los resultados y efectos de su práctica pedagógica, los posiciona en un lugar de queja sin poder intervenir en los procesos de transformación cultural.
- XII- Cuando el docente se siente interpelado en su función por un colega (docente tutor o directivo) y no puede escuchar una propuesta superadora desde la alteridad.
- XIII- El trabajo en el CCE se representa como esfuerzo y exigencia en los adultos educadores.
- XIV- Demanda al adulto tolerar los procesos y tiempos de formación - aprendizaje de los estudiantes - en una cultura de participación institucional. Esto genera a veces, expectativas idealizadas de parte de los adultos en cuanto a la incorporación de la autorregulación en los estudiantes, como si fuera un proceso naturalizado a partir de su inserción en el CCE.

- XV- Cuando la aplicación de sanciones no está acordada institucionalmente. La pérdida de la eficacia simbólica de las sanciones tradicionales (amonestaciones, expulsiones) provoca algunas situaciones de impunidad o injusticia escolar, al no saber cómo intervenir en los conflictos que se presentan. En muchos casos se desestiman y niegan los conflictos por parte de los adultos. En otros, la decisión de la sanción es única responsabilidad del directivo.
- XVI- Cuando el CCE se convierte en un *tribunal de justicia* para aplicar sanciones o expulsiones encubiertas (pase a otra escuela) sin un trabajo de escucha, reflexión y elaboración del conflicto a nivel singular e institucional. Se corre el riesgo de encubrir una alianza adulta desde un dispositivo disciplinario, mientras se mantiene el semblante institucional de un espacio de participación democrático.
- XVII- Cuando se los ubica a los delegados de curso en el lugar de tener que decidir sanciones hacia sus pares, o tener que mediar en un conflicto juvenil. De este modo, se confunde el poder de decisión e intervención que le compete a los adultos.
- XVIII- Cuando no se logran o no se respetan los Acuerdos Escolares de Convivencia, se ponen de manifiesto en el nivel de conflictiva institucional.
- XIX- La vivencia de injusticia escolar se expresa en: falta de escucha hacia los jóvenes; ausencia de adultos frente a la violencia entre pares; sensación de impunidad institucional; lugar de privilegio y arbitrariedad para los adultos desde el imaginario estudiantil; maltrato hacia los estudiantes; arbitrariedad en el uso de sanciones.
- XX- Desconocimiento de la matriz cultural juvenil en el marco de la cultura institucional. Esto expresa los conflictos intergeneracionales que provocan el desencuentro entre jóvenes y adultos educadores.
- XXI- Cuando no se construye un espacio de experiencia y encuentro intersubjetivo, la vivencia de lo escolar se presenta como fragmentada, efímera, individual y hostil.

#### **4.5. ORIENTACIONES Y PROPUESTAS**

Como instancia final de este trabajo, queremos formular algunas propuestas, como guías/ orientaciones que colaboren para la toma de decisión en el ámbito de las políticas públicas en relación a los CCE - tal como lo estipula el artículo 48, del Reglamento de la Maestría Educativa de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) -.

En este sentido, nuestro propósito de investigación ha consistido en aportar ideas y conocimientos que mejoren las intervenciones educativas, optimicen la planificación propuesta y los cambios institucionales, con una serie de sugerencias concretas a partir de la investigación realizada:

En el plano de las **políticas públicas**:

I. Las propuestas formuladas en el documento *Metas Educativas 2021* (capítulo 4°): necesidad de comprender las culturas juveniles; proyectos educativos que respondan a valores, intereses y formas de relación entre los jóvenes; diseñar un nuevo currículum que integre las experiencias juveniles con la vida escolar, se pueden incorporar a la agenda del CCE.

II. Desarrollar desde la cultura institucional una *Política de la Subjetividad*, que le permita a los estudiantes habitar el espacio escolar. Esto cobra mayor relevancia para aquellos jóvenes que se encuentran en contextos de vulnerabilidad psicosocial.

III. Acompañar la construcción de un lugar de *autoridad*, en el sentido constitutivo y democrático de la función. Como instancia que habilita, promueve y permite el crecimiento y la participación del otro, en un ámbito escolar habitado por todos. En este sentido, nos referimos a la autoridad directiva y a la autoridad docente, como funciones habilitantes de la subjetividad escolar en los jóvenes.

IV. Incorporar la noción de *integración escolar* para los niños y jóvenes, con el objeto de modificar el concepto de adaptación escolar (propio de la modernidad). Desde esta perspectiva, un joven puede estar adaptado o incluido en el ámbito escolar, pero no integrado a los procesos de escolarización y desarrollo de su trayectoria educativa. A partir del CCE y CCA se pueden detectar y hacer visibles aquellos estudiantes que no participan, que se encuentran aislados y que no expresan su propia voz en las propuestas educativas.

V. Incorporar a nivel curricular la enseñanza en la *resolución de conflictos* como proceso de aprendizaje (ética y ciudadanía).

VI. Brindar espacios de *formación y capacitación* para la gestión directiva acerca de la implementación y conformación de los CCE.

VII. Ofrecer dispositivos de *asesoramiento y acompañamiento* institucional que facilite la organización y puesta en práctica de los CCE en la vida institucional.

VIII. Elaborar *cuadernillos* como guías orientadoras para la creación de los CCE, que expliciten los supuestos y principios epistemológicos, y definan los pasos lógicos para su implementación.

IX. Planificar *talleres de reflexión* – in situ – con los adultos educadores para sensibilizar y elaborar colectivamente las implicancias de los CCE en la vida institucional.

X. El desafío de la escuela actual es poder articular el *instruir* (procesos de información), el *enseñar* (procesos de enseñanza-aprendizaje en un vínculo pedagógico) y el *educar* (procesos de transformación subjetiva y socialización).

XI. Diseñar encuentros de reflexión/formación para los delegados de curso.

En el plano **institucional**:

I. Promover desde el CCE y CCA una *Cultura del Cuidado* que logre alojar y contener la trayectoria educativa de cada estudiante, y a su vez los constituya en Sujetos Éticos.

II. Educar para la paz y la tolerancia desde un contexto escolar de pluralidad cultural e intergeneracional.

III. Establecer un *encuadre de trabajo* para el CCE, que organice y ordene la participación de todos sus miembros. Proponer reuniones de trabajo con un número de asistentes acotados, que permita una dinámica ágil, participativa y productiva. Evitar encuentros multitudinarios, que simulan espacios democráticos de participación y que terminan dominados por una minoría que se impone discursivamente.

IV. El CCE y CCA requieren de *procesos de institucionalización* para formalizarse en la dinámica escolar. Por ejemplo, es preciso definir un cronograma de encuentros; los tiempos y espacios de reunión; cartelera informativa; circulación de la comunicación; registro escrito de las reuniones; agenda con el orden del día y una agenda anual de trabajo.

V. Incorporar *actividades lúdicas* para el aprendizaje de la participación juvenil en el ejercicio de prácticas democráticas.

VI. Abrir espacios colectivos para interrogar los *finés y valores* que orientan las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales. El CCE se convierte en un espacio

oportuno para esclarecer los distintos *posicionamientos adultos* en la dinámica de la convivencia institucional. Es preciso reconocer que las prácticas discursivas, definición de reglas y las modalidades de interacción pedagógica se sustentan en un determinado ejercicio de autoridad y de poder; esto tiene efectos de subjetivación en los niños y jóvenes.

VII. Incorporar las *horas institucionales* – plan de mejora de la escuela secundaria – al trabajo en el CCE de aquellos profesores comprometidos con la convivencia escolar.

VIII. Implementar *proyectos escolares* que promuevan la ampliación del horizonte futuro de los estudiantes. La escuela es un ámbito propicio para crear el deseo de transformar un destino vivenciado como heredado y cristalizado de muchos jóvenes.

IX. Estimular que los jóvenes desarrollen la *imaginación* a partir de un *proyecto identitario*, los ayuda a reparar la angustia de la incompletud existencial. Anhelar un mundo mejor, facilita la integración psicosocial de muchos jóvenes.

X. Comprender que la *sanción* en el ámbito escolar debe cumplir una función educativa y no usarse como castigo o medida ejemplificadora.

XI. Construir *conversaciones pedagógicas* desde prácticas discursivas que sostengan la trayectoria escolar, los vínculos, los ideales y las expectativas futuras hacia los jóvenes. Es una responsabilidad ética de los adultos educadores.

XII. Disminuir la vivencia de desamparo social de los estudiantes, a partir de alojar, contener y brindar *hospitalidad institucional*. La escuela representa el único espacio público donde se expresan y ponen de manifiesto las condiciones de vulnerabilidad socio-educativas. Dar respuesta desde el lugar de adulto significativo, equivale a ver, enunciar e intervenir desde la función constituyente para un psiquismo en formación.

XIII. Sostener la *asimetría educativa* constitutiva del vínculo pedagógico, para la transmisión y construcción de conocimientos socialmente válidos.

XIV. Definir el *sistema de elección* de delegados de curso, recuperando la propuesta de Ianni (un delegado por votación de sus pares y otro delegado por votación docente).

XV. Recuperar y articular las implicancias que la *convivencia escolar* tiene en los *procesos enseñanza-aprendizaje*. El clima de convivencia institucional y áulico favorece o interfiere el desarrollo de los procesos pedagógicos.

XVI. Proponer al CCE y CCA como ámbitos escolares propicios para alojar y escuchar la *palabra singular* de las *culturas juveniles*.

En el plano **áulico**:

XVII. Alentar el funcionamiento del CCA como espacio de participación grupal propicio para el aprendizaje de la convivencia escolar.

XVIII. Proponer un encuadre de trabajo para el CCA, estipulando un cronograma de encuentros con su respectiva agenda de temas.

XIX. A partir del CCA, el docente tutor puede crear *matrices vinculares saludables* que propicien un clima de trabajo áulico cooperativo e integrado, para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- ABRAMOVICH, Néstor (1999). “La violencia en la escuela media”. En: Frigerio, Poggi y Korinfeld (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ADORNO, Theodor y otros (1973). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- ALVAREZ, Patricia (2006). “Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje”. UCES. En: *Cuestiones de infancia* (pp. 98-106).
- BAMBOZZI, Enrique (2007). “La Pedagogía Latinoamericana como campo de tematización de la Dominación”. *VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia. Septiembre 2007.
- BELTRÁN, Mariana (2006). *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*. Córdoba: Ed. Universitas.
- BERARDO, Susana y FORNASARI, Mónica. “El Proyecto de Convivencia Escolar”. En *Educación 3.1. Nuevas problemáticas en la educación del siglo XXI*. Fascículo 13. La Voz del Interior, 12 de septiembre de 2009.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires: Coedición Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- BLEICHMAR, Silvia (2010). *Violencia social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- *La Psicopatología en su relación con la ética y la sexualidad*. Curso de Postgrado. Facultad de Psicología. U.N.C, 2005-2006.
- (2002). *Dolor País*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (1999). “Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo”. *Revista Ateneo Psicoanalítico: Subjetividad y propuestas identificadoras*. Nº 2. Buenos Aires, 1999, (pp. 201-215).
- (1996). *Clínica Psicoanalítica y Neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- CONSTANTINO, Gustavo (comp.) (2002). *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación*. Catamarca, Argentina. Facultad de Humanidades. Universidad de Catamarca.
- CONTRERAS DOMINGO, José (2009). “Prólogo. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- CORTADA DE KOHAN, Nuria (1966). “Tests de Rosenzweig, Rotter, Machover y Allen”. En SZÉKELY, Béla: *Los tests. Manual de técnicas de exploración psicológica*. Buenos Aires: Kapelusz.



- COULON, Alain (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- CUETO, Amanda; GIODA, GIRAUDO, MARTINEZ, TORRES (2008). “Aportes del psicoanálisis a la problemática del sujeto hoy”. En: KOLEFF, Miguel (compilador): *Acerca del sujeto en las ciencias humanas*. Córdoba: Ed. UCC.
- CULLEN, Carlos (1997). *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, John (1957). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Lozada.
- DÍAZ Bazo, Carmen; ALFARO Palacios, Betty, CALDERON Almerco, Lilia y ÁLVAREZ Laveriano, Neida (2010). “Los Protagonistas de los Consejos Educativos Institucionales: Tensiones y Dilemas de la Participación en la Gestión de la Escuela Pública”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), (pp. 31-49).
- DIKER, Gabriela (2004). “Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias”. En: Frigerio y Diker (comp.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. (pp. 8-13). Buenos Aires: Noveduc.
- DRAGO CAMUS, Claudia (2008). *Los consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativas. Estudio en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén durante el año 2007*.  
([www.opech.cl/bibliográfico/Participación\\_Cultura\\_Escolar/tesis\\_Consejos\\_Escolares\\_C\\_Dr\\_ago.pdf](http://www.opech.cl/bibliográfico/Participación_Cultura_Escolar/tesis_Consejos_Escolares_C_Dr_ago.pdf). 09/10/11 - 18 hs).
- DUSELL, Inés (2005). *¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis*. RMIE. Vol. 10, pp. 1109-1121.
- FORNASARI, Mónica (2008). “El Sujeto Ético: La alteridad en la convivencia escolar”. *Revista La Fuente*. Año XI – N° 35. Febrero 2008, pp. 20-21.
- FORNASARI, Mónica (2007). “Cómo impacta en el imaginario institucional un acto de abuso sexual dentro del escenario escolar”. Colegio de Psicólogos. Trabajo presentado para la especialidad en Psicología Educacional. Agosto 2007.
- FORSTER, Ricardo (2009). “Los rostros de la alteridad”. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- (2009). “Los tejidos de la experiencia”. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- FOUCAULT, Michel (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1994). “Educación y participación comunitaria”. En: *Nuevas perspectivas críticas de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- FREUD, Sigmund (1976). *El malestar en la cultura*. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- FRIGERIO, Graciela (2004). "Identidad es el otro nombre de la alteridad". En: Frigerio y Diker (comp.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. (pp.142-153). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FULLAT, Octavi (1983). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: Ceac.
- FURLAN, Alfredo (comp.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- GADAMER, Hans-Georg (1997). "El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica". En MARDONES: *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ed. Fontamara.
- GAETA, Rodolfo; GENTILE, Nélica y LUCERO, Susana (2007). *Aspectos críticos de las ciencias sociales. Entre la realidad y la metafísica*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- GARCÍA MENDEZ, Emilio (2007). "La Convención Internacional de los Derechos del Niño y las Políticas Públicas". Cine y Formación Docente: *Políticas de Infancia* – Ministerio Educación de la Nación y Ministerio Educación de Córdoba.
- GARCIA REINOSO, Gilou. "Narcisismo, Clínica, Ética y Poder". Clase desarrollada el 27/09/97. Posgrado: Fundamentos Psicoanalíticos, UNC, 1997.
- GARFINKEL, Harold (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- GERMAN, Gregorio (2007). "Aportes de la Pedagogía a las Instituciones Educativas. Su dimensión pedagógica". VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. *Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia. Septiembre 2007.
- GOMES DA COSTA, Antonio Carlos (2007). "Futuro de las Políticas Públicas para la Infancia en América Latina". Cine y Formación Docente: *Políticas de Infancia* – Ministerio Educación de la Nación y Ministerio Educación de Córdoba.
- GRECO, María Beatriz (2007). Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos claves para pensar la práctica docente. En: Averbuj, Gerardo et. al. (Compiladores). *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique.
- GUBER, Rosana (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- HABERMAS, Jürgen (1985). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- HAYNES, Felicity (2002). *Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Buenos Aires: Gedisa.
- HEIDEGGER, Martin (1962). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- HUSSERL, Edmund (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IANNI, Norberto (2002). “La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja”. *Foro Subregional sobre Convivencia Escolar y Calidad Educativa*. Ministerio de Educación de Chile y Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI). Santiago de Chile. 7, 8 y 9 de Octubre de 2002.
- IANNI, Norberto y Pérez, Elena (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Grupos e instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- LARROSA, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.): *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- LEVINAS, Emmanuel (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.
- (1993). *El tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós.
- (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- LEVY, Daniel (1997). “Notas para pensar la convivencia escolar - Convivencia en la escuela, la ilusión de la armonía”. *Revista Ensayos y Experiencias*. Año 3. Nº 17.
- LOPEZ MOLINA, Eduardo (2008). *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- MALDONADO, Horacio (2004). *Convivencia Escolar – Ensayos y Experiencias*. Córdoba: Lugar Editorial.
- (2001). *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba: Editorial Espartaco.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo (1995). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- MÉLICH, Joan - Carles (2009). “Antropología de la situación”. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.): *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- MERIEU, Philippe (2007). *Frankeinstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2007). *Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar*. Cuadernillos I, II y III del Programa Nacional de Convivencia Escolar.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas. (2000). *Aportes a considerar para el quehacer Institucional en la escuela*. Cuadernillo del Programa Convivencia Escolar.
- MORIN, Edgar (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural Editores.

- (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- NARODOWSKI, Mariano (1999). *Hiperregulación de la escuela pública y desregulación de la escuela privada. El caso de los Consejos de Convivencia en la Ciudad de Buenos Aires*. CEDI/FGyS, Documento 24, noviembre.
- NEIMAN, Guillermo y QUARANTA, Germán (2006). “Los estudios de casos en la investigación sociológica”. En Vasilachis, Irene: *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa.
- OEI. *METAS EDUCATIVAS 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid: edición no venal, septiembre de 2008.
- PALACIO, Marta (2008). “Emmanuel Levinas: El sujeto destituido. La subjetividad constituida”. En KOLEFF, Miguel (compilador): *Acerca del sujeto en las ciencias humanas*. Córdoba: Ed. UCC.
- (2008). *La mujer y lo femenino en el pensamiento de Emmanuel Levinas*. Córdoba: Ed. UCC.
- (2005). La letra con sangre entra. La tecnología disciplinaria escolar: sujeto, saber, poder. *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año III, N° 5, abril 2005 (pp.16-28).
- PAULIN, Horacio (2002). Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Revista Educar N° 20*. México, 2002.
- PIAGET, Jean (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Lozada.
- PRUZZO, Vilma (1995). “Proyecto Parera II. Hacia una escuela democrática”. *Revista Praxis Educativa*. Año I, N° 1. Diciembre 1995 (pp. 39-45).
- RATTERO, Carina (2009). “La pedagogía por inventar”. En Skliar y Larrosa (comp.): *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- SAUTU, Ruth (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.
- SCHLEMENSON, Silvia (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHUSTER, Gustavo. (2002). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Manantial.
- SIEDE, Isabelino (2007). Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto. En: *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- SILEONI, Alberto (2010). *La educación en valores democráticos*. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Convivencia Escolar.
- SKLIAR, Carlos (2009). “Fragmentos de experiencia y alteridad”. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.): *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- (s/f). “La crisis de la conversación de la alteridad”. Coordinadas en Investigación Educativa. Área de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella. ([www.educared.org.ar/biblioteca/COORDENADAS](http://www.educared.org.ar/biblioteca/COORDENADAS). 15/08/10- 15 hs).
- STUART HALL y JACQUES MARTIN (eds.) (1990). *New Times: The changing face of politics in the 1990s*. Londres: Verso.
- SVERDLICK, Ingrid (comp.) (2007): *La investigación educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SZÉKELY, Béla (1966). *Los tests. Manual de técnicas de exploración psicológica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TIRAMONTI, Guillermina (2005). “La trama de la desigualdad educativa”. Revista *Diálogos Pedagógicos*. Año III, Nº 5. Abril 2005. pp. 94 a 110.
- TENTI FANFANI, Emilio (compilador) (2000). *La escuela constructora de subjetividad*. Buenos Aires: Lozada. UNICEF.
- VASILACHIS, Irene (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico – epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- WOODS, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- ZELMANOVICH, Perla y KIEL, Laura (2007). *Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social*. Posgrado FLACSO.
- ZELMANOVICH, Perla (2003). “Contra el desamparo”. En: Dussel y Finocchio (comp.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. ([www.scribd.com/doc/.../PERLAZELMANOVICH-ENSEÑAR-HOY](http://www.scribd.com/doc/.../PERLAZELMANOVICH-ENSEÑAR-HOY). 20/06/10- 20 hs).
- ZERBINO, Mario “Intervenciones en Situaciones de Alta Complejidad”. Portal por la inclusión MERCOSUR: [www.porlainclusiónmercosur.educ.ar](http://www.porlainclusiónmercosur.educ.ar). Buenos Aires. 2007.

**FUENTES DOCUMENTALES**

Ley de Educación Nacional N° 26206/06.

Ley Nacional de Protección a la Niñez y a la Adolescencia N° 26061.

Ley Educación Provincial N° 9870/10.

Ley Educación Provincial N° 8525/95.

Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 149/97.

Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 141/96.

Resolución N° 149/10. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Resolución N° 29/10. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Proyecto Educativo Institucional (PEI). Escuela A (s/f).

Proyecto Educativo Institucional (PEI). Escuela B (2009).

**ANEXO I**  
**INSTRUMENTOS**

## 1. Guía de Observación: Consejos de Convivencia Escolar

- Contexto espacial y temporal del Consejo de Convivencia:

- Lugar del aula dentro del contexto institucional.
- Condiciones espaciales del aula.
- Disposición espacial del mobiliario (circular, en pequeños grupos, en hileras ordenadas, distribución asimétrica).
- Ubicación de los estudiantes y de los adultos en el Consejo de Convivencia.
- Tiempo asignado al Consejo de Convivencia (curricular y cronológico; planificado o emergente).

- Dinámica del Consejo de Convivencia: participación e interacción

a- Modos de funcionamiento y circulación de la palabra:

- ¿Qué posición tienen los docentes con el grupo? (autoridad, vínculo).
- ¿Quién coordina?
- ¿Quiénes participan?
- ¿Cómo es el vínculo con el docente tutor?
- ¿Existe una agenda temática?
- ¿Alguien toma nota de lo expresado?
- ¿Quién regula las intervenciones de cada uno?
- ¿Quién habla? ¿Cuántas veces?
- ¿Cómo es el modo de participación? (de a uno, en forma simultánea; espontáneamente; levantan la mano; se anotan).
- ¿Se habla del tema propuesto?
- ¿Se plantean otras cuestiones no previstas?

b- Capacidad de escuchar:

- ¿Cómo es el clima de interacción? (silencio, atención, bullicio, interrupciones).
- Cuando alguien habla, ¿el resto escucha? ¿Cuántos?
- ¿Interrumpen las participaciones verbales?, ¿Quiénes?, ¿Cuántas veces?
- Cuando alguien habla, ¿hace referencia a lo verbalizado por otro? (relaciona, articula, incorpora lo de otros).
- ¿Se verbaliza un estado de afectación personal por lo expresado anteriormente por otros? (emoción, duda, interés, enojo, preocupación, alegría, reflexión, etc.).

c- Expresión corporal y gestual:

- Acciones, movimientos corporales y/o gestuales que manifiesten una actitud de aprobación, apoyo o solidaridad en relación al grupo.
- Acciones, movimientos corporales y/o gestuales que manifiesten desinterés, enojo, aislamiento o desacuerdo en relación al grupo.
- ¿Quiénes?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?



**2. Guía de entrevista a referentes institucionales (directivos, gabinetista, coordinador de curso, tutores).**

Zona de Inspección:

Escuela:

Turno:

Entrevistado/a:

Cargo y antigüedad en la institución:

- Datos Institucionales:

- ¿Desde qué año funciona la escuela?
- ¿Cuántos estudiantes tiene?
- ¿Cómo está compuesta la planta funcional?
- ¿Cómo se compone el equipo de gestión?
- ¿Cuántas secciones tiene cada curso?
- ¿Cómo está conformado el gabinete?
- Tipo de población que asiste a la escuela. Comunidad educativa.
- ¿Cómo se presenta la movilidad estudiantil en esta escuela?
- ¿Cómo se presenta la movilidad docente en esta escuela?
- ¿Cómo es el clima de convivencia institucional?
- ¿Cómo se resuelven los conflictos?
- ¿Qué tipo de sanciones se aplican?

- El Consejo de Convivencia Escolar:

- ¿Desde cuándo funciona el CCE?
- ¿Quiénes lo integran?
- Motivos de su creación.
- ¿Qué información tenían sobre los consejos?
- ¿Cómo es la dinámica de funcionamiento?
- ¿Con qué frecuencia se reúnen?
- ¿Existe una normativa institucional sobre el CCE?
- ¿Elaboran actas/registros de cada reunión?
- ¿Qué tipo de dificultades presenta?
- ¿Cuáles son los aspectos positivos que se observan?
- ¿Se observan cambios a nivel institucional y/o áulico desde su creación? (comparación con etapas previas a los CCE).

- ¿Cómo puede definir a los Consejos de Convivencia escolar en las escuelas de nivel medio?
- ¿Qué expectativas tiene acerca de la implementación de los Consejos de Convivencia escolar en el nivel medio?
- ¿Qué aspectos hay que mejorar en su implementación?

- El Consejo de Convivencia Áulico:

- ¿Cómo se organizan?
- ¿Qué función cumple el tutor?
- ¿Cómo lo eligen?
- ¿Qué función cumplen los delegados de curso?
- ¿Cómo se eligen?
- ¿En qué situaciones se implementan los consejos áulicos?
- ¿Con qué frecuencia se reúnen?
- ¿Se registran por escrito las reuniones del consejo áulico?
- Aspectos positivos, fortalezas.
- Aspectos negativos, dificultades.
- ¿Cómo se resuelven los conflictos áulicos?
- ¿Cuál es el sentido de los Consejos de Convivencia áulicos?
- ¿Quién participa en la toma de decisiones?

### **3. Guía de entrevista a estudiantes de 6° año.**

- ¿Participas en el CCE?
- ¿Qué opinas del CCE?
- ¿Cómo está organizado? ¿De qué manera funciona?
- ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula? ¿En la escuela?
- ¿Se escuchan entre ustedes?
- ¿Los adultos los escuchan?
- ¿Quiénes hablan? ¿De qué manera?
- ¿Cómo son los vínculos entre ustedes? ¿Cómo se relacionan? ¿Formas de interactuar?
- ¿Están integrados en el curso?
- ¿Existen formas de discriminación entre ustedes? ¿Cuáles?
- ¿Cómo funcionan las normas de convivencia en el aula? ¿En la escuela?
- ¿Crees que existe justicia en el aula? ¿En la escuela?
- ¿Participan de proyectos en la escuela? ¿Cuáles?

- ¿Qué opinas de tus compañeros?
- ¿Qué te enseñó la escuela? ¿Qué aprendiste?

#### 4. Técnica: Frases Incompletas

- 1- Para mí, el Consejo de Convivencia es.....
- 2- En el Consejo de Convivencia me gusta.....
- 3- Lo más importante en el Consejo de Convivencia.....
- 4- Lamento cuando en el aula.....
- 5- Lo mejor en el Consejo de Convivencia.....
- 6- Lo que me molesta de mis compañeros.....
- 7- En el Consejo de Convivencia siento.....
- 8- Los delegados en el Consejo de Convivencia.....
- 9- El docente tutor del curso.....
- 10- Sufro cuando en el Consejo de Convivencia.....
- 11- Necesito que en el Consejo de Convivencia.....
- 12-El mayor cambio en la escuela.....
- 13- Estoy mejor cuando en el Consejo de Convivencia.....
- 14- En el Consejo de Convivencia, creo que sirvo para.....
- 15- Me veo dentro de cinco años .....
- 16- Mis compañeros dicen que soy muy.....
- 17- Deseo que mis compañeros.....
- 18- Yo, en el Consejo de Convivencia.....
- 19- Mis compañeros son.....
- 20- Mi mayor temor en el Consejo de Convivencia es .....
- 21- Para mí, escuchar.....
- 22- Participar siempre me.....
- 23- Siento que hay injusticia en la escuela cuando.....
- 24- Lo que me molesta del Consejo de Convivencia.....
- 25- En el Consejo de Convivencia aprendí.....
- 27- En el Consejo de Convivencia mis palabras.....
- 28- En la escuela, la justicia .....

**5. Técnica: Palabras Asociadas**

Consigna: Escribí 5 (cinco) palabras, asociadas a los Consejos de Convivencia

**ANEXO II**  
**INFORMACIÓN RECOLECTADA CON LOS INSTRUMENTOS APLICADOS**

## **Escuela A: Actas de las reuniones del CCE año 2010**

- Acta N° 1 (13/04/10): conformación del CCE (equipo directivo, gabinete, y alumnos delegados); el CCE tiene a su cargo promover el cumplimiento de las pautas de convivencia; analizar en ciertos casos el motivo y cantidad de sanciones; los delegados pueden “mediar” en situaciones de conflicto entre pares, junto a dirección o gabinete; para tomar resoluciones en el CCE será necesaria la mayoría de los miembros (la mitad más uno); los delegados junto a sus compañeros de curso elegirán un profesor tutor mediante el voto. El mismo intervendrá para resolver conflictos dentro del curso o reflexionar sobre temas de interés del grupo áulico.
- Acta N° 2 (26/07/10): Se reúne el CCE para informar a uno de los sextos año que no presentaron la confección del uniforme solicitado, ni eligieron el delegado de curso. Se otorga una semana para cumplir con lo solicitado. Luego, se pasará por los cursos para realizar el voto del uniforme.
- Acta N° 3 (02/08/10): La gabinetista le reitera al delegado de sexto año el incumplimiento en la presentación del modelo de uniforme y la elección del delegado de curso.
- Acta N° 4 (27/09/10): Con la presencia de la nueva Directora, tres docentes y los delegados de curso, se trabaja sobre las dificultades que se generan cuando los estudiantes no ingresan al curso cuando toca el timbre; y el deambular de los jóvenes en la institución durante las horas libres. Los adultos plantean la necesidad del autocontrol de las conductas, a lo que los estudiantes responden que el autocontrol debe ir de la mano con el control de las autoridades. A su vez, se expresa que durante las horas libres, el preceptor es el responsable del curso, pero a veces se torna difícil por los pocos preceptores presentes en el establecimiento. Finalmente, la Directora aclara respecto a las sanciones, que hasta que se construyan los acuerdos, se mantendrá la escucha y el diálogo con todos los actores, y que lograr una mejor convivencia será el resultado de un proceso que llevará tiempo.
- Acta N° 5 (01/11/10): Aquí está registrado como la segunda reunión del CCE. La Directora comenta la resolución 149 del Ministerio de Educación, que trata la reestructuración de las pautas de convivencia, a fin de llegar a los acuerdos de forma democrática entre dirección, gabinete, preceptores, docentes, estudiantes. La Directora solicita que el tema sanciones se trabaje en una reunión posterior. Se verbaliza que los

acuerdos establecidos en la primera reunión, no se cumplieron. Un estudiante pregunta cuánto tiempo debe esperarse a los profesores en orden, ya que algunos llegan tarde. Un profesor explica que el docente se rige por un régimen de asistencia que le compete a la dirección de la escuela, y no a los jóvenes. Otro profesor comenta que construir acuerdos de convivencia, requiere de maduración, aprender a respetar y el aprendizaje de obligaciones y derechos. Se debe formar un criterio de convivencia, a partir de lo pedagógico. También se planteó la necesidad de revisar la función de los delegados, porque en algunos casos no asisten a las reuniones, y en otros no son escuchados por sus compañeros.

- Acta N° 6 (15/11/10): Aquí se inscribe como la tercera reunión del CCE. Cabe aclarar, que aquí se realizó la observación no participante en el proceso de esta investigación. En este encuentro se trabajó sobre la necesidad de garantizar las instancias de consulta; los representantes deben traer el mandato de todos los colectivos; los temas se deben acordar previamente a cada reunión; lograr establecer acuerdos entre preceptores, docentes, directivos y estudiantes; y definir el sistema de votación. Se proponen diferentes modalidades de votación para que cada estamento decida respecto a la valoración que se le debe dar al voto. Se proponen cinco alternativas: a- cada estamento tiene dos votos; b- Los adultos tienen el 60% y los menores el 40% de los votos; c- El voto del directivo vale cuatro, el de los profesores tres, el de los preceptores dos y el voto de los estudiantes uno; d- El 25% para cada uno de los estamentos; e- Agregar como estamento a la coordinadora y a la gabinetista.
- Acta N° 7 (01/12/10): La Directora comienza la reunión con la lectura de la Resolución 149 para la construcción de los Acuerdos de Convivencia. Antes de leer el orden del día se plantea el desorden que uno de los sextos años realizó para el festejo de fin de curso. Se trabaja sobre el respeto hacia los otros cursos que están en clases. La Directora los invita a reflexionar sobre lo que está pasando en la escuela, sobre los desbordes que se observan. Se intercambia sobre las dificultades de poner límites, de los problemas sociales de los jóvenes. El tema de la discriminación que lleva a estas reacciones juveniles. La Directora agrega que hay algo de la escuela que está trabando, que hay que analizarlo, asimismo observa una falta de interés y compromiso en los delegados de curso, porque de los veinticuatro sólo asistieron diez a este encuentro. Uno de los estudiantes propone que las reuniones no sean tan largas, porque se

vuelven aburridas y no se llega a nada. Un profesor solicita que se respete el orden del día. Otro joven señala que se pasa de un tema a otro, sin acordar nada. Los delegados piden que se coloquen amonestaciones como forma de poner límites.

### **Escuela A: Observación del Consejo de Convivencia Escolar (15/11/10)**

Al comenzar este encuentro estaban presentes veintidós estudiantes delegados de curso, seis profesores tutores, un directivo, y un preceptor. En la mitad de la jornada, se sumó el otro directivo y la gabinetista. A continuación se transcribe textualmente la sesión, identificando a cada actor por su función: D (directivo), P (profesor), E (estudiante), Prec (preceptor), G (gabinetista).

Al inicio del encuentro, se aclaró que para poder sesionar se precisaba la mitad más uno de los cursos. De los veinticuatro, se necesitaban trece cursos, y al comenzar estaban presentes doce. Se acuerda sesionar sin tomar decisiones.

D: Debemos garantizar la representatividad.

P: Dar tiempo entre una sesión y otra para que los delegados puedan discutir con sus compañeros. De cada sesión sacar un orden de temas, para que los chicos vengan con sus mandatos.

D: Deben salir pocos acuerdos básicos, pero que se represente la voz de todos. Que todos tengan la palabra, bien organizados. La sanción no va a existir, porque ya se han agotado las instancias previas. Esta es la instancia de acordar, erradicar lo que haya que erradicar, decidir. Es una instancia de aprendizaje.

P: Hay que establecer el mecanismo del Consejo. Votar cuando no haya acuerdos.

D: ¿Cómo van a valorar los votos?

(En este momento se elige secretario y coordinador. Se anotan los oradores)

P: Hay que buscar una ecuación adecuada en los votos de cada estamento. Está dirección, profesores, preceptores y alumnos. Tener un voto por estamento no estaría tan desbalanceado. Llegado el momento, habría un quinto integrante que serían los padres.

P: Un voto cada estamento, somos iguales con los alumnos.

P: No creo que seamos iguales. Hay que preservar la diferencia.



P: Este es un cuerpo colegiado. Pero son cuarenta y ocho chicos contra el resto. Tampoco estoy de acuerdo con un voto por estamento, porque no siempre estamos de acuerdo. Deja de ser una mera declamación hacerlo por porcentaje, qué porcentaje representa el voto estudiantil, porcentaje de voto docente, porcentaje de voto directivo. Sino los obligamos a hacer una corporación. ¿Qué porcentaje cree cada uno que es el más justo? El voto docente representa el 35 %. El co-gobierno de la facultad son ponderaciones. Es bastante ilustrativo.

P: Este es un espacio democrático, en donde los profes y alumnos somos iguales.

E: Si todos hacemos la escuela, todos tenemos derecho de votar, porque la escuela se hace en grupo.

P: Hay espacios que hay que mantener la asimetría, que es el aula, pero hay otros espacios de simetría y de apertura, que es este espacio. Las partes deben colaborar, son ideas para compartir y lograr consensos para los acuerdos. Este es un espacio para una democracia efectiva. Es inevitable que haya disenso, pero va a tener efectividad, porque va a ver resultados en la acción. Participación en forma igualitaria. Estas reuniones deben ser para exponer ideas, primero escuchémoslos.

E: La moción es que participen los padres, así somos cinco.

P: No hay que interrumpir cuando hablamos. Hay que anotarse.

D: Es un aprendizaje de convivencia.

P: No acuerdo en nada con lo que plantea el profesor. El ámbito es una asamblea docente. Entonces no vamos a avanzar. Para que sea representativo hay que discutirlo con los compañeros docentes, compañeros alumnos, para que las decisiones sean representativas y no una opinión personal.

P: Se puede tomar una decisión intermedia en donde hay temas igualitarios y otros temas que no.

E: ¿Por qué el profesor dice que hay que hablar profesor con profesor y alumno con alumno? Si estamos acá para opinar entre todos.

P: Porque vos acá representas a tus compañeros y nosotros a los profesores.

D: Son veinticuatro alumnos titulares, ocho docentes y tres preceptores. Fue voluntario.

P: No podemos tomar ninguna decisión, pero debe salir de acá una serie de mociones, tener un temario acotado, porque sino vamos a pasarnos de asamblea.

(En este momento se retira la moderadora y se pasa esa función a un estudiante).

D: Qué tal si nos dividimos en adultos y menores? Es más simple.

(Se presenta una discusión entre dos profesores porque se acusan mutuamente de intolerantes porque se interrumpen permanentemente las exposiciones. El resto de los participantes los hace callar para que continúe la sesión).

D: No nos asustemos si disentimos. Esto es democracia. No perdamos el horizonte que es construir consensos.

P: Ni siquiera tenemos la representatividad de los cursos. Tenemos doce y necesitamos trece. La propuesta de la dire me parece adecuada porque no somos iguales ante la ley y la responsabilidad educativa que tenemos.

(Entran dos delegados de cuarto año).

D: ¡Tenemos la representatividad!

P: Mi propuesta es que el porcentaje final de los alumnos no puede pasar por encima al peso específico del voto de los profesores y preceptores. Hay una asimetría que hay que respetar.

E: ¿Por qué tenemos menos poder de votos? ¿Por qué mi voto vale menos que un profesor, si yo tengo que cumplir con los acuerdos de convivencia que se decidan?

(Un profesor explica que tiene que irse a trabajar y se retira).

P: Que se mantengan las condiciones del inicio de la sesión. Que no se tomen decisiones.

D: De los once profesores que se anotaron, dijimos que tenían que participar cinco y un preceptor.

E: Tampoco es representativo, porque cuando empezamos éramos mayoría de la mañana. Tendría que ser más equitativo mañana y tarde.

E: No coincido con el profesor porque la escuela la hacemos todos, y el voto tiene que ser igualitario.

P: Los alumnos deben ser partícipes igualitarios y democráticos en el sistema de convivencia. No me conforma que ellos vengan acá a opinar, también deseo que ellos trabajen en su curso con los compañeros.

E: El profe se fue y él pidió que no interrumpamos, se interrumpe a cada rato.

P: Este es un espacio de aprendizaje, y les pido a los alumnos que participen. No pierdan de lado sus convicciones, por favor hablen porque es un espacio democrático. Se construye como una confrontación de opiniones.

E: Hacerlo tan estructurado, se pierde el tema, nos vamos, nos vamos y terminamos hablando de todo y se pierde.

E: Si no, no se puede hablar bien. Es estructurado, pero nos organiza.

E: Una idea que vengan acá todos los que tengan interés. Necesitamos diez minutos de clase para compartirlo con los compañeros.

D: Esta es una instancia para *escuchar*. De esta forma vamos a llegar a los acuerdos. Que estén presentes otros chicos es a considerar, pero sin voto. Ustedes tienen la responsabilidad de transmitirle a sus compañeros. Es la forma de tener la voz de los setecientos diez alumnos y de toda la comunidad educativa.

(Los delegados de tercer año, un profesor y el joven que estaba como moderador se retiran de la sesión. Se incorpora otro directivo y la gabinetista. Otro estudiante asume el rol de moderador).

Prec: ¿Por qué los chicos se retiran? ¿No se puede justificar si tienen prueba?

E: Si la reunión está avisada, ¿por qué los chicos de la tarde vienen después? Si nosotros nos quedamos hasta que termina la reunión.

P: No quedó nada en claro. No sé qué van a llevar los delegados a su curso. Tiramos opiniones, la gente se va y no llegamos a nada.

E: Tenemos que ir y llevarlo al curso, para eso tenemos un tutor que nos tiene que dar diez minutos de su hora para poder hablarlo con el curso.

E: El problema de la representatividad, ¿cuál es? Me llamaron a mí porque los dos delegados no podían venir.

E: Si no tienen horarios, entonces que dejen a otra persona que pueda.

P: Se trató aquí de cuestiones formales. La cuestión de moderador.

E: En mi curso pasa que a muchos no les interesa lo que vamos a decir.

E: A mí me pasa lo mismo.

P: Los delegados no preveían que las reuniones se iban hacer en este horario. Hay que ver la especie de multa que se ponga cuando tres veces no asisten los delegados.

E: Los que se están formando y los que más interesados están en la convivencia somos nosotros. El tema de la información es básico, yo no sabía que había reunión.

P: ¿Qué cuestiones vamos a debatir en el Consejo? ¿Qué temas importantes? Acá la falta de interés de los alumnos, no sólo la participación, sino el estudio. ¿Por qué no

aprenden? La falta de interés es fundamental. EL médico cura, yo enseño. La educación se viene abajo, abajo. La responsabilidad es de todos, no sólo de los delegados.

E: La responsabilidad de cada delegado, que no todos la tenemos en claro. Yo no puedo intervenir entre una pelea entre compañeros o con un profesor. Un alumno de primer año que recién entra al secundario, hay cosas que no puede decidir. Hay profesores y alumnos que no llegan a acuerdos. ¿Cómo hacer que yo con dieciséis años le hago entender a mi curso que no tienen que jugar con la pelota en el curso?

P: ¿Quién le puede pedir semejante cosa a un delegado de curso? Acá es un juego reglado, que nos atraviesan reglas.

G: Dejamos cartelitos informando sobre la reunión del Consejo. Ustedes tienen que leer esa información. Respecto a los delegados que no los escuchan es cierto. El año que viene hay que concientizar a los alumnos sobre el lugar del delegado. También juega un rol el tutor, creo que no está concientizado el rol. Estamos pasando a la mañana y a la tarde para concientizar el rol del delegado. Para el año que viene les planteo que el delegado debe hacer un curso de mediación. Lo hicimos en años anteriores y nos dio muy buen resultado.

P: Al chico no se lo puede recargar con otras funciones. El tutor es el que tiene que mediar entre los profesores y con los alumnos. ¿Para qué hacer un curso de mediación para los alumnos si no los escuchan?

P: Hay que definir el rol del delegado, definir el tutor del curso. Poner un transparente específico sobre el Consejo de Convivencia con los temas del día, para que los chicos estén informados. ¿Cuáles fueron las ideas que se fueron presentando?

E: No habría que hacer un curso de mediación. ¿Qué vas hacer parado en un curso? Podes hacer mediación, pero ¿qué hacés si hacen bolsa un picaporte?

E: Tenemos que hacer que los chicos se interesen por los temas de convivencia estudiantil. Que la gente se empiece a interesar.

P: El objetivo es que los profesores nos capacitemos aquí de la mejor manera y nuestros alumnos salgan con la mejor capacitación.

E: Con el tema del uniforme se discutió y no se llegó a nada.

D: Dije que teníamos que elegir moderador, secretario y definir cómo se va hacer la votación. Eran los tres temas que propuse. Esta es la tercera reunión que tenemos. Pasan cosas graves en esta escuela. El viernes tiraron dos bombas de estruendo, se rompieron vidrios. ¿Qué está pasando? ¿Qué pasa en los recreos? ¿Por qué se escapan de la escuela? Tenemos

que tener más paciencia, más paciencia. Es un requerimiento del Ministerio, porque esto es un cuerpo colegiado, y eso dan más ganas de venir a la escuela. ¿Por qué no concretamos la valoración de los votos? De los cuatro estamentos. Cada estamento tiene dos votos, positivos o negativos. Tengan paciencia, este es el lugar para venir y hablar. El año que viene vamos a definir funciones del delegado, del tutor. Llegemos bien con todas las personas que están en este establecimiento. Una es esa moción, y la otra es dividirnos entre adultos y menores. Los menores un 30 % y los adultos un 70%.

P: Cada estamento tendría un 25% y le estaríamos dando un 5% más. La decisión es llegar a acuerdos por una razón fundamentada.

G: Para mí hay que retomar el tema de los hábitos y la disciplina.

P: Eso ya se discutió al principio.

P: Hay que tomar decisiones, sino venimos a hacer catarsis.

G: ¿Está reglamentado eso del 70%?

P: ¡No, no!! Es una propuesta.

E: Yo quiero que se trate el problema de los profesores, porque si el setenta por ciento no aprueba, no es problema de ellos. Es problema del profesor.

E: En años anteriores se trataron temas muy importantes, droga, sexualidad.

P: El tema de los profes, siempre me pongo del lado de ustedes, pero ahora ustedes esperan hasta el último para levantar notas. En la vida tomamos decisiones. Coherencia pido.

D: Yo les dije a ustedes que no voy a discutir temas de los docentes con ustedes, porque ya demasiado vapuleados están. El año que viene lo podemos discutir. Llegar al consenso es por el lado de los votos. El delegado irá al curso y votarán los que están más interesados, los demás se subirán al tren más adelante. Tenemos que empezar a interesarnos los que estamos acá. Los delegados con el profe tutor tienen que llevar este mensaje de la participación y después vamos a tratar los temas álgidos.

(Se retiran varios alumnos).

P: Definamos, porque se están yendo.

D: Les parece que usemos ese transparente para la información de convivencia. Ponemos en el transparente las mociones que se van a seguir, y quiero que la próxima reunión sea de once a catorce.

E: Tengo compañeros que estaban en contra de la toma y que no se interesan por nada. Los chicos no nos ven como autoridad con ellos.

D: El delegado tiene que informar, no tomar más responsabilidades que no les toca. El tutor también tiene que tener responsabilidades.

E: El tutor de mi curso no me deja decirle las cosas a mis compañeros.

P: Propongo cuatro, tres, dos, uno como peso específico. Desempata siempre dirección. No importa la cantidad de personas. La otra propuesta es tomar el modelo de la universidad. Otro modelo es adultos y menores. La otra propuesta es que se equiparen en igualdad.

P: En términos de porcentaje, es lo mismo que cada estamento valga el 25%.

P: Decidir qué porcentaje tiene cada estamento. Para que no sea corporativo, que tengan voz y voto las mayorías y las minorías.

D: Los adultos mayor representación y más base, por la responsabilidad que tenemos. Todo se arregla acá.

P: Acá hay personas con mayor responsabilidad y somos responsables ante la ley, en cambio los alumnos están cubiertos por todos lados.

P: Ellos están más tiempo que nosotros acá. Por qué no les damos el 50% y nosotros el 50%?

E: Están diciendo como si fuéramos partes separadas, ¿quién garantiza que los alumnos pensemos distinto?

P: La próxima pongamos en el pizarrón opción a, b, c y votemos.

D: ¿Próxima reunión? El lunes veintinueve de noviembre a las once. Que una vez tome a la tarde y otra vez, a la mañana

(Discuten las fechas de cierre de promedio. No se ponen de acuerdo con las fechas).

D: Miércoles primero de diciembre a las once.

### **Escuela B: Actas del CCE del año 2010**

- Acta N° 1 (22/03/10): Se realiza la votación por curso, para elegir los delegados y el profesor tutor para la conformación del CCE (folio 11).
- Acta N° 2 (26/03/10): Se realiza el Primer Encuentro de Integración entre los diferentes cursos, en el marco del Proyecto de Convivencia, organizado por la coordinadora de curso y el coordinador del CAJ. La jornada se organizó en tres momentos: El

padrinazgo de los estudiantes de quinto año a primero; Actividades con juegos cooperativos; y por último, Reflexión sobre lo vivenciado (folio 11).

- Acta N° 3 (30/07/10): Se reúne el CCE con la presencia de dieciséis delegados y cinco profesores tutores. Se analizan los logros y temas pendientes desde 2009 a la fecha. En cuanto a los logros obtenidos, se valora el tema del uniforme; la jornada de integración; los acuerdos de convivencia; la pintura de las aulas. De las necesidades pendientes, expresaron la calidad de la comida de PAICOR; el mal estado de los baños; los juegos en recreos y horas libres; problemas de discriminación en cuarto y en segundo año; el arreglo del patio; la falta de bancos; y arreglos del edificio en general. Por su parte, los delegados verbalizaron que se sienten poco respetados por sus compañeros, y se propuso que se apoyen en los profesores tutores, y que hablen en el curso con la guía escrita de los temas a tratar. Además, surgió la necesidad de respaldar a los más chicos con la presencia de la coordinadora de curso (folio 12).
- Acta N° 4 (27/08/10): Con la asistencia de cinco delegados y tres tutores, se realiza el encuentro del CCE. Se propone realizar un bingo que permita recaudar fondos para comprar una mesa de ping-pong, o restaurar la existente. Se debate sobre la modalidad de organizarlo. Los delegados de primero y segundo año solicitan la intervención de los profesores tutores para ayudarlos con el grupo de compañeros por la escasa representatividad en el curso. (folio 16).
- Acta N° 5 (24/09/10): Cabe destacar que ese día se realizó la observación no participante del CCE. En el encuentro se resaltan los aspectos positivos que tuvo el día del estudiante con la convocatoria, participación y entusiasmo de todos los alumnos. Los delegados de quinto año consideraron que se logró, porque ellos como organizadores movilizaron e incentivaron a todos los cursos; aunque reclamaron que se sintieron solos, sin el apoyo de los docentes. Quedaron actividades pendientes. Los delegados de cuarto año, destacaron como positivo que eran un curso muy desunido, que lograron superar los problemas, siendo el curso ganador ese día. Se trató la posibilidad de recaudar dinero para la mesa de ping-pong, y se propusieron varias opciones: pastelitos, feria de platos, peña. Se acuerda realizar una peña y coreografías para festejar el día de la madre, cantar y realizar sketch. Se organiza que cada curso empiece a pensar actividades. Faltó definir si la feria de platos será toda la tarde o en una franja horaria.

### **Escuela B: Observación del Consejo de Convivencia Escolar (24/09/10)**

En esta transcripción de la observación que se realizó del encuentro, se utilizarán las siguientes siglas: P (profesor), C (coordinador de curso) y E (estudiante).

P: Podríamos hacer una evaluación de las actividades de la primavera.

E: Faltó tiempo.

E: Eran las dos y recién estaban decorando.

E: El problema es la primaria porque los chicos nos rompen las cosas.

E: Haberlo hecho en la jornada hasta las cinco y media que nos vamos.

C: ¿Qué más?

P: El tema de la convocatoria.

E: Con primer año hablamos un montón, cuarto año me encantó, igual que tercero y sexto. Pero primero y segundo... Nosotros pasamos por primero un montón.

E: Por lo menos este año participamos todos, el año pasado menos de la mitad.

P: ¿El CAJ los ayudó a unirse más? ¿Hacen juegos?

E: Sí, hacen juegos, nos unimos más.

C: Este año hubo un fenómeno, los veo más unidos.

P: Estar en el predio de la escuela también ayudó.

E: Sí, me encantó verlos más unidos. El año pasado en el sindicato era más disperso.

P: Los chicos de primero dijeron que no los informaron sobre el concurso de disfraces.  
¿Qué pasó?

E: Sí sabíamos (primero).

P: De la bandera tampoco participaron.

E: Nosotros les avisamos a todos. Después venían al curso y nos preguntaban y no teníamos drama. El fútbol, hándbol se iba a ser si había tiempo.

C: Ustedes de quinto que lo organizaban. ¿Qué pasó?

E: No tuvimos profes que nos ayudaran. Lo hicimos solos. No nos alcanzó el tiempo. No teníamos hora libre para juntarnos. Para el año que viene sería importante que algún profe nos ayude.

E: Nosotros sexto, estuvimos bien organizados.

P: Faltó informar con afiches.



C: El clima y el espíritu que se generó fueron muy buenos. Definitivamente para otro año es importante que la escuela acompañe.

P: También fue importante el grupo de padres que acompañaron. Los padres también querían bailar y participar.

E: El problema del baile fue cuando los chiquitos se entraron a descontrolar.

E: Podemos festejar Halloween.

P: ¿Por qué Halloween que no es nuestro?

E: Lo importante es disfrazarse.

P: Bueno, puede ser de tribus urbanas.

E: La elección de la reina, ¿qué pasó? Porque ganó una que ni siquiera era segunda princesa.

E: Porque decidieron que todas eran princesas.

P: No sólo evaluar el aspecto físico. Vimos que todas estaban muy bien. A cuarto lo felicito porque estaban todos muy unidos, muy bien. Un curso problemático entre ellos y ahora todos juntos. Fue una clase de convivencia ellos, y los chicos de quinto una clase de organización de eventos.

C: Otro tema es el problema de las horas libres. El tiempo libre. El objetivo este año es comprar la mesa de ping-pong. Si el profe del CAJ nos consigue una tabla que sirve de mesa. Hay que pintarla.

E: Hay que ponerle arcilla.

E: Con la pintura que pintan látex.

C: Con la experiencia de sexto que hicieron rifa, pastelitos y bingo. Lo que más genera dinero son los pastelitos.

E: Nosotros hicimos rifa y sacamos \$300.

C: Que primero haga pastelitos, segundo alfajorcitos y así cada uno hace algo.

E: Y también salimos a vender afuera, aparte de la escuela.

E: Y la cooperadora escolar, ¿qué hace?

C: ¿A ver qué hace la cooperadora?

E: Recauda dinero para comprar las cosas que necesita el colegio, tizas, borradores.

E: Ahora el campamento está detenido. Porque hicimos uno y queríamos hacer dos, pero no sé si nos autorizan. Hay que hablar con la directora (quinto).

P: A ver, volvamos a cómo recaudar fondos.

(Hablan en simultáneo. No se entiende).

C: ¿Qué hacemos? Dividimos por año y por alimento. Podemos usar la cocina de la escuela.

E: Yo lo veo complicado para organizarnos.

E: ¿Qué quieren hacer? ¿Un campeonato de fútbol?

E: Eso es peor.

C: Cómo lo organizan con primero?

E: A mí no me escuchan (delegado de primero).

C: ¿Cómo lo ayudamos?

E: Tenés que ir y hacer que te escuchan.

E: Es difícil, para nosotros también.

C: ¿Quién es el profe tutor?

E: No me acuerdo.

C: Podemos trabajar más con el profe para legitimarlo más.

P: También los chicos (delegados) lo pueden ayudar. Entre compañeros se escuchan mejor.

C: ¿Cómo generamos, una rifa, una venta?

E: Capaz que si todos los años hacemos canastas, los aburrimos mucho.

P: Me parece que podemos ofrecer a primero y segundo lo de comprar. Ellos pueden vender rifa, porque son más numerosos.

(Un estudiante está ocupado con su celular. La coordinadora le llama la atención: “Hace cuarenta minutos que estás con el celular, sin hacer nada. No se puede intervenir así”).

P: ¿Ustedes pueden fabricar algo? ¿O también es complicado?

E: Si hacemos la feria de platos, cada uno trae algo y listo.

E: Ponemos carteles afuera para que vengan los vecinos.

P: Pueden darle una mano a primero. ¿Te parece J. que los chicos te den una mano?

E: Sí, está mejor (delegado primero).

(En ese momento una de las profesoras sale de la reunión para organizar las fechas con la directora). Al volver comenta:

P: La expo-arte es en noviembre.

E: Para el día de la madre.

E: Sí, el año pasado lo hicimos así.

(Uno de los estudiantes se levanta y se va).

P: D. ¡Será posible!

(La profesora sale a buscar al joven).

P: Quedan dos semanas para eso.

(Consultan el almanaque. Regresa la otra profesora).

E: Tenemos campamento.

P: ¿El veintidós de octubre les viene mejor?

E: Nosotros hacemos una peña, pero es otra cosa (delegado de quinto).

E: Bueno, el veintidós de octubre.

C: Delegados, ustedes se juntan con los cursos y después nos juntamos informalmente y vemos.

E: Pueden preparar una canción.

P: En vez de hacerlo por curso, hacerlo por grupos.

E: Sí, porque algunos tienen vergüenza y así es más fácil. Podemos hacer coro, sketch y coreografía.

E: Sí, el profe de teatro nos ayuda.

P: Yo me ofrezco con el teatro. Los ayudo.

E: Bueno, usted también actúa.

P: Cerrando, el veintidós de octubre se recaudan fondos para la mesa de ping-pong. Lo llamamos Fiesta de la Familia, con bailes, actuaciones y coro.

E: En vez de gastar plata en juegos didácticos, aprovechemos los aros y pelotas de básquet que ya están.

P: Si no hablan hoy con el curso, si hablan el lunes, recurran a los más grandes, los chicos de quinto, sexto, así lo ayudan a J. (delegado de primero) que les dijo que necesita ayuda. Le tienen que dar una mano.

E: Seguro que en el grupo surgen muchas más cosas. Si es sábado, domingo, se puede hacer todo el día.

C: ¿Cuándo hacemos la próxima reunión del consejo? ¿Quince días?

E: Antes del campamento.

(Cuarto, quinto y sexto año participan de un campamento organizado por el Ministerio y el CAJ).

C: El once de octubre.

P: Es feriado.

E: El cuatro.

### **Técnica: Asociación de palabras**

#### **Escuela A**

Para los estudiantes de 6° año – T.M, el Consejo de Convivencia estuvo asociado a:

- Delegados (7).
- Aprender (6).
- Escuchar (5).
- Propuestas, aportes (5).
- Compañerismo (5).
- Convivencia (4).
- Deliberar (4).
- Debatir (4).
- Relaciones (4).
- Amistad (4).
- Respeto (3).
- Solidaridad (3).
- Tutores (2).
- Diversión, alegría (2).
- Trabajo (2).
- Orden (2).
- Participación (1).
- Acuerdos (1).
- Confianza (1).
- Unión (1).
- Cumplir (1).
- Derechos (1).

- Democracia (1).
- Opinar (1).
- Entender (1).
- Compromiso (1).
- Dialogar (1).
- Empatía (1).
- Solución (1).
- Caridad (1).
- Ayuda (1).
- Ser escuchado (1).
- Justicia (1).
- Tranquilidad (1).
- Paz (1).

Para los estudiantes de 6º año, T.T., el Consejo de Convivencia estuvo asociado a:

- Escuchar (8).
- Solucionar (5).
- Organización (5).
- Respeto (4).
- Aprender (4).
- Participación (4).
- Opinar (4).
- Convivencia (3).
- Compañerismo (3).
- Ayuda (2).
- Comunicación (2).
- Ser escuchado (2).
- Solidaridad (2).
- Tolerancia (2).
- Prevenir (1).
- Organizar (1).

- Docentes (1).
- Alumnos (1).
- Disciplina (1).
- Orden (1).
- Decisión (1).
- Igualdad (1).
- Paz (1).
- Dialogo (1).
- Justicia (1).
- Críticas (1).
- Sentir (1).
- Valorar (1).
- Relación (1).
- Protagonismo (1).
- Unión (1).
- Hablar (1).
- Personas (1).
- Sociabilidad (1).
- Compartir (1).
- Espacio inclusor (1).
- Democrático (1).
- Expresar (1).
- Debate (1).
- Amigos (1).
- Contención (1).

**Escuela B**

Para los estudiantes de 6º año, el Consejo de Convivencia se asoció a los siguientes sentidos:

- Escuchar (5).
- Comprender (3).
- Hablar (3).
- Compartir (3).
- Expresar (2).
- Participar (2).
- Opinar (2).
- Solidaridad (2).
- Resolver (2).
- Actitud (1).
- Integración (1).
- Interés (1).
- Verdad (1).
- Justicia (1).
- Honestidad (1).
- Ayuda mutua (1).
- Explicar (1).
- Enseñar (1).
- Disfrutar (1).
- Discutir (1).
- Dialogar (1).
- Debatir (1).
- Compañerismo (1).
- Confianza (1).
- Organización (1).
- Aceptación (1).

**Escuela A. Entrevistas estudiantes. Turno tarde (10/11/10).**

Aquí, las siglas utilizadas se corresponden a: Er (entrevistador) y E (entrevistado).

**Maximiliano**

Er: ¿Vos participás en el Consejo de Convivencia escolar?

E: No

Er: ¿Sabés qué es un Consejo de Convivencia escolar?

E: Tengo una idea mínima

Er: A ver, ¿Qué es para vos?

E: Es un consejo que se encarga de solucionar los problemas entre alumnos, que da normas. Creo que hicieron hace unos años la directora con los alumnos se juntaron e hicieron el código de convivencia.

Er: ¿Y qué información tenés de eso?

E: Es una hoja en el cuaderno de comunicados que dice cómo son las reglas en caso de que algún alumno cometa una infracción y se consta la penalización, cuáles son los pasos a seguir y esas cosas.

Er: ¿Y eso se los dan todos los años?

E: Sí, desde hace dos o tres años.

Er: ¿Y qué opinás vos del consejo?

E: Algunas cosas están bien, otras cosas están mal. Para mí es relativo eso.

Er: ¿Por ejemplo?

E: No sé, por ejemplo, por ahí en algunas ocasiones algunas medidas deben recibir sanción y no reciben sanción o sanción mínima. En cambio, otras que no me parecen para tanto, tienen sanciones fuertes.

Er: ¿Y cómo está organizado, de qué manera funciona?

Primero dice los pasos a seguir, después los hechos, depende si son hechos leves, moderados o graves.

Er: Y el consejo en sí, ¿Cómo se organiza acá en la escuela?

E: No sé porque eso fue hace unos años cuando había centro de estudiantes, así que la verdad no estoy enterado.

Er: ¿Ustedes tienen delegados en el curso que participan?



E: Sí, tenemos un par de delegados ahí, pero...

Er: ¿Y qué función cumplen los delegados?

E: No sé. Los llaman por ahí para alguna reunión, pero hay reuniones una vez cada tres meses.

Er: ¿Ellos después les comentan lo que hacen?

E: Sí, nos comentan brevemente lo que pasa.

Er: ¿Y ustedes participan cuando ellos comentan? ¿Opinan?

E: Sí.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula, entre ustedes?

E: No sé, a mí me parece desastroso. Creo que nadie está enojado con nadie pero por ahí no nos hablamos mucho, hay muchos grupos divididos. Tampoco tan dividido, hay una pequeña diferencia.

Er: Pero en general, ¿Cómo te sentís vos en el curso?

E: Yo me siento bien, no creo que nadie me tenga bronca o que esté enojado conmigo. Yo tampoco estoy enojado con nadie. Por ahí no comparto algunos pensamientos con otros, o amistad con otros, pero yo creo que estoy parado en una buena posición.

Er: Y en la escuela, ¿Cómo es la convivencia en general?

E: No sé porque no hablo mucho con los chicos de la escuela. Empecé a hablar con los chicos de la escuela, que ahí los conocí un poco más. Hablé más con los de la mañana, no hablé con los de la tarde. A la tarde tengo amigos que se han quedado, los conozco, los hablo y a otros chicos también.

Er: ¿Y hace cuánto que vos venís a esta escuela?

E: Seis años, desde primer año.

Er: Y en general la convivencia con los adultos, ¿Cómo sería?

E: Y bueno, la directora es nueva, no tuve muchas oportunidades de hablar. Salvo con un par de profesores, creo que me llevo bien con todos los que tuve. No sé, los preceptores me quieren supongo. Me llevo bien con todo el personal menos con, o sea, no es que me lleve mal con los directores, sino que no hablo con los directores.

Er: Y en el curso, ¿se escuchan?

E: No. La comunicación es media desastrosa, porque por ahí saltan haciendo chistes, se dispersa. Me parece que es un problema que está lejos de resolverse.

Er: ¿Y los adultos los escuchan a ustedes? ¿Cómo es la comunicación?

E: Los preceptores sí nos escuchan. Los profesores hay varios que nos escuchan, hay varios que son muy cerrados, como el profesor X que es muy cuadrado.

Er: Si tienen algún conflicto o algún problema, ¿Con quién lo hablan?

E: Una vez tuvimos conflicto con ese mismo profesor, y vino a hablar la profesora de Historia, que es nuestra tutora. Al final no llegamos a nada, supongo que nos sigue odiando y nosotros lo seguimos odiando a él.

Er: ¿Y con la tutora?

E: Y, con la tutora... no sé. Como tutora me gusta, pero como profesora por ahí no comparto algunas cosas.

Er: ¿Qué función cumpliría ella como tutora?

E: Me parece que habla con los alumnos en ocasiones que no son escuchados, como en esta ocasión del profesor este.

Er: Y en el curso cuando están con los compañeros, ¿Quiénes hablan? ¿Hablan siempre los mismos?

E: Sí, los mismos, los que parece que tienen más el talento, el liderazgo.

Er: ¿Cuántos son ahí en el curso?

E: Deben ser cuatro, cinco.

Er: ¿Y de qué manera hablan?

E: No sé, se para uno por ahí y dice “chicos, vamos a hablar”, entonces se para, habla, todas esas cosas. Siempre es un desastre.

Er: ¿Por qué un desastre?

E: Porque uno hace chiste, el otro se cuelga, ahí se dispersan todos. Todos gritan silencio al mismo tiempo y nadie se calla. Un desastre.

Er: ¿Y cómo es la forma de interactuar entre ustedes? ¿Cómo se relacionan?

E: Hablando, no sé. No entiendo la pregunta.

Er: ¿Cómo es el estilo, la forma de interactuar, de relacionarse?

E: Hablando, haciendo trabajos juntos, qué se yo. En Teatro nos hicieron hacer una actividad en la que había que pensar todo el día, hacer cosas raras y pensar en alguien que no conociamos mucho y después nos hizo ir y hablar con esa persona.

Er: ¿Cómo les resultó?

E: Bastante bien, no conocía mucho a las otras personas. Y bueno, en la toma también fue distinto a todo el resto de los años.

Er: ¿Qué pasó en la toma?

E: Yo me relacioné mucho con mucha gente que no sabía ni que existía. Mis compañeros de curso no participó casi ninguno.

Er: ¿Estuviste en la toma todos los días?

E: Sí, todos los días, prácticamente todos los días. Me relacioné con gente, o sea, ni siquiera con los del curso, con chicos de la escuela que no conocía prácticamente y unos amigos de ellos. Los chicos del curso que por ahí llevo muchos años con ellos. Fue diferente

Er: ¿La toma para vos qué significó?

E: Para mí fue una experiencia muy linda, agotadora, pero ha sido una experiencia muy linda.

Er: ¿Ustedes se quedaban acá en la escuela, dormían acá?

E: Sí, yo dormí todos los días menos uno que me quedé dormido en otro lado.

Er: ¿Y qué resultó de la toma?

E: Nos dieron un plan de obras, que no era un plan de obras. Nos hicieron levantar a cambio de que el plan de obras sea dado en un día, que no fue dado. Aparte de todo eso, significaba presión para que no llegara el anteproyecto, tampoco fue nada. Tampoco nos dieron el plan de obras, un desastre, así que estamos molestos.

Er: ¿Vos crees que no cumplieron?

E: Yo creo que no cumplieron.

Er: ¿Y en relación, al curso, vos sentís que están integrados?

E: ¿Integrados en qué sentido?

Er: Ustedes, integrados como curso.

E: No creo.

Er: Ya están próximos a recibirse, a terminar.

Er: Sí, por ahí uno quiere aprovechar al máximo el tiempo, pero no sé, como que... No me parece que esté mucho relacionado.

Er: ¿Hay alguna forma de discriminación entre ustedes?

E: Sí, pero no es discriminación, discriminación. Jodemos, por ejemplo hay un chico medio morocho en el colegio que lo jodemos, le decimos negro. Pero le decimos, nos reímos, él se ríe. A mí me dicen virulana por los rulos. Está bien, yo me río, ellos se ríen. No hay una discriminación.

Er: No es discriminación, es una broma.

E: Claro. Y ni siquiera es negro, es morocho nomás. Entonces eso hace por ahí discriminación en cuanto a que...

Er: Y en la escuela en general, ¿vos ves discriminación?

E: No vi. No sé, tampoco estoy muy integrado, pero vi casos de discriminación.

Er: ¿En qué situación?

E: No sé, un chico que tenía rasgos asiáticos, y lo jodían, no lo dejaban jugar al fútbol.

Er: ¿En broma?

E: No, no era en broma. A mí me caía bastante mal cada vez que veía eso.

Er: ¿Cómo funcionan las normas de convivencia? Las normas en el aula, ¿cómo funcionan? ¿Cómo ves vos que se apliquen?

E: No se aplica palabra a palabra, estrictamente. Pero depende qué nos conviene. Por ahí nos conviene que se aplique palabra a palabra y no lo que dice el profesor. Como por ahí nos conviene lo que dice el profesor, no lo que dice el Consejo de Convivencia.

Er: Y en la escuela, ¿Cómo ves las normas de convivencia?

E: Y no sé, por ahí las hacen valer. Cuando las hacen valer, los chicos se quejan, le dicen lo mismo, no le dijeron nada. No me parece que funcionen muy bien y cuando funciona, los chicos se enojan. Me parece que es medio desastroso.

Er: ¿Vos crees que existe justicia en el aula?

E: No. ¿Justicia en qué sentido?

Er: En el sentido de la justicia, ¿Vos observas situaciones justas, injustas? ¿Cómo lo ves?

E: Sí, hay situaciones justas, injustas.

Er: Por ejemplo, ¿Cuándo son injustas?

E: Cuando uno considera a la luz de los hechos que la lógica le dice que es injusto lo que está pasando.

Er: Bueno, a ver, dame un ejemplo.

E: No sé, qué sé yo, por ahí tendría que pensarlo un ratito... Creo que por ahí cuando se hace una votación y ganan las mayorías, la democracia dice que se va a hacer lo que votó la mayoría, pero los otros chicos se quejan, no lo quieren hacer. Digo bueno, es injusto esto porque somos mayoría, no tenemos por qué hacer esto.

Er: Como que no acatan la decisión de la mayoría.

E: Claro. Pasó en el curso, pasó también en la decisión de la toma del colegio, pasó en varias ocasiones.

Er: ¿Participás en algún proyecto de la escuela?

E: Sí, estoy haciendo un proyecto, pero es de una materia nomás, somos dos o tres chicos nomás. De proyectos no he participado mucho, salvo este año y los otros dos que había que hacer entrevistas y esas cosas para materias digamos, pero nada serio.

Er: En relación a tu futuro, ¿Cómo te ves?

E: No sé. Así estoy bien. ¿O sea, en qué sentido?

Er: ¿Cómo te ves? ¿Qué vas a hacer? ¿Tenes decidido el año que viene?

E: No sé, yo dejo todo en las manos de Dios.

Er: ¿No has pensado nada, no has elegido nada?

E: Sí, estoy pensando, estoy viendo algunas carreras.

Er: ¿En qué estás pensando?

E: Y, estuve pensando en Teatro, Cine o Ingeniería en sistemas, aunque no tenga nada que ver.

Er: Pero, digamos, eso es lo que te gusta.

E: Claro. Sino algún idioma, porque yo tengo ciudadanía italiana, así que tengo el paso abierto a Europa. Tengo mi tía viviendo en Italia, a mi tío viviendo en Alemania. Tengo la posibilidad de viajar, así que estoy viendo eso.

### **Melina**

Er: ¿Participás en los Consejos de Convivencia escolar?

E: Sí.

Er: ¿Cómo participás?

E: Por ejemplo... o sea consejos de las reuniones que hay... Hay muchas veces que yo no pude participar, yo soy delegada del curso, y por ahí cuando se reúnen los delegados yo no he podido, porque se juntan tipo 11 y media, y por ejemplo los lunes, los miércoles, son horarios que se me hacen imposible a mí porque yo trabajo. Pero la vez que puedo y se hace a la tarde, yo voy y apporto opiniones que me parecen que están mal.

Er: ¿Cuántos delegados tiene el curso?

E: Uno solo.

Er: ¿No hay un titular y un suplente?

E: No, ahora no porque se fue la que era titular y quedé yo.

Er: ¿A dónde se fue?

E: Se fue, se bajó, digamos, de alguna forma.

Er: Cuando eligieron los delegados, ¿Vos te propusiste? ¿Te propusieron tus compañeros?

E: Sí, a mí no me gustaba mucho la idea. Sí, como que dijeron todos. Somos tres los que siempre nos estamos haciendo cargo de todo, como que ponemos orden, por eso. Y bueno, ella también trabaja y por eso, como no puede venir, no...

Er: ¿Y qué sentiste cuando te eligieron tus compañeros?

E: No, nada. O sea, como que en parte por ahí tenían razón porque yo sé que si me pongo voy a estar y voy a aportar algo de mí y si necesitan algo, capaz que si pueda ser que los ayude, voy a estar bien.

Er: ¿Cuál sería tu función en el consejo?

E: Mi función, aportar opiniones de las fallas que hay por ahí o también comentarle...

Er: ¿De qué fallas?

E: Las que haya en el cole, por ejemplo, no sé, cosas que pasen o comentarle lo que se habló en la asamblea, de las cosas que no se pueden hacer. Trato de hacer las cosas bien, porque si uno no aporta tampoco, como que nada sale bien.

Er: Cuando vas a las reuniones de consejo, ¿después qué hacés con todo eso que se trabaja?

E: ¿Esas reuniones? Trato de que se den...

Er: ¿Vos lo podés compartir después con tus compañeros?

E: Sí, sí, por supuesto. Trato de compartirlo o les comento, mirá hablamos tal o tal cosa, pero por ahí...

Er: Y los temas, ¿Cómo se eligen? ¿Qué temas tratan por ejemplo?

E: Ahora mayormente se estaba tratando el tema de uniformes, el tema de cantina, ¿Qué más era? Y cosas de la toma por ejemplo, o del desorden que hay. Yo comentaba, le decía a M. que uno no se puede hacer cargo, porque por ahí, está bien vos les decís pero de ahí a que te hagan caso es un tema porque son un montón y dicen "ah, es una alumna más". O sea, no le hacen caso a un profesor, es medio complicado que te lleven el apunte.

Er: ¿Y vos cómo te sentís con esa función?

E: Siento que por ahí, no sé, a mí me pone histérica porque vos querés hablar algo o decirles algo que es realmente serio, y los otros por todos lados y no te dan bola. Y no es así porque en algún momento de la vida te tienen que escuchar, a todo el mundo le gusta ser escuchado. A todo el mundo le gusta que lo escuchen, ¿Por qué no uno se puede detener y escuchar a alguien? Hacer silencio, son dos segundos, no te cuesta nada.

Er: ¿Cuál es tu opinión del Consejo de Convivencia?

E: ¿De este consejo? No sé, no es algo muy organizado me parece. Hay cosas que dicen “sí, sí, vamos esto” y capaz que no las hacen. Son cosas así que por ahí te molestan un poco porque si es un consejo, una convivencia, la palabra te lo dice, tendrían que aprender a darnos lo que necesitamos, o a escucharnos, a que las cosas salgan como teóricamente nos dicen que tienen que salir me parece.

Er: ¿Y cómo está funcionando acá?

E: Y acá, yo la verdad que, es muy, a mí no me gusta mucho, no me parece que esté.

¿Y qué le cambiarías?

Más organización tendría que tener me parece. No están bien organizados, por ejemplo hay reuniones que por ahí les favorece más a los de la mañana que a nosotros. Como que no se organizan bien.

Er: ¿En qué sentido los favorece?

E: El tema del horario.

Er: ¿El horario? ¿Esa es la dificultad que vos ves más grande?

E: Para mí que sí. Porque es costoso levantarse. Yo puedo venir antes, pero ellos también podrían quedarse un poquito más me parece.

Er: ¿Y eso lo han planteado?

E: Sí, lo planteamos, pero como a que todos les queda cómodo ese horario. A mí no me queda cómodo y menos los lunes. Yo trabajo lunes, miércoles y viernes. Yo dije que podía los martes y jueves si querían. Y nada.

Er: ¿Cómo ves el clima de convivencia en el aula?

E: Ahí vuelve el tema de que no se escuchan. No te escuchan, no te escuchan, no te escuchan. Yo por ahí me sacó la voz tratando de decirles algo que capaz que les interese a todos. Generalmente las mujeres organizamos todo. Sexto año es el tema de la cena, el tema de la cena para nosotros es teóricamente importante, y todos están en la suya, están todos haciendo quilombo, entonces es como que vos decís, para qué te vas a gastar en hacer algo, para que nadie te escuche y después te anden preguntando mil veces qué hay que hacer, y te molesta muchísimo. Es eso nomás, pero si no, nos llevamos bien, nadie se lleva muy mal.

Er: ¿Y el clima de convivencia en general?

E: No, bien, bueno, no sé si ustedes están a favor o no. El tema de la toma, unió un montón a la mañana y tarde, fue muy bueno. Capaz venía uno y decía “no me lo banco o mirá ese que

tal cosa” y vos te das cuenta, porque convivís con las personas, y decís nada que ver a lo que yo pensaba. Fue muy bueno eso, poder ver.

Er: En esto de que vos remarcabas de que no se escuchan en curso, ¿Esto es permanente, es siempre?

E: No, a veces cuando se ponen tarados, empiezan a gritar todos y empiezan a jugar, te contestan mal por ahí. Sí bien capaz que lo hacen haciéndote un chiste para que los otros se rían, pero a vos no te agrada.

Er: ¿Y los adultos los escuchan a ustedes?

E: Sí, en especial nuestra delegada, que es la profe R. La verdad es que es la primera vez que a mí me pasa que una profesora viene a defendernos a nosotros o a solucionar algunos problemas, porque la verdad nunca había pasado –yo fui a varios colegios– y tratar de solucionar el tema, la verdad que estuvo muy bueno que alguien mayor pueda dar la cara por vos o que pueda por todos nosotros. La verdad, me pareció de una responsabilidad.

Er: ¿Ella es la docente tutora de ustedes? ¿Ustedes la eligieron?

E: Claro. Sí, pero no todos te escuchan. Salazar es como que vive en su mundo y no le vas a cambiar la idea, esto es negro y va a ser negro toda la vida, y si vos le planteas, le seguís hablando es como que te corta, y por ahí te molesta.

Er: En el curso entre ustedes ¿Quiénes hablan, quiénes son los que hablan?

E: No, todos.

Er: ¿Hablan todos o hablan siempre los mismos?

E: No, hablan siempre los mismos.

Er: ¿Cómo hablan? ¿Cómo es el estilo para hablar?

E: La mayoría gritando, la mayoría grita muchísimo, por ahí te cansa.

Er: ¿Por qué? ¿Porque los otros no escuchan?

E: No, porque por ahí se ponen a jugar o a hablar entre ellos cosas que nada que ver.

Er: ¿Cómo son los vínculos? ¿De qué manera interactúan? ¿Cómo se relacionan? ¿De qué manera interactúan? ¿Cómo es la relación entre ustedes?

E: Es buena, por ahí siempre hay sus peleas, pero ahí nomás tratan de hablar.

Er: ¿A qué le llamás peleas? ¿Son discusiones o son golpes?

E: No, peleas tontas. No, no, golpes no. Son discusiones nomás. No, pero no se llevan mal.

Er: ¿Y vos sentís que estás integrada en el curso?

E: No entiendo la pregunta.



Er: Si vos sentís que en el curso, ustedes, están integrados, ¿O hay diferentes grupos?

E: Puede ser. Sí, como que hay diferentes grupos, acá uno, acá el otro. A mí me parece que se llevan bien, este grupo no va a hablar con este porque tal cosa, no, no es así. Todos se hablan, nada que unos se juntan con unos y otros se juntan con otros.

Er: ¿Ustedes tienen Consejos de Convivencia áulicos?

E: No.

Er: ¿Existe alguna forma de discriminación entre ustedes? ¿Sentís que alguien discrimina a alguien?

E: No, no.

Er: ¿Cómo funcionan las normas de convivencia en el aula?

E: ¿Si funcionan bien?

Er: Cómo, de qué manera funcionan?

E: No te sabría decir, como que sí, pero no.

Er: ¿Cómo vivís las normas en el aula?

E: No te sabría contestar.

Er: ¿Y en la escuela?

E: Bien, no hacemos nada que no se pueda hacer

Er: En ese sentido, ¿Conocen las normas, las respetan?

E: Sí, las respetamos bastante. Aparte porque hay cosas que, por ejemplo, el tema de rayar las paredes. Nosotros hace dos años pintamos el curso nuestro, y siempre estuvimos ahí, desde cuarto año. Te das cuenta que si uno hace algo, es como que lo cuida, en cambio si fuera diferente no.

Er: ¿Creés que existe justicia en el aula?

E: Sí, sí, puede ser. Pero, ¿En qué sentido me lo decís?

Er: En el sentido de la justicia, si crees que hay situaciones que son justas, injustas.

E: Sí, sí, hay de todo.

Er: Por ejemplo, ¿Cuáles serían las injustas?

E: Las injustas... Yo tengo un problema muy grande con un profesor. Es como que él, los que tienen buenas notas por acá y los que tienen malas notas por acá. Es medio discriminante eso. Es como que vos decís, si una persona tiene todo diez y se saca un uno, lo pasa para el otro lado, y no es así. O sea, vos vas a tratar, yo de mi parte trataría de ponerlo con otro que lo

ayude, que sepa. No es así, es un poco discriminante lo que hace él. Eso me parece muy injusto, y eso a la mayoría de mi curso le parece injusto.

Er: ¿Y situaciones de justicia?

E: Situaciones de justicia... No sé, lo único que me acuerdo es eso.

Er: Pero, en general, ¿Vos sentís que acá hay un clima de justicia en la escuela?

E: Sí.

Er: ¿Participas en algún proyecto de la escuela?

E: ¿Como ser?

Er: Algún proyecto que tenga la escuela. En el aula, en el curso, ¿Ustedes tienen algún tipo de proyecto?

E: No, no. Solamente como delegada del consejo. Igual, no hay ningún proyecto.

Er: Y en relación a las tomas, ¿Cómo lo viviste? ¿Qué sentido tuvo para vos las tomas de las escuelas?

E: La toma de las escuelas, no me parece una forma más lógica de hacerlo... Es como que uno se pone a pensar, si vos haces tantas marchas, tantas asambleas, tantas todo y no te escuchan, ¿de qué otra forma te escuchan? Haciendo toma, por más de que no sea lo mejor. Me parece que, de alguna manera parece que la gente es masoquista porque le gustan las cosas de mala manera.

Er: Claro, pero el sentido para vos fue este, para que los escucharan.

E: Claro, sí, sí totalmente. Aparte hubo una organización muy grande. O sea, decían a la una se van a dormir, y a la una se iban a dormir, era muy organizado.

Er: Y en relación a tu futuro, ¿Cómo te ves? ¿Qué pensas hacer?

E: ¿Yo, qué pienso hacer de carrera?

Er: Sí.

E: Yo pienso ser maquilladora y diseñadora de moda. Me gusta mucho lo que tiene que ver con lo estético. No me considero una persona muy inteligente, muy capaz de cabeza, sino hubiera hecho Enfermería o Ingeniería. Pero lo que a mí realmente me gusta es eso, Maquillaje y Diseño de indumentaria.

### **Elías**

Er: ¿Vos participás en los Consejos de Convivencia?

E: No, no participo.

Er: ¿Y qué opinas de los Consejos de Convivencia en particular?

E: Yo opino que es bastante bueno, o sea, hay colegios que supongo que están peores, no tienen nada. Con respecto a todo, el consejo es bueno.

Er: ¿Y para qué sirve el consejo?

E: Y yo pienso que cuando tenes un conflicto con alguien, con un profesor, otro alumno, yo supongo que el consejo sirve. Es para mediar y para buscar una solución que satisfaga a ambos.

Er: Y acá, ¿Cómo está organizado?

E: No, acá creo que no hay.

Er: ¿Cómo funciona?

E: Supongo que deben llamar, llaman a cada uno de los alumnos y lo solicitan, y con profesores y lo solucionan

Er: ¿Vos sabes si tienen días de reunión, se juntan, quiénes van?

E: Los días, antes lo sabía, ya me olvidé. Pasaba M. y nos llamaba a todos. Sabía pasar antes a veces y avisaba.

Er: ¿Ahora no?

E: Antes del colegio.

Er: ¿Y qué opinas vos del consejo? ¿Qué te parece? Acá en esta escuela.

E: Debe ser bueno, pero acá yo no vi un problema, no tuve más de un problema.

Er: ¿Vos cuánto hace que venís a la escuela?

E: Y, hace siete años. En segundo me quedé de año, por eso. No he visto ningún problema grave para decir...

Er: ¿Y cómo es el clima de convivencia en el aula entre ustedes?

E: Buena, tiene sus dificultades, nunca va a ser perfecta.

Er: ¿Qué dificultades?

E: Por ejemplo, que cuando uno habla nadie te presta atención, están en otra siempre. Pero, dentro de todo, nos llevamos bien.

Er: Y en la escuela, ¿Cómo es el clima?

E: También, bastante bueno. Ningún chico es por decir, ha sido malo. Siempre hay algunos, pero dentro de todo, es un buen clima. Eso es porque es una buena escuela también.

Er: ¿Vos te sentís cómodo?

E: Sí, yo me siento cómodo, a mí me gustó.

Er: Y en el curso, ¿Entre ustedes se escuchan?

E: De vez en cuando, si es que está uno gritando a veces para pedir el orden, y ahí recién nos ponemos escuchar. Porque si no, hablan así cosas, empiezan a hablar y nadie lo escucha. Nadie se escucha.

Er: Y los adultos, ¿Los escuchan a ustedes?

E: Sí, ahora por ejemplo con el tema de las tomas han empezado a... nos escuchan bastante.

Er: Y en el curso cuando hablan, ¿Quiénes hablan?

E: Saben hablar los delegados, los dos, y otros chicos más. Yo, por ejemplo, yo no hablo.

Er: Y cuando hablan los delegados, ¿Los escuchan?

E: Yo, personalmente sí, los otros no sé. Yo trato de escucharlos.

Er: Y cuando hablan, ¿Cómo hablan, de qué manera?

E: Primero que hablan en tono cordial, comprensible y ya cuando nadie lo escucha, salta una mala palabra, algo, para que escuchen.

Er: ¿Y a ustedes les interesa cuando traen información del consejo?

E: Últimamente sí nos interesa porque la información que trae es de la toma, de la ley de educación más que todo.

Er: ¿Vos participaste de la toma?

E: No vine al colegio, pero sí vine a traerle papel higiénico, comida. Colaboré, de otra forma. No estuve, pero colaboré.

Er: ¿Y cómo son los vínculos entre ustedes? ¿Cómo se relacionan entre ustedes?

E: Cómo nos relacionamos... Bien, dentro de todo, nos relacionamos bien.

Er: ¿Cómo es la forma de interactuar entre ustedes?

E: Empezamos a hablar, nada del colegio. Nunca hablamos del colegio. Hablamos de qué vamos a hacer el sábado, giladas, cuándo vamos a ir a jugar al fútbol.

Er: Pero digamos, la forma de relación, ¿Conversando?

E: Sí, conversando, sí, por supuesto.

Er: ¿Vos sentís que ustedes están integrados en el curso?

E: Yo pienso que sí.

Er: ¿Vos te sentís integrado?

E: Sí, yo me siento bastante cómodo.

Er: ¿Consideras que hay alguna forma de discriminación entre ustedes? ¿Que alguien discrimine a alguien?

E: No, no discriminamos nosotros. Yo he tenido amigos de todo tipo de religión. Pero no, nosotros no discriminamos, nos aceptamos como somos.

Er: ¿Cómo crees que funcionan las normas de convivencia en el aula?

E: No se siguen al pie de la letra. Siempre llegamos tarde, cosa que dicen que son para firma, comer en el aula, eso está también y nunca le hacemos caso. Lo mínimo, nunca lo máximo, no llegamos a ese extremo.

Er: ¿Vos crees que más o menos las normas de esta escuela se cumplen?

E: Sí, más o menos. Además estoy viendo que con la nueva directora se están empezando a cumplir más. Volvió a ser más rígido todo eso. Está implementando las reglas para que todo se cumpla.

Er: ¿Consideras que existe justicia en el aula?

E: Sí, hay justicia.

Er: ¿Observaste algunas situaciones injustas?

E: No, dentro de todo hay justicia. Casos de injusticia no he visto. En el curso, yo no he visto ningún tipo de injusticia, nada.

Er: ¿Y en la escuela?

E: No, tampoco. No sé si habrá con otros alumnos, pero yo no he visto.

Er: ¿Vos no lo sentís?

E: No, yo no lo siento.

Er: En relación al profesor tutor, ¿Ustedes tienen un profesor tutor?

E: Sí, sí tenemos.

Er: ¿Qué función cumple? ¿Cómo lo ves?

E: Cumple la función bien, hace una buena función. Por ejemplo, nosotros tuvimos problemas con un profesor y tuvimos que ir con nuestro profesor tutor para que fuera a hablar, para ver si podía cambiar la metodología de estudio, que era conflictivo para nosotros y el profe no la quería cambiar. Entonces, como que empezó la delegada y el profesor tutor y ahí se logró algo, no todo, pero se logró.

Er: ¿Se sintieron acompañados?

E: Sí, nos sentimos acompañados.

Er: ¿Participas de algún proyecto en la escuela?

E: No, este año no, el año pasado sí.

Er: ¿En qué participabas?

E: No había centro de estudiantes en este colegio hace mucho. Hicimos una encuesta con una materia, Comunicación, que ahí me, cómo se podría decir, me, no me sale la palabra ahora... Me impulso a seguirlo. Por ejemplo, qué opinábamos del centro de estudiantes, una encuesta así para ver. A mí me gustó, yo la hice, porque personalmente me gustó todo, la hicimos y como que ya quedaba ahí los papeles armados como para ver si este año se lograba algo. No se logró en realidad lo que se quería lograr.

Er: ¿En relación al centro de estudiantes?

E: No se logró abrirlo. Entonces era un amigo y otro más, y una amiga también y yo estaba con ellos. Como se quedó, ninguno le dio atención.

Er: En ese sentido, ¿Te gustaría que se creara el centro de estudiantes?

E: Es el último año, pero igual me gustaría porque vienen mi hermano a mi escuela y me gustaría que él también se uniera, que participara, que digan sus ideas para ver qué pueden mejorar en el colegio.

Er: Para vos el tema de la toma de la escuela, ¿Qué significó? ¿Cómo lo viviste?

E: Bastante bien, porque yo creo que es justo el reclamo con respecto el reclamo. Con respecto a la ley yo creo que es justo el reclamo porque no nos pueden imponer algo, algo que por ley dice que es otra cosa. Sí, yo estaba a favor.

Er: Y en relación al año que viene, ¿Qué proyectos tenes? ¿Qué vas a hacer de tu vida?

E: Yo voy a estudiar, voy a seguir en la U.T.N Ingeniería en sistemas. Trabajar. En mi casa me enseñaron que sí es importante tener un título, que no repita lo que hicieron ellos, cambiar eso y hacerlo conmigo, que yo siga, porque es importante tener título. Para la vida es muy importante tener un título.

Er: ¿Te gusta Ingeniería en Sistemas?

E: Sí, me gusta, es una materia que me gusta, quisiera seguir.

Er: ¿Qué opinión tenes vos de tus compañeros?

E: Son todos buenos. Ninguno es malo, ninguno está desviado del camino, ni nada. Lo único hay vagos que no hacen nada, pero siguen siendo buenos para mí.

Er: ¿Vos tenés amigos acá?

E: Sí, sí.

**Eugenia**

Er: ¿Participás en el Consejo de Convivencia escolar?

E: No, años pasados si estuve, pero este año...

Er: ¿Estuviste cómo?

E: Años pasados se dio un grupo, grupo estudiantil en el que cualquiera podía participar, pero era bastante desorganizado, entonces estuve un tiempo y después me fui.

Er: ¿Y cómo participabas?

E: Y, opinión personal. Más que todo era si quería la radio, esas cosas, y era más opinión sí y no. Después de todo esto de las tomas, después de un tiempo llegué a ser una representante del cole, pero después me bajé por el hecho de las tomas y todo eso. No estaba muy de acuerdo, entonces me alejé del grupo estudiantil, de esas cosas.

Er: A ver, explicame un poquito eso que no entendí.

E: Antes de que se tome el colegio, eligieron a más representantes de los que se debía.

Er: ¿Para el consejo?

E: Claro, no es para el consejo, sino para el grupo estudiantil.

Er: ¿Y qué es el grupo estudiantil?

E: Es el grupo que se encargaba de todo el hecho del problema educacional que hay ahora.

Er: ¿Cómo una comisión?

E: Claro, sería algo así. Entonces, en ese grupo habíamos quedado yo y algunos compañeros más, que después eligieron a menos porque éramos muchos y yo decidí bajarme por mí sola por el hecho de que entró la toma al colegio, y bueno, ahí hubo una discusión muy grande y ahí...

Er: ¿Qué opinás de la toma?

E: Yo no estaba de acuerdo, por el hecho de que había muchos colegios que tenían problema con la infraestructura... Yo no lo veía que nuestro colegio necesitara tanto de eso. Este colegio en realidad estaba por el apoyo a otros colegios, y yo creo que hay otra forma de no perder clases y apoyar a otros colegios, pero creo que faltaba coordinación, unificación, no estaba de acuerdo. Entonces nos bajamos muchos compañeros, yo y unos cuantos más.

Er: Y en relación a los Consejos de Convivencia, ¿Cómo los ves, cómo funcionan, cómo te parece que están organizados?

E: Y ahora no hay acá en el colegio, muchos años no hubo. Acá lo que hay son los delegados y los subdelegados que no están organizados, casi no se juntan.

Er: ¿Y qué función cumplen los delegados?

E: Dar la opinión del curso frente a toda la dirección y toda la gente más...

Er: ¿Y ellos cómo llevan la opinión de ustedes? ¿Ustedes lo conversan?

E: Tiempos atrás, conversábamos y más o menos venían y nos decían. Ahora, después de todo este problema que hubo, los dos delegados que hay, mucho no está unificado el curso como para que vengan y hablen, es muy difícil hablar.

Er: Vos decís antes, ¿antes de qué?

E: Antes, mitad de año, de principio a mitad de año era difícil hablar pero escuchábamos todo. Después a mitad de año empezaron los problemas de educación y los dos delegados que hay estaban a favor de la toma, y mi curso en realidad está en contra, entonces en realidad era más una pelea. Era constante discusión.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula, entre ustedes?

E: Ahora, está muy dividido. A principio de año estaba muy dividido, nos empezamos a unificar muchísimo y éramos un grupo unido, bastante bonito que estábamos por ir de viaje todos juntos, y hacer las cosas. Después nos separamos un montón, es como que hay dos grandes grupos: lo que sería la mitad del curso, que son los que estamos más unidos, que ya nos conocemos hace tiempo.

Er: ¿Cuánto hace que venís a la escuela?

E: Yo vengo toda la secundaria a la tarde, y la primaria la hice acá, pero a la mañana. Hay chicos que entraron el año pasado o este año, pero se unieron al grupo, y es como que quedaron algunos que no son tan de hablar, esas cosas, entonces están más al costado, pero tienen su grupo. Es como que hay dos grandes grupos, es eso.

Er: En la escuela, ¿Cómo sentís vos la convivencia?

E: Antes era más bonito, cuando yo iba a cursos más chicos, era como más respetuoso, hoy en día nenes de primer año te pueden llegar a insultar o esas cosas, y vos decís, o te empujan, o te tratan como quieren. Está bastante más feo. Año a año para mí empeora, ya no hay respeto entre la gente. Si uno ve, como son cursos superiores como que por ahí te da un poco más de respeto, o aunque sean inferiores, porque por ahí siempre se trataba, si uno era mayor, lo podía tratar al más chico, y hoy en día se trata cómo quiere a quien quiere. Ya es cualquier cosa.

Er: En el curso, ¿Entre ustedes se escuchan?



E: Depende quién hable. Las dos que estaban como delegada y subdelegada, hay una que no la escuchan porque está con muchas cosas de la toma y principalmente ese tema desunió mucho. Muchos no la escuchan por el hecho de que no les cae bien o eso, pero está chica sí, como que tiene más poder. Y si cualquier varón se une y nos ayuda, porque como que los varones son más volados, que no escuchan, y es lo más difícil. Con todo esto de la fiesta de egresados, estas cosas, cuando hablamos esos temas importantes, ahí sí escuchan. Después lo que es más notas, o alguna salida o viaje que queremos organizar, es imposible porque se ponen a hablar, es bastante difícil.

Er: ¿Y los adultos los escuchan?

E: Últimamente tuvimos dos o tres problemas, y tenemos a nuestra profesora elegida por el curso, la tutora, que ella sí es muy buena y le decimos un problema y nos dice bueno, si quieren que hable. Tuvimos un problema con un profesor, no problema, sino que él exigía mucho y nosotros no estamos acostumbrados a ese modo de exigencia, entonces la profesora tutora vino, habló con él, llegamos a un acuerdo. Nosotros vamos y hablamos y nos escucha mucho.

Er: Los va a acompañar.

E: Sí, eso sí, nos demostró eso.

Er: ¿Ustedes tienen Consejos de Convivencia áulicos?

E: No, eso no.

Er: Cuando ustedes hablan en el curso, ¿Quiénes hablan? ¿De qué manera hablan?

E: Los que más hablamos somos los que más carácter fuerte tenemos.

Er: ¿Hablan siempre los mismos?

E: Sí, generalmente sí. Somos del grupo más grande, además somos los que siempre estamos llevando la organización de todo. Seríamos yo, un chico y dos chicos más somos los que más tenemos la palabra, como siempre estamos organizando, haciendo las cosas y, dentro de todo, tenemos el carácter más fuerte. Cuando uno les pega un grito, ahí puede llegar. Generalmente, siempre se maneja con gritos porque cuando uno está hablando bien, salta con un chiste, se enoja, no me están escuchando y ahí sí le pego un grito, silencio, y ahí sí. Pero, generalmente sí, con gritos.

Er: ¿Y cómo son los vínculos? ¿Cómo interactúan?

E: En eso, somos bastante unidos, dentro de todo nos tenemos respeto. Pueda ser que a mí no me caiga bien tal persona, pero no le voy a estar buscando todo el tiempo en el curso para que

haya problemas. Dentro de todo, eso es mucho mejor que a principio de año, que sí había unas peleas más grupales, siempre que había que pelearnos, nos peleábamos. Ahora no, si por ahí no nos llevamos bien, intentamos no rozarnos.

Er: ¿En eso vos ves una evolución, un cambio?

E: Sí, mucho mejor. Puede ser que tengamos diferencia o disgusto, pero no vamos a estar buscando la quinta pata al gato para estar peleándonos siempre.

Er: ¿Sentís que están integrados en el curso?

E: Sí, yo sí, hay chicos que no, porque son bastante que ellos se excluyen, y por ahí nosotros somos más de que si se unen, vengan, nos acercamos, pero si no se unen, no vamos a estar buscándolos. Pero sí, dentro del curso hay chicos que sí. Pero no están solos, están en grupos más chicos, de dos o tres personas que están más solas.

Er: Subgrupos digamos.

E: Claro, porque solo, solo no está ninguno.

Er: ¿Existe alguna forma de discriminación entre ustedes?

E: Creo que discriminación, así lo que es que estemos maltratando todo el tiempo no creo, pero salen chistes que por ahí, medio que puede llegar a discriminar o a hacer sentir mal al otro. Hay chicos que hacen chistes y le decimos que no, pero no creo chistes que dañen todo el tiempo. Como te digo, respeto hay, pero no hay situación de amistad, eso es lo que pasa.

Er: ¿Cómo funcionan las normas de convivencia en el aula?

E: Ahí, más o menos. Cuando es algo muy importante, qué se yo, tengámosle respeto al otro, o por el profesor, si uno solo se desubica mucho, ahí sí le decimos. Pero por ahí gritos, maltrato al otro, por ahí sí pasan. No es tan al pie de la letra, pero tampoco es que nos maltratamos o cosas así. Depende el día cómo vengamos, depende.

Er: ¿Y en la escuela cómo funcionan las normas?

E: No, en el cole. Afuera en el cole bastante feo. No está el escuchar al otro, el respeto al otro. Creo que hoy en día es uno mismo, o el grupo mismo, no está ese respeto, esa ley de convivencia de no causarle problema al otro, de estar tranquilo uno, como que se perdió mucho en el cole, se perdió mucho.

Er: ¿Pero en el curso sí lo sentís?

E: En el curso sí, porque es como que nos conocemos más de antes. Si uno se desubica o algo, le podés decir porque tenés la confianza, dentro de todo, de decirle cambiá esto. Al otro, al no conocerlos a los que están afuera de tu curso, más los ves de otro lado. Si se desubica, pasás

de largo. A menos que sea algo muy importante, qué se yo, que le levante la mano a otra persona o algo, ahí seguro le van a decir algo. Pero la mala palabra, esas cosas, se re da, en todos lados, vas caminando por el cole y se escucha.

Er: ¿Qué opinión tenés de tus compañeros?

E: Son buenas personas. Cada uno tiene muchos diferentes puntos de vista porque cada uno tiene muchos diferentes gustos. Es muy diferente el grupo, pero de dentro de todo, estando a fin de año creo que nos sabemos llevar bastante bien. Pese a que nadie cambia su punto de vista por el otro, porque cada uno mantiene sus cosas, creo que aprendimos a poder vivir en convivencia tranquilos, sin estar todo el tiempo peleando.

Er: En ese sentido, ¿Vos creés que el programa de convivencia de acá de la escuela, que ya viene implementado hace bastante, ayudó en algún sentido?

E: No, en nuestro curso no. Nosotros lo hicimos por el tiempo que tuvimos. Pero el Consejo de Convivencia nunca se metió.

Er: ¿Participás en algún proyecto de la escuela?

E: En este momento no. Estamos haciendo algo en Sociología del aborto y esas cosas, pero al final no sabemos si vamos a hacer un proyecto del colegio, una página o cosas así. Pero no, este año no.

Er: ¿Y años anteriores?

E: Sí, años anteriores sí. El año anterior tuvimos uno de anorexia creo que era y el otro año anterior de Plástica, que hacíamos dibujos.

Er: Claro, pero es de las materias.

E: Claro, de las materias, nosotros mismos no. Son los típicos trabajos... también a fin de año pegan afiches y esas cosas. Pero más allá de eso, no hicimos nada.

Er: En relación al año que viene, ¿Qué pensás hacer?

E: Espero poder entrar a la universidad. Mi meta es no llevarme ninguna materia para poder entrar y a mitad del año que viene empezar a trabajar. O sea, dejar el trabajo ahora por cuestiones de estudio, en este tiempo después de las tomas se iba a hacer muy difícil. Después el ingreso, como es bastante difícil tomar el ritmo de la universidad, pretendo llevar ritmo, cuando alcance trabajar y ya poder empezar a formarme.

Er: ¿Qué te gustaría estudiar?

E: Diseño de indumentaria, sería lo más importante, pero no tengo una buena base de estudio. Y diseño de interior, también me gusta. Alguno de los dos diseños.

**Carolina**

Er: ¿Participás en los Consejos de Convivencia escolar?

E: No, en estos momentos no porque no hay, pero en otros años sí.

Er: ¿Cómo participabas?

E: Había que hacer recolección de materiales, pasaban por los cursos y pedían. Colaborábamos con materiales.

Er: ¿Qué opinás del Consejo de Convivencia?

E: Qué sería bueno que ahora hubiera uno, para que esté más ordenado el colegio, porque hay como mucha desorganización.

Er: ¿Para qué sirve el Consejo?

E: Yo diría que sirve para poder ayudar al colegio, colaborar. Ya que por ahí los alumnos no se pueden acercarse a los profesores, directores, que lo hagan de forma grupal entre alumnos y ver qué falta en el colegio y qué podría ser bueno.

Er: ¿Conoces cómo está organizado acá, cómo funciona?

E: Sí, por mi punto de vista, hace seis años que vengo acá y me parece que antes, que está más desorganizado que antes, porque como que menos conducta, más desinterés por lo que pasa. Me parece que sería bueno volver a lo que era antes.

Er: ¿A vos te parece que hay diferencia entre el consejo de antes y ahora?

E: Sí, sí, bastante.

Er: ¿Y qué aportes tendría el consejo en ese sentido?

E: Yo diría que tendría que ser más organizado. El tema lo que es la conducta, la organización.

Er: ¿Vos consideras que el consejo le aporta algo a la escuela?

E: Sí, en parte sí.

Er: ¿Qué le aportaría?

E: Por ejemplo, en los años que yo venía era bueno porque éramos uno de cada curso, o dos o tres que se prendían y ayudaban a que no haya basura, se comporten. Había siempre reuniones para ver qué le faltaba al colegio, se ponían de acuerdo y venían todos con el uniforme, había una radio también que nos ayudaba.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula?

E: ¿En mi aula?

Er: Sí.

E: Bien, por lo general es medio difícil cuando queremos hablar para comunicar algo. Pero dentro de todo nos llevamos bien, este año sobre todo, porque el año pasado no tanto. Era como que había grupos, ahora estamos más unidos. Puede haber diferencia entre uno y otro, pero siempre tratándose con respeto.

Er: ¿Y en la escuela cómo es el clima?

E: No sé, por lo que veo, también hay grupos, no veo que siempre estén todos juntos, sino que hay grupitos.

Er: Pero así en general digamos.

E: La mayoría se conoce. Entre quintos y cuartos se conoce la mayoría porque hay algunos que repiten, entonces se conocen.

Er: ¿Se escuchan entre ustedes?

E: ¿En el curso? Depende, porque hay veces que hay que hablar de algo y no se callan. Por ahí falta un poco de compromiso para hacer silencio. Por ahí sí, por ahí no. Depende la gente también.

Er: ¿Los adultos los escuchan?

E: Los adultos sí, siempre. Sí, siempre escuchan y dan sus opiniones. Pero sí, siempre.

Er: ¿Cuando hablan, quiénes son los que hablan?

E: ¿Del curso sería? No, entre todos. Por ejemplo ahora con el tema de la fiesta de egresados, siempre se ocupan las mujeres, lo que más cuesta es que los hombres se callen. Pero sí, la mayoría son las mujeres.

Er: Cuando hablan, ¿De qué manera lo hacen? ¿Cómo hablan?

E: Al principio gritan, porque no se callan. Después como que se comportan bien, hablan bien. Por ahí medio que se gritan, pero no, bien. Al principio gritan pero después ya se puede hablar del tema y ya se puede llegar a un acuerdo.

Er: ¿Cómo son los vínculos entre ustedes? ¿De qué forma interactúan?

E: ¿En grupos? Pero, ¿En qué sentido? ¿En alguna actividad o algo?

Er: ¿Cómo es la relación? ¿Cómo es el vínculo?

E: Por ejemplo yo tengo mi grupo, y después hay otros grupos. Mi grupo, somos cuatro chicas y nos llevamos bien con todos los varones y nos hablamos con todos, todo bien. Pero hay un grupito de tres que son más grandes. Pero dentro de todo, bien.

Er: ¿Sentís que están integrados?

E: Sí, dentro de todo, sí. A lo que era el año pasado, sí.

Er: ¿Y qué opinas de tus compañeros?

E: Son buenos todos, por ahí medio irresponsables, pero...

Er: ¿Existe alguna forma de discriminación entre ustedes?

E: No, no, en ese sentido se respetan todos.

Er: ¿Por qué crees que hay respeto?

E: Porque sabemos, nuestro curso es el más grande, que todos tenemos diferencia. Eso es más en primero, segundo, pero ya de grande no hay tanta discriminación.

Er: En ese sentido, ¿Crees que la escuela colaboró en algo? En esto de que se respeten, de que no se discriminen.

E: Y sí, cuando se ha hecho entrar sí, porque hay veces que no porque a lo mejor el que fue discriminado tenga miedo y no hable, por ahí creo que no. Pero no porque no sepan, sino porque no cuentan o no se han enterado.

Er: Las normas de convivencia, ¿Cómo funcionan en el aula?

E: Y, más o menos porque la delegada que tenemos no viene mucho porque trabaja, entonces mucho no se hace ver. Bien, ¿Las normas, lo que sería el aula? No, sí, bien, por lo menos.

Er: ¿Ustedes las conocen? ¿Se respetan?

E: Sí, sí cuando hay que hacer tal cosa, cumplen, a lo mejor tarde, pero cumplen.

Er: ¿Y en la escuela?

E: No sé, por ahí como que los años más chicos vienen muy cambiados a lo que era antes, es como que son más irrespetuosos. No, no irrespetuosos, como que les falta compromiso digamos. Antes, yo cuando entré en primero, había más respeto a los profesores, les teníamos miedo a los más grandes. Ahora, uno de primero le pasa por el lado a uno de sexto y no hay respeto, nada de eso. Pero no sé porqué, no sé cómo será ahora.

Er: ¿Crees que existe justicia en el aula?

E: En el aula no, porque por ahí uno se esfuerza estudiando

### **Entrevistas estudiantes. Turno mañana (11/11/10)**

#### **Julieta**

Er: ¿Participas de los Consejos de Convivencia escolar?

E: En lo que va del año una sola vez como delegada.

Er: ¿Vos sos delegada?

E: Sí.

Er: Bueno, a ver contame cómo es tu función.

E: Bueno, básicamente, cuando se nos informa sobre alguna reunión o cuando se juntan, tenemos que ir, qué se yo debatir los temas, las pautas que tienen en el colegio, e ir a informarles a nuestros compañeros para que todos sepan lo decidido, etc. Lo fundamental es eso.

Er: ¿Cómo fuiste elegida?

E: Por decisión de los compañeros.

Er: ¿Vos te propusiste o te eligieron ellos?

E: No, yo me propuse. En realidad, de todo el curso se propuso una amiga mía y faltaba un suplente, nadie quería ser y bueno dije “yo, ¿quieren todos? Sí, sí, sí, chau”. Fue muy fácil. Los otros años se ponían varios postulados en el pizarrón, se votaba uno por uno, pero este año ni siquiera hubo postulados. Igual, básicamente también mi amiga, que vendría a ser titular y yo suplente, es siempre. Generalmente era ella.

Er: ¿Cuál es tu función? ¿Qué tenés que hacer?

E: Y bueno, eso. Informarles a nuestros compañeros lo que hablamos, todo.

Er: ¿Vos qué opinas de los Consejos de Convivencia?

E: Me parece que son buenos, son útiles. Nuestro colegio está como, no sé cómo explicarlo, como muy desvanecido, como que prácticamente no está. Ahora con la nueva directora sí, volvió un montón. Desde que está esta directora ya vine una vez, las otras veces no me enteré de las reuniones, no me avisaron. Por lo menos, a mí, personalmente no vinieron a decirme.

Er: ¿Cada cuánto se reúne el consejo?

E: Y la última vez que fui la directora quería reunirse dos veces por semana. Pero ya te digo, con la otra directora prácticamente nunca. Es más, como delegada ni yo ni mi amiga hicimos eso de informarles, como otros años que por ahí sí. Qué se yo, nos juntábamos o iba ella a hablar sobre algún tema específico o lo que sea con un compañero. Iba, hablábamos con quién sea, con los compañeros, sea profesor, preceptor o directivo ir, venir, y después volver al curso, comentar lo que se habló. Pero este año, por lo menos desde que estaba la directora anterior, nada.

Er: ¿Por qué crees que este año cambió?

E: Bueno, para mí influye obviamente la directora nueva que, está bueno, quiere poner las cosas en su lugar. Cada uno con sus responsabilidades, no estar mirando al lado si lo hizo bien o lo hizo mal. Yo sé lo que tengo que hacer, el profesor sabe lo que tiene que hacer, el director sabe lo que tiene que hacer, cosas que en el colegio estaban muy perdidas. Todos, de parte de los alumnos obviamente, porque no es exigente de parte de los profesores ni de nadie. Y los preceptores que mucho no nos siguen, o sea, no cumplen su papel...

Er: ¿Y para vos qué es un Consejo de Convivencia? ¿Para qué sirve?

E: Qué es para mí... es, bueno esto que te digo, una reunión donde tiene que haber alumnos, que vendrían a ser los delegados, profesores de distintos cursos y de especialidades, y bueno, directivos, preceptores para debatir justamente esto, pautas que se plantean en un colegio de convivencia, todo, de parte de profesores, de parte del alumno, qué tiene que hacer en horas libres, en clase, en todo.

Er: ¿Y cómo se establecen los temas?

E: Qué sé yo, por ejemplo que uno quiera proponer algo, a partir de la propuesta de alguien, ya sea alumno o profesor. La última vez que me junté, muchos profesores se quejaban de esto, y la propuesta fue qué hacemos con los chicos que están en hora libre, que están continuamente molestando y haciendo ruido. O no sé si molestando, pero haciendo ruido, y con ese ruido inconscientemente molestando a los que están en clase. Así salieron los distintos debates, y bueno, a ver qué hacemos con este tema, qué hacemos con este otro, qué cosas podemos plantear en esto, etc. Pero sí.

Er: ¿Los alumnos qué temas llevan al consejo?

E: La última vez, que fue la única que fui, no habló ningún alumno básicamente. La lista de oradores no se anotó.

Er: ¿Ahí se anotan para hablar?

E: Para que estemos más acomodados, más organizados, para que no hablemos todos al mismo tiempo, se anota y uno va llevando la palabra. Pero, en general no hablaron, dijeron esto: Una chica estaba planteando lo de que apenas toque timbre los chicos tienen que estar en el curso, aunque todavía no llegue el profesor. Y una chica dijo, bueno, pero hay veces que el profesor se demora veinte minutos. Eso fue lo que más escuché a un alumno. Hay varios temas, obviamente. Yo, por ejemplo, ponele a mí me jode mucho, que creo que es tanto a mí como al profesor, llegar y que no haya sillas, que llegues al aula y que falten sillas, tenes que



dejar la mochila en cualquier lado para buscar una silla, interrumpís. Pero bueno, son temas que se van hablando de a poco, se van dando.

Er: ¿Y en años anteriores cómo se daba, cómo funcionaba?

E: En años anteriores no fui delegada.

Er: Pero, ¿cómo lo veías?

E: Sí, veía mejor. Por lo menos mi amiga, que es ésta que te contaba, que estaba, fue la que hicieron todas las pautas de convivencia que hoy están en el cuaderno de comunicados. Pautaron todas las amonestaciones que iban para cada uno, y ahí sí tenían voz y voto sobre qué le parecía a ella amonestaciones por irte en una hora, por irte del colegio, por gritar, hablar en el curso, todo. Y sí, ahí por lo menos funcionó bastante bien y se hizo todas las pautas y fueron puestas en el cuaderno, todo.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula?

E: Y depende el profesor me parece, porque tenemos la mala costumbre que un profesor que no te exige, por ahí lo ves que no está todo el tiempo pidiendo silencio, ves que te da para hablar, para charlar. Hay profesores que entran al curso y no vuela una mosca. Pero en general bien, obviamente, más allá de...

Er: ¿Y entre ustedes?

E: Bien, eso iba a decir, más allá del profesor, creo que es lógico y que están en todos los cursos, los que hablan siempre, los compañeros que se llevan un montón de materias y ya no les importa básicamente nada, y que por ahí molestan, más allá que esté el profesor exigente, lógico. Pero, qué se yo, dentro de nosotros es lindo el clima, más este año, ya que es el último, como que nos unimos mucho más. Otro año quizás éramos yo, mi amiga, si éramos cuatro éramos muchas con las que me hablaba en el curso. Sí te hablas para pedirte tareas o algunas cosas. Pero lindo, qué sé yo.

Er: ¿Y en la escuela?

E: Bien también. Me parece, o sea, el clima entre nosotros es bueno. Es malo en general quizá para lo que es un colegio que bueno, ya es una mala costumbre, libertades como ya muy exageradas, no sé cómo explicarlo. Como que hay cosas que cualquier chico en un colegio distinto o privado lo ve y dice “yo, esto en mi colegio no lo hacía” o le parece raro. Pero qué sé yo, el clima entre los alumnos me parece bueno. No es que todo el tiempo ves que estén peleados o llevándose mal. No, yo no lo veo a eso. Al contrario, veo compañerismo entre chicos de distintos cursos, cursos más bajos, o más altos. Pero bien.

Er: ¿Se escuchan entre ustedes en el curso?

E: Sí, nos escuchamos dentro de la medida de lo posible, si no hay alguien gritando, sí. Se puede decir “a ver, levantá la mano y hablá, callate vos mientras él está hablando”. Sí, por lo menos entre nosotros sí. Por ahí se complica bastante, pero bueno, no sé, es según. No te podría decir que nunca nos escuchamos porque es mentira. Hay veces que sí, se arman lindos debates o lo que sea, pero sí.

Er: ¿Los adultos los escuchan?

E: Sí, también. Yo creo que los adultos nos escuchan más que lo que nosotros a ellos. Por lo menos a la hora de enseñar, esas cosas, creo que si vas y le querés decir algo, ellos siempre te van a escuchar. Que por ahí lo hagan o no lo hagan, es otra cosa. Pero pedirle al profe, “profe, ¿puede pasar una prueba? ¿Profe, puede tomar esto, esto no?” Te escuchan. Que lo hagan o no lo hagan, ya pasa por ellos, también porque ellos lo ven bien o mal. Hay una profesora que los otros días nos preguntaba qué nos parecían las pruebas de a dos, porque su gran lucha es que no sabía si de a dos, de a tres. Por ahí, Historia es una materia pesada, muchos temas y muy amplia. Sí, nosotros le decíamos que a nosotros nos parece mejor. No por el tema de obvio, copiarse, lo que sea, sino porque yo le decía, hay veces que vos te olvidas una palabra, algo, que está bueno preguntarle a alguien. ¿Entendés? Eso, una mínima duda. Y sí, nos escuchamos bastante. Con profesores y profesores. Sí, la comunicación en general, bien me parece.

Er: ¿Y con el profesor tutor?

E: Bien, también. No lo vi haciendo mucho, la verdad. Es más, no me acordaba bien quién era. Otros años que tuvimos un conflicto, supimos que fue y habló. Vino, nos dijo “hablé con la profe que ustedes me dijeron”. Otros años sí, este año, me parece que tampoco hubo muchos conflictos como para que tenga que intervenir el profesor tutor. O ella tampoco vino y nos preguntó.

Er: ¿Lo eligieron ustedes?

E: Sí... Tampoco vino y nos preguntó “chicos, ¿hace falta algo?” no, porque generalmente si surge un problema, nosotros vamos y le decimos a ella o a él, el que sea.

Er: ¿Y cuál es el criterio para elegir el profesor? ¿En base a qué lo eligen?

E: Y, qué se yo... por ahí de tener, de saber que va a hablar. Profesores que conocemos de hace años, que la tuvimos, la tenemos actualmente. Y profesores que sí, que se van a ir y van a hablar, qué se yo. Lógicamente, hay algunas que ni se postulan, o te hacen, creo, elegir dos

por si una no puede, o te dicen “yo no estoy mucho en el cole, no voy a poder”. También que conozca a otros profesores, que esté hace mucho acá.

Er: Y para ser delegado del curso, ¿qué condiciones tenés que tener?

E: Yo creo que más que nada, nuestro curso más lo que se fijan, más allá si me caen bien o me caen mal, alguien que tenga carácter más que nada, que no sea tímido, porque eso un montón de veces nos reventó. Por ahí, no queríamos elegir a nadie, si decíamos “este chico no habla, no va a ir a hablar con nadie que tengamos problema y no va venir a hablarnos a nosotros”. Yo, por lo menos, me fijaba en eso, más allá de que sea inteligente, porque yo creo que pasa por otro lado que ser inteligente o llevarte materias. Pero, más que nada, saber hablar, saber opinar... saber mínimo pautas del colegio, o saber cómo se manejan alumnos, profesores. Estar al día, estar al tanto y saber que si tenés un problema te va a escuchar, va a saber solucionarlo o te va a decir “sí, voy a hablar tu tema”, y eso. Después, saber comunicar. Hay muchos que se pararon y decían “bueno, hablamos” no, bueno, vos decís “vení y decime las cosas claras”. Hay muchos que sí, querían, pero no van a hacer nada... prefiero que más allá de que sea mi amigo, que se que va a hablar, va a decir y va a opinar...

Er: En el curso, ¿quiénes hablan?

E: ¿Los que más hablan? No sé, depende. O sea, ¿de hablar opinando sobre algo o de hablar molestando continuamente?

Er: No, no. De los que hablan para todo el curso.

E: Son varios, va, qué sé yo. ¿Tengo que dar nombres?

Er: No. Un poco para ver la dinámica del aula. Para ver, ¿hablan siempre los mismos o participan todos?

E: En realidad, básicamente son siempre los mismos, puede saltar uno a opinar una cosa distinta. Pero, los que vamos, hablamos, proponemos, somos siempre los mismos, o los que discutimos en un debate mínimo que se armó. No sé, por ejemplo, el tema de la lucha de los coles, de la toma, todas esas cosas, los que hablábamos, discutíamos, somos siempre los mismos. Después, muchos se mantienen al margen, y como mucho alguna vez te van a comentar algo, pero no es que son los que hablan siempre, que transmiten.

Er: ¿De qué manera, cómo hablan? ¿Cómo es la forma de hablar?

E: Bien, o sea, preguntando, diciendo “chicos, ¿qué les parece?” o: “chicos miren, para los que están de acuerdo, tal y tal cosa” si no están de acuerdo... en lo posible tratamos de que alguien no esté muy en contra, bueno, igual que no se arme gran debate que se vaya de las

manos, que terminemos gritándonos. En general tratamos de hablar bien, no estás de acuerdo, bueno a ver, por qué, qué propones, no propones nada, bueno, entonces trata de mantenerte al margen, de no opinar. En mi curso hay un montón, con el tema de la toma del cole, un montón en contra, pero a la vez no aportaban nada. No se justificaban con nada, simplemente estaban en contra. Bueno, entonces listo, callate, si ni siquiera sabés del tema, por lo que estamos peleando, o no tenés idea de dónde estás, del día, de por lo que estamos peleando... por darte un ejemplo. Tratamos igual de hablarnos siempre bien.

Er: ¿Cómo es el vínculo entre ustedes? ¿Cómo es la forma de relación?

E: Bien, muy compañerismo, hay chicos muy solidarios. Vínculos de amigos amigos, muy pocos, lógico, todos tienen su grupito. Pero después, de compañerismo en general, de todo, más este año. Yo te digo, yo me metí en esto, porque te digo, el año pasado era una cosa capaz de hola y chau, me cayeron bien siempre, pero como que este año me hablo mucho más, y la tarea, nos preguntamos cosas vía chat e internet y cosas que capaz el año pasado u otro años no. Siempre me mantenía en mi círculo, y capaz que por ahí era un embole porque alguna, justo, de mis amigas no la tenía, y yo era “uy, ¿y a quién se lo pido?, si con ella no tengo confianza, con ella no. Cosa que este año no, lo veo mucho más fluido, lo veo mucho más... como que, un cambio positivo con respecto al compañerismo.

Er: ¿A qué se puede deber? ¿Qué te parece?

E: No sé si será esto del último año, de que todos habremos madurado más, ya no es que estás toda tímida y no quieres hablar con tal y a tal no lo saludas, sino como que... esto, ya estamos más maduros, si tenemos un problema vamos y lo hablamos, lo enfrentamos, no nos quedamos encerrados sin hablar con esa persona. Capaz que decimos “me jode tal o no; o mira qué bueno esto, podemos hacer el trabajo juntos”. No sé, capaz que eso también, un poco la maduración de todos.

Er: En ese sentido, ¿sentís que están más integrados?

E: Sí, en el curso sí, nos integramos mucho más.

Er: ¿Hay algún tipo de discriminación entre ustedes?

E: No, discriminación no. Puede ser así unas cosas en joda, en forma de broma, qué se yo. Habrá algunos que les chocara más, a otros menos, pero de discriminar de marginarlo, aislarlo. Ninguno está solo, y que ese no porque es esto, lo otro, tiene tal la ropa no. No, en nuestro curso.

Er: ¿Qué opinás de tus compañeros?

E: No sé, en general bien. Están los típicos que les interesa un tema, que los ves que están interesados, que van al día, que les interesa mucho el colegio en general. Están los que están totalmente desinteresados que no tienen mucha idea, no sé, no les importa básicamente. Van y por ahí estudian, por ahí no y listo. Pero están los que sabés que siempre aportan a clase, opinan.

Er: En relación a las normas de convivencia en el aula, ¿cómo funcionan?

E: Por ahí se cumplen, por ahí no. También, yo te digo, hay veces que lo hace cumplir el profesor y hay veces que no lo hace cumplir, te da lugar a que no lo hagas. El tema del silencio, el tema de insultar, el tema del ruido, que estén todos parados. Lo que es el curso, sí.

Er: ¿Depende de cada profesor?

E: Sí, muchas veces sí. Hay profesores que ya sabés que entran y chau, quedate sentado haciendo las cosas.

Er: Y en la escuela, ¿cómo funcionan las normas?

E: Creo que desde que llegó la directora nueva las está haciendo cumplir un poco. Antes, pero te lo dicen los mismos profesores esto, no firmaban una reincorporación, no firmaban amonestaciones. Tenés cinco amonestaciones por tal y tal cosa, nunca te hacían firmar, nunca te aparecía en la libreta. Te ibas del colegio cuando querías, como querías, no entrabas a una hora. No, no se veía prácticamente. Estaban las pautas, las conocíamos, básicamente las conoces, sabes que tal y tal cosa no puedes hacer, de ahí a que se cumpla, no. Ahora está directora sí las está haciendo cumplir, y me parece que está bueno. Quizás si antes decías “me voy del cole”, ahora pensás y no lo hacés, y te quedás y listo, que es lo correcto, lo lógico. Ahora se están haciendo cumplir.

Er: Y en relación a la justicia, ¿creés que existe en el aula?

E: Sí, muchas veces sí. Sí, en general sí, hay veces que no, pero qué sé yo. También pasa por el profesor a veces, pero sí. En general, yo creo que todos los profesores...

Er: Por ejemplo, ¿cuáles serían situaciones de injusticia?

E: No sé, yo creo que en general por ahí todos los profesores nos conocen y ya saben. Uno por ahí dice “uy, está siendo injusto conmigo”, y en realidad sabe que un poco de culpa, de algo tiene. No sé de injusticia, cómo cuál.

Er: Y en la escuela, ¿cómo se maneja el tema de la justicia?

E: Y bueno, por ahí te parecen injustas algunas cosas que vos ves que pasan y que no se hace nada, sin decir que hay cosas. Pero bueno, eso es un tema aparte. Cosas que vos decís “mirá lo

que está haciendo” y nunca se enteraron y que por ahí te choca, vas y le decís a esa persona “no seas colgado, no hagas esas cosas”. Pero, qué se yo, en ese tema para mí. Pero igual, ya te digo, hay un montón de aspectos que ya se están volviendo más justos, por decirlo de alguna manera, se están poniendo donde tienen que estar las cosas.

Er: ¿Participas en algún proyecto de la escuela?

E: No, actualmente no, no estoy participado de nada. Sí he querido integrarme a esas cosas de centro de estudiantes que lo querían armar. Yo les había dicho varias veces, la parte de pintar murales, del arte que a mí me re gusta. No sé, a los chicos del centro de estudiantes, acercarme por ese lado. No, pero no he participado.

Er: Y en años anteriores, ¿has participado años anteriores?

E: No, proyectos no recuerdo. Por ejemplo, cosas así como maratones de literatura, de escribir cosas, de que se elegía un ganador, todas esas cosas sí las he hecho. Por ahí profesores nos ofrecieron escribir una poesía hecha por nosotros, esas cosas sí por ahí me prendía. Este año no.

Er: Y en relación al año que viene, ¿qué pensás hacer?

E: Pienso estudiar en la facultad, yo repetí un año así que no quiero perder un año más. Y si puedo trabajar, mejor, lógico. No sé, quiero estudiar Arquitectura que ya me parece una carrera que me va a demandar tiempo, ya me lo han dicho todos. Y no sé, en la medida en que pueda trabajar, encima que es cara, todo. Pero no, pienso seguir estudiando. Si no eso, mi mamá me dice “¿vas a estudiar arquitectura o vas a hacer el intento?”. Pero bueno, lo haré y si no sé que otra cosa, algo voy a estudiar. No quiero tomarme un año sabático, nada.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela? ¿Qué aprendiste?

E: Me enseñó... aprendí mucho. El compañerismo, sacando lo educativo y la educación que aprendimos qué se yo, sobre distintos temas de cultura general. Pero así de vivencias, aprendí mucho de compañerismo, lo que es la solidaridad, escuchar, que te escuchen, la bronca que te da eso también, el no ser escuchado a veces, querer opinar algo, no sé, el respeto, la tolerancia, muchas cosas. Hay una contención de la escuela que siempre está, hay chicos que la sienten más, otros que no tanto, otros que ni lo sienten, pero sí, es bueno.

Er: Y en ese sentido, el Consejo de Convivencia Escolar, ¿creés que aporta algo en ese sentido?

E: ¿En el sentido de las cosas del cole? Sí aporta, aporta bastante. Sí, del compañerismo nos referimos, esas cosas, sí aporta. Del respeto yo creo que hace hincapié, en ocuparnos cada

cosa de nosotros, esto de ponernos con las responsabilidades, derechos y obligaciones que tenemos, a pelear por lo nuestro, esto me corresponde esto no. Es lo que también les decían mucho en la reunión que fui, de esta chica que dijo “ay, pero los profesores llegan veinte minutos tarde” ya está, no estés mirando, no te están diciendo que no importa que los profesores lleguen tarde, están diciendo que vos tenés que estar en el curso cuando toque el timbre, listo, hacélo. Si no lo hacés por algo, bueno, pero no nos justifiquemos viendo a los demás. Me parece que no, eso está mal porque un montón de profesores hablaron y dijeron “típico porque me robaron, voy a robar; perdí algo y no me lo devolvieron, yo si encuentro algo no lo devuelvo”. Qué sé yo, yo no estoy de acuerdo.

### **Sebastián**

Er: ¿Vos participás de los Consejos de Convivencia?

E: Y, por lo que entiendo de los consejos, sí.

Er: A ver, ¿qué entendés vos por los Consejos de Convivencias?

E: Yo entiendo del Consejo de Convivencia que es un grupo de convivencia, donde se forman las relaciones, las charlas, hay citas, lugares, donde se forman los amigos sería.

Er: ¿Y cómo participas vos del Consejo de Convivencia?

E: Y, se puede participar de diferentes formas. Con respecto a las charlas, con respecto a las invitaciones. Depende, no sé, para mí abarca como en general. Un grupo de de convivencia debe ser como un grupo de amigos donde se integran y forman la amistad, todo eso.

Er: ¿Cómo está organizado acá el consejo?

E: En mi curso está organizado por diferentes grupos. Por los más grandes... hay varios sectores, no sabría cómo está dividida, pero sé que está dividido y que no nos llevamos tan bien, pero entre todos nos hablamos, entre todos nos relacionamos.

Er: Pero, digamos, el Consejo de Convivencia de la escuela, ¿cómo funciona? ¿Cómo se organiza?

E: Yo creo que cada curso tiene su Consejo de Convivencia, cada curso tiene su estructura de amistades y esas cosas.

Er: ¿Y el de la escuela? ¿Sabés cómo funciona, cuándo, cómo está organizado?

E: ¿El de los profes me decís?

Er: El de la escuela.

E: No, no sé.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula?

E: Bien, o sea, es como te decía recién, no es que nos llevamos bien, pero hablamos entre todos. O sea es amplio, nos relacionamos entre todos.

Er: Y en la escuela, ¿cómo es el clima de convivencia?

E: Bien, también pero tiene conflictos con diferentes colegios y acá adentro también.

Er: ¿Qué tipo de conflictos?

E: Y, peleas. Siempre discusiones curso con curso. Siempre se agarra uno acá con los del Roca, depende.

Er: ¿Y ahí que pasa, quiénes intervienen?

E: Ahora, está interviniendo más la policía, afuera del colegio está siempre la policía. Ahora, la directora está controlando más, ha puesto portero y todas esas cosas que ayudan. Pero bueno, por lo menos...

Er: ¿Se escuchan entre ustedes en el curso?

E: Sí, algunos sí. Entre nosotros sí. O sea, entre los diferentes grupos que hay... sí, sí, si nos escuchamos. Cada uno es escuchado por su grupo mismo, no por los demás grupos, pero entre todos sí.

Er: Y los adultos, ¿los escuchan?

E: Sí, ¿con respecto a los padres decís vos o acá en la escuela?

Er: No, no, acá en la escuela, ¿se sienten escuchados por los adultos?

E: Sí, sí, cuando necesitamos algo o nos vamos a quejar.

Er: ¿Y con el profesor tutor?

E: Genial, la profe es genial. Nos llevamos muy bien.

Er: ¿Por qué la eligieron?

E: Porque es una profe responsable, es buena profe. Sabemos que si le pedimos algo, nos lo va a poder dar.

Er: ¿Cuál es su función?

E: Con respecto a los conflictos, ella puede estar ahí y solucionar, dar ideas, saber todo lo que pasa. Sabe bien los chicos que están en el curso, convivencia calculo.

Er: Y en el curso, ¿quiénes son los que hablan?

E: Todos, quiénes son los que no hablan, pero hablan todos. Cada grupo aporta su idea, pero entre todos hablamos, opinamos.

Er: ¿Y cuando hablan se escuchan?



E: A veces sí, a veces no.

Er: ¿De qué manera hablan? ¿Cómo hablan?

E: De todos modos hablan. Hablan despacio porque tienen miedo de decir, que esté mal. O hablan fuerte para insultar, todas esas cosas, pero bueno.

Er: ¿Cómo son los vínculos entre ustedes? ¿Cómo se relacionan?

E: Depende de lo que se hable es la reacción que tiene uno con el otro. Si es una agresión, hay que llamar a alguien para arreglar. Pero por lo general, bien.

Er: ¿Sentís que están integrados en el curso?

E: No. No te voy a decir no no, pero en parte no. Nos llevamos bien todos, pero no es un grupo tan unido. En el curso sí, pero ya fuera del curso no nos juntamos todos, nos juntamos cada uno con su grupo. Pero bueno, no es tan unido por fuera, pero por dentro sí.

Er: ¿Existe alguna forma de discriminación entre ustedes?

E: No, no, eso no.

Er: Las normas de convivencia, ¿cómo funcionan en el aula?

E: Más o menos. Ahora están mejor, antes por ejemplo, entraban a la hora que querían, no venían con el uniforme, faltaban mucho el respeto a los profes que ahora se está controlado un poco eso, gracias a la directora que está haciendo cumplir. Más o menos.

Er: ¿Y en la escuela?

E: En la escuela también es medio cualquiera, pero ahora se está poniendo el portero que controla, los policías que ayudan, pero sí.

Er: ¿Crees que existe justicia en el aula?

E: No, depende qué caso.

Er: A ver.

E: Hay casos, ponele, cuando uno se merece una nota y estudia, no se le pone la nota. Puede ser por error del profe o por distracción, pero eso ya no vendría a ser justicia. O por ejemplo, una profesora dice “tomo esto, menos esto” y cuando viene la prueba, toma lo que dijo que no iba a tomar y lo otro que estudiaste no. Yo, a mí me pasó en un caso, la profesora que me dijo que iba a tomar tal, tal y tal cosa y no eso. Cuando llegó la hora de la prueba tomó esto y no todo lo otro que había estudiado yo, y tenía que levantar. Yo sé que en la prueba me fue mal, ahora no puedo levantar, ya me la llevé. Era la única posibilidad que tenía.

Er: Y en la escuela, ¿situaciones de injusticia?

E: Sí, con respecto a los servicios. No sé si sería injusticia, pero habría que ayudar un poco más con la limpieza y esas cosas. Para que esté bien, para que tenga estructura el colegio, sino cada vez se va cayendo más.

Er: ¿Qué opinas de tus compañeros?

E: Bien, son todos chicos piolas. A veces te escuchan como no, pero son piolas.

Er: ¿Participas en algún proyecto de la escuela?

E: No.

Er: ¿Has participado antes?

E: Sí, era delegado, pero casi nunca, el año que estuve yo no organizaron reunión.

Er: ¿En qué año era eso?

E: Cuarto. No, quinto.

Er: ¿Delegado del curso?

E: Para el curso, sí.

Er: ¿Delegado para el Consejo de Convivencia?

E: No, no era para el Consejo de Convivencia. Era para, cómo se dice... no, no me acuerdo. ¿Cómo se dice cuando...? No, no sé, no me va a salir ahora la palabra.

Er: Para el año que viene, ¿qué tenés pensado?

E: Yo, para el año que viene, o sea, yo primero tengo que terminar el secundario, terminar todo el secundario. Para estudiar lo que yo quiero, que va a ser Gastronomía, chef profesional, no me hace falta terminar el secundario, pero lo quiero terminar por algún trabajo, algo, para ayudar a la carrera. Pero, tengo pensado estudiar y trabajar y seguir para adelante.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela?

E: Muchas cosas.

Er: ¿Qué aprendiste?

E: Aprendí a compartir, aprendí a vivir momentos buenos, malos. Aprender de los momentos malos también.

Er: ¿Qué aprendiste de los momentos malos?

E: Cuando ves algún conflicto, ayudar o intervenir o prevenirlo, todas esas cosas. A veces acá no hacen eso, no previenen o no ayudan, se ponen en la ronda y no separan, pero bueno. Muchas cosas, a abrir la mente también porque hay montones de profesores...

Er: ¿De esta escuela?

E: Sí, sí acá. Hay montones de profesores acá que me ayudaron muchísimo y no me arrepiento de eso.

Er: ¿En qué sentido, qué te enseñaron?

E: Y, la distracción por ejemplo. Me enseñaron bien esto es así y es así. No te tenés que distraer porque si no chau y así lo estudiaba yo, como el profesor me decía. Y así, muchas cosas.

### **Magalí**

Er: ¿Participas de los Consejos de Convivencia?

E: No.

Er: ¿Qué opinas de los Consejos de Convivencia?

E: En el colegio no tenemos, entonces no participo porque no hay. Como que no tenemos mucha información, no tenemos conocimiento de lo que es. Por ejemplo, el otro día hicimos la encuesta y llenamos, pero pensábamos que era otra cosa y cuando terminamos la encuesta, uno de los chicos les consultó a ustedes qué era y habíamos contestado en base a otra cosa. No sé, me parece que es necesario en un colegio.

Er: ¿Y a vos qué se te ocurre? ¿Para qué serviría un Consejo de Convivencia escolar?

E: Para que todos en el curso estemos en armonía o en el colegio. Pero, me parece que hay que hacerlo respetar en el caso en el que haya, no hacerlo por hacerlo.

Er: Y acá en la escuela, ¿cómo está organizado? ¿Cómo funciona?

E: Y no, acá no hay. La vez que hicimos algo relacionado fue proponer, en primer año proponíamos qué podíamos hacer para estar tranquilos en clase, no molestar, respetarnos.

Er: ¿Vos venís acá desde primer año?

E: Sí.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula?

E: ¿En el curso?

Er: Sí, en tu curso.

E: No sé, es depende, a veces está bien y a veces no. La mayoría de las veces no está bien por agresiones que por ahí pasan en un chiste, pasan a ser en serio. En el colegio en general tampoco, es como que los chicos siempre están peleando, como que no saben muy bien qué es, entonces no pueden respetarlo porque no saben muy bien qué es.

Er: ¿Se escuchan entre ustedes?

E: No.

Er: ¿Por qué?

E: Porque es más importante molestar antes que escucharnos entre nosotros.

Er: ¿Los adultos los escuchan?

E: A veces, y depende quién. Por ejemplo, en el caso de la nueva directora sí. Nosotros tuvimos problema con una profesora y ella sí nos escuchó, se lo fuimos a plantear y nos escuchó. Pero, a principio de año tuvimos un problema y no nos dieron mucha importancia, cuando estaban los otros directivos.

Er: ¿Y la profesora tutora?

E: La profesora tutora, este año sí. Como que nos habló, nos aconsejaba por ahí, pero por ahí cuando uno le plantea un problema no se enteran o no toman participación mucho del tema. Pero en relación a otros años, este año sí. Otros años los profesores no sabían si eran tutores del curso o no.

Er: Y en el curso, ¿quiénes hablan?

E: La mayoría porque les dan el lugar.

Er: ¿Y cómo hablan?

E: Siempre faltando el respeto a la profesora, molestando al otro, riéndose porque alguien preguntó una duda, lo que sea para interrumpir la clase.

Er: Pero, digamos, hablar en el sentido de conversación.

E: No, de molestar, de chistes, de cargadas, insultos.

Er: ¿Cómo son los vínculos entre ustedes? ¿Cómo se relacionan?

E: Entre algunos bien, entre algunos no. Es un curso medio dividido, pero cuando por ejemplo tenemos que hacer una salida con el colegio, es re unido el grupo. Pero dentro del curso no, porque como que por ahí algunos se prestan que quieren escuchar la clase y eso lleva a la pelea. Pero no es que pasa porque nosotros tenemos que poner la autoridad a uno y al otro no, es el profesor el que se tiene que imponer y hacer que los chicos se callen y respeten a los demás compañeros. Y también él.

Er: ¿Depende de los profesores?

E: Sí, pero la gran mayoría no, porque se sienten dominados por los chicos, porque por más que por ahí les dicen, siguen así.

Er: ¿Y vos sentís que están integrados?

E: No.

Er: ¿Por qué?

E: Porque siempre estamos peleando, pensamos diferente. Todo bien con que pensemos diferente, pero nunca podemos llegar a un acuerdo en algo y también creo que es porque desde chiquitos nunca tuvimos salidas, cosas que nos pudieran integrar realmente, o una jornada integradora donde tuviéramos que hacer cosas. Una sola vez se hizo, que fue en primer año, pero solamente fue para integrar el turno mañana con el turno tarde, nada más.

Er: ¿Vos crees que eso hubiera facilitado?

E: Sí. Sí porque yo veo que en los viajes se comparten muchas cosas, o la experiencia, que van teniendo experiencias parecidas, entonces lo va acercando a uno.

Er: ¿Y no han tenido campamentos o instancias parecidas?

E: El año pasado fuimos a Los Terrones y este año salieron a La Para, pero fueron los únicos viajes importantes que tuvimos. Este año sí tuvimos muchos más viajes, salir así al Zoológico, Teatro.

Er: ¿Y eso cómo funciona?

E: Yo a La Para no fui, pero las otras actividades estuvieron buenas porque ahí sentís que el grupo es unido.

Er: ¿Sentís que hay formas de discriminación entre ustedes?

E: Sí, muchísimas, por las palabras o por las miradas. Sobre todo por las palabras porque a lo mejor uno se lo dice en forma de chiste o broma y lo está hiriendo.

Er: ¿Y a quiénes discriminan?

E: Entre sí, entre los compañeros y entre los profesores también. Desde escribir un insulto en la pared con un resaltador, escribir cosas de compañeros en la pared, en cualquier lado. Pero eso para ellos es algo normal.

Er: ¿Por qué, en qué se basa la discriminación?

E: En el cuerpo, en cómo hablan, en si pronuncian mal una palabra, en hacer burlas. Por ejemplo, típico que cuando el profesor pronuncia mal la erre, lo carguen por eso.

Er: ¿Cómo funcionan las normas de convivencia en el aula?

E: No se hacen respetar porque no se le da importancia. Al no haber un consejo, o ni siquiera alguien que ponga las reglas o las haga respetar, no sirve de nada. Por ejemplo, lo que yo considero que soy respetuosa con mis profesores porque no les faltó el respeto, lo aprendí en mi casa, pero nunca porque el colegio me haya dicho “esto tiene que haber para que todos vivamos bien, para que compartamos bien”.

Er: Y en la escuela, ¿cómo funcionan las normas?

E: No, no se hacen respetar. Nunca están presentes, es muy raro un profesor que diga “basta, pongo un límite”. Pero no se hacen respetar porque hay muchos chicos que tampoco saben cuáles son las normas de convivencia.

Er: ¿Crees que hay justicia en el aula?

E: No, para nada, ni en el aula ni en el colegio.

Er: A ver, ¿por ejemplo?

E: Con respecto al aula, me parece injusto que por ahí falten chicos o lleguen tarde, y por más que lleguen tarde les pongan presente. A lo mejor es personalmente porque yo nunca llego tarde y me molesta eso. Y con respecto al colegio, me parece injusto que por ahí hay quinientos chicos sin uniforme, supuestamente según la regla son cinco amonestaciones, y por ahí yo estoy sin el uniforme, como me pasó una vez que vine sin el uniforme y me hicieron firmar y todos los otros nada. Eso está mal. O que por ejemplo en el caso de ahora, ponen un portero pero hay chicos que como se llevan bien con el portero, salen. Entonces, ¿de qué sirve? Y a lo mejor, si yo salgo, seguro que me ponen amonestaciones o algo. Y eso es injusto, igual que lo del uniforme.

Er: ¿Las normas no funcionan igual para todos?

E: No, igual con los profes. Por ejemplo, faltan a una prueba y no traen un certificado y se las toman igual. Hay casos que bueno, uno no siempre va al médico, con una nota del padre alcanza, pero hay otras veces que no, porque lo hacen para ver qué tomó y esas cosas, para faltar a la prueba.

Er: ¿Qué opinas de tus compañeros?

E: Me parece que yo me voy y me llevo muy poco de mis compañeros. Son contados con los dedos de la mano los que puedo rescatar. Me parece que no saben compartir y en todos los años que compartí con ellos, nunca supieron respetar a los demás.

Er: ¿Participás en algún proyecto en la escuela?

E: No.

Er: ¿Has participado?

E: No. El año pasado hicimos un proyecto de campañas. En eso participó todo el curso, todo lo que era quinto año. Pero, este año, el único proyecto que tuvimos y que sí participé del curso, fue el proyecto de conectividad, que era con la universidad, como para ver qué era la

universidad, te llevaban a ver qué era eso y también para sacar información del virus y todo eso. Pero, proyectos así campañas y otras cosas, no.

Er: ¿Para vos, representaría algún aporte el Consejo de Convivencia?

E: Sí, pero más que nada lo tienen que esperar de los chicos que están en primero, segundo y tercer año.

Er: Bueno, ¿para qué serviría?

E: Para que los tengan en cuenta, para que los respeten y para que vean que a medida que van llegando los chicos nuevos al colegio, los vean a los otros chicos y le den el ejemplo. Porque por ejemplo, ahora todo se espera de sexto, nos han hecho cargo de que tenemos que ser el ejemplo. Pero tampoco es así, porque a nosotros no nos tienen que ver, que no nos vean, ellos son peor que nosotros. Y me parece que eso tendría que ir incrementando, y tendrían que tener expectativas de chicos de primero, segundo y tercero, porque lo que es cuarto, quinto y sexto.

Er: ¿Para qué serviría el Consejo de Convivencia?

E: Para mí, para que sepan cómo convivir en el aula, para que puedan realmente aprovechar una clase, porque no se aprovecha, para que tengan respeto entre ellos y para que haya menos violencia verbal y física entre ellos.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela, qué aprendiste acá?

E: Las materias nada más, fuera de lo que es materia, nada. Digamos la educación del conocimiento nada más. Pero valores, todo eso, no.

### **Fernando**

Er: ¿Participas de los Consejos de Convivencia escolar?

E: No, la verdad que no.

Er: ¿Para vos qué es un Consejo de Convivencia escolar?

E: Para mí... Sinceramente no tengo un concepto bien armado, pero para mí es un lugar donde se reúnen los participantes del Consejo de Convivencia para deliberar acerca de los temas de la convivencia del establecimiento.

Er: ¿Y qué opinas del Consejo de Convivencia?

E: Yo opino que tiene que haber uno en cada establecimiento para organizar las leyes, todo eso, las reglas que debe tener cada lugar.

Er: ¿Y acá cómo está organizado?

E: Acá, sinceramente, muy bien no sé cómo funciona, no sé si hay. Sinceramente no me he puesto a investigar nada de eso, pero como que el colegio se maneja todo como quiere. Ahora, con la nueva directora, los tiene un poco más estrictos y no es tanto como antes. Pero, la verdad no...

Er: ¿Tenes idea de quiénes lo integran, de si se reúnen?

E: No, la verdad que no.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula?

E: ¿En el aula? Entre todos nos llevamos bien, pero hay muchos grupos. Hay tres o cuatro grupos, pero entre todos nos llevamos bastante bien.

Er: Y en la escuela, ¿cómo es el clima?

E: A la mañana yo lo he visto todo bien. Yo he ido un tiempo a la tarde, y es otro ambiente.

Er: ¿Y por qué te cambiaste?

E: Normalmente, para tener el día, cómo se diría, disfrutar más el día, poder hacer más cosas, estudiar a la tarde, porque a la mañana dormiría y después iría a la tarde y después ya salgo muy tarde.

Er: ¿Qué quieres decir con que es otro ambiente?

E: Es como más, no sé si estoy acostumbrado yo que estoy acostumbrado más a este ambiente a la mañana, lo veo más tranquilo. A la tarde, como más alborotado, es otra cosa.

Er: ¿Cuándo te cambiaste a la mañana?

E: En primer año. Estuve uno o dos meses a la tarde, fue que hicieron el sorteo para la mañana, que había tres cupos nada más.

Er: ¿Se escuchan entre ustedes?

E: En parte sí, hay muchas veces que no. Los delegados por ahí nos vienen a informar acerca de cosas y por ahí, cosas que han estado deliberando...

Er: Te preguntaba si se escuchaban entre ustedes.

E: En parte sí, en parte no porque los delegados que nos vienen a informar acerca de lo que han hablado, de lo que se ha decidido, en parte lo escuchamos. Muchas veces dicen "A tal hora es la asamblea", normalmente salimos y nos vamos y cada uno vuelve a su casa. No es mucho lo que se escucha, pero en parte sí.

Er: ¿Los adultos los escuchan?

E: ¿De acá del establecimiento? Yo por lo que he hablado por mí, sí. Muchos que no. Por ejemplo, tenemos problemas con la profesora de Proyectos, eso a cualquiera que le pregunte



le va a saber decir que, como que nos trata mal digamos, nos dice que nos va a tomar de prueba una cosa y nos toma otra cosa. Hemos estado hablando bastante de eso y el vicedirector, mucha bolilla no nos dio. Supuestamente hoy día iba a estar la directora en la clase, pero no vino hoy ni siquiera la profesora. Como se ha enterado que nosotros hemos hablado con la directora, me han estado contando los chicos recién que los estaba tratando mal, así que el problema es bastante grave con esa profesora.

Er: ¿Y la docente tutora?

E: No hemos elegido este año.

Er: ¿No han elegido?

E: No. Pero normalmente, el año pasado fue la profesora X, de Física, pero este año no hemos elegido.

Er: ¿Por qué no han elegido?

E: Nunca se dio el tema a hablar, elegir. Normalmente hacemos la votación en el curso.

Er: ¿Y este año no lo hicieron?

E: No. Los días que yo he estado viniendo no han elegido.

Er: ¿En el curso quiénes hablan?

E: Los delegados, son dos en el curso, Julieta y el otro no recuerdo, es un chico. Son los dos que nos informan todo.

Er: Pero, digamos, entre ustedes, ¿siempre hablan los mismos?

E: Sí, como está dividido en grupos, siempre son los mismos los que hablamos. Muy de vez en cuando, nos sabemos juntar con otros, pero del curso. Fuera del establecimiento, siempre somos los mismos.

Er: Pero, ¿cómo hablan? ¿Cómo es la forma de comunicarse entre ustedes?

E: Normal, de amigos, es la forma común que tenemos nosotros.

Er: En ese sentido, ¿cómo son los vínculos entre ustedes?

E: Muy natural, o sea, como realmente somos nosotros hablamos con ellos, no tratamos de fingir nada. No, totalmente tranquilo. Por ahí, sí en broma, sabemos ser un poco más agresivos, pero no más de eso. Pero normalmente somos tranquilos.

Er: ¿Sentís que ustedes están integrados en el curso?

E: Sí, totalmente.

Er: ¿Existe alguna forma de discriminación?

E: No.

Er: ¿No has observado ningún caso?

E: No, yo en particular no he visto ningún caso.

Er: ¿En el curso cómo funcionan las normas de convivencia?

E: Mucho no se llevan a cabo, la verdad que no se llevan a cabo. Acá, normalmente, el horario de ingreso es a las siete y treinta, y a las siete y media somos treinta, pueden llegar quince a las siete y media. Después van empezando a llegar a las ocho, ocho y media hasta las nueve, diez de la mañana siguen cayendo. Supuestamente a partir de las nueve ya corre la falta, o te ponen tarde, media falta o directamente lo ponen como presente, así que las normas mucho no se cumplen.

Er: ¿Y en la escuela?

E: En la escuela por lo que he visto, el tema de que se escapan los chicos. Una vuelta me fui, tuve la mala suerte de que tomaron lista justo la profesora. El tema de las amonestaciones, sí, eso lo han hecho cumplir. Cuando se van del establecimiento corresponden cinco amonestaciones. En el caso mío, sí, lo han hecho cumplir. Con otros por ahí lo dejan pasar de largo, o no toman lista como debería ser.

Er: ¿Creés que existe la justicia en el curso?

E: Ahí sería medio complicado. Como siempre, parte sí, parte no. El caso, yo decía que a este le correspondería tal nota o algo así, o corresponde que le pongan amonestaciones y no le hacen nada; y puede ser que sea la primera vez que haya hecho un error, toman las medidas severamente.

Er: En ese sentido, ¿sentís que hay injusticia?

E: Claro, en parte sí.

Er: ¿Y en la escuela?

E: En la escuela yo no he tenido ningún drama en particular.

Er: Pero, ¿has observado alguna situación de injusticia?

E: No, que yo haya presenciado no.

Er: ¿Qué opinas de tus compañeros?

E: ¿De mis compañeros? Son buena gente, por decirlo, no he tenido problemas con ellos. A la hora de hacer trabajos, nos organizamos bien, llevamos a cabo todo lo que tenemos que hacer. Es más, hace un mes tuvimos un viaje a La Para, fuimos en convivencia tres o cuatro días. Hemos estado todo muy bien con los chicos.

Er: ¿Con quién viajaron?

E: El turno nuestro, sexto A, el de la tarde naturales y unos chicos de otro establecimiento. Pero todo muy bien, o sea, nos hemos hecho amigos de los de la tarde, del otro colegio.

Er: ¿Eso favoreció a la convivencia?

E: Sí, eso sí, bastante. La mayoría fue, hubo diez personas que no pudieron ir, porque fue en el tiempo ese que estuvo tomado el colegio.

Er: ¿Fue en ese momento?

E: En ese momento, justo, que se tomó el colegio, nosotros viajamos.

Er: ¿Y eso quién lo organizó?

E: ¿A la toma?

Er: No, no, al viaje.

E: Ah, al viaje, la profesora de Biología.

Er: ¿Fueron con ella?

E: Sí, con ella. Con el profesor de bio-tecnología.

Er: ¿Participás de algún proyecto en la escuela?

E: No.

Er: ¿Has participado antes?

E: No, la verdad nunca me ha llamado la atención eso.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela?

E: ¿La escuela? Bueno, digamos, ha formado lo que soy hoy.

Er: ¿Qué aprendiste, a ver, qué sentís que aprendiste?

E: Y bueno, digamos a pensar, a razonar... a ver todo desde distintos puntos de vista y no siempre de un punto de vista. Bueno, obviamente, uno aprende de las materias lo que más le gusta. Y bueno, se ha formado el día de hoy, lo que soy gran parte ha sido del colegio y la casa y cómo nos han criado los padres. Pero la enseñanza de acá, no he tenido muchos problemas, y más allá de que una, otra vez se escaparon, que eso es normal, no he tenido problema. De acá me llevo buen aprendizaje, buenos recuerdos.

### **Santiago**

Er: ¿Participas de los Consejos de Convivencia Escolar?

E: La verdad que no porque no sé bien si hay un grupo de convivencia. Ahora se está armando, con el tema de la toma. No, pero no estoy metido en eso.

Er: ¿Y qué opinas de los Consejos de Convivencia?

E: Las cosas que se trabajan en conjunto, un grupo donde comparten opiniones, todo eso.

Er: Y acá, ¿cómo funcionan?

E: ¿Se refieren a alumnos?

Er: No, no, al Consejo de Convivencia. ¿Qué sabes del consejo de acá?

E: Y, la verdad, como dije antes, no sabía si había. Pero, yo sé que se ha armado ahora con el tema de la toma, se formó un pequeño grupo donde comparten opiniones, pero la verdad que no...

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula?

E: Y... bien porque como dije antes se comparten opiniones, se trabaja en grupo, en conjunto.

Er: ¿Y en la escuela cómo es el clima?

E: En la escuela, la verdad que con ese tema no estoy metido...

Er: ¿Pero vos cómo lo ves, cómo lo vivís al clima de convivencia?

E: Bien, lo que pasa es que hay mucha desorganización con el tema... hay desorganización.

Er: ¿En qué sentido desorganización?

E: En el sentido que no se respetan las normas.

Er: ¿Se escuchan entre ustedes?

E: Sí. Sí, la verdad que respetamos las opiniones, compartimos. Hay veces que hay diferencias, como en todos lados, pero llegamos a un acuerdo.

Er: ¿Los adultos los escuchan?

E: Hay veces como que ellos se quieren quedar... ¿Cómo era la pregunta?

Er: Si los adultos los escuchaban.

E: Bastantes veces sí, pero hay veces que no se llegan a acuerdos con los alumnos, como que ven que no tienen la razón.

Er: ¿Ustedes tienen un docente tutor?

E: No, la verdad que no.

Er: Y en el curso, ¿quiénes hablan?

E: Tenemos tres chicos que son delegados. Dos chicas que forman parte de los delegados.

Er: ¿Y qué función cumplen?

E: Ellos van a hablar sobre si hay algo que funciona mal en el curso, o faltan cosas en el curso, van hablan con la dirección, y ahí ven si la cumplen o no.

Er: Y del grupo de ustedes, ¿quiénes hablan? ¿Hablan siempre los mismos?

E: Sí, los delegados que elegimos entre nosotros, como que representan el curso.

Er: ¿Pueden hablar entre todos?

E: Hay veces que compartimos las opiniones, pero formamos los delegados que son los que nos representan a nosotros, al curso.

Er: ¿Y de qué manera hablan? ¿cómo es la forma de hablar?

E: Y, tenemos dos compañeras que son muy expresivas, que dicen las cosas bien.

Er: ¿Cómo son las relaciones entre ustedes? ¿Cómo interactúan?

E: Hablando, compartiendo opiniones. Así nos expresamos nosotros. Siempre hay indiferencias y compartimos entre nosotros.

Er: ¿Indiferencia, a qué le llamas?

E: A que no opinamos iguales, algunos piensan una cosa y otros...

Er: Tienen opiniones distintas.

E: Siempre, siempre llegamos a un acuerdo, ya sea por votación o lo hablamos bien qué medidas tiene cada cosa.

Er: ¿Y se escuchan cuando piensan distinto?

E: Sí, sí. Sí, hay uno que está en el frente y habla para todos. Ahí lo escuchamos y compartimos opiniones, si nos parece correcto o incorrecto el problema que haya.

Er: ¿Sentís que ustedes están integrados?

E: Este año, te digo la verdad, bastante. Yo entré al colegio desde cuarto y estaba separado, había distintos grupos, como creo que hay en todos lados. Pero este año está más unido.

Er: ¿Está mejor?

E: Sí.

Er: ¿Y a qué se debe que esté mejor?

E: No sé si será por el último año que nos vemos, pero como que nos hemos familiarizado más hablando.

Er: ¿Sentís que hay un tipo discriminación entre ustedes?

E: Te digo, la verdad que sí. Siempre hay personas que son falsas, que te dicen algo y atrás te apuñalan y te sacan el cuero, te discriminan. Así que la verdad que sí.

Er: Digamos, ¿por qué se discriminan? ¿En base a qué?

E: Porque somos diferentes, ya ven el tipo de junta que tiene cada uno, entonces...

Er: ¿Qué opinas de tus compañeros?

E: Me parece la verdad un grupo muy unido, sobre todo este año. Hay muy buenas personas, solamente que hay que mejorar el tema de la discriminación, no surge siempre, pero siempre hay problemas. Pero es un curso bastante bien.

Er: Y las normas de convivencia, ¿cómo funcionan en el curso?

E: No bien, te digo así, no bien. Muchos salen del curso, entran cuando quieren. Aparte hay muchos profesores que no los respetan. El profesor no se hace respetar, entonces lo toman por arriba y hacen lo que quieren, se van del curso, no entran. Pero hay otros profesores que como que... está la profesora/profesor que lo toman por arriba, después viene otro profesor y no vuela una mosca, es un profesor que se hace respetar, pero nada más.

Er: ¿Depende del profesor?

E: Sí.

Er: ¿Y en la escuela?

E: Y en la escuela este año, la verdad que sí se están respetando. Con esta directora yo creo que se están aplicando algunas...

Er: ¿Ahí ves un cambio en la escuela?

E: Sí, veo cambios. Tanto la construcción, como normas de convivencia.

Er: ¿Sentís que hay justicia en el aula?

E: Hay veces que sí.

Er: ¿Cuándo no?

E: No, no. Sí hay justicia en el curso. Desde que yo estoy por lo menos, he notado que sí.

Er: ¿Y en la escuela?

E: Y ahí ya no sé, porque la verdad no me pongo a fijar en la escuela.

Er: Pero, ¿no has notado alguna situación que te parezca injusta?

E: No, la verdad que no.

Er: ¿Participás en algún proyecto acá en la escuela?

E: No, este año no.

Er: ¿Y años anteriores?

E: El año pasado en la materia Biología, en un proyecto del Gobierno que hicimos sobre la enfermedad del Dengue, era en esa época, viste, que estaba todo lo del Dengue. Hicimos un proyecto y lo entregamos al Gobierno.

Er: ¿Y cómo te resultó? ¿Cómo fue esa experiencia?

E: Linda, bastante linda. Fuimos a bastantes lugares donde vimos todo el sistema de los mosquitos. Este año compartimos un proyecto, ahora que me acuerdo, fuimos a La Para hace tres semanas más o menos, donde vimos también todo el tema del Dengue, o si se corrió la enfermedad de la Encefalitis, a través de los mosquitos que pican a las palomas ahí se corre la enfermedad. Sí, ese fue uno de los proyectos.

Er: ¿Te gustó participar de los proyectos?

E: Sí, eso fue bastante lindo.

Er: Para el año que viene, ¿qué pensás hacer?

E: ¿En mí? Estudiar. Yo pienso seguir Ciencias Económicas, ya me estoy preparando, estoy haciendo cursos.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela? ¿Qué aprendiste acá?

E: Bastante... poder saber quién sos para el futuro...

Er: Del paso en esta escuela, ¿qué te llevarías?

E: Yo sé que hubo una enseñanza buena, pero... O sea, yo sé que me va a servir para el futuro y para el estudio que yo quiera seguir, me va a servir bastante porque hay una buena base. Me llevo una buena enseñanza, un buen recuerdo.

### **Escuela B. Entrevistas estudiantes (01/12/10)**

#### **Anabel**

Er: ¿Vos participas del Consejo de Convivencia Escolar?

E: Sí, o sea, opinando a los delegados del curso que tenemos.

Er: ¿Cómo es esa participación?

E: En las horas que tenemos con los profes tutores, hablamos de las problemáticas que hay en cada curso, y los delegados lo transmiten en cada reunión que hay.

Er: ¿Y vos qué opinás de los profesores tutores?

E: Está bien, lo elegimos bien porque hace dos años que lo tenemos y nos ayuda mucho.

Er: ¿Por qué lo eligieron?

E: Porque nos sentimos identificados mucho con la profesora, porque es una más nuestra, porque es trabajadora social entonces nos ayuda muchísimo.

Er: ¿Qué opinas vos del Consejo de Convivencia escolar?

E: Que está bueno porque hay muchas que se arreglaron. Se terminaron los problemas que había de si este que me miró... igual se terminó por muchas cosas, mucha discriminación que había, que se trató.

Er: ¿Y cómo lo tratan a eso? ¿Cómo lo trabajan?

E: Con las reuniones que hay, según lo que dicen.

Er: ¿Esas son las reuniones en dónde? ¿En el curso?

E: Sí, se juntan en un curso todos los delegados con un profe tutor.

Er: ¿Sabes cómo está organizado el consejo? ¿Cómo se organiza?

E: No, mucho no sé.

Er: ¿Qué sabes? ¿Cómo funciona?

E: Sé, o sea, se juntan, resuelven los problemas, que está la psicóloga también.

Er: ¿Y cada cuánto se reúnen?

E: Cada dos meses más o menos.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula entre ustedes?

E: Ahora en nuestro curso se han formado dos grupos. Una chica que está aislada por problemas que ha tenido con nosotros, ella no se adaptó bien. Ese es el único problema que hay, pero después todo tranquilo, somos todos amigos.

Er: Vos decís ahora se han formado dos grupos, ¿Y antes?

E: Antes éramos todos unidos, andábamos todos juntos.

Er: Y ahora ya están terminando, ¿no es cierto? ¿Cómo estás viviendo esta etapa?

E: Y, a mí por ahí me da lástima verla sola. Una chica hizo que se separaran los dos grupos, y mí me da lástima verla sola porque es el último año y no nos vamos a ver más, a mí me gustaría que estemos todos juntos de vuelta, pero bueno, soy la única que piensa así.

Er: ¿Y eso no lo trabajaron con el docente tutor?

E: Sí, lo hablamos.

Er: ¿Y qué pasó?

E: No hay forma. En un momento estuvimos hablando con ella todos, pero no hay forma que ellos la acepten.

Er: Y en la escuela, ¿Cómo es el clima de convivencia?

E: Bien, todos se hablan en el recreo. Todo bien.

Er: ¿Vos qué pensás de tu escuela? ¿Cómo la ves?



E: A mí me encanta la escuela. No me da ganas de irme, pero bueno. A mí siempre me gustó la escuela.

Er: ¿Desde cuándo venís?

E: Desde primer año.

Er: Hiciste toda la secundaria acá. ¿Se escuchan entre ustedes?

E: Sí, nos escuchamos, hablamos, debatimos y todo eso.

Er: ¿Y los adultos los escuchan?

E: Algunos. En el caso de la directora, a veces quiere hablar ella nomás y no deja que nosotros nos expresemos. Lo que queremos expresar, como ella es abogada, quiere hablar ella nomás y viene y termina gritando. Nosotros no hacemos nada para que ella grite, entonces es un poco difícil comunicarnos. Pero los profesores sí, todos nos escuchan, los preceptores sí.

Er: En el curso, cuando ustedes están en el aula, ¿Quiénes hablan?

E: Tanto como los profesores y nosotros también.

Er: ¿Y entre ustedes? ¿Cómo hablan? ¿Hablan siempre los mismos? ¿Pueden hablar todos?

E: No, todos hablamos, todos participamos.

Er: ¿De qué hablan? ¿Qué temas tocan?

E: ¿Cuando estamos solos? De las salidas, de lo que hacemos, el lunes de lo que hacíamos el fin de semana.

Er: ¿Y los vínculos? ¿Cómo se relacionan entre ustedes?

E: Bien, siempre jodiendo. Siempre pegándose pero de chiste, como todos los chicos.

Er: ¿Cómo es la forma de interacción? ¿Cómo interactúan entre ustedes?

E: Bien. No sé.

Er: Un poco esto ya me lo contestaste, pero te iba a preguntar sobre la integración, en relación a esta compañera que quedó aislada. ¿Hay alguna forma de discriminación entre ustedes?

E: No, no, nos tratamos como nos tenemos que tratar.

Er: ¿Y con esta compañera?

E: Sí, a ella sí. Siempre le están diciendo cosas por lo bajo, hablando mal de ella.

Er: ¿Qué le dicen?

E: De todo, no se puede imaginar. Yo no, yo cuando hablan de ella me quedo callada, prefiero no opinar.

Er: ¿Y ella qué hace?

E: Ella está mal, no se siente bien. Por ahí se habla con los chicos nomás, son los únicos que la hablan.

Er: ¿Es una compañera o ya venía de antes?

E: Vino hasta cuarto año, en cuarto año se cambió pero volvió a mediados de año. Pero sí, venía de primer año.

Er: ¿Cómo funcionan las normas de convivencia en el aula? ¿Cómo las ves?

E: Bien, dentro de todo. Todo bien, tratamos de respetarlas.

Er: ¿Se respetan? ¿Ustedes acuerdan en las normas?

E: Sí.

Er: ¿Y en general? ¿Cómo ves las normas de convivencia?

E: Hay algunas que no se respetan. Por ejemplo, una de las normas que hay es de la vestimenta. Tienen que venir igual, supuestamente si se hizo el uniforme, y hay chicas que por ahí vienen de ojotas, bermuda, vienen con remeras escotadas.

Er: ¿Y qué pasa?

E: La directora no dice nada, recién cuando nosotros nos quejamos ahí dice, pero ella no los hace cumplir. Después, otros llegan a la hora que quieren.

Er: ¿Cómo describirías el clima que se vive en la escuela?

E: Bastante tranquilo, a pesar de lo que se ha vivido otros años, bastante tranquilo.

Er: ¿Por qué? ¿Qué pasó otros años?

E: Otros años venían chicos muy revoltosos. Hemos tenido trompadas en el pasillo, este año no. Este año fue bastante tranquilo.

Er: ¿Crees que existe la justicia en el aula?

E: Sí, sí.

Er: Por ejemplo.

E: Por ejemplo, si una profesora ve que están todos los chicos trabajando y uno no trabaja, ahí nomás le pone amonestaciones. Como que lo trata de sancionar para que vea que tiene que seguir lo que nosotros estamos haciendo.

Er: Y en la escuela, ¿Hay justicia?

E: No, no creo. En la escuela en general no. Por ejemplo, rompen las cosas y no hacen que se las paguen. Hay cursos que no tienen ventiladores y que los mismos alumnos los rompen, y no hace la directora que pague, si rompen un vidrio, nada de eso.

Er: ¿En tu curso pasan esas cosas?

E: ¿De que rompen esas cosas? No, no, gracias a Dios no, ya estamos grandes.

Er: ¿Participas en algún proyecto de la escuela?

E: No, en ninguno.

Er: ¿La escuela tiene proyectos?

E: Sí, tiene el de CAJ.

Er: ¿De qué se trata?

E: Funciona los sábados a la mañana, viene un profesor y da clases de Educación Física, están haciendo una murga, pintan las paredes con aerosol, hacen dibujos. Eso es lo que hacen a la mañana los sábados.

Er: ¿Ahí no participas?

E: No, no participo.

Er: ¿Y algún proyecto acá dentro de los horarios de clase?

E: No, ninguno.

Er: ¿Qué opinas de tus compañeros?

E: Son re buenos, re compañeros porque siempre están cuando se los necesita.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela?

E: Mucho me enseñó. A ser responsable, mucho. No muy feliz, ya es el último año, me tengo que ir.

Er: ¿Qué sentís que aprendiste?

E: No sé, muchas cosas, no me salen ahora. Sí, mucho aprendí.

Er: Y con el Consejo de Convivencia Escolar, ¿Qué aprendiste?

E: Que hablando las cosas se entienden. No primero andar a las trompadas para que las cosas se entiendan, sino que hay que hablar lo que pasa en el curso para estar bien.

### **Florencia**

Er: ¿Participas en el Consejo de Convivencia Escolar?

E: No.

Er: ¿Ningún tipo de participación?

E: Hay un delegado en el curso, comentamos así en el curso nomás.

Er: Entonces, ¿Cómo sería tu participación?

E: Dar mi opinión, saber lo que pasa.

Er: ¿Tienen algún momento de reunión, de trabajar sobre lo que pasa en el Consejo?

E: Sí, claro, los delegados se juntan los viernes.

Er: ¿Y qué hace el delegado? ¿Después eso lo lleva al curso?

E: Sí, después lo comentamos entre nosotros.

Er: ¿Ahí qué pasa? ¿Cómo participan ustedes?

E: Participamos entre todos, hablamos.

Er: ¿Qué temas son los que trabajan?

E: Los temas de la convivencia, las relaciones entre los alumnos, todo eso.

Er: ¿Qué opinas vos del Consejo de Convivencia?

E: Que está bien, que mejora las relaciones entre los alumnos.

Er: ¿Por qué las mejora? ¿De qué manera te parece a vos que las mejora?

E: Cuando se juntan, arman juegos para que se reúnan todos.

Er: ¿El consejo propone juegos, propone actividades en ese sentido?

E: Yo creo que sí, para mejorar las relaciones.

Er: ¿Eso te parece a vos que facilita, ayuda?

E: Para mí sí.

Er: ¿Cómo está organizado? ¿Sabés cómo funciona?

E: No.

Er: ¿Quiénes participan?

E: Los delegados de cada curso, y no sé cómo se llama.

Er: ¿Con quién se juntan los delegados?

E: El del CAJ, no sé cómo se llama.

Er: ¿Tenés idea cada cuánto se reúnen? ¿Qué temas tratan?

E: Sí, porque lo comentan en el curso y se reúnen cada semana.

Er: ¿Y eso después el delegado lo comenta con ustedes?

E: Claro, sí.

Er: ¿Y ahí cómo lo trabajan en el aula ustedes? ¿Se ponen de acuerdo o discuten?

E: Y sí, discutimos hasta que nos ponemos de acuerdo.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula?

E: Bien.

Er: ¿Cómo se llevan entre ustedes?

E: La mayoría bien.

Er: ¿Qué quiere decir la mayoría?

E: Porque hay una chica que no se integra bien en el curso, están un poco peleados. Pero en general, todos bien.

Er: Y en la escuela, ¿Cómo es el clima de convivencia?

E: Me parece que están cada uno separado.

Er: ¿Con los otros cursos?

E: Va, nosotros los de sexto. Los de cursos más bajos sí, creo.

Er: ¿Por qué?

E: Nosotros estamos con el tema de la fiesta, todo eso, el viaje, para juntar plata. Como que no nos interesa mucho, ya nos vamos.

Er: ¿Se van de viaje?

E: No, hacemos la cena nomás.

Er: Ya falta poquito

E: Sí, el 11 es.

Er: ¿Se escuchan entre ustedes?

E: Sí.

Er: ¿Vos sentís que se pueden escuchar?

E: Sí, porque somos poquitos y nos escuchamos, y ya que nos conocemos hace muchos años.

Er: ¿Quiénes hablan en el curso?

E: Yo creo que todos.

Er: ¿Todos tienen la posibilidad de hablar?

E: La posibilidad la tienen todos, pero a veces algunos no quieren participar.

Er: Cuando hablan, ¿De qué manera lo hacen? ¿Cuál es la forma de hablar que tienen entre ustedes?

E: Y bueno, cuando alguien quiere hablar, los demás lo escuchamos, sin que haya discusiones fuertes donde nos se escucha nadie.

Er: ¿No hay discusiones, no hay peleas en ese sentido?

E: No.

Er: ¿Los adultos lo escuchan?

E: Sí.

Er: ¿Vos sentís que ustedes pueden hablar con ellos, que pueden acercarse?

E: A los profesores sí, porque como dije ya los conocemos hace muchos años.

Er: ¿Y los vínculos entre ustedes cómo son? ¿Cómo se relacionan?

E: Bien, somos todos compañeros.

Er: Y las formas de interactuar, ¿Cómo interactúan entre ustedes?

E: No sé, la mayoría andamos juntos siempre, de un lado para otro.

Er: ¿Eso fue siempre así o se ha dado ahora?

E: No, se ha dado ahora.

Er: ¿Y por qué crees que se dio ahora?

E: Porque somos pocos ya nos vamos, nos conocemos más.

Er: ¿Sentís que están integrados en el curso?

E: Sí, en el curso sí.

Er: ¿Y sentís que hay alguna forma de discriminación?

E: Sí.

Er: ¿Por ejemplo?

E: Porque hay una chica que está distanciada, que nos peleamos porque ella nos discriminaba a la mayoría casi.

Er: ¿Y por qué los discriminaba?

E: No sé, porque se creía más que nosotras.

Er: ¿Más en qué sentido?

E: Que tenía plata, porque era de clase alta.

Er: ¿Y qué pasó?

E: Y bueno, ahí nos distanciamos. Estamos separados hasta ahora.

Er: ¿Ella no se junta con ustedes?

E: No.

Er: ¿Y con quién se junta?

E: Con los varones más que todo.

Er: Las normas de convivencia, ¿cómo se dan en el aula?

E: Bien.

Er: ¿Por ejemplo?

E: No sé. Una norma de convivencia es respetar al profesor, a los alumnos. Sí, me parece que sí se da.

Er: Y en la escuela en general, ¿Cómo funcionan las normas?

E: Más o menos me parece.

Er: ¿Por qué? ¿En qué sentido?

E: No sé.

Er: ¿Te parece que en el aula no funcionan así como funcionan en el aula, en el curso de ustedes?

E: No. Me parece que los alumnos con los alumnos no se respetan.

Er: Por ejemplo, ¿En qué lo ves a eso?

E: Discriminación, violencia. Por lo menos ya no hay más violencia.

Er: ¿Antes había?

E: Antes sí.

Er: ¿Crees que existe la justicia en el curso?

E: Sí.

Er: ¿Y en la escuela?

E: En la escuela sí.

Er: ¿Por ejemplo?

E: Nosotros siempre venimos bien con los uniformes al colegio, en cambio los de primero, segundo año no. Y no les dicen nada.

Er: ¿Y por qué crees que pasa eso?

E: Porque la directora me parece que...

Er: ¿Participas en algún proyecto de la escuela?

E: No.

Er: ¿La escuela tiene proyectos?

E: Sí.

Er: ¿Cuáles son?

E: Siempre tiene proyectos porque es de Ciencias sociales y siempre está con proyectos. Por ejemplo, en quinto año teníamos que hacer capacitación en oficios.

Er: ¿Y este año no estás participando en ningún proyecto?

E: Lo de la fiesta de egresados, sería un proyecto.

Er: ¿Y eso cómo lo están manejando?

E: Hasta ahora bien.

Er: ¿Participan todos?

E: Sí, todos.

Er: ¿Qué opinas de tus compañeros? ¿Cómo los ves?

E: Bien, buenos, bien compañeros.

Er: Ahora que estás terminando, ¿Qué imagen te vas a llevar de ellos?

E: La mejor.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela?

E: Muchas cosas. Muchas cosas de la educación en sí, pero también... a hacerme respetar, todo eso.

Er: ¿Qué sentís que aprendiste acá? En relación al Consejo de Convivencia, ¿Qué aprendiste? ¿Qué te parece que te pudo haber enseñado?

E: Mucho, nunca estuvo hecho eso antes acá me parece y se organiza bien lo que opina cada curso para llegar a un buen fin. Muchas cosas de las relaciones con mis compañeros, a respetar la decisión de los otros, a hacer respetar mis decisiones.

Er: ¿Eso serían los aportes de convivencia?

E: Sí.

Er: Y en relación a tu futuro, ¿Qué pensás hacer?

E: Yo voy a seguir maestra jardinera.

Er: ¿Cómo te ves de acá a un tiempo?

E: Trabajando y estudiando.

### **Adrián**

Er: ¿Participas de los Consejos de Convivencia Escolar?

E: No, no he participado.

Er: ¿De ninguna manera?

E: No, de ninguna de las formas posibles.

Er: ¿Vos qué pensás de los consejos?

E: Bien, me parece una buena idea que se junten todos los chicos para qué proyecto pueden sacar o de la escuela, para ver cómo sigue la escuela.

Er: ¿Qué temas trabaja el Consejo?

E: Muchas cosas. A veces los mismos compañeros se preguntan lo que van a hacer más adelante o ahora.

Er: Cuando vos decís los mismos compañeros, ¿en el curso?

E: No en el curso solo, sino de la escuela, se juntan de varios cursos.

Er: ¿Cómo trabajan? ¿Sabés cómo está organizado? ¿Cómo funciona? ¿Quiénes participan?



E: Cómo está organizado no. Funciona de una manera que se juntan un día de la semana en la escuela y hacen proyectos para ver, mostrárselo después a la directora de la escuela para ver si se pueden hacer o no se puede.

Er: ¿Y de ustedes quiénes participan en el curso?

E: En mi curso, dos compañeros.

Er: ¿Dos delegados?

E: Dos delegados. Cada curso tiene dos delegados.

Er: ¿Y eso cómo lo eligieron?

E: Por voto, a través del voto en el curso.

Er: ¿Por qué salieron ellos como delegados?

E: Porque nos pareció que son los más responsables, los que tienen más idea, que se expresan de otras formas.

Er: ¿Y ellos cómo funcionan, los delegados?

E: Bien.

Er: ¿Estás conforme con la elección?

E: Sí.

Er: Se reúne el consejo, trabajan algún tema y, ¿ahí qué hacen?

E: Los delegados vienen y nos cuentan de qué se habló para comentarnos a nosotros de qué se está haciendo, qué van a hacer más adelante.

Er: Comparten con ustedes lo que van haciendo.

E: Claro.

Er: Y ahí, ¿ustedes qué hacen?

E: Nosotros le damos la opinión de cada uno, si está bien, si no está bien.

Er: ¿Participan opinando?

E: Claro, sí.

Er: En general, ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula?

E: El clima de convivencia en el aula es bastante bien, todos nos llevamos bien, la mayoría de nosotros no nos faltamos el respeto ninguno. Somos muy compañeros, somos muy unidos.

Er: ¿Desde cuándo venís a la escuela?

E: Yo vengo a la escuela desde jardín, desde muy chico vengo a la escuela.

Er: De toda la vida. ¿Y cómo estás viviendo ahora esta etapa que ya se termina?

E: Y, ansioso, gracias a Dios bien, tranquilo y bien. Vamos a ver si sigo la carrera más adelante.

Er: ¿Qué estás pensando?

E: Yo tenía pensando estudiar Periodismo deportivo y trabajar a la vez para pagar los estudios.

Er: Claro. ¿Y cómo es el clima de convivencia en la escuela? ¿Cómo lo ves?

E: No, bastante tranquilo porque antes era muy acelerado, había muchos problemas. Ahora no, gracias a Dios.

Er: ¿Qué quiere decir acelerado?

E: Que por cualquier cosa discutían mis compañeros, o decía una cosa la directora que no les gustaba y ahí se armaban problemas.

Er: ¿Qué quiere decir que se armaban problemas?

E: Por ejemplo, las llegadas tarde. Va, eso sí, está bien que pongan eso porque eso es lo principal ejercer horarios.

Er: Y en el curso, ¿vos sentís que entre ustedes se escuchan?

E: Sí, escuchamos cada opinión de cada uno y expresamos lo que quiso decir a nosotros

Er: ¿Y lo adultos los escuchan?

E: Sí, todos.

Er: En el curso, ¿quiénes hablan?

E: Tratamos de hablar todos porque es lo mejor, para dar más opinión.

Er: ¿De qué manera hablan? ¿Cómo es la forma de hablar?

E: Bastante civilizada, muy tranquila.

Er: O sea que se escuchan en serio.

E: Claro, sí.

Er: Y los vínculos entre ustedes, ¿Cómo se relacionan?

E: Bien, todos tranquilos, todos contentos.

Er: ¿Cómo es la forma de interactuar entre ustedes?

E: Bien. Cada uno piensa y lo transmite.

Er: Por ejemplo, cuando están trabajando en relación al Consejo de Convivencia, ¿ahí cómo interactúan?

E: Según lo que quieran hacer... un proyecto que no nos gusta a nosotros... una situación o una forma para que sea más simple y más fácil de hacer... porque si nos quedamos callados, al último va a ser...

Er: Bueno, pero por ejemplo, están en el curso y ahí ustedes tienen que tratar un tema. Vienen los delegados y dicen que hay que tratar este tema, ¿cómo es la forma de interacción? ¿De qué manera participan? ¿Tienen alguna forma especial de interactuar o no?

E: No. El delegado pide la opinión de cada uno en cada curso. El que quiere opina, el que no quiere no opina para no generar problema.

Er: ¿Y ahí hablan en forma espontánea o piden la palabra, hay un coordinador? ¿Cómo se manejan entre ustedes?

E: Si uno quiere decir lo que piensa, levanta la mano y lo puede decir.

Er: ¿Y eso están solos entre ustedes o hay alguien presente?

E: Sí, está el coordinador, está con nosotros ahí.

Er: ¿Que sería el docente tutor?

E: Claro, siempre está ahí.

Er: Y cuando ustedes están participando y opinando sobre un tema, ¿alguien toma nota?, ¿cómo lo resuelven?

E: Sí, eso sí. Toman apunte de lo que se va charlando todas las clases. Van tomando nota de qué se trató tal día, para ver qué después sigue, qué después van a hacer.

Er: ¿Y entre ustedes cómo lo resuelven? Si tienen que resolver algún tema

E: Nos preguntamos todos.

Er: ¿Votan? ¿Hacen votaciones?

E: Sí, votamos. Nosotros le decimos la opinión a cada delegado de cada curso, el delegado le comenta a todos los delegados. La opinión que le damos nosotros, los delegados la expresan ellos.

Er: Claro, los delegados llevan un poco después la opinión del curso. ¿Se ponen de acuerdo rápido o tienen muchas diferencias? ¿Cómo lo resuelven a eso?

E: Sí, a veces cuesta porque por ejemplo a una compañera nuestra no le gusta lo que quieren hacer los demás

Er: No está de acuerdo con lo que se propone ¿Sentís que ustedes están integrados?

E: Sí.

Er: ¿Hay algún tipo de discriminación entre ustedes?

E: No, discriminación no. Así hinchando sí, pero nunca hubo una pelea.

Er: Y en relación a las normas de convivencia, ¿Cómo se dan en el aula?

E: Bien. A veces como todos joden, molesta un poco, no prestan atención a lo que dicen los profesores.

Er: ¿Qué quiere decir molesta un poco?

E: Mientras está explicando el profesor, los demás juegan, pero no. Eso sí, todo con respeto, nada de faltarle el respeto al profesor.

Er: Y en la escuela, ¿Cómo ves las normas de convivencia?

E: Maso, porque la mayoría pelean, no se respetan.

Er: Cuando vos decís la mayoría, ¿a quién te referís?

E: A los cursos más bajos. Como son chicos que no saben.

Er: ¿Entre ellos pelean?

E: Claro, entre ellos se pelean. Pero gracias a Dios no pasó nada

Er: ¿Vos crees que existe justicia en el aula?

E: Sí, creo que sí.

Er: ¿Y en la escuela?

E: Sí.

Er: ¿Participas en algún proyecto de la escuela?

E: Por ahora no.

Er: ¿Has participado en algún proyecto?

E: Sí, antes sí... íbamos la Ciudad Universitaria, ahí hacíamos muchos proyectos nosotros.

Er: Proyectos, ¿de qué tipos? ¿Para qué eran?

E: Por ejemplo, la semana –el 19– hicimos la marcha de las gorras. No sé si lo pasaron por la tele también. Nosotros protestamos por la ley, por portación de rostro, por policía, cómo se dice, por el código de faltas. Armamos un proyecto para que los políticos vean que por una vestimenta o por una gorra que tengas puesto, la policía te lleve preso por portación de rostro, por el color de piel también.

Er: ¿Eso lo organizaron acá desde la escuela?

E: Sí, y después con otra red también.

Er: ¿Participan otras redes también?

E: Sí.

Er: Bueno, ¿qué opinas de tus compañeros? ¿Cómo los ves?

E: Bien, tranqui.

Er: ¿Qué imagen te llevas?

E: Un buen compañerismo entre todos. Siempre están cuando los necesito, dándote una mano siempre...

Er: ¿Qué sentís que te enseñó la escuela?

E: Muchas cosas, para valorizar lo que la escuela te deja.

Er: ¿Y bueno, qué te deja? ¿Qué te llevas de acá?

E: Una enseñanza... los estudios primarios, secundarios, todos. Si no tenes secundario, es difícil conseguir trabajo.

Er: Y con el Consejo de Convivencia, ¿Qué sentís que aprendiste?

E: Bien, han sido todos unidos, éramos todos unidos.

Er: ¿Sentís que el consejo te aportó algo?

E: Sí.

Er: ¿Qué te aportó?

E: Enseñanzas, a ser compañeros, a trabajar en el curso, tener respeto en la opinión del otro, que puede...

Er: ¿Cómo te ves de acá a un tiempo? ¿Cómo te imaginas?

E: Bien, tranquilo, espero trabajando y si Dios quiere estudiando también.

### **Carlos**

Er: ¿Participas en el Consejo de Convivencia Escolar?

E: O sea, en el CAJ vendría a ser, verdad, ¿o no? Porque en el CAJ (Centro de Actividades Juveniles), es una cosa que hacen todos los sábados a la mañana, se juntan acá en la escuela a realizar talleres de murga y esas cosas.

Er: ¿Ahí venís?

E: A veces sí, a veces no.

Er: El Consejo de Convivencia escolar es algo que funciona dentro de la escuela.

¿Y qué conoces del consejo?

E: Del Consejo de Convivencia, lo único que sé más o menos es que por ahí hacen juntas en el curso, se preguntan qué cosas cambiarían, qué no, si el horario del recreo está bien. Por ejemplo, ahora el horario de recreo, parece que lo cambiaron un poco porque hablábamos con eso que era muy corto el recreo, entonces lo alargaron un poco.

Er: ¿Eso cambió?

E: Sí. También los horarios de salida, por ejemplo, en invierno salíamos a las 7, salíamos de noche, entonces no nos convenía porque algunos, los que vivíamos lejos, era de noche, entonces hicimos que cambiaran el horario en invierno, que saliéramos a las 6, una hora antes cosa que sea de día todavía.

Er: ¿Y eso lo trabajó el Consejo de Convivencia?

E: Claro.

Er: ¿Qué otros temas trabajaron?

E: Aparte de ese, del horario de la escuela, que yo sepa ningún otro.

Er: ¿Y qué opinás vos del Consejo de Convivencia?

E: Para mí está bien para hablar, saber qué piensa cada uno, qué le gusta o no le gusta de lo que hace la escuela, para mí está bien.

Er: ¿Sabes cómo está organizado, cómo funciona?

E: Muy poco y nada.

Er: ¿Qué sabés? A ver, ¿qué ideas tenés?

E: Cómo funciona, como le dije que hacen reuniones en cada curso, eligen delegados por curso, que son los encargados de preguntar por cada curso qué preguntas hicieron. Se juntan solamente los delegados y empiezan a charlar qué cosas están bien y qué cosas están mal, empiezan a tirar más ideas y después anotan todo en una hoja y van al curso y nos comunican a nosotros qué hablaron, y a ver si nos gusta a nosotros o no.

Er: Y ahí, ¿qué pasa cuando los delegados vienen y les cuentan a ustedes lo que trabajaron?

E: Y ahí tomamos decisiones nosotros, para ver si hacemos esas cosas o no.

Er: ¿Y cómo lo deciden?

E: Algunas veces... por votación vendría a ser.

Er: Y ahí cuando están participando, ¿Quiénes hablan?

E: Hablan siempre los mismos, porque como son delegados por cada curso, y el delegado tiene la palabra de todos. Nosotros le decimos bien a ella qué quiere y anota todo y habla al frente de los otros cursos lo que nosotros pensamos.

Er: Claro, y en el curso ¿cómo se manejan?

E: En el curso está todo bien, hablan todos los que quieren hablar.

Er: ¿Pueden participar todos?

E: Sí, con algunos problemas en el curso de nosotros, pero todo bien.

Er: ¿Qué problemas tuvieron?

E: Un problema con una chica que se llama Noelia, algunos problemas con otras, de chicas nomás. Se han distanciado un poco, pero es una sola nomás así que...

Er: ¿Y eso lo hablaron entre ustedes? ¿Lo trabajaron?

E: Varias veces hablamos en el curso por problemas así, pero no llegaron a solucionarse a ningún lado. Quedó excluida del grupo de ellas, pero los varones, somos tres varones, nosotros le hablamos.

Er: No tienen problema ustedes.

E: No, nosotros no tenemos problemas con nadie.

Er: ¿Y cómo es el clima de convivencia en el aula?

E: El clima de convivencia, bien. Podemos jugar todos los días, nos c... de risa todos los días. No hay discusiones, no, muy pocas.

Er: ¿Y en la escuela?

E: ¿Convivencia en la escuela? Bien, por lo menos de mi lado, yo no tengo problemas con nadie, yo siempre saludo a todos, todos me conocen a mí. La convivencia de todos está todo bien.

Er: ¿Cómo ves vos el clima así general?

E: ¿El clima? Y, a principio de año era un poco medio denso, conflictivo... Como le decía a principio de año era un poco más conflictivo porque éramos más chicos a principio de año y a varios han expulsado ya de este colegio. Primero, uno de primer año se peleó con uno de cuarto porque se miraban mal en los recreos, y hablaban mal. El de cuarto tenía una novia y el de primero hablaba de la novia, se pelearon en el pasillo y al de primer año lo echaron. Después también había uno de primer año, era abuso con todos los chicos del curso de él, de primer año, que les robaba la plata. Y uno también de cuarto año saltaba por los chicos de primer año para defenderlos. Y un día, afuera del colegio, el de cuarto año le pegó, y cuando le pegó como lo querían expulsar al de cuarto año, pero como él dijo lo que pasaba, lo echaron al de primer año, hablaron con él de por qué hacía eso. Y después otro conflicto, de tercer año por maldad.

Er: Pero el clima en la escuela así en general, para vos, ¿cómo es?, ¿cómo lo sentís?

E: Para mí, todos son re buena onda.

Er: ¿Desde cuándo venís a la escuela?

E: Desde jardín.

Er: Uy, toda la vida.

E: Desde jardín, así que ya conozco esta escuela bien.

Er: Entre ustedes en el curso ¿Se escuchan?

E: Sí, escuchamos la opinión de cada uno. Hacemos charlas. Ahora más todavía por esto que hacemos nuestra fiesta de despedida.

Er: Claro, están organizando ya todo lo de fin de año. ¿Y los adultos los escuchan?

E: O sea, nuestros padres.

Er: No, los adultos de la escuela.

E: A, o sea los maestros, todo eso. Sí, también. Nos ayudan además en lo que nosotros le pedimos. Cuando realizamos un bingo hablamos con ellos para ver si podían darnos unas horas, y después cuando tengamos de nuevo nos dan las horas perdidas. También hablamos con la directora para pedirle la cocina para hacer pastelitos o cosas así. Nos escuchan, sí, nos escuchan. Nos ayudan a nosotros también.

Er: Y cuando ustedes hablan, ¿de qué manera hablan? ¿Cómo es la forma de hablar entre ustedes?

E: Y la forma que hablamos nosotros es diferente a la de los profesores, porque a los profesores no le podemos decir “eh, qué hacés che”. Entre nosotros nos tratamos, qué se yo, somos chicos de primaria. Pero con la directora, los profesores nos portamos bien porque si no, no nos prestan las horas ni nada.

Er: Hacen diferencias cuando hablan entre ustedes y cuando hablan con los adultos. Y en la forma de interactuar, de relacionarse, ¿cómo se vinculan?

E: Por ahí decimos, jugamos, hablamos. En las horas libres, hacemos una pelota de papel y nos ponemos en el patio. O sino por ahí, algunos días agarraron la costumbre de mojarse con la botella en el baño. Otra cosa, hacemos juegos también, los profesores también nos hacen juegos de convivencia. Nos hacen poner en grupos y nos hacen hacer juegos.

Er: ¿En el curso?

E: Sí. Por ejemplo, la profesora X nos hace juegos de convivencia. Nos hacen dos grupos y el otro grupo tenemos que ayudarnos a, por ejemplo en un barco, que es un cuadrado, y en ese cuadrado nosotros tenemos que meternos todos juntos, así que nos tenemos que ayudar entre todos. Y es una forma de que todos nos llevemos bien.



Er: Y a partir del Consejo de Convivencia, esto de que los delegados vienen, traen los temas y ustedes participan ahí, ¿cómo es la forma de interactuar entre ustedes con los temas del consejo?

E: ¿Cómo hablamos entre nosotros para llevar a cabo esas cosas? Por ejemplo, ese tema de la doble salida, nos pusimos de acuerdo con los profesores, hicimos una nota y se la mandamos a la directora. Después la directora quería hablar con nosotros, nos citó un día en el curso y hablamos con ella. Esa es una de las formas que hicimos para defender el tema del horario de salida. Y otra cosa, de los baños, nosotros nos quejamos porque el olor no se aguanta. Hablamos varias veces con la directora y arreglaron los baños, pero por maldad no dura ni dos semanas, ni tres semanas.

Er: ¿Pero, por qué por maldad? ¿Qué hacen? ¿Los rompen?

E: Sí, los rompen. Por ejemplo, en el baño de nosotros hay unos picos con agua para lavar las manos, y por maldad rompieron los caños de abajo, los prendieron fuego.

Er: ¿Cómo lo resolvieron a ese problema?

E: Ese problema todavía no se ha resuelto porque lo siguen, por más que lo arreglen ahora lo van a romper de vuelta.

Er: ¿Ahí cómo participaron ustedes? ¿Qué hicieron?

E: Nosotros hablamos con la profe.

Er: Cuando vos decís la profe, ¿es la profesora tutora?

E: Algunos profes nos ayudan a hacer cosas, y otros no están muy interesados. Hablamos con la directora, como es la dueña de la escuela hablamos más con ella. Por eso, hablamos con los profesores para ver si nos podían prestar las horas para hablar con la directora sobre esos temas de la escuela. Y bueno, hablamos con la directora, pero...

Er: ¿Y ahí no presentaron nota? Hablaron nada más.

E: No, hablamos nomás. Y no solamente de nosotros recibieron quejas, sino de toda la escuela, porque compartimos el baño, así que...

Er: Y por ejemplo ese problema, ¿no lo trabajan en el Consejo de Convivencia?

E: Ya no, para que hacerlo si lo van a romper de nuevo.

Er: ¿Sentís que están integrados en el curso?

E: ¿El tema de convivencia?

Er: Entre ustedes, ¿si están integrados entre ustedes?

E: Sí, porque hablamos de todo lo que nos molesta en la escuela, como decía del baño, de todas esas cosas, del horario de salida, si no hubiese sido por eso no hubiésemos hecho nada.

Er: ¿Y existe algún tipo de discriminación entre ustedes?

E: No, discriminación no.

Er: ¿Cómo funcionan las normas de convivencia en el aula?

E: Normas de convivencia... normal. Desde mi punto de vista funciona normal.

Er: ¿Sentís que hay normas, que se respetan? ¿Cómo las vivís?

E: Si hay normas, hay que respetarlas. ...los profesores delante de nosotros, esa es una de las normas que nosotros respetamos. También otra de las normas es no rayar las paredes o algo. Por ahí nos echan la culpa a nosotros, pero en realidad son los de la primaria, o si no otros cursos menores.

Er: Ah, porque ustedes comparten el edificio con la primaria.

E: Sí. Algunos cursos, por ejemplo primer año, segundo año, como son numerosos, no respetan esas cosas, es muy difícil controlarlos a todos.

Er: Pero, ¿en el curso de ustedes?

E: En el curso de nosotros sí, somos once, así que ya somos grandes, ya somos porotos viejos, ya entendemos las cosas como son. Por ejemplo, un compañero mío hizo un mocaso, escribir el nombre de él en el techo con el encendedor, y lo mandaron a...

Er: ¿Y cómo lo hizo?

E: Se paró arriba de un banco y con un encendedor lo escribió. Y bueno, lo descubrieron así que lo mandaron a que lo limpiara, y lo limpió.

Er: ¿Eso fue este año?

E: Sí, después de las vacaciones de invierno fue.

Er: Bueno, ¿crees que existe justicia en el aula?

E: Justicia...sí.

Er: ¿Y en la escuela?

E: En la escuela no mucho. Según lo que yo entiendo, usted dice justicia igual para todos. Por ejemplo, algunos alumnos de cuarto año o de tercer año, estos días vienen de bermuda, y a nosotros no nos permiten. Y eso sería para mí una cosa de que no es justo, si nosotros veníamos con pantalón largo con calor, por qué ellos tienen que venir así vestidos. El otro día vine con este mismo pantalón arremangado hasta la rodilla, y la directora me retó, junto con X

también, nos retó a los dos. Y ese mismo día andaba un chico de primer año con un bermuda y no le dijeron nada. Me parece injusto a mí.

Er: En ese sentido, claro. ¿Participas en algún proyecto acá en la escuela?

E: No.

Er: ¿Has participado antes?

E: No, tampoco, no se me ha dado.

Er: ¿Qué opinas de tus compañeros?

E: Mis compañeros son re buena onda, me ayudan en todo lo que les pido. Más mi mejor amigo, me ayuda en todo lo que puede, a él es el único que le puedo contar todas las cosas que hago. Con las chicas no mucho porque, como dicen las chicas, nosotros hablamos el tema de nosotros y no pueden andarse fijando, por eso a veces nos sacan a las patadas. Pero la relación entre mis compañeros, está todo bien.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela?

E: ¿En sentido educativo o...?

Er: Ahora vos estás terminando, ya te vas. ¿Qué sentís? ¿Aprendiste algo acá?

E: Sí, que es mejor siempre tener alguien que te ayude y no estar solo. Eso es lo que me quedó de enseñanza a mí, y por más que siente que estoy solo, nunca voy a estar solo porque siempre hay alguien apoyando, eso es lo que me enseñó la escuela.

Er: Por ejemplo, ¿quiénes están para ayudarte?

E: Por ejemplo, este otro año pretendo ingresar en la Fuerza aérea y el que me está ayudando es mi viejo. También una profesora que ya se jubiló, me está enseñando como maestra particular.

Er: ¿Una profesora de acá de la escuela?

E: Sí, ya se jubiló hace unos meses atrás, me está enseñando como maestra particular ella.

Er: Pero, ¿tenés que rendir ahí? ¿Tenés un ingreso?

E: Sí, primero son cuatro semanas que me van a tomar examen físico, y un examen teórico sobre matemática, química, física, lengua, inglés, un poco de todo. Aparte también me ayudan mis compañeros porque me dicen “dale, seguí, no te quedes atrás”. Me tiran adelante porque si me tiran buena onda, me tiran adelante. Y eso a mí me ayuda a seguir, si no hubiese sido porque me dicen “dale, seguí”, no hubiese seguido. Tampoco si no me hubiesen ayudado, más mi viejo que va conmigo a todos lados, sino no hubiese podido seguir nada. Agradezco

mucho a la profesora X porque ella fue la que conocía a un hombre y me presentó amigos, gracias e ella yo pude entrar ahí.

Er: Así que bueno, te dio una mano importante ella. En relación al Consejo de Convivencia, ¿sentís que aprendiste algo? ¿Te enseñó algo?

E: Escuchar las quejas de los demás, compartir las quejas más que todo. Saber qué es lo que piensa y que no le gusta lo que hace uno o hace el otro, y partir de esa queja tratar de mejorar en algo. Y aceptarnos como arreglar una casa o... al amigo. Por ejemplo, si yo tengo todo eso en mi casa, tengo ropa tirada por todos lados, y vienen mis amigos y me dicen “eh loco, cómo tenes la ropa así, guardala” esa sería una forma de progresar. Según lo que pienso yo, no sé si está bien o mal.

### **Diego**

Er: ¿Vos participas del Consejo de Convivencia Escolar?

E: Sí.

Er: Bueno, ¿cómo es tu participación?

E: Dando las opiniones, lo que piensan, y lo toman y podemos sacar buenas cosas de así. Si no podemos sacar mejores opiniones, todas las opiniones valen.

Er: ¿Eso es en el curso?

E: En el curso, con nosotros.

Er: ¿Qué opinas del Consejo de Convivencia?

E: Que está bueno, te ayuda a llevarte un poquito más con los chicos, te ayuda a llevarte mejor. Te ayuda a hablar y te conoces más con las otras personas.

Er: ¿Sabes cómo está organizado? ¿Cómo funciona? ¿Qué conoces?

E: Cada curso tiene un delegado y cada delegado nos plantea a cada curso las cosas que hablan en reunión y nosotros damos opiniones y si podemos participar en las reuniones, participamos. Se juntan los cursos y hablan todo, qué está bien, qué les parece que está mal y qué se puede cambiar.

Er: ¿Y qué temas tratan por ejemplo?

E: Hablamos temas, cómo nos retan los profesores, cómo nosotros somos con los profesores, temas de las materias, todas esas cosas. Cosas de las escuelas, todas esas cosas.

Er: ¿Cómo es la forma de interactuar entre ustedes con esto del consejo? Los delegados vienen con un tema y se lo plantean a ustedes del curso. ¿Cómo lo resuelven? ¿Cómo participan? ¿Cómo interactúan? ¿Tienen una modalidad?

E: Nos formamos en ronda y primero habla el delegado y nos dice lo que habló en la reunión, de qué se va a tratar, y ahí le decimos nuestras opiniones, cómo podemos ayudar con ese tema. Y si por ejemplo tienen que hablar algo que en el curso molesta o pasa algo, lo hablamos con el delegado para que hable con el Consejo de Convivencia. Por ejemplo, si un profesor trata mal a varios chicos, nosotros hablamos con el delegado y el delegado habla con el consejo, y ahí lo solucionan.

Er: Ustedes también plantean temas para que los traten en el consejo. Y con el docente tutor, ¿cómo es la relación?, ¿cómo funciona?

E: Buena, porque nosotros la elegimos porque es responsable, va a hablar las cosas que nosotros le decimos, nos va a ayudar a nosotros con ese tema. Por ejemplo, si nosotros le decimos algo que nos molesta, ella por más que le guste o no le guste, lo va a plantear y lo va a tratar de solucionar, nos va a apoyar.

Er: Cuando trabajan estos temas del consejo, ¿quiénes hablan en el curso?

E: ¿Quiénes hablan en el curso? los delegados y los profesores, todos nosotros también.

Er: ¿Hablan todos? ¿Todos participan en ese sentido? ¿Todos pueden dar su opinión?

E: Sí, todos podemos dar la opinión, eso es piola.

Er: ¿Se escuchan entre ustedes? ¿Sentís que pueden hablar?

E: Sí, te escuchan, se callan, te prestan atención.

Er: ¿Lo hacen en forma espontánea o se tienen que anotar, levantar la mano? ¿Cómo?

E: No, estamos hablando y como sale. Están hablando, quisiste decir algo, levantas la mano y lo decís como sale.

Er: Claro, espontáneamente. Los adultos acá ¿los escuchan?

E: ¿Los profesores?

Er: Los adultos acá de la escuela, sí.

E: Sí, algunos profesores sí, otros un poco... Pero la mayoría, por lo menos en el curso de nosotros, en sexto año nos escuchan, le planteamos cosas y nos escuchan y vemos cómo solucionarlo.

Er: ¿Cuánto hace que venís a la escuela?

E: Yo acá vengo de la primaria, todo, doce años sin contar jardín.

Er: ¿Cómo son los vínculos entre ustedes? ¿Cómo se relacionan?

E: ¿En el curso? Bien, ahora hay un problema con una chica, pero entre ellas, entre las chicas. Por ejemplo, yo me hablo con todas, yo con el curso me hablo con todos. El chico que vino recién se habla con todos, pero es un problema... no hay un problema muy serio en el curso.

Er: ¿Y vos sentís que están integrados?

E: Sí, a su modo, pero integrado.

Er: ¿Hay algún tipo de discriminación entre ustedes?

E: No.

Er: ¿No lo sentís?

E: O sea, entre las mujeres es entre ellas nomás. Es una sola chica que no le dan mucha importancia, pero entre los hombres nada, somos todos.

Er: ¿Cómo funcionan las normas de convivencia en el aula?

E: Bien, o sea, por lo menos en el curso de nosotros. Como que han madurado ya un poco todos y ya no joden como antes, que jodían. Todo tranquilo, nos dan un trabajo, lo hacemos. Nos dan un ratito libre, nos sentamos, conversamos. Ahora estamos preocupados por la fiesta de egresados, esas cosas, nos dan mucho tiempo libre, podemos conversar de eso, podemos hacer las cosas.

Er: ¿Lo están organizando ustedes a eso?

E: Sí.

Er: ¿Y? ¿Cómo va?

E: Bien, todo bien.

Er: En la escuela, ¿cómo son las normas de convivencia?

E: Y en la escuela no se respetan mucho. Por ejemplo, no sé yo digo, no entiendo mucho, pero en distintos cursos. Por ejemplo primer año, segundo año que son los cursos recién, hay de todo, discriminación, porque son todos chicos y no dejan dar clases, todas esas cosas. Pelean porque son chicos, cosas que hacen todos los chicos de primer año.

Er: ¿Ustedes eran así también?

E: Sí, nosotros éramos sesenta en primer año, nos tuvieron que dividir en dos cursos.

Er: Uy, muy numerosos, sí. ¿Y qué pasó que quedaron tan poquitos ahora?

E: Nada, no se podía seguir el colegio, la mayoría de mis amigos se dedicaron a trabajar. Dejaron el colegio porque no podían seguir. Por ejemplo, yo pienso que en esta escuela no hay ningún apoyo para que sigan. A la mayoría de mis amigos los echaron y yo pienso que no

les dan la oportunidad. Yo tengo un amigo que lo echaron si haber hecho... sí lo venían como dando cosas, por lo que se hablaba, por todo un montón de cosas. Supuestamente hicieron junta de firma, esas cosas, los profesores y lo echaron, pero él no había hecho nada y lo echaron. Después, otro amigo también lo echaron, por eso la mayoría... los van echando, dejan el colegio.

Er: Bueno, y en la escuela el tema de las normas de convivencia, ¿Vos creés que existe justicia?

E: Sí... no sé, no sabría contestar. Depende, o sea, este año yo he visto gente que ha batido mucho, que ha hecho muchos problemas y nunca lo echaron, nada, y otros chicos...

Er: ¿De tu curso?

E: No, de mi curso no, de otros cursos que han hecho muchos problemas y no los han echado. Y otros chicos que no han hecho casi nada, pero los han echado. No hay justicia ahí.

Er: No se ve justicia ahí. Y en el aula ¿sentís que hay justicia?

E: En el aula sí porque vos le podes plantear a los profesores cosas y ellos te van a contestar. Bien, si por ejemplo, en mi curso usted se lleva una materia, usted piensa que se la lleva mal y que no lo puede aprobar, usted puede hablar con el profesor, puede ver y usted puede hacer un trabajo corto para poder aprobar la materia. Te ayudan en ese sentido, en sexto año te ayudan a terminar el secundario.

Er: Ahí les dan oportunidad, los ayudan.

E: Sí.

Er: ¿Participas en algún proyecto de la escuela?

E: Sí, en el CAJ y en la red Huguito.

Er: ¿Qué quiere decir Huguito?

E: Es una organización de salud, tratan muchas cosas como el código de faltas, esas cosas. Hace poco se organizó una marcha de la gorra, no sé si la conoce, que se hizo ahí en todo el centro. Lo organizó la red Huguito.

Er: ¿Y esa red funciona dentro de la escuela?

E: No, esa la hacemos en el Ministerio de Educación, algo así, en el Pabellón Argentina, pero es una materia del colegio.

Er: Ah, con un profesor de acá.

E: Sí.

Er: ¿Y ahí sí estás participando?

E: Sí, los lunes vamos allá a la noche.

Er: Se juntan, hacen reuniones.

E: Sí, hacemos reuniones.

Er: Bueno, ¿qué opinas de tus compañeros?

E: Son piolas, son buenos. Cada uno con su tema, ¿no?, o sea, cada uno tiene lo suyo. Pero en realidad son todos pulenta, está todo bien.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela?

E: A rescatarme más, en el sentido de dejar las juntas de la calle. Cuando me dediqué a estudiar más, dejé las juntas de la calle. A hablar de otra forma, a no hablar como en la calle, a hablar, de a poco, ¿no? Yo sigo hablando así, pero... Me enseñó a pensar más las cosas.

Er: ¿En qué sentido?

E: En el sentido, yo antes vivía del momento. Cuando empecé primer año, segundo año yo vivía del momento todas las cosas, y después fui pensando que quería terminar el secundario porque valoro mucho a los profesores para tener algo el día de mañana trabajar, hacer algo.

Er: ¿Y cómo te ves en el futuro?

E: Trabajando, con mi casa, mis cosas.

Er: El año que viene, ¿qué quieres hacer?

E: Estaba viendo de hacer un curso de control numérico, torno, todo eso...

Er: ¿Te gusta eso?

E: Sí, o mecánica.

Er: Y en relación al Consejo de Convivencia, ¿qué aprendiste? ¿Qué te enseñó?

E: Que si querés podés ser escuchado, podés escuchar a las demás personas que quieren ser escuchadas. Cada uno puede tener su opinión, no porque vos tengas una opinión, vas a decir que las demás están mal. Hay que saber escuchar.

### **Cintia**

Er: ¿Participas en los Consejos de Convivencia escolar?

E: Rara vez.

Er: Bueno, ¿en qué momentos participas?

E: ¿Cómo en qué momentos? Cuando opinamos.

Er: ¿Qué opinas del Consejo?

E: Muy bien no sé lo que es el Consejo de Convivencia, porque no me gusta participar.



Er: Bueno, a ver, ¿qué idea tenés?

E: Algo para poder llevarnos mejor, tener menos discusiones, esas cosas.

Er: Y cuando decís que rara vez participas ¿cómo es eso?

E: Rara vez, cuando nos dicen “tenés que ir allá a participar del Consejo de Convivencia”, si no, no tengo mucha idea de eso.

Er: ¿A dónde los mandan?

E: Cuando se hacen reuniones de los delegados, porque yo soy la delegada.

Er: Ah, ¿vos sos la delegada del curso?

E: Sí, pero yo soy más del CAJ, la otra chica, que también es delegada, es más delegada del consejo.

Er: ¿Son dos delegados?

E: Son dos delegados por curso.

Er: ¿Cómo llegaste a ser delegada?

E: Por votación.

Er: ¿Te votaron tus compañeros?

E: Sí.

Er: Y ¿qué condiciones se requieren para ser delegado? ¿Por qué te votaron tus compañeros?

E: Primero dijeron que me votaron porque yo me paro según la situación. Hay un problema, yo voy, doy la cara, no ando gritando cosas. Como ellos tienen miedo de ir a decirle, plantearle un problema a la directora, o de ir a pedirle permiso por algo, o de ir a quejarse por algo. Yo, en cambio no, yo voy y digo las cosas como son. Yo creo que me votaron por eso, por mi forma de ser.

Er: ¿Y vos cómo te sentiste cuando saliste?

E: Yo al principio no quería saber nada. Me decían sí dale, si vos nos representas a todos, hablas bien, no te alteras, no empezás a discutir, como que vos tenés la razón, vos te ponés de acuerdo. En cambio, si voy yo que empiezo a gritar, a tratar mal no nos vamos a poner de acuerdo, en cambio con vos. Medio como que no me gustaba al principio. El año pasado también me eligieron, pero renuncié. Y este año acepté.

Er: Y, ¿cómo va?

E: Y bien. Yo represento al curso. Cuando hay reuniones, yo les transmito a los chicos si están de acuerdo, las actividades.

Er: Y a ver, ¿cómo funciona el Consejo? ¿Cómo se organiza? Lo que sepas.

E: No sé.

Er: ¿Hacen reuniones?

E: Sí, hacen reuniones.

Er: ¿Cuántas veces se juntan?

E: Y antes lo hacíamos una vez por semana, ahora hace mucho que no se hace.

Er: Pero más o menos, este año, ¿cuántas veces se han juntado?

E: Dos veces.

Er: Y ¿qué temas tratan ahí?

E: La violencia en los chicos, el maltrato de un alumno a un profesor, de un profesor a un alumno no, es muy raro que sea. Pero, más de los chicos, del comportamiento de los chicos.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el curso, en el aula? ¿Cómo se llevan ustedes?

E: ¿Nuestro curso? Nosotros somos 11, con una está todo mal, con una sola chica. De ahí después, el resto, nos llevamos de diez. No tenemos problemas con nadie, excepto una chica...

Er: ¿Y eso es de ahora o viene desde antes?

E: Desde principio de año.

Er: De este año. Y antes, ¿cómo era la convivencia?

E: Antes éramos todos unidos. Bien.

Er: ¿Cuánto hace que venís a esta escuela?

E: Desde primer año. Todo el secundario.

Er: Y en la escuela, ¿cómo es el clima de convivencia?

E: Nosotros recién ahora nos estamos adaptando con los chicos de quinto y de cuarto, muy poco. Pero antes, era una cosa que no nos podíamos ni ver en una palabra, porque ellos dicen que nosotros éramos los más grandes y como que queríamos mandar, y no es así, nosotros nunca quisimos mandar a nadie. Como que no nos llevábamos con los cursos bajos, con algunos.

Er: Claro, con los más grandes se relacionan. Y en ese sentido, ¿vos crees que el Consejo de Convivencia facilita algo, ayuda en algo?

E: Más o menos.

Er: Porque ahí, en las reuniones están todos los años, todos los cursos representados. ¿Y eso los acerca? ¿Vos crees que eso de algún modo ayuda?

E: Algunos cursos, porque los cursos bajos, primer año no tengo nada que decir de ellos, pero como que todavía ellos no entienden bien qué es un Consejo de Convivencia. Pero, los otros cursos, con algunos. Como que algunos quieren ser delegados para estar fuera de la hora de Matemática, quiere ser delegados con tal de no estar en la clase de Matemática. Algunos hacen eso, algunos no, a algunos les interesa realmente lo que es el Consejo de Convivencia.

Er: Por ejemplo, para vos, ¿qué función tenés que cumplir ahí?, ¿para vos qué significa el consejo?

E: Que hay que respetar lo que uno opine. Por ejemplo, si la directora dice “no vengas de musculosa”, el reglamento dice que todos tienen que venir con uniforme, tiene que ser justo para todos desde ese punto de vista. Muy bien no tengo idea de qué es un consejo.

Er: ¿Qué temas tratan en el consejo, en las reuniones que participas?

E: La violencia de los chicos, que hay entre los chicos de un curso y otro, o peleas por un chico entre las chicas, ese es el tema que más sale.

Er: ¿Y a vos cómo te resulta eso? ¿Te parece que se llega a alguna solución?

E: La verdad que no, porque la solución se hace ahí en el momento, pero después salió de ahí adentro y fue. Si te tengo que pegar afuera, te pego, no me importa si estoy en el Consejo de Convivencia y hablé de que la violencia no puede ser.

Er: Y por ejemplo con tus compañeros, ¿cómo lo sentís vos a esto? Cuando vos traes un tema que se trabajó en el Consejo, ¿ahí cómo se da con tus compañeros?

E: Yo estoy de acuerdo, como somos más grandes, como que entendemos un poco más. Pero también, antes, cuando éramos más chicos no le dábamos ni la hora al Consejo de Convivencia. Pero ahora yo creo que sí.

Er: Crees que el ser más grande, ¿eso los ayuda?

E: Sí, para mí sí.

Er: ¿Y entre ustedes se escuchan?

E: Sí, hay un diálogo entre nosotros.

Er: Y por ejemplo, cuando están tratando un tema del Consejo de Convivencia, ¿cómo interactúan? ¿De qué manera funcionan ustedes? En el curso, ¿no?

E: Que cada uno opine.

Er: ¿Cómo lo hacen?

E: Cada uno pide la palabra y va opinando. O sea, dice “yo opino esto” y espera a que termine de hablar y el otro dice “bueno, estoy de acuerdo con vos o no estoy de acuerdo”. Piden la palabra.

Er: ¿Y ahí cómo es? ¿Con la mano, se anotan? ¿Cómo es?

E: Se levanta la mano o dicen “yo quiero decir algo”. Por ahí a alguno se le sale la cadena y empieza a gritar, pero...

Er: Y ahí en tu función como delegada, ¿vos qué haces ahí?

E: Yo escucho y voy anotando lo que ellos me van diciendo para yo después plantearlo en la siguiente reunión.

Er: ¿Tomás nota de la opinión de ellos?

E: Sí.

Er: Por ejemplo ahí, ¿tienen momentos en que tienen que decidir algún tema, tienen que votar? ¿O vos anotas todas las opiniones distintas?

E: Porque se tratan de poner de acuerdo entre ellos. Como elegimos el tema del uniforme, bueno dijeron algunos querían que fuera pollera y otros jean. Bueno, yo dije pónganse de acuerdo bien a ver qué anotamos, y decidieron por el jean, pollera es más incómodo.

Er: ¿Y cómo lo decidieron a eso?

E: Se pusieron de acuerdo entre ellos.

Er: ¿Conversando?

E: Sí, conversando.

Er: ¿No votaron?

E: No.

Er: O sea que se escuchan entre ustedes.

E: Sí.

Er: ¿Los adultos los escuchan a ustedes?

E: ¿Los profesores?

Er: Los adultos de la escuela, sí.

E: Sí, nosotros, cada curso tiene un delegado profesor, tiene dos delegados. Por lo menos la profesora que tenemos nosotros nos representa bien, nos escucha, todo.

Er: ¿Y por qué la eligieron a ella?

E: La habíamos elegido por su forma de ser, para expresarse, para hablar.

Er: ¿Y qué hace un profesor tutor?

E: Bueno, cuando hacemos reuniones de delegados y profesores, él participa con el alumno que es delegado y van opinando.

Er: Eso en las reuniones de consejo.

E: Sí.

Er: ¿Y en el curso?

E: En el curso nos transmite a nosotros, o cuando no puede venir y va la delegada, le transmite a la profesora y la profesora pregunta “che, chicos, ustedes están de acuerdo con esto”.

Er: ¿Cómo son los vínculos entre ustedes? ¿Cómo se relacionan en el curso?

E: La relación entre nosotros es buena, nos llevamos bien.

Er: ¿Y quiénes hablan?

E: Todos, prácticamente todos.

Er: ¿Hablan todos o algunos tienen más la palabra que otros?

E: No, hablamos todos por igual. Nosotros somos todos iguales.

Er: ¿Y de qué manera hablan?

E: Por ejemplo, nosotros tenemos que elegir ahora a fin de año el mejor compañero de curso, nosotros decidimos no, nosotros somos todos mejores compañeros. Si nos van a dar el diploma, que nos nombren “los chicos de sexto decidieron que todos son mejores compañeros” porque no queremos hacernos más que otros, porque si votamos “a, por qué lo votan a ese”.

Er: ¿Así se sienten ustedes?

E: Así.

Er: ¿Existe alguna forma de discriminación entre ustedes?

E: No, para nada. Nosotros tenemos que todos somos iguales, nadie es más que otro.

Er: ¿Y en el aula cómo funcionan las normas de convivencia?

E: Nosotros las hacemos respetar, decimos que esto es así y es así, no puedes venir a hacer lo contrario de eso.

Er: ¿Vos sentís, digamos, que las normas están, que se cumplen?

E: Que se cumplen, por lo menos en nuestro curso, yo veo eso.

Er: ¿Y en la escuela?

E: No.

Er: ¿En qué por ejemplo? ¿En qué lo ves?

E: En los chicos. Por ejemplo, si en el colegio no se puede fumar, un grupito de chicos va en la esquina y se pone a fumar. ¿Por qué fuma si es un establecimiento?

Er: ¿En la esquina, adentro de la escuela?

E: Es un suponer. Por qué si la directora no quiere que fumen, tendría que haber un responsable afuera cuidando a los chicos. Para mí... más por los más chicos.

Er: ¿Con los primeros años?

E: Primero, segundo, tercero.

Er: ¿Participas en algún proyecto de la escuela?

E: Cuando hacen cambio de actividad, esas cosas. Sí.

Er: ¿En qué proyectos?

E: Un solo proyecto se ha hecho acá en el colegio que yo he estado, que es un cambio de actividades, que es un juego para todos los cursos y ganaba un solo curso.

Er: Y eso, ¿quién lo organizaba?

E: Creo que fue la psicóloga con la directora, no me acuerdo. O los chicos del CAJ, funciona el CAJ acá.

Er: ¿Participas del CAJ?

E: No, no vengo porque es los sábados. Yo vivo lejos, no me conviene venir caminando de acá por dos o tres horas.

Er: ¿Qué opinas de tus compañeros?

E: No tengo nada que opinar, son muy buenas personas todos, me llevo bien con todos, me caen bien.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela?

E: Saber escuchar, porque yo antes, como que yo quería hablar sola, quería tener la palabra. Antes no quería que otro hablara, y eso me enseñó la escuela.

Er: ¿Qué más? ¿Qué sentís que aprendiste?

E: Aprender a convivir con otras personas de clases, no de clases, sino como que uno es más que otro, pero que todos somos iguales. O sea, uno puede tener un poco de plata más que uno, pero se lleva bien con el otro.

Er: Digamos, respetar las diferencias.

E: Sí.

Er: En el sentido del Consejo de Convivencia, ¿sentís que te enseñó algo, aprendiste algo ahí?

E: Del Consejo de Convivencia no sé mucho porque una sola vez participé, que fue para presentarnos todos y no participé más porque no venía los días que había reunión.

Er: Pero, ¿sentís que aprendiste algo en ese lugar?

E: Aprender a convivir.

Er: ¿Cómo te ves en el futuro, a partir del año que viene?

E: Ay, no sé.

Er: ¿Cómo te lo imaginas?

E: No me lo imagino fuera del colegio porque no puedo creer que ya me voy, me quedan días.

Hasta el viernes y no venimos más.

Er: Claro, se está terminando.

E: No queda nada y estamos a full con la fiesta.

Er: ¿Y qué has pensado para tu futuro?

E: Seguir estudiando y trabajar.

Er: Estudiar y trabajar. ¿Qué te gustaría estudiar?

E: Ya me anoté, tengo que ir el lunes de nuevo al Carbó para maestra jardinera.

### **Noelia**

Er: ¿Participas en el Consejo de Convivencia escolar?

E: No.

Er: ¿De ninguna manera?

E: No.

Er: ¿Qué opinas del Consejo?

E: Que está bien que lo hagan para que los chicos puedan expresarse.

Er: ¿Qué es un Consejo de Convivencia para vos?

E: Es algo que los chicos pueden opinar sobre el colegio, y dan sus opiniones.

Er: ¿Sabes cómo está organizado acá en la escuela, cómo funciona?

E: No.

Er: ¿No tenes ninguna información?

E: No.

Er: Bueno, ¿cómo es el clima de convivencia en el aula, en el curso de ustedes?

E: No sé, mis compañeros sí, todo bien, pero yo con mis compañeras no.

Er: ¿Por qué?

E: Tuve problemas, unas discusiones a mediados de año.

Er: Discusiones, ¿de qué?, ¿sobre qué temas?

E: Sobre lo que van a hacer ahora a fin de año, las remeras que habíamos hecho, todo eso.

Er: ¿Y qué pasó?

E: No, nada. Hubo un problema porque supuestamente yo no había ayudado en participar lo que habían hecho para juntar la plata, yo dije que bueno, que me iba a pagar mis cosas. Después empecé a ayudar, hicimos una matiné, todo, yo ayudé y después me dijeron que no, que igual yo tenía que poner toda la plata, no alcanzaba con lo que yo había hecho ese día. Por eso fue la discusión.

Er: ¿Y eso ya se resolvió, ya lo solucionaron?

E: Les dije que no iba a participar en lo que fueran a hacer.

Er: ¿De las actividades para juntar plata?

E: Claro, que no iba a participar de la fiesta ni de lo que fueran a hacer ellos.

Er: Bueno, aparte de eso, en ese desacuerdo, ¿cómo es la convivencia en el aula?, ¿cómo es la relación entre ustedes?

E: No, ellos por una parte, y yo por otra. Pero sí más me junto con los chicos.

Er: Y en la escuela, ¿cómo es la convivencia?

E: Me parece que está la convivencia porque todos se hablan.

Er: Cómo vos la sentís, ¿no es cierto? ¿Y en el curso, entre ustedes, se escuchan?

E: No.

Er: ¿Por qué?

E: Será por eso, por el tema que pasó. Aparte como que ya es el último año, como que ya nos les interesa nada.

Er: Y antes de esa discusión que tuvieron, ese desencuentro, ¿cómo era?

E: Éramos todos re unidos.

Er: Digamos, a partir de ese momento, ahí cambió la relación.

E: Sí.

Er: ¿Y vos sentís que esto de que no se escuchan es en general entre todos o entre algunos particularmente?

E: No, entre algunos.

Er: ¿Los adultos los escuchan en la escuela?



E: Sí, aparte ellos nos dan la posibilidad de escucharnos a nosotros, las dudas que tenemos, y así.

Er: En el curso cuando están, ¿quiénes son los que hablan?

E: ¿En el curso?

Er: Sí.

E: No, entre todos hablan.

Er: ¿Y de qué manera? ¿Cómo hablan?

E: Medio desorbitados. No, pero sí todos hablan.

Er: ¿Y la relación, los vínculos entre ustedes?

E: No sé, qué sé yo. La verdad que no sé.

Er: Viste que acá en la escuela hay un Consejo de Convivencia y cada curso tiene sus delegados, entonces los delegados participan en las reuniones y después vuelven al curso. ¿Qué pasa en ese momento cuando los delegados comentan los temas?

E: Pasa que no salen los delegados, sino cuando se juntan los delegados no se meten en la charla que hacen.

Er: Pero ellos comentan los temas con ustedes en el curso.

E: Pero hay veces que no los comentan.

Er: Y cuando los han comentado, ¿ahí qué pasa?, ¿ustedes participan, opinan?

E: No. Todos decidimos, elegimos delegado, pero como era ya el último año. Igual que esos los delegados para el CAJ, tampoco participamos de los encuentros que hacen los días sábados. Por eso no participamos.

Er: ¿Sentís que están integrados en el curso?

E: ¿En qué sentido? O sea, entre ellos sí, yo estoy como apartada.

Er: Pero, ¿por qué? ¿Te apartás vos o te apartan ellos?

E: Las dos cosas.

Er: ¿Sentís que hay algún tipo de discriminación entre ustedes?

E: Sí, yo creo que sí.

Er: ¿Por ejemplo? ¿Cómo se da?

E: No sé, después de la discusión que hubo sí, empezaron a decir cosas que a mí no me agradaron que dijeran porque yo en ningún momento salí hablando mal de nadie. Será por eso.

Er: ¿Y eso todavía está vigente, todavía sigue o es algo ya superado?

E: No, sigue todavía.

Er: ¿Cómo ves las normas de convivencia en el aula?

E: No sé, más o menos, en el sentido que uno ve ya en el último año como que ya no les interesa mucho participar, ni escuchar, ni nada.

Er: ¿Y en la escuela?

E: Y eso de la escuela, no participan.

Er: ¿Crees que existe la justicia?

E: No.

Er: ¿Por ejemplo?

E: Por ahí en la forma en la que hablan, hay veces que las cosas que dicen no son justas. Por ahí es injusto.

Er: ¿Injusto, en qué sentido?

E: De que hablen cosas que no son, que digan cosas que tampoco son.

Er: ¿En el sentido de hablar de otro?

E: Sí.

Er: Y en la escuela, ¿Sentís que hay justicia?

E: Sí.

Er: ¿Participas en algún proyecto de la escuela?

E: De lo que hacemos con una profesora del proyecto integrador decidimos juntarnos en la ciudad universitaria, de eso sí he participado.

Er: ¿Y de qué trata el proyecto?

E: Los otros días, no sé si usted lo vio, que salía por la marcha de las gorras. Nos juntamos varias organizaciones y pedimos por lo que queremos.

Er: ¿Qué es la marcha de las gorras, qué significa?

E: De las formas de vestir de cada uno, para que los policías no los detengan por el hecho de usar gorras o la vestimenta.

Er: Claro, tiene que ver con la discriminación.

E: Sí.

Er: ¿Qué opinas de tus compañeros?

E: No quiero opinar de mis compañeros.

Er: Digamos, ya estás a punto de terminar, ya termina la escuela ¿con qué imagen te vas de ellos?

E: Parte buena y parte mala.

Er: ¿Cuál es la parte buena?

E: Me llevo de mis compañeros con los que me junto momentos lindos, conversamos, charlamos.

Er: ¿Y la parte mala?

E: No tengo nada que decir.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela?

E: De todo. Me enseñó a respetar a los demás.

Er: ¿Qué sentís que aprendiste?

E: A relacionarme con las demás personas. Yo creo que el colegio como está ubicado, también eso ayuda a que nos podamos expresar más con otra gente, con personas de otros lados. Hay veces que no es así, entonces no opinan los que les parece.

Er: En relación al Consejo de Convivencia, ¿sentís que te enseñó algo, aprendiste algo de ese espacio?

E: Como no he participado de eso, será que no aprendí.

Er: Bueno, ¿y cómo te ves en el futuro?

E: Trabajando, haciendo cursos de peluquería, manicuría.

Er: ¿Eso te gusta para el año que viene?

E: Sí, ahora en estos días me anoto, así que...

### **Sandra**

Er: ¿Vos participás de los Consejos de Convivencia Escolar?

E: Sí.

Er: ¿Cómo participás?

E: Soy delegada del curso.

Er: A ver, contame.

E: Cuando mis compañeros me plantean sus inquietudes, yo voy y lo expreso en el Consejo de Convivencia para ver una solución.

Er: ¿Ellos te eligieron?

E: Sí, por mayoría de votos.

Er: ¿Y por qué te eligieron? ¿Por qué crees que te han elegido delegada?

E: Porque soy responsable supongo.

Er: ¿Y cómo te sentís vos en esa función?

E: Bien, me siento bien.

Er: ¿Te gusta?

E: Sí.

Er: Contame, ¿de qué se trata tu función? ¿Qué es lo que hacés?

E: Yo voy a las reuniones del Consejo de Convivencia y todo lo que se habla en el Consejo de Convivencia, les digo a mis compañeros qué fue lo que charlamos, si están de acuerdo o no están de acuerdo, si tienen inquietudes o no. Después, yo voy y las expreso, las planteo ahí en otras reuniones que se hagan.

Er: ¿Qué temas trabajan?

E: Trabajamos las sanciones, por ejemplo, para comprar juegos... cómo recaudar fondos, para celebrar el día de la madre por ejemplo también, para comprar la mesa de ping pong, muchas cosas. Y sobre las normas del colegio también, el año pasado. Es el segundo año que estoy.

Er: ¿El segundo año que sos delegada?

E: Sí.

Er: ¿Cómo está organizado el consejo? ¿Cómo funciona?

E: ¿Cómo está organizado? la directora, después están los profesores, que son los que nos acompañan a nosotros, que nos ayudan a nosotros y también están en las reuniones.

Er: ¿Los docentes tutores?

E: Sí, los docentes tutores... Y bueno, y nosotros. Y bueno, todo lo que se habla, todo lo que se dice se escribe y se le da en una hoja a cada curso para que lo lean a todos.

Er: Claro, con todos los temas que han trabajado en las reuniones.

E: Sí.

Er: Vos, ¿qué opinas del consejo?

E: Que está bien, está bueno porque los chicos pueden expresar todo lo que, las inquietudes, lo que les gusta, no les gusta, y entonces ahí pueden ser escuchados por los directores, por los profesores. Después, con esos temas se los trata con los alumnos del curso. En otro lado no hay Consejo de Convivencia, entonces todo queda nulo, sigue todo lo mismo. En cambio acá pueden cambiar algunas cosas.

Er: ¿Qué cosas pueden cambiar?

E: Algún docente que grita a algún alumno y al alumno no le gustó o se sintió agredido, se lo puede plantear en el Consejo de Convivencia y se lo puede charlar con el profesor, con el

alumno. Ya que el alumno no quiere hablar con la directora, lo puedo plantear yo como problema anónimo, y el chico puede hablar con la directora o con el profesor que tiene dificultades.

Er: ¿Cómo te va a vos cuando trabajas estos temas con tus compañeros en el curso?

E: Bien, me escuchan. Por lo menos, me escuchan. Nosotros tenemos un módulo o medio módulo, no me acuerdo bien, para que yo diga lo que hablamos en las reuniones y para que ellos también opinen si están de acuerdo.

Er: ¿Y el profesor tutor los acompaña? ¿Está presente también?

E: Sí, está presente.

Er: ¿Y ahí cómo se organizan, cómo interactúan?

E: Yo vengo, me paro al frente y el profesor me dice, me pregunta qué es lo que hablamos y yo le digo, leo todas las características, todo lo que nos dieron ahí y yo lo expreso. Les cuento a los chicos, y los chicos me dicen si les gustó o no.

Er: ¿Y se escuchan entre ustedes?

E: Sí, bastante.

Er: ¿Vos sentís que te escuchan bien?

E: Sí.

Er: ¿Quiénes hablan ahí?

E: Mi compañera y yo, otra delegada del curso.

E: ¿Y el resto?

E: El resto escucha también.

Er: Escuchan. ¿Y hablan también los chicos?

E: Sí, mucho. Hablan mucho, no se quedan callados.

Er: ¿Cómo es la forma de interactuar entre ustedes en ese momento?

E: Yo digo lo que dijimos, me paro al frente y les hablo, les cuento todo. Ellos están sentados, como somos poquitos, es más fácil escucharnos. Y escuchan y opinan.

Er: ¿Y ahí eso es espontáneo o levantan la mano, se anotan?

E: Espontáneo.

Er: ¿Se toma nota de lo que van diciendo?

E: Sí, yo tomo nota de todo lo que van diciendo y después lo hablo en la próxima reunión.

Er: Claro, lo llevas al consejo.

E: Sí.

Er: Por ejemplo, ¿en algún momento te tocó llevar la decisión del grupo en relación a un tema?

E: No, porque siempre he consultado. Yo no voy a decidir por mí misma, entonces yo siempre les preguntaba. O cuando me preguntaban dije no pregunté, la próxima pregunto y les digo lo que dijeron mis compañeros, si no se me va a complicar les digo.

Er: Y si en algún tema tienen opiniones distintas, ¿qué hacen?

E: Por mayoría de voto.

Er: ¿Los adultos los escuchan?

E: Sí, bastante, sí. Los profes de la especialidad, todos nos escuchan. Nos dejan hablar, todo.

Er: ¿Hace cuánto que venís a la escuela?

E: Hace dos años. Yo soy de Catamarca.

Er: ¿Desde el año que estás acá sos delegada?

E: Sí, los dos años delegada. Sí, yo ni enterada que este año era delegada.

Er: ¿Y por qué crees que te eligieron tus compañeros?

E: Supongo porque soy buena compañera y me llevo bien con la mayoría. Así que es por eso.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia en el aula?

E: Todo lindo, tranquilo. Con una excepción, pero todos tenemos una buena relación. Somos muy juguetones, jugamos.

Er: ¿Y en la escuela? El clima de convivencia, ¿cómo lo ves?

E: Bien, tranquilo también. En comparación de otros colegios, sí, es bastante tranquilo. Te escuchan mucho los profesores, te ayudan mucho también. Se puede hablar, digamos.

Er: ¿Cómo es la relación entre ustedes? ¿Cómo se vinculan?

E: Todas las chicas, mis compañeras y los varones, tres varones, y también todo bien. Nos llevamos todos bien, estamos todo el tiempo juntos. Ahora estamos planeando el tema de la cena de egresados, y estamos todos organizados. Tenemos buena relación

Er: ¿Y ahí quiénes hablan?

E: Mis compañeras Cintia y bueno, Anabel, las que están organizando más, las que tienen más...

Er: ¿Y cómo hablan? ¿De qué manera se hablan entre ustedes?

E: A veces tranquilos, y a veces bueno, con confianza, tonto así. Pero no insultando, sino... excepto algunos que son torpes y vienen y te pegan en vez de venir a agarrarte el hombro, te pegan. Es así, todos somos así.

Er: ¿Sentís que hay confianza entre ustedes?

E: Sí, hay confianza. Sí, si no, no dejaría que me toque nadie.

Er: ¿Y vos sentís que el curso está integrado?

E: Sí, bastante integrado.

Er: ¿Hay alguna situación de discriminación?

E: Discriminación... no sé si discriminación. No, para mí no. Una compañera que tiene menos amigos, pero nada más. O sea, ella está ahí porque, como que decía algo desagradable y nosotros no sabíamos. Después nosotros nos enteramos y por eso quedó ahí, quedó ahí como está.

Er: ¿Qué quiere decir quedó ahí como está?

E: Que no nos hablamos con ella.

Er: No está integrada al grupo.

E: Sí, bueno, ella sola se hizo a un lado, porque en la fiesta de egresados dice “yo no voy a venir a la fiesta”. Y bueno, entonces la dejamos ahí porque los que queremos hacer la fiesta estamos pendientes de eso, entonces la dejamos ahí sola.

Er: ¿Cómo ves las normas de convivencia en el aula?

E: Bien, todo bien. Los profesores vienen, dictan clases; los chicos hacen. Por lo menos los que se llevaron materias tienen un espacio común y están ahí todos. Bien. Todos participamos, todos hablamos, todos opinamos, nadie se queda callado. Tienen que decir los profesores también, nos ayudan con las dudas, todo.

Er: En la escuela, ¿cómo ves las normas de convivencia?

E: Bien, porque ahora está la psicóloga que sabe llegar mejor. Cada chico, cuando habla cada chico, cómo se dan las relaciones entre ellos. Pero está bien, entonces los chicos cuando tienen un problema, van a la psicóloga, entonces ahí los hablan. Les soluciona, si no.

Er: Vos ves que eso ha mejorado un poco el clima.

E: Sí. El año pasado había peleas. Muy pocas peleas este año.

Er: ¿Vos crees que existe justicia en el aula?

E: Sí, porque cuando alguien es injusto con el otro, el otro le dice. Nunca nos agarramos a las trompadas en serio a las patadas, pero así de ir, hablar y decir las cosas como son, sí.

Er: ¿Solucionan los problemas hablando?

E: Sí, la mayoría de las veces sí.

Er: En la escuela, ¿vos crees que hay justicia?

E: Sí. La directora tiene que poner las normas y hacer que las respeten en el colegio. Nosotros tratamos con confianza a los profesores, pero tampoco les faltamos el respeto. Eso también, los profesores hacen que se cumplan las normas. Y también bastante bueno porque nos ayudan en algunas cosas que la directora no hace. Están con nosotros y nos entienden también.

Er: ¿Participas de algún proyecto en la escuela?

E: No, proyectos no. ¿Del CAJ dice usted?

Er: Proyectos que tenga la escuela.

E: No, de ninguno.

Er: ¿Solamente en el Consejo de Convivencia?

E: Sí.

Er: ¿Qué opinas de tus compañeros?

E: Son re buenos mis compañeros. A mí me caen bien, la mayoría me cae bien. Vengo de otro lado y nunca me imaginé que me iba a llevar bien con todos, son poquitos pero te saben escuchar, entender. Cuando uno tiene un problema...

Er: ¿Vos viniste de Catamarca directamente o estuviste antes en otra escuela?

E: No, vine directamente de Catamarca. En mi curso en Catamarca éramos muchos, la mayoría nos llevábamos bien, pero acá tengo una buena relación con el curso.

Er: ¿Te sentís integrada con ellos, te integraron rápido?

E: Sí.

Er: ¿Te recibieron bien?

E: Sí.

Er: ¿Qué te enseñó la escuela?

E: Aparte de todas las materias que tenía, a ser más suelta, porque el colegio que yo iba era más estructurado, en cambio acá vos puedes hablar con los profesores, hay más confianza. Todo eso. Con mis compañeros lo mismo también, hay mucha confianza entre nosotros, nos llevamos bien. Sí, muchas cosas me enseñó el colegio.

Er: ¿Y con el Consejo de Convivencia escolar, qué sentís que aprendiste?

E: Con el consejo... a llevar y traer opiniones, a plantear las dudas, a expresarme delante de los profesores, todo. A dar una solución, esas cosas.

Er: ¿Y cómo te sentís con la función de delegada?



E: Bien, me siento bien, porque que todos mis compañeros me hayan elegido, para mí es un privilegio, porque viniendo de otro lado...

Er: Un privilegio, ¿en qué sentido?

E: Porque confiaron en mí, creyeron que yo podía ser capaz, por eso. En el otro colegio nunca participaba nada, no estaba muy interesada. Pero acá, como que me dio ese ánimo de hacer algo.

Er: Otro lugar. ¿Cómo te ves en el futuro, qué pensás para el año que viene?

E: Para el año que viene quiero ver si sigo estudiando. Si puedo, en la facu.

Er: ¿Qué te gustaría estudiar?

E: Derecho. Por algo será. No sé, me gustan mucho las materias Ciencias Sociales, Historia, así que estoy en eso, tengo que hacer unas cosas para estudiar, para ingresar. Quiero estudiar derecho, Abogacía. No tengo el apoyo de mi familia, así que vamos a ver si me alcanza.

### **Escuela B. Entrevista: Directora, Coordinadora de Curso y Tutora (13/09/10).**

#### **Directora**

Er: ¿Cargo y antigüedad?

E: Directora suplente pasando a interina, desde el 25 de febrero de 2008. En la escuela estoy desde que se creó el CBU, o sea, desde el 96, hace quince años que estoy.

Er: ¿Cuántos alumnos tiene la escuela?

E: Bueno, la escuela comenzó con una matrícula de ciento catorce en marzo y ahora hay ciento cinco. Sería una pérdida por inasistencias, por algún pase, o sea se va produciendo como un... siempre. Y sí, vamos a ver de acá a fin de año, sobre todo las inasistencias, están faltando mucho, hay que tratar de regular un poco más ese tema, pero bueno. Ya hay casos muy extremos de inasistencia, que han llegado a treinta y cinco, treinta y seis, cuarenta en el mes de agosto suponte, esos alumnos ya están libres.

Er: ¿Y por qué, qué causas tiene la inasistencia?

E: Mirá, mayormente no vienen, no tienen ganas, porque los casos extremos de problemas familiares serios, o problemas de salud eso la escuela lo contempla. O sea, se llega a acuerdos con los padres, se contempla. Los casos que han quedado, es porque bueno, vienen a la escuela y no entran, o porque no hay mucho control en la casa. Ese es una constante, la falta

de seguimiento y de control de los padres con lo que hacen con sus hijos. Son familias muy agobiadas, socialmente, económicamente, con siete, ocho hijos, entonces como que el control lo pierden sobre todo cuando se llega al secundario. Pero no por razones de enfermedad porque eso se ha contemplado.

Er: Por razones justificadas.

E: Sí, lo contemplamos y la verdad que lo vamos manejando. Pero estos han sido casos extremos, así bueno tenemos algunas bajas en ese sentido.

Er: ¿Movilidad de los alumnos en el sentido de que vengan repitentes de otras escuelas?

E: Sí, eso se opera a comienzo de año fundamentalmente. Como esta es una escuela que tiene poca matrícula, vos eso lo tenés que declarar en inspección, entonces son zonas en donde te redireccionan, escuelas donde llegan redireccionados algunos alumnos y siempre con algún problema, o sobre edad o repitencia. Sí, tenemos casos de sobre edad.

Er: Buscan reubicarlos, ¿Y cómo funcionan esos casos?

E: ¿Cómo funcionan los chicos? Y bueno, más o menos.

Er: ¿Logran integrarse?

E: A veces sí, a veces no, depende del alumno, depende del grupo del cae, pero aquí en esta escuela son como muy cerrados, les cuesta aceptar a otro que venga de otra escuela. Ese es un problema. En algunos casos se han integrado, en algunos casos después de algunos problemas los han aceptado y se han integrado. En otros casos no lo aceptan porque el que viene también es un problema. O sea, no es que viene un echado de de virtudes, viene alguno que otro problema, entonces se generan algunas situaciones complicadas. Y bueno, no es fácil manejar eso, generalmente se puede conversar, y si no ha pasado como que se han ido.

Er: ¿Cómo está compuesta la planta funcional?

E: Bueno, está formada por mí, por la directora, está la coordinadora de curso, una secretaria, un auxiliar técnico y dos preceptores, nada más. Somos pocos, el equipo directivo soy yo, y bueno, la coordinadora de cursos, los jefes de departamento que tratamos de algunas cuestiones tomarlas en conjunto, pero somos pocos. No tenemos vicedirector, no tenemos, viste que en algunas escuelas hay, acá hay sólo un turno y no tenemos vicedirector.

Er: Apoyo de dirección, ¿tampoco?

E: Tampoco, no tenemos ni gabinete psicopedagógico, nada.

Er: Claro, muy elemental la estructura.

E: Sí, sí. Ahora la que está cumpliendo un poco ese rol es la coordinadora de curso. D. es licenciada en Psicología, o sea que necesariamente le sale la profesión, por más que el rol de ella sea coordinadora de cursos y esté en la coordinación, una cuestión pedagógica plan, mejora, estrategias, pero el alma de psicóloga le sale, o sea que cuando ella ve ahí un problema, interviene, entrevistas, cita, lo cual también es útil, ¿no?

Er: Claro, porque el cargo de coordinador es nuevo, es de este año.

E: Lo empezaron en octubre, noviembre del año pasado, pero recién este año ha adquirido estabilidad.

Er: A partir del plan de mejora.

E: Son cargos que ha creado la provincia, pero que están involucrados con todo lo que es trayectorias escolares. Fundamentalmente la coordinadora apuntala las trayectorias escolares y es un refuerzo a la tarea directiva, en lo pedagógico. Entonces todo lo que es trayectorias escolares, dificultades de aprendizaje o de convivencia, está ella. No como única actora, pero como una coordinadora.

Er: Lo cual ha aliviado un poco la tarea.

E: Sí, la verdad que sí. Y ella en especial, porque tiene una buena llegada porque no es fácil...

Er: ¿Hace cuánto que está ella?

E: Ella está desde octubre del año pasado. Y bueno, se ha integrado muy bien, y que no siempre pasa eso. Trabaja bien conmigo, bastante coordinadamente. Está bien, la escuela es chica, pero sé que no todos los coordinadores de curso están bien, ni se sienten tan bien en las escuelas, primero porque no ha sido fácil delimitar la función, y cada escuela le va dando conforme a las necesidades, hacer un rol nuevo. Hay algunas escuelas que le dan categoría de vicedirector, y no es vicedirectora, entonces genera ruido. Hay otras escuelas que dice que es gabinetista, pero tampoco es gabinetista.

Er: Claro, es otra función.

E: Entonces se hace difícil definir el rol. Pero bueno, es en función, o sea garantizar, reforzar todo lo que es trayectorias escolares de los alumnos, que esté en riesgo de abandono, ya sea por sobreedad, repitencia, fracaso, problemas familiares, y ella está como bastante con eso. Y es bueno, porque eso te ayuda bastante con el trabajo, y con la convivencia también. Y bueno, todo tiene que ver con todo.

Er: ¿Cuántas secciones de curso tienen?

E: Tenemos una, de primero a sexto, una división. Turno tarde nada más.

Er: ¿Cómo definirías el tipo de población que asiste a la escuela? La comunidad educativa, ¿Cómo es?

E: ¿Socialmente? Es media baja, clase media baja, baja también. Con padres con muy poca escolaridad. Son padres que como mucho tienen la primaria completa, en algunos casos no. Culturalmente, la clase baja socialmente y cultural.

Er: ¿Y los alumnos que vienen acá vienen a la escuela primaria? ¿Continúan?

E: Sí, el grueso sí. Y otros no, se pueden ir a otra escuela, pero por lo general sí, vienen de la escuela primaria y después del sector.

Er: ¿La comunidad educativa está más o menos integrada o hay mucha diversidad entre ellos?

E: ¿Integrada la primaria con la secundaria?

Er: Claro, si la comunidad educativa, digamos más o menos, hay una integración entre ellos. ¿Se relacionan, se conocen o hay mucha dispersión?

E: ¿Primaria y secundaria o secundaria nada más?

Er: No no, secundaria nada más, la comunidad de acá, de esta escuela.

Er: Sí, sí. Nos falta más trabajo comunitario acá. Estamos tratando de abrir un poco más las puertas a la comunidad, pero bueno eso requiere mucho esfuerzo, porque la escuela se abre cuando, suponte para que puedan venir padres o vecinos, el día del niño. Un domingo posterior al día del niño se abrió la escuela y los chicos organizaron un festejo, hubo doscientos niños, se les organizó –estuvo muy lindo eso– se les organizó juegos, se les dio chocolate, facturas, o sea fue un día de fiesta. Pero significa un trabajo tremendo, sobre todo los profes. La comunidad ve a la escuela como el espacio útil, único y que siempre tiene que estar a su disposición, eso es verdad, ellos cuentan con la escuela para todo. Si tienen que hacer empanadas para recaudar fondos, están ahí y te la piden el día sábado, si no me lo piden a mí se lo piden a la escuela primaria que a veces que conocen mucho más, porque son gente que ya viene de la escuela primaria. Aparte viste que los lazos de la escuela primaria con los padres por ahí son distintos a lo que se crea en la secundaria. Ha pasado que se han hecho fiestas de quince acá, autorizado por la escuela primaria. Yo me niego a autorizar la escuela para las fiestas de quince porque me parece que es de una responsabilidad enorme, no solamente con lo que le pueda pasar al edificio, sino con lo que pueda pasar dentro con la gente. Pero bueno, Susana autoriza y no está mal, a mí me cuesta un poco autorizar eso. Y bueno, sí se abre y ellos cuentan con la escuela, si tienen que hacer un bingo para recaudar fondos también vienen a la escuela. Es importante en la zona como espacio de ruptura. Pero

bueno, nosotros hemos tenido intentos de abrimos, de ir hacia la comunidad. Otros años se ha hecho más acabadamente, formando una cooperativa para conseguir el agua, eso lo han hecho trabajo los profes de la especialidad, hace unos años atrás. Pero creo que falta un poco más de trabajo.

Er: Las relaciones entre ellos, independientemente de la escuela, ¿Es una comunidad más o menos integrada o hay mucha rivalidad?

E: No sé si está muy integrado, no sé. Vos sabes que no sé eso. Por acá por la zona creería que sí.

Er: ¿Y entre los alumnos, entre ellos?

E: Pasa que no están densamente poblados, está como dispersa la gente, entendés, porque por acá hay un callejón, hay algunas casas, tenemos algunos alumnos. Y no es un barrio en donde tampoco tengan posibilidades ellos de unirse, de verse, de organizar, es como que están muy muy dispersos, eso les cuesta, es un punto. Acá dentro de la zona, los chicos sí, yo te diría que se llevan bien, y no aceptan tan fácilmente que venga otro de otra zona y ahí empiezan los problemas, y eso es difícil a veces trabajarlo.

Er: O sea, hay una cohesión social, en ese sentido.

E: Sí, sí, trabajar de que hay que aceptar al otro, aunque sea de otro barrio, de otro camino. Eso es muy complicado, porque ellos tienen un sentimiento territorial, de zona y actúan corporativamente. Eso no es rareza, pero bueno. Hay algunos chicos de otras zonas que han terminado integrándose, con esfuerzo pero se integran.

Er: ¿El plantel docente es estable o hay mucha movilidad?

E: Sí, es bastante estable. Hay algunas por carpetas médicas o pases en comisión, se han tenido que poner suplentes, pero hay un núcleo que hace años que está y tiene estabilidad.

Er: Eso es muy importante, el tema de la pertenencia.

E: Sí, la pertenencia, sí, sí, sí.

Er: ¿Cómo podes definir el clima de convivencia institucional?

E: El clima de convivencia institucional. Mira, yo siempre digo este es el discurso oficial, yo diría que es bueno, más allá que siempre puede haber uno que otro problema, pero en general... No quiero decirte que es muy bueno, es bueno, hay gente que se lleva muy bien, grupos de profesores que se llevan muy bien. Otros bueno, que no se integran tanto, generalmente porque pueden ser más nuevos, tienen un poquito de... tienen pocas horas. Pero yo te diría que el grueso de profesores que se conocen de años se llevan muy bien.

Er. ¿Qué cantidad de docentes tiene la escuela?

E: Hay como treinta más o menos. Treinta docentes.

Er: ¿Cómo resuelven los conflictos?

E: Bueno, de todas formas, echamos manos de todas formas. Conversando con los chicos, con algunas cuestiones del Consejo de Convivencia, firmando algún acta de compromiso, firmando algún acta acuerdo. Cuando ya es muy grave, amonestaciones, cuando ha habido casos graves.

Er: En ese punto, ¿Quién decide?

E: ¿Las amonestaciones? Las decido yo. Y cuando se produce la pérdida de la condición del alumno regular, normativamente tenés que pedir la reunión con el equipo docente. Tenés que tener la mayoría absoluta para aplicar las sanciones que lo van a dejar libre. No te digo todos los casos, pero por lo menos ha habido dos o tres casos acá. Dos casos durante el año de alumnos que se han quedado libres, una gravedad, aparte ya se ha firmado actas de compromiso, se ha hablado con los padres, esos alumnos han quedado libres por algunas razones.

Er: En relación al Consejo de Convivencia, ¿Desde cuándo funciona?

E: Mira, desde el año pasado. En el 2008 se ha intentado, hay grandes intentos de reunión de Consejos de Convivencia, ahí tengo las actas, tendría que ver bien cuándo comienza. Pero ya el año pasado se le dio más forma, más fuerza, se han decidido cuestiones importantes con respecto a la convivencia, pero fundamentalmente se los escucha a los chicos, qué es lo quieren, qué es lo que opinan. Y bueno, salieron cuestiones interesantes el año pasado, se las ha recogido, se les ha dado tratamiento, se ha tratado de cumplimentar lo que ellos han pedido. Y este año hemos tenido dos encuentros. La primera etapa no lo hemos tenido y la segunda etapa hemos tenido dos encuentros de convivencia, retomando un poco lo del año pasado y volviendo ellos a plantear cosas que ahora están, algunas cuestiones están considerándose. Pero, es bueno el espacio de convivencia, es un espacio que piden, hablan.

Er: ¿Cómo lo han constituido? ¿En qué etapa están?

E: Está constituido por los delegados de curso, dos por curso, de todos los cursos, de primero a sexto, dos delegados. Y los delegados docentes, que son dos, pero no siempre pueden estar los dos. O sea, eso ya se maneja...

Er: ¿Son dos delegados por curso?

E: Sí, y dos docentes. En realidad puede estar uno.

Er: ¿Sería como un titular y un suplente?

E: Sí, un titular y un suplente, y que generalmente no están todos los profes, entonces es difícil organizar que estén todos los profes. Suelen estar...con dos o tres profes que puedan manejar la reunión, largamos el consejo, porque a veces no todos están ese día, otros están dando clase, porque también vos tenes que dar clases. Tratar de armar el consejo con profes que están ese día y no alterar tanto las clases.

Er: Sí, el tema de los tiempos institucionales.

E: Claro. O sea, hay dos o tres cursos que se le da una actividad para que el profesor esté, porque no podemos poner a toda la escuela sin profesores porque se te hace un caos. Sí, estamos como funcionando.

Er: ¿Y qué función cumplirían? ¿Cómo podrías definir?

E: ¿El Consejo? Mira, el Consejo para mí es un espacio importante de participación de los chicos y de representación, porque ellos van, están representados a través de sus delegados que han sido elegidos, son los que tienen la voz, el voto. Son los que opinan, después llevan y devuelven, cosa que no es fácil la devolución del curso, cosa que no es fácil. Hemos visto el año pasado en la escuela ir, volver, hacer la devolución, y en algunos cursos, los más chicos, cuesta ser escuchados. Entonces ese es otro tema, cómo se va a regular esa devolución, porque las cosas que se tratan en el consejo tienen que ser devueltas. Bueno, ahí estamos tratando de ver qué espacios, que los profesores den el espacio, pero que a su vez, estén como moderadores de esa devolución. Todo es así viste cuesta muchísimo. Después tenemos problema con primer año, hay una crisis de representación, porque ellos eligen, a los dos meses quieren sacar a los delegados porque no cumple con la función, según ellos no cumple. Entonces ya una que quiere ser, va al consejo “Pero escúcheme si usted no ha sido ni elegida, ni votada ¿Qué hace acá?” “Pero esa ha sido destituida, ahora soy yo” “Pero quién dice” “Porque yo quiero ser”. Mira, le digo a los profes, hay que hacer que ellos entiendan que la representación es algo serio, que ellos no pueden destituir de facto, tipo gobierno de facto, y elegirse ellos el delegado. Tienen que haber primero escuchado al que es removido, darle... ver por qué causas son removidos, si son justas, si no son justas, y en el caso está bien, que se merezca la remoción, tendrán que elegir de nuevo. Ya hemos pasado por el cuarto delegado en primer año, los ponen y lo sacan, entonces en cada consejo hay uno distinto. Para matarse!

Er: En ese sentido hay algún perfil para la elección, ¿Cómo se elige?

E: Bueno, se supone que no hemos definido perfiles porque tratamos que ellos sean populares, pero sí insistimos en que tiene que cumplir con sus obligaciones, y tiene que ser un ejemplo, porque si vos vas a ser delegada y después vas a ir y romper los baños, o sea chicos pensemos quién puede representarlos. Pero vos decís, ¿y nosotros qué hacemos?

Er: ¿Y los profes cómo se eligen?

E: Y los profes los eligen ellos. Un listado, que siempre son los mismos, un listado de profes. Eligen, el profesor que tiene más votos.

Er: ¿Los profes se proponen?

E: No, ellos no se proponen, los proponen ellos. Digamos cuatro o cinco profes que ustedes quieran: fulanito, menganito, bueno voten. Y siempre son los mismos.

Er: ¿Los profes aceptan o hubo casos en que no?

E: Y sí, en general. Sí, hubo un caso en que no, porque no tenía tiempo, pero muy raro. En general lo aceptan.

Er: En ese sentido, ¿hay consenso?

Er: Sí, muy difícil que el profe se niegue, o sea tanta popularidad hay que aceptarla porque no es fácil. A mí no me eligieron nunca, mirá que yo he tenido... y otros años hemos tratado de elegir uno que otro. A mí no me eligen ni por error.

Er: ¿Vos estás como profe también? ¿En qué año?

E: Estoy en tercer año. Pero yo he sido profesora. Estos intentos de formar el Consejo siempre lo ha intentado la escuela, pasa que siempre se han quedado como trancos, no hemos pasado de la elección de delegados, pero ha costado mucho de que se junten cosas. Por eso te dije, ese reunirse y que se escuchen te diría fines de 2008 puede ser un consejo, 2009 y 2010. Pero siempre se han elegido los profesores, y yo cuando no era directora y era profe antes, yo ni por casualidad, ni por error me han elegido, y hay veces que profes todo el tiempo son elegidos. Bueno, está muy bien, pobres profes.

Er: Dentro del Consejo, ¿Cuál es tu función?

E: Bueno, yo no, en realidad yo trato de mantenerme al margen, salvo que me llamen. Los primeros consejos sí estuvimos, estuve yo trabajando, dando como unas ideas, sugerencias, pero después trato que los profesores sean los que se puedan manejar más en un clima de libertad. De repente es como una presencia ahí, a pesar de que yo, no les molestaría si yo algún día digo no, no me gustaría participar. Pero es como que yo los dejo que ellos trabajen y después me pasan las conclusiones, hacen el acta.



Er: ¿Cómo se convocan? ¿Cuál es el tema?

E: Bueno, se suele hacer una agenda de temas. Se suponía que en esta etapa cada quince días se iba a reunir, que no está siendo cada quince días, está siendo cada veinte, veinticinco días, o sea se va dilatando. Pero bueno, ha habido temáticas distintas. El primer Consejo fue retomar un poco, hacer un balance de lo que se había hecho el año pasado y ver qué es lo que se había cumplido, qué es lo que faltaba y qué propuestas nuevas tenían los chicos, y esas propuestas nuevas se estuvo más o menos trabajando. Ellos proponían usar las horas libres con juegos, bueno comprar juegos, hay que comprar una mesa de ping-pong. Ideas que ellos tienen que está muy bien, y bueno hay que empezar a recaudar fondos para comprar la mesa de ping-pong. Entonces tratamos de escucharlos, de darle vía a todo, canalizar lo que ellos quieren. Bueno, así vamos trabajando.

Er: Entonces tiene una impronta bien preventiva.

E: Y sí también, también. La remera del uniforme que era todo un tema aquí porque los chicos no tenían remera. El año pasado se decidió que ellos querían remera, bueno se trabajó con la remera. Se eligió, se hizo una encuesta, eligieron color, todo. Tienen una remera, ¿Sabes cuál es el problema? Que ahora no todos usan la remera. Entonces ese es un tema que ahora hay que instalarlo en la próxima reunión de convivencia. Yo les he dicho: “Ustedes van a decidir si van a continuar con la remera o no”, porque si vos llegas a un acuerdo, cumplilo. Bueno, y todas es así, todas las cuestiones que parecen menores, pero que no son, que hacen al clima institucional, las vamos tratando en el consejo.

Er: Claro, se va instituyendo de a poco.

E: Sí, el año pasado se trabajó con valores bastante, en todo lo que es el antiguo reglamento de convivencia. Eso fue muy lindo de discutir porque se empezaron a reformular, a replantear cosas, ir introduciendo conceptos nuevos para ser incluidos en el acuerdo de convivencia.

Er: ¿Eso lo trabajaron por curso?

E: Lo hemos trabajado sí, empezamos trabajando por curso, dejame acordar cómo fue... Esto empieza en el 2008, en junio del 2008, empieza a trabajarse por curso, después empieza a trabajarse en una asamblea, se hace una encuesta. El año pasado sigue, ya trabajándose a nivel de convivencia, a nivel de Consejos de Convivencia, y bueno, conceptos como por ejemplo daño, o reparación del daño. Todo surgió del año pasado, los valores, trabajamos con los valores, trabajamos con el tema de sanciones, los acuerdos para evitar la sanción. Todo eso se trabajó el año pasado, y lo teníamos bastante armado porque ahora viene que hay que hacer

las encuestas, y hay que hacer un montón de cosas para los acuerdos escolares de convivencia. Bueno, ya tenemos fácil la mitad del camino hecho, pero después actualizamos las encuestas. Como esto se hizo en junio de 2008, y hubo alumnos que no participaron, y en ese momento, las encuestas no se hicieron a los padres. Dije: “Vamos a hacer una actualización de las encuestas y vamos a trabajar con una muestra del 40 %. Es lo que estamos haciendo ya desde junio, julio, agosto, y ahora ya se están tabulando los datos de las encuestas. Ya con ese dato, hay que hacer el acuerdo, qué es lo que se va a aprobar a nivel ministerial. Pero teníamos una parte, de valores, de un montón de conceptos que hemos introducido en lo que a ellos se les ha consultado, porque ¿Qué hicimos a la hora de la encuesta? Venían con un formato: ¿Qué es lo que tenías que consultar? Sí, No, Sugerencias. Entonces pusimos ahí normas antiguas que tenía, otras ya no la pusimos porque ya se había tratado en el consejo, ya habían caído en desuso, cuestiones nuevas que se trató el año pasado con los Consejos de Convivencia, y algunas cuestiones normativas, reglamentarias que a mí me parecía interesante que estuvieran, y así largamos la encuesta. Después te doy un modelito.

Er: ¿Eso fue para alumnos, padres y docentes?

E: Sí, se hizo así el 40 % a todos y ya está. Entonces ahora hay que hacer elaborar el acuerdo y después eso lo tienen que elaborar el cuerpo de docentes de la escuela. Una vez que esté aprobado se da una inspección, lo revisan, te corrigen lo que te tengan que corregir, vuelve hasta ser homologado. Así que bueno, estamos en eso. Bien, bastante bien.

Er: Sí, este es el año de la construcción de los acuerdos.

E: De la construcción de los acuerdos. El año pasado fue de la convivencia y nosotros trabajamos también en ese. Y el material ese que se dio el año pasado en los cursos de convivencia, yo lo trabajé acá, todo lo que es valores. Me encantó y me ayudó mucho. Los profes, digamos, fueron orientados en ese sentido, porque hay que trabajar con valores.

Er: ¿Lo trabajaron?

E: Sí, sí. La gente que trabaja en convivencia sí.

Er: ¿Cuántos son, cuántos profes hay trabajando en convivencia?

E: Trabajando en convivencia estamos, yo te diría, cuatro profes. Se fue una el año pasado que tenía, una profe que estaba a full con la convivencia, este año ya no está. Pero bueno, seguimos.

Er: Pero sería la comisión estable, digamos, el equipo encargado de organizar.

E: Claro, sí sí. Están con los consejos, que se mueven, que hacen las actas. Una es D., otra es C., C. y L. Son profes que hoy las tenés, o sea que si querés buscar alguna, después hacerle alguna entrevista. Y cuesta, no es fácil. Cuesta buscar los tiempos, cuesta trabajar con los chicos, cuesta que se expresen. Les cuesta muy mucho hablar, ahora están como un poquito más duchos. Ser escuchados, tomar la palabra. Pero bueno, los estamos ahí, no les dejamos respiro.

Er: Como toda instancia de aprendizaje, claro, es difícil para ellos. De los encuentros de convivencia, ¿Hay actas? ¿Hay un registro? ¿Se sistematiza eso?

E: Hay actas. Sí, sí. Está a tu disposición, después si los quieres leer. Están medios improprios porque vamos poniendo así.

Er: ¿Cuáles serían los motivos de la creación del Consejo?

E: Bueno, los motivos. Yo te digo, este tema de los consejos en la escuela hace años que viene como dando vueltas, como un abejorro, dando vueltas ahí. Siempre ha habido la intención, pero yo te diría que no, que este último tiempo es donde se ha plasmado así más fuertemente. Bueno, los motivos porque siempre la escuela creyó, más allá de que ahora yo sea la directora, ha habido otras gestiones que también lo ha interpretado así. Y de que son espacios de los chicos, necesarios de instaurar. Ahora están de moda, pero a lo mejor diez años atrás no estaban de moda, y ya había gente con la intención de instaurarlo en esta escuela, y gente que trabajó en eso. Y gente que hizo reuniones, encuentro con chicos, que se los escuchó. Esta escuela, en ese sentido, estuvo siempre de avanzada. Después por alguna cuestión se deja, se olvida, se pierde el entusiasmo. Y yo bueno, dije no, esto acá hay que retomarlo. Para mí siempre fue claro el tema de la convivencia, más allá de la capacitación y que empezás a ver “ah, mira el ministerio también lo tiene como un objetivo”. A mí me pareció siempre, inclusive desde antes de tomar la dirección, que acá la cuestión clave era la convivencia, desde todas formas: preventivamente, participativamente, que todo se tenía que manejar a nivel convivencia.

Er: ¿Qué información tenían sobre los consejos?

E: No mucha, o sea no tenía mucha. Pero yo había trabajado en el M., y el M. tenía los Consejos de Convivencia también. En una forma en cómo ellos creían que era, porque tampoco, en la época que yo estaba, se instauraba bien. El Consejo de Convivencia en el M., si bien estaba muy bien regulado por escrito, no tenía... en el M. había algún problema de disciplina y se reunía, se hacía consejo. Era como “bueno, vamos a ver qué pasa con este

problema”, entonces venía el delegado de curso, venía una profesora, la directora, la preceptora y ahí se escuchaba y se levantaba un acta y se resolvía. Eso eran los Consejos de Convivencia del M., te digo hace diez años, justamente ha cambiado ahora. Pero bueno, yo tenía también esa cosa de que había una instancia diferente para resolver los problemas y bueno. ¿Cuál era la pregunta? ¿Qué era lo que yo sabía?

Er: Claro, ¿qué información tenían sobre los consejos?

E: Bueno, yo la información que tenía era esa. Esa práctica que hacía en el M. Acá se le daba la práctica de como un espacio donde tenían que estar más tipo asamblea desde hace ya un tiempo atrás. Teníamos gente que trabajaba muy bien en trabajo social, o sea que tenía una visión distinta. Acá siempre hemos tenido la especialidad a cargo de las trabajadoras sociales.

Er: ¿Qué orientación tiene la escuela?

E: Organizaciones sociales y situaciones de riesgo. Y yo te digo que para algunas cosas tenés que sacar el sombrero, porque cómo trabajan con los chicos y cómo se involucran, no lo puede hacer fácilmente otro docente. Entonces ellas, desde que se inició la especialidad aquí en el 2000-2001, están con ese concepto de participación, de representación. Entonces te generaban, ellos te interpretaban el consejo más como un espacio viste más de asamblea, más de los delegados, más de escuchar, más de participación. Se trabajó así un tiempo, y luego se van perdiendo, la gente va cambiando y cayó como un poco en desuso. Pero bueno, esa es la idea inicial, que ellos tengan un espacio, y de resolución porque te digo que hay que escucharlos. Es sumamente rico lo que puedes sacar, así como las dificultades que ellos tienen, todo, pero como te plantean las cosas. Los problemas de discriminación por ejemplo que pueden ser sufridos de una u otra forma: entre ellos, con los grandes.

Er: Y eso lo plantean dentro del Consejo.

E: Sí, el año pasado lo plantearon.

Er: O sea que traen las problemáticas que ellos viven.

E: Las problemáticas que ellos viven fuera de la escuela, dentro de la escuela también. El maltrato también, no solamente entre ellos, de algún que otro profesor, vamos a ser honestos. Los profesores por ahí se sacan, ha habido algunos casos. Bueno, a mí me parece sumamente útil.

Er: En cuanto a la dinámica y el funcionamiento, ¿Tiene un tiempo previsto? ¿Cómo lo organizan?

E: No, en principio no. No es toda la tarde. Puede ocupar un módulo, un poco más. Yo creo que un módulo y medio es tiempo suficiente. Como mucho... pero creo que no han llegado a usarse dos módulos.

Er: ¿Existe alguna normativa institucional sobre los consejos? ¿Se han hecho ustedes algún tipo de reglamento?

E: Está esbozado el reglamento en las actas. Yo creo que falta pulirlo, pero está.

Er: Como para regularse internamente. ¿Qué tipo de dificultades está presentando el consejo?

E: Dificultades que presenta el Consejo... Yo creo que debería ser con más regularidad. Nosotros deberíamos estar mejor organizados para que ellos ya... se dé con cierta frecuencia instituida y no que estemos: "Tenemos que hacer el Consejo, tenemos que hacer el Consejo, hagamos el Consejo, quiénes están" ¿me entendés? Necesitamos hacer un Consejo, por qué no se ha hecho un Consejo? Entonces como que falta eso, organización de nuestra parte, estar un poco más.

Er: Agendarlo.

E: Sí, sí, que sea algo más natural.

Er: ¿Cuáles son los aspectos positivos que se observan?

E: Bueno, la palabra de los chicos. O sea, que ellos tomen la palabra y que la ejerciten, cosa que les cuesta mucho, ya es un punto que tiene que ver con lo pedagógico también. Que aprendan a hablar, que aprendan a expresarse, que aprendan a escucharse y después poder hacer bien la devolución, un punto que tenemos que ajustar. Bueno, que ellos aprendan cuestiones importantes, como por ejemplo respetar qué significa ser delegado y qué hay que respetar, porque ha habido ahí una elección y para que yo pueda destituir tiene que haber causantes de remoción grave, porque sino yo no puedo, porque un día no estuvo, bajarlo. Ese es un tema que hay que trabajarlo bastante, y yo creo que se aprende bastante.

Er. Eso me decías que lo notabas bastante en primer año, ¿en los otros cursos funciona mejor?

E: Sí, en primer año. En segundo año, el año pasado lo que nos decían es que está costando mucho ser escuchados por los chicos. Los segundos años son difíciles, vamos a convenir que no es un curso fácil en ninguna escuela. ¿Qué otra cosa positiva? Bueno, que ellos aprenden mecanismos democráticos importantes, a respetar decisiones, a firmar acuerdos que se respeten y a ser escuchados y que eso se vea plasmado ahí. En eso estamos haciendo un esfuerzo, lo que ellos digan poder ir cumpliéndolo. No todo, pero por lo menos ellos entienden que es importante.

Er: Cuando se arma el consejo y trabajan un determinado tema, ¿Cómo es la dinámica de trabajo? Votan o consenso, ¿Cómo es?

E: Tendría que preguntarle a los profes, no ha habido votación, pero sí ha habido consenso. Hablar, escucharse y estar de acuerdo. Siempre se hace una revisión de lo que se hizo en el consejo anterior, una pequeña introducción y después se pasa...siempre se va como retomando lo que se discutió en el consejo anterior. Ver la dinámica, escucharlos, tomar nota. El profesor va concluyendo, ayudando a hacer las conclusiones, aclarándole cosas. Cuestiones que también el año pasado se trabajaba mucho desde el punto de vista docente explicándole cosas a los chicos: qué es el daño, qué es la reparación, qué es la violencia. Que ellos vayan incorporando conceptos, así vamos trabajando. No sé si son los mejores consejos, pero vamos tratando de...

Er: ¿Se observan cambios a nivel institucional o áulico desde su creación? ¿Ustedes pueden notar una diferencia, un antes y un después?

E: No sé, no te puedo decir eso, si es así, tan inmediato. Yo creería que sí, que a ellos les gusta ser escuchados, les gusta ver que se va plasmando algo. Y yo que voy en toda la formación, voy recaudando cosas. Es el momento en que yo los tengo ahí y les digo “Bueno, miren chicos, esto es lo que se decidió en el Consejo de Convivencia, se ha decidido tal cosa” Voy como a veces haciendo algunas intervenciones, que siempre es rescatar lo que se hace en el consejo. Las remeras que se decidieron porque ustedes lo decidieron en el consejo, el color lo eligieron, bueno, ahora tiene que ser usada. Ese es un tema que lo vamos a tratar, o sea, en el discurso siempre está en alguna forma.

Er: De recuperar lo que se trabaja.

E: De ir recuperando algunas cosas. Y después bueno, darles, si ellos hacen algún encuentro, si intervienen en alguna, como han estado interviniendo, en encuentros con estudiantes, darles un espacio, que lo cuenten también.

Er: En el discurso de ellos o de los profes, en esto del antes y el después digamos, ¿se lo recupera al consejo?

E: No sé si los profes lo recuperan tanto. Los profes que están trabajando, sí, de alguna forma. No es fácil que todos estén en esto, nos falta ajustar algunas cuestiones también. Que los profes que trabajan puedan hacer una devolución a los otros profes, en algún taller, buscar un espacio para que ellos también vayan haciendo devoluciones de qué es lo que se viene haciendo.

Er: Claro, socializar el trabajo.

E: El trabajo, por todos lados tenés que ajustarlo. Lo que no hemos hecho de repente, el año pasado si se hizo, habíamos puesto carteleras de lo que se había trabajado. Este año no está. También devolver un poco con la cartelera lo que se habla.

Er: ¿Qué expectativas tenés acerca de la implementación de los consejos escolares a nivel medio, más allá de la escuela?

E: Mira, yo creo que tiene que dar buenos resultados, si es que se hace de alguna forma seriamente, y si es que se le da el protagonismo a los alumnos. Ahora, yo soy optimista, pero no creo que se vea a corto plazo... Tenemos que organizarnos nosotros, que eso es todo un aprendizaje que tenemos que hacer. Porque ya cuando largamos el año pasado nos dimos cuenta que nosotros somos los primeros que tenemos que aprender a manejarnos con los Consejos de Convivencia, aprender a participar, aprender a organizarte, a decir vamos a darle frecuencia, busquemos los tiempos. Primero nosotros, y así y todo largamos. Yo dije larguemos, si nos equivocamos corregimos, o sea, para eso lo hacemos. Estamos revisando también y ver qué fallamos. No puede ser una cosa así espasmódica, uno o dos consejos y hacer planes. No, tiene que ser sostenido en el tiempo. En eso estamos, tratando de darle sustentabilidad al consejo, porque también es un esfuerzo de los profes. Estar allí coordinando, la temática, las actas, hacer que todo más o menos ande. No es fácil, pero creo que es bueno. Yo soy optimista.

Er: ¿Cómo podes definir los Consejos de Convivencia en las escuelas de nivel medio?

E: Yo siempre los definí como espacios de participación y representación donde los alumnos adquieren protagonismo y pueden resolver no solamente conflictos, porque no es tan sólo un medio alternativo para ser escuchados y que ellos puedan acordar resoluciones, sino para tratar cualquier temática que a ellos les interese. Desde un juego, desde organizar un evento, desde ver qué les interesa a ellos.

Er: ¿Las temáticas son propuestas por ellos? ¿Ellos traen o los profes también?

E: Cuando es abierto decimos “¿Qué proponen para tal cosa, qué proponen para las horas libres?” “proponemos tal cosa” “¿Qué proponen cuando se produce un daño en la escuela? Que ese es un tema... lo que es daño, cómo repararlo, quién tiene que repararlo. A veces, nosotros les guiamos un poco la temática.

Er: En relación a los Consejos de Convivencia áulicos, ¿cómo se organizan?

E: No estamos trabajando mucho consejo áulico, que es una intención mía recuperar eso. Que problemáticas del curso, las trate el curso, con su profesor tutor. Hemos querido hacer algunos intentos, yo le he indicado “Mira profe –el año pasado– hay este problema, tratalo vos con el curso”. Se han tratado, pero no están muy incorporados. Y se resolvió pérdidas de libros, se habían perdido libros, lo trató el profesor, se decidió si iban a poner dinero, si se iba a comprar. Eso se hizo a nivel áulico. Pero a mí me gustaría más tomar esta cuestión del áulico.

Er: ¿En relación con los docentes tutores, cuál sería la función?

E: La función sería escucharlos, orientarlos, ayudarlos a la resolución del problema. Pero no lo estamos trabajando mucho.

Er: En este momento el docente tutor, ¿cumpliría alguna de estas funciones con el curso?

E: Se supone que primero es el profesor que los escucha, que los representa, que tendría que ser un nexo frente a un problema con los otros profes, y estar en el consejo.

Er: ¿Y qué resultados obtuvieron en esa función?

E: Son buenos cuando interviene el tutor, lo que pasa es que ¿cómo hacemos para internalizar bien el rol? Porque están con los tiempos, con las clases, si no los llamo yo y le digo “Mira profe, está este problema, vos sos el tutor, tratalo al tema”, es como que... ellos tienen por ahí el título, pero, salvo algunos casos sí, cuesta. Por eso te digo, ese es un tema que hay que darle mayor jerarquía. No se está aplicando en la forma que tendría que aplicarse, me parece a mí.

Er: Los delegados de curso, ¿Qué función cumplirían?

E: Los delegados del curso son la voz y representan al curso en el Consejo de Convivencia, en la toma de decisiones, si se toman decisiones están ahí los representantes.

Er: Los conflictos áulicos, ¿Cómo se resolverían?

E: Y bueno, los conflictos áulicos, acá estamos, tratando de resolverlos. No hemos planteado conflictos a nivel de convivencia los conflictos áulicos, los estamos manejando la coordinadora, yo y uno que otro profesor. Te podría dar de ejemplo cómo se resolvió un conflicto entre alumnos de cuarto y segundo año, un problema de violencia serio. Fuera de la escuela, pero con inicios acá en la escuela porque se desencadenó fuera de la escuela pero durante la escuela también suceden cosas y a veces, uno ni se entera. La cuestión es que un grupo de chicas le pega a otra saliendo de la escuela, a la altura de un canal que hay acá, y cuando nos enteramos, está bien, la otra provoca, no es ninguna santa, pero... Eran varias involucradas, entonces dijimos “esto es grave”, entonces hablamos con las chicas. Habló D. personalmente, viendo cada uno y dijo “mira a mí, me parece que acá...”



Er: ¿Y ustedes cómo se enteran de este episodio?

E: Y... porque viene la madre de la golpeada a plantear y ahí saltó todo. Entonces fui yo a hablar con el cuso, hablé en términos fuertes, hablé en términos suaves. Después empezó Daniela a hacer todo su trabajo de indagación y cuando concluyó con todas las entrevistas dice “hay que citar a los padres” y yo dije “acá hay posibilidades de solución” están todas muy... si bien una o dos pegaron, las otras estuvieron, pero por ahí no están tan de acuerdo con lo que se hizo. Entonces, juntemos a los padres, reunamos a ellas y hagamos un acta. Hicimos un acuerdo que le pusimos acuerdo de cambio, en donde se reunían, lo firman los padres, lo firman ellas, lo firmamos nosotros, con cláusulas estipulando que las sanciones que les corresponderían quedaban en suspenso sujeta al cambio.

Er: ¿Cuánto hace de ese episodio?

E: Fue en mayo. Logramos manejarlo porque fue viable, ellas recapitaron “hicimos esto pero nos estamos dando cuenta que algo mal”. Eso fue cuando se resolvió un problema grave.

### **Coordinadora de curso**

Er: ¿Cargo y antigüedad?

E: Coordinadora de curso y 6 meses.

Er: ¿Desde cuándo funciona el Consejo de Convivencia Escolar?

E: Cuando ingresé el año pasado a hacer como una aproximación para lo que era mi rol, integré una reunión, no sabía muy bien en qué consistía, entiendo que llevará un año. Y esta parte hace año y medio. Yo ingresé el año pasado al final de la reunión, venía muy poco consolidado todavía, pero no tengo mucha claridad cuándo comenzó.

Er: ¿Y cuánto hace que trabajas acá en la escuela?

E: En la escuela hará ocho meses. Desde fin de año.

Er: ¿Conoces los motivos de la creación del consejo? ¿Por qué se crea?

E: Nunca he leído material al respecto, sí me dieron como la brasa caliente cuando llegué y me dijeron “esto seguramente es de tu incumbencia” leí actas y demás. No logró tener... entiendo cuál es el sentido, pero no fundamentado teóricamente.

Er: ¿Cuál sería el sentido para esta escuela?

E: En realidad la escuela, supongo que es ese espacio de poder establecer el contacto no sólo desde la palabra, sino desde la contención de otros aspectos más gestuales, yo hago registro mucho de lo que sucede en esas reuniones y ahí entiendo que es el espacio para calmar,

sosegar, escuchar, compartir y la actitud de los chicos participando en las reuniones, y quizás dos minutos antes del recreo parecen chicos diferentes. Ahí actúan a ser grandes, actúan a... y la verdad que me encanta cómo se cambia de rol. Entonces entiendo que es un espacio para realmente lograr un acuerdo que nos permita seguir funcionando y poder hablar desde todo lo que sucede, desde situaciones no dichas y que no se animan a nombrarla, como puede ser la droga, el alcoholismo, los embarazos, hasta desde lo cotidiano, organicemos para el día del alumno algo, es ese lugar donde se puede.

Er: ¿Y cómo se proponen los temas?

E: Yo cuando lo agarré a fin de año ya había una temática que fue surgiendo de ellos, sobre todo, supongo que surge desde las dificultades, qué cuestiones o ellos ven que puedan estar dificultando. Yo este año lo retomé, hice una breve encuesta previamente y les dije “bueno a ver, vamos a volver a refloatar las reuniones, qué dificultades hay, qué situaciones problemáticas quieren plantear, otras situaciones problemáticas que quieren que conversemos y qué sugerencias se les ocurre”. Y los repartí por cada grupo, en todos los cursos y los delegados se hicieron cargo de esto, básicamente surgieron tan pocas situaciones, no hay nada para hablar, está todo bien, no tenemos problemas, algunos no contestaron y lo tomé como material para empezar la reunión, que me llamaba la atención esto, porque además yo con mi rol, tengo contacto con todas las dificultades, entonces sé que hay un montón de situaciones, entonces les mostraba. Así que, básicamente los temas van surgiendo de la necesidad de ellos, propuesta mucho por los docentes y por mí parte, pero sobre todo lo que ellos van requiriendo. Y hoy la urgencia es qué hacer con las horas libres y los espacios que ellos tienen con materias que por ahí el docente no está viniendo por alguna dificultad, inclusive saben que no tienen que entrar a las dos y vienen lo mismo a las dos, y recién el profe llega a las cuatro, y están acá dando vueltas generando muchas molestias. Ahí se rompen las cosas, se generan malestar, se pelean entre ellos, entonces ¿Cómo usar el tiempo libre?, ellos necesitan, me lo piden. Y ahí estamos generando ideas para... es como terminemos este año, con material concreto de trabajo para que ellos tengan.

Er. Desde un proyecto preventivo...

E: Exacto, sí, sí.

Er: ¿Tenés algún tipo de información acerca de los consejos previa?

E: No, la verdad que no. No cuento con otra información.

Er: ¿Y de referencia? ¿Otras escuelas?

E: No, en realidad cuando ingresé nunca había trabajado en la escuela, yo siempre lo mío fue en la universidad o en los terciarios, como que era mi primer contacto hace relativamente poco tiempo, así que me iré desayunando de muchas instancias de inclusive de muchos planes que hay a nivel educativo que yo no conocía que existían, entre ellos éste, que además me encantó como propuesta. Pero no, nunca había escuchado.

Er: ¿Cómo es la dinámica de funcionamiento del consejo?

E: Nosotros tenemos reuniones. En realidad cuando yo lo vuelvo a tomar a esto este año, la idea es cada quince días, como mucho veinte días tener la reunión, no espaciarlas más. Es por pedido exclusivo de los chicos, iniciamos con todo un resumen de lo que trabajamos la reunión previa, tratamos de concretizar. Las primeras reuniones fueron muy largas, con mucha necesidad de hablar de parte de ellos y ahora cada vez ellos van pidiendo acotar “bueno, concretamente cómo lo resolvemos”, entonces están durando cada vez menos, una hora, una hora y media como mucho. Además de la lectura un poco rápida, yo preparo antes de la reunión el material como para largar rápidamente “acuérdense, habíamos quedado en estas condiciones, lo que se logró es esto, qué les parece, qué pudieron ver ustedes”. Hacemos todo un debate y cerramos la reunión con lo que se requiere urgentemente solucionar. Entonces, el compromiso es ustedes nosotros docentes juntos trabajar para que la próxima traigamos la respuesta. Y lo que se me ocurrió –tareas concretas– y terminamos las reuniones y yo rápidamente voy, tipeo los ítems que trabajamos, se los doy a cada delegado y que el delegado lo baje al curso, porque si no quedaban sin material en la mano, no sabían cómo contarles lo que habíamos hablado, se les armaba lío y no eran muy escuchados, entonces ayudarlos un poco a los chicos.

Er: Como la forma de sistematizar también, y socializar la información.

E: Sí, sí, exacto.

Er: ¿Existe alguna normativa institucional sobre los consejos? ¿Ustedes se han dado una instancia más reglamentaria?

E: Está desde la legalidad planteado, inclusive a ellos mismos se los hemos planteado a este lugar para que sientan que tienen representatividad con el curso, tenemos un acta con un orden de temas, con un registro de todo lo que sucede en la reunión, registra un docente, registra un alumno y después combinamos los dos registros, hacemos firmar cada reunión que hemos establecido y ellos mismos quieren tener más fuerza como delegados y proponían

hacer dos reuniones anuales plenario donde convocáramos a todo el colegio y los delegados coordinar esa reunión.

Er: ¿Esa fue una propuesta de ellos?

E: De este año, sí. Entonces dijimos, antes de cerrar este año vamos a lograr hacer una reunión, vamos a trabajar bien lo que quieren transmitir. Entonces, por ejemplo delegados que no han querido estar más, hemos hecho la votación desde la formalidad, he estado yo con ellos, les he explicado cómo funciona, cuál es la idea de la escuela, sostenerlo como un espacio con condiciones, con un encuadre, con reglas y que es muy importante el rol del delegado. Entonces ahí empezaron a votar y volvieron para atrás, pensando realmente que la figura del delegado era una persona que tenía que tener todo un perfil y surgió la chance de otra alumna que nunca se había pensado, porque es muy proactiva.

Er: ¿Ellos se proponen?

E: Sí, sí, con un papelito vamos haciendo la votación en el pizarrón, la manejan ellos, yo voy viendo y observando que todo salga bien y así se han vuelto a reelegir, los hago firmar el acta, entonces se firma, se sientan y leen.

Er: Y los que dejaron la función, ¿Por qué?

E: Porque no quieren salir del aula, era una chica muy responsable, particularmente muy estudiosa, entonces sentía que las reuniones que ha habido en las materias que ella quería estar, no quería dejar matemática, no tiene mucho carácter, no sabía trasladarlo al grupo, entonces no quiso seguir, no hubo manera.

Er: Le resulto muy difícil el ejercicio.

E: Sí, absolutamente. Y bueno, toma otra de las chicas, más grande, una repitente de más edad, que tiene más carácter y que no le está yendo tan bien en las materias, entonces siempre busca la excusa para salir del aula. Entonces dijimos no, las condiciones son estas, además rotamos los días para que no sean siempre las mismas materias que ellos queden afuera y con la obligación de que sus compañeros tomen nota de lo que se hace en el aula. Ella tiene que tomar registro, que no pierda esa clase. Y resultó muy positivo al final, como una instancia, una chica de más edad, es la de primer año. Puntualmente ellos son los que les ha costado sostenerlo.

Er: ¿Qué tipo de dificultades observás que se presentan?

E: Básicamente surge mucho la necesidad de cómo está la instalación, el edificio, cómo está bancos están rotos. Es lo primero que surge de ellos, la necesidad de tener un espacio más

agradable de trabajo. Los baños como gran tema que no logramos resolver, el daño que han generado y los daños que siguen generándose. Esto desde lo superficial que ellos van pudiendo, y después que empiezan a plantear esto el silencio ha ocurrido varias veces, empieza a surgir ahí esta instancia más de análisis, bueno cómo podríamos hacer en vez de arreglar el baño, tomar conciencia de no romperlos. No los arreglemos todavía, pero cómo podemos hacer para que el resto entienda que no se debe romper, y ahí empezamos a tomar la posta. El dinero, arreglémoslo, lo podemos conseguir el tema es a los dos días, tres ya volvemos a lo mismo, entonces bueno un poco, está es la discusión actualmente. Por ejemplo, ellos pedían básicamente que se compre una mesa de ping pong, compremos juegos de mesa, para que en las horas de recreo, en las horas libres podamos tener una instancia de entretenimiento, inclusive yo he estado coordinándoles, les he llevado un dominó, les digo juguemos al tutti frutti y veo que apaciguan sus ánimos, se enganchan con algo, pasó el tiempo, ya vino el docente y pudieron seguir funcionando. Entonces, bueno generemos la regla para generar eso, cómo sería el reglamento. Ya dejaron de pedir, el reclamo de las cuestiones urgentes y están pensando cómo hacer para que cuidemos, cómo hacer para que no nos peleemos por los juegos, cómo esto va surgiendo, además el grupo de profes es divino con el que trabajas. Una asistente social, una licenciada en relaciones internacionales, participan habitualmente, profes de historia, entonces tienen una lectura interesante. Y van pudiendo devolverse, señalar.

Er: En ese sentido, ¿sentís que se han constituido en equipo de trabajo?

E: Sí, absolutamente. Es más, quizás el docente que estuvo en la reunión anterior no está en ésta, y ¿qué pasó que no está y va a venir otro nuevo? Se sienten contenidos, tranquilos con los que estamos. Es más por ahí van sumándose chicos más grandes “Puedo entrar, yo no soy delegado, pero quiero participar”. No, empezamos a sacar chicos del aula.

Er: Quieren participar,

E: Sí. “No te olvides de decirle” cuando van entrando, van largando algunas situaciones cuando estamos en el aula. Abren la puerta, “Acuérdese de decirle de decirle a la policía”. Lo van identificando como un espacio, como un grupo. Por ahí, antes costaba entender qué era, “salgamos de la hora y charlemos un rato” y vieron que en realidad tiene sus frutos estar ahí.

Er: ¿Qué tipo de limitaciones, dificultades ves en el funcionamiento?

E: Las limitaciones, a mi me pasa con esta cuestión contratransferencial cuando yo siento que me cansa digo qué me está pasando, acá hay algo que no me está cerrando como espacio. Me

ha estado cansando mucho a mí y los veo muy dispersos a ellos. Las primeras partes de las reuniones están muy activos y después cuando llega la instancia de definir digo a ver cómo hacemos para generar, quieren su mesa ping pong, cómo hacemos, cómo lo logramos, con qué recursos, rifa, bingo, y ahí empiezan a desinflarse. Yo empiezo, bueno a ver, uno por uno, qué pensás vos, y empiezo a remar la reunión que a mí me genera un cansancio y ellos empiezan “¿y ya está?, ¿falta mucho?, ¿nos podemos ir? En el momento de comprometerse lo dejan muy al adulto “no sé, la plata ustedes verán, y verán como harán” “y no chicos, no es nosotros” nos ponen esa carga y a mí me genera ese cansancio. Entonces estoy viendo, porque digo bueno, la próxima reunión era cómo juntamos los fondos, puntualmente para la mesa y entiendo que no han buscado ninguna alternativa porque los he estado tanteando, entonces es volver a largar la reunión con esto, “y no sé, no lo buscamos” la apatía, el desgano, como que depositan el problema y ven la alternativa que nosotros resolvamos.

Er: De los aspectos positivos, ¿qué podés mencionar?

E: Hay mucho positivo, en realidad. La posibilidad del registro, primero mirarlo desde un rol distinto, compartir ese espacio donde ellos pueden realmente jugar a una instancia más de responsabilidad, más de adultos, entonces tienen un contacto con nosotros desde otro lugar. Hemos hablado temas muy fuertes en reuniones, actitudes de docentes hacia ellos, animarse a plantearlo.

Er: ¿Ellos traen esos temas?

E: Sí, por ahí que “el docente o me ha gritado, o me ha mirado con mala cara, o me ha dejado a un costado y no me ha respondido” y está quizá el docente ahí y sentirse en confianza para plantearlo, desde donde lo dicen, con la adultez que trabajan y hasta el lenguaje adecuado que usan. No les sale una mala palabra, no hacen un gesto desubicado, realmente aflora esta cuestión que yo se los hago como devolución, lo bien que pueden trabajar desde un lugar donde no hace falta ni siquiera una mala palabra y donde sienten que hay respuesta. Eso buscan, buscan: “¿Hay cambios o no venimos más porque es lo mismo?”

Er: En ese caso, en esas situaciones, digamos, que plantean un conflicto con un docente, ¿cómo lo resuelven ahí, qué pasa?

E: En realidad, esa reunión que se trabajó, empezamos a meternos más en el detalle. Bueno, a ver, qué sería esto de, qué entendés vos que es la mala cara, o cómo es la mala respuesta, a partir de dónde vino y hacerle la devolución de que el desgano del docente viene a contrapartida de algo de ellos. Y terminan entendiendo, más allá de que no se justifica y que

desde nuestro lugar apelamos a la buena convivencia y que puede haber situaciones quizá en que algún docente ha contestado mal, el reconocer esto de nuestro lugar y el decir “bueno, a ver cómo les parece que podría repararse esto”. Entonces no sólo es largan su problema, hacemos la devolución de lo que ellos ven, sino que busquemos el espacio para repararlo, cómo se les ocurre que podría reparar un docente esta situación, o qué harían ustedes quizás desde el lugar nuestro como consejo, qué se les ocurre que podemos plantear, con qué profe fue, en qué situación fue. Entonces ahí largan nombre, largan instante, se van animando.

Er: En ese sentido los docentes, ¿pueden escuchar esto, pueden reflexionar sobre estas situaciones?, ¿cómo lo toman?

E: En realidad las tres docentes que estaban ese día, ninguna de ellas tres había tenido esta dificultad, no lo hablamos con ese profe particularmente, yo lo he trabajado desde mi rol de coordinadora. Quizás no lo traje como “esto surge en el espacio de consejo” sino, yo “profe he visto y he observado” quizás el alumno también lo... no me he animado mucho porque además está cosa “¿cómo se lo van a decir! Y no van a tomar represalias” “bueno tranquilos, yo, el tener el rol de coordinación, desde muchos lugares yo puedo intervenir. Y ven que hay resultados, entonces creo que eso los alienta.

Er: ¿Se han observado cambios a nivel institucional o áulico a partir de la gestación del consejo? Vos estás desde el año pasado, pero desde el discurso de los actores, ¿qué dicen? En el sentido, si hay diferencias, un antes y un después.

E: En realidad yo, este año por ejemplo recién a partir de agosto pudimos retomarlo y no hubo un pedido y un reclamo de “¿qué pasa que no están las reuniones?” Si surgía, surgía y si no seguíamos funcionando. Inclusive, se hizo la elección de los delegados y demás, y estuvo dormido un par de meses y no hubo.

Er: ¿Eso fue a principio de año?

E: Sí, a principio de año, en marzo se hizo toda la nueva acta del 2010 con sus delegados, la elección y demás, y por una serie de situaciones no se volvió a retomar y no hubo reclamos. Me parece que no está absolutamente instaurado como espacio, ellos ven que automáticamente nosotros como docentes buscamos la solución de las cuestiones. Estamos en la misma aula hablando de “podríamos hacer un bingo” y la profe va corriendo hablando con la directora “M. te parece tal día” entonces entra automáticamente y dice “chicos ya está”. Bárbaro además y eso estamos tratando de agilizar y que ellos vean que en realidad va a ser un espacio productivo. Pero entiendo que no está absolutamente modificado, inclusive vamos

boyando buscando el aula y cuesta un montón ponernos de acuerdo en el día. Yo quiero mantener más el encuadre.

Er: Como agendarlo, más preciso.

E: Como que fluye y digo no esto no es cómo surja si tenemos ganas y nos vemos las caras con deseos de juntarnos. Es un espacio que debe estar instaurado, y eso no está todavía muy establecido.

Er: ¿Hay que instituirlo más formalmente?

E: Sí.

Er: ¿Cómo podrías definir vos al Consejo?

E: Yo lo definiría como un espacio de intercambio desde roles diferentes al habitual, el docente no es el docente que está frente al aula, sino que es el adulto que nos acompaña a pensar, los chicos intercambian desde un lugar que ya no es el alumno que demanda de manera inmadura e infantil, sino que es un adolescente escuchado desde un lugar diferente. Me parece que es un espacio de intercambio diferente al habitual, desde un rol distinto, y desde donde pueden transmitirse y surgir no sólo los reclamos formales, sino desde la informalidad y el animarse a plantear situaciones. Yo lo entiendo así, como que se juegan roles distintos. Está el alumno y está el adolescente sin lugar a dudas, pero no es el docente que lo evalúa, ni el niño que está molestando, buscando la atención.

Er: ¿Es un espacio diferenciado?

E: Sí, absolutamente

Er: ¿Qué expectativas te genera esto en relación a la implementación que va a haber de los consejos a nivel general en las escuelas medias?

E: El darle un marco de sostén y de firmeza en lo que se vaya decidiendo, que no se vaya a diluir lo que uno va planteando, o que digamos, las necesidades vayan quedando para otro año, para otros meses, sino que bueno, esto nos va dar la fuerza de decir, tenemos el respaldo desde lo legal, desde lo institucional, desde el gobierno que se define, lo que sale de aquí tiene tanta fuerza de ley que lo podemos implementar. Esto me da, la esperanza como que tiene como marco y surge desde ellos, no es impuesto ni desde el docente, ni desde el adulto. Desde el diálogo juntos, ahí, entonces bueno, no queda sólo en esta hoja escrita, va tener fuerza, hasta fuerza de ley.

Er: Como política pública

E: Exacto



Er: ¿Qué aspectos habría que mejorar del consejo?

E: Yo siento que, yo habré participado de cinco reuniones, soy muy nueva y siento que todo es productivo. Sí me parece positivo la rotación de delegados, me parece importante mejorar el darles mucho apoyo en los horarios de clase a los delegados a que sean legitimizados y que ellos puedan trasladar al grupo, les cuesta mucho trasladar, que sean oídos, que les pidan “chicos escuchen, necesitamos hablar con ustedes” y no reciben desde el otro lugar ningún apoyo, entonces decimos “a partir de ahora, en los espacios de aula usen un ratito” como para resaltar la figura del delegado. Esto sí surge como necesidad, como que tiene poca apoyatura de su grupo y se sienten muy solos.

Er: Como que tienen que acompañarlos más los docentes.

E: Sí, por eso yo le implementaba esta sistematización, digo bueno a ver si esto los va ayudando para que no quede en el aire, y además de esto, que el docente pueda apoyarlos a ustedes en algún espacio de diálogo. Y los profes que participan de la reunión son tres, entiendo que lo han hecho en algún momento, pero el resto está muy desligados. Eso también es una tarea importante de ver, cómo convocar y cómo abrir quizás a otras docentes, a que puedan entender lo importante que es este espacio. Creo que desde ese lugar tampoco está muy claro.

Er: ¿Cómo funcionan los docentes tutores?

E: Terminan siendo... están designados, saben que eso está y sólo se involucran dos o tres docentes, el resto nunca preguntó ¿Y qué es lo que trabajas como tutora? ¿Qué significa? No, nunca hubo un pedido puntual es como que nosotras, como trabaja tan bien el grupo, estamos muy armónicas, y digo ¿habrá que abrir el juego, habrá que...? Es como que estamos tomando fuerza como grupo, entonces digo bueno, en todo caso después nos animaremos a que hay muchos más docentes involucrados que no participan absolutamente de nada.

Er: Un poco le preguntaba a M. sobre los conejos de convivencia áulicos ¿Cómo sería el trabajo en cada uno de los cursos?

E: En realidad, como yo tengo la figura de coordinadora, han surgido muchas situaciones de dificultades en la convivencia, violencias, a principio de año inclusive

Er: ¿A nivel áulico?

E: Sí, áulico, entre distintos grupos, de distintos años, actualmente justo venía a trabajar con una de las chicas. Entonces como que se deposita en mi figura, en mi rol, y en realidad no lo

he trabajado desde el aula, lo voy trabajando con los involucrados y en la urgencia, pero debería trabajarlo preventivamente. No, no lo he reflatado.

Er: ¿Cómo ves la comunidad educativa de la escuela? Un poco ¿cómo definirías al tipo de población que asiste?

E: En realidad, bueno la mayoría son hijos de gente que trabaja en el campo, más bien rural. Padres que tienen un nivel de educación muy básico, ni siquiera muchos han terminado la primaria, no tienen mucho la capacidad de, en esto de, más bien analfabetos. Yo he trabajado con entrevistas a cada familia, yo quiero lograr entrevistar a cada grupo familiar y no se involucran. Y llevo más de la mitad del año y he logrado entrevistar a veinte familias y son cien. Tras varios llamados.

Er: ¿Vos los citas y no vienen?

E: No vienen. Definitivamente no vienen. Los que han venido sin lugar a dudas son los chicos que mejor les va, los mejores alumnos, los papás comprometidos. El otro resto, el ochenta por ciento no han asistido, no hay ni siquiera intención de venir, muy desligados desde su lugar, dejando y depositando acá en la escuela. No siquiera cuando hay situaciones problemáticas vienen, ni se comprometen digamos. El alumno ya tiene las amonestaciones y las firman o la reincorporación y no indagan, yo aprovecho, trabajo mucho con ellos, entonces hay un grupo familiar que no apoya desde lo básico que no tiene, que es la educación, y además la sobrepoblación, cada familia que tiene tantos chicos y tan numerosos, tan sobrepasados. Y se han mezclado mucho con otros que vienen de otras zonas, entonces ha haber esta situación digo, parece esta cuestión más de tribu que defiende su espacio territorial y que la manera de recibir a los nuevos es a partir de amenazas, miradas, gestos “¿Qué haces acá, por qué venís? S. C. es una zona, vos venís de S. C.”.

Er: ¿Como una rivalidad?

E: Absolutamente, no toleran que vengan de otras escuelas, de otros barrios. Son como muy fuertes ellos, la gente de la zona, muy fuertes en defenderse, muy fuertes en no permitir el ingreso de otros. El costo es muy alto para lograr aceptarlos y las disputas que ha habido, sin duda, ha sido chicos de, por sobre todo, sesenta cuadras, que inclusive se involucraron la familia de estos chicos, porque llegó un momento en que venía a pelear, no sólo la que viene, la alumna, sino también sus primos, su tía y vinieron en barra, y era la barra se S. C. contra la barra de sesenta cuadras. Eso he notado, que en otros años, me decía M., que esto no era así. En mi contacto con la escuela, que no es tanto, veo esta cuestión.

Er: ¿Y cómo ves el clima de convivencia institucional?

E: Bien, ahora yo estoy muy alerta. Desde mi tarea yo he estado tratando de instaurar la palabra donde no está, digamos como que mi trabajo tan personalizado, al ser tan pocos me da la posibilidad de trabajar bien individualizados, entonces trabajo mucho cada situación, inclusive cuando... hay alumnos que eran mi desafío, que ni siquiera me miraban, ni me saludaban y hoy vienen, me dicen “Profe, se está armando lío” ya me están avisando que hay un posible lío en un determinado grupo, lo cual me alegró una barbaridad. Digo, qué bueno, se ha podido entender mi tarea, entonces es una clima... hoy no hay situaciones muy complicadas, se están... las puedo manejar bastante mejor de lo que yo pensaba, previniéndolas. Digamos, siempre están los personajes que son más complicados en esto que ya los conozco y ya sé. Estoy muy cerca en los recreos, cuando se van del cole, me voy con ellos hasta afuera, los veo, los observo, los miro y en cuanto veo algo, al día siguiente que vienen “a ver, acercate vamos a conversar” y desde ahí poder hablar.

Er: ¿Ellos te buscan?

E: Sí, inclusive he tenido que mediar “yo no me animo a decirle, pero me mira de una forma que ya me tiene cansada” y bueno espera, lo busco al alumno, yo en el medio “¿Qué tenés vos para decirle? ¿Vos? ¿Qué sucede? ¿Por qué se miran? ¿Qué es mirarte mal? ¿Para vos es mirar mal?” y pudieron salir tranquilos. Esto, la verdad que me encantó lo que es tan individualizado y tan poca cantidad de gente, entonces podemos trabajar.

Er: Claro, tenés esa posibilidad al ser una escuela tan chiquita, una intervención bien personalizada.

E: Y eso he logrado, digamos, me parece que está ya la derivación. Me miran y me buscan anticipando lo que puede suceder.

Er: ¿Y qué tipo de sanciones se aplican?

E: En realidad, estoy siempre muy alerta al libro y a las sanciones. Es mucho... el docente ya pierde como el recurso, ya no saben por ahí cómo manejar algunas situaciones, y el libro de amonestaciones, no hay muchas amonestaciones pero sí llamados de atención en cada hoja de los chicos, hay hojas que están llenas de llamadas de atención. Y hasta llegar a la instancia de la amonestación se piensa mucho, M. lo trabaja con los preceptores inclusive y no ha habido situaciones de... no hay alumnos que estén en riesgo. Sí los otros días tuvimos que amonestar y quedó libre por amonestaciones a un alumno que era insostenible y que definitivamente ya no pudimos lograr otra instancia. Yo estoy trabajando desde afuera con la mamá para ayudar a

este chico en otro espacio, pero un alumno llegado septiembre. En realidad se maneja con mucha cautela, tratamos de evitar... ellos saben que tienen su llamado de atención y desde este lugar respetan “Uh, no me va a amonestar” pero ven que en realidad en lo concreto, el chico que no está más, o el que es amonestado con gran cantidad de amonestaciones son pocos. Tratamos de evitar, porque sino agotamos los recursos. Una profe me dijo “Yo ya no sé, vamos a amonestar” Bueno a ver, evaluémoslo, lo pensamos, lo charlamos, no es largo quince amonestaciones, por ahí busquemos otra forma, porque si no nos quedamos sin la posibilidad y llega a las veinte y ya está.

Er: Como que se dan instancias previas.

E: Sí, sí, mucho previo.

Er: ¿Querés agregar algo más en relación a los Consejos? ¿Algo que haya quedado sin decir?

E: Quizás, digamos como volviendo al tema de los Consejos de Convivencia, desde esta escuela hasta ahora lo que ha surgido, no surgió como... es un espacio que no se ha podido hablar quizá de estas situaciones de violencia que pueden existir o de intimidaciones que hay o amenazas. Surgen otras situaciones, de reclamo de los chicos de lo concreto que necesitan. Y es como que en realidad la convivencia, bueno básicamente es esto también, tan importante que es cómo trabajar la violencia. Y como al ser psicóloga y al trabajar desde la coordinación, me parece que yo he tomado como la posta en este punto, y no sé si está tan bueno, por ahora va resultando, pero tengo que sin lugar a dudas trabajar en el consejo y trasladarlo al espacio más preventivo, más grupal, porque termino haciéndolo muy individualizado, ante las urgencias y en realidad no están pudiendo los chicos tampoco traer esto. No sé si no está el clima muy establecido para que se animen, o lo ven como que estoy yo, entonces después me agarran a mí sola. Aprovechan como a plantear otras urgencias y necesidades que ellos quieren y desean: buena comida, que el guardia de seguridad esté, que tengan el baño en condiciones, y estos reclamos. Pero quizás no plantean “estamos que entre los de segundo y cuarto hay grandes problemas, no lo han traído a los consejos. Y yo entiendo que mucho es porque yo tomo desde mi rol ese trabajo, pero voy a tener que trasladarlo preventivamente. De todos modos, son espacios de construcción así que bueno, para cambiar y mejorar siempre hay tiempo.

**Profesora tutora**

Er: ¿Cargo y antigüedad?

E: En esta institución hace del 2000 que estoy acá, son exactamente diez años y soy profesora de cuarto, quinto y sexto año. Profesora de Formación ética y Humanidades en cuarto año, Teoría Política e Historia en quinto y Sociología y Políticas sociales en sexto. Tutora.

Er: ¿Quiénes integran el Consejo de Convivencia escolar?

E: El Consejo de Convivencia lo integran dos alumnos por curso y hay dos profesores tutores, uno titular y uno suplente. Según el día que se hace la reunión, se alternan uno u otro profesor, para que no le recargue todo a un profesor. Y dos alumnos por curso, esos son los que integran el Consejo de Convivencia. Integramos así la reunión, la directora lo integra desde otro punto de vista.

Er: ¿Cuáles serían los motivos de la creación del consejo?

E: Nosotros históricamente en este colegio se intentó desde el año 2000 lograr formar el consejo, el centro de estudiantes. Se ha formado un centro de estudiantes y en realidad nunca se pudo sostener. Dos veces se ha formado y nunca se pudo sostener porque en cuanto se los deja solos a los chicos, los profes se retiran para dejarlos que ellos participen y ellos hagan, se termina disolviendo.

Er: ¿Y esos intentos cuándo fueron, en qué años?

E: Fueron en el año 2001-2002 y otro intento en 2005-2006. Entonces el colegio quedó sin participación de los chicos en nada porque no se lograba lograr esa participación. Hace unos años empezamos a hablar los profes qué tal esto de Consejos de Convivencia para tratar sobre todo los problemas de convivencia en el aula o los problemas de convivencia en el colegio, y bueno, que los profes tengamos un apoyo, una participación también ayudándolos a participar a los chicos y así a ver qué se podía hacer. Pero más que nada este consejo era más que nada para que los chicos pudieran participar y tomar decisiones, que ellos sientan suyo el colegio, que su palabra tiene valor.

Er: ¿Qué información contaban ustedes en relación a los consejos?

E: Mucha información, de información que nosotros teníamos era que había dado resultado en otros colegios. Creo que la información no era mucha, sino las ganas de que los chicos pudieran participar, eso era para nosotros eso era fundamental. Le buscábamos la vuelta con un nombre, con otro, el tema era que los chicos pudieran participar.

Er: ¿Cómo es la dinámica de funcionamiento?

E: El Consejo se reúne una vez al mes, sino hay una asamblea extraordinaria por algún tema extraordinario que se llama a reunión. Los chicos tienen sus delegados, han sido elegido por sus compañeros. Los compañeros les pasan diversas expectativas, lo que ellos quieren que se trate en el sector. Los tutores llevan ese listado a las reuniones, y en las reuniones se tratan todos los temas de todas las aulas, de todos los cursos. Si llega a haber un problema puntual, por ejemplo en segundo año, hay un problema puntual de convivencia o algún tema específico de ese curso, se hace un consejo de aula que se trata directamente ese grupo de chicos con su tutor. Los espacios son de los docentes tutores, las horas de esos docentes tutores. Por lo general son ellos los que ceden ese espacio para que puedan coordinar, sino sería un caos, puedan coordinar la asamblea que se haga dentro del aula.

Er: ¿Estaría funcionando el consejo áulico?

E: Y sí. Cuando hubo problemas en cuarto año sobre todo ha funcionado. Un tema específico en cuarto año, se trató en cuarto año.

Er: Para elegir los delegados, ¿cuáles son los criterios?

E: Bueno, para elegir los delegados los profes tutores o algún profe, de ética sobre todo, lo que hacemos es dar el perfil del delegado. Que el delegado no sea ni el más lindo, ni el más gracioso, ni el más simpático, el más comprador, sino que tomen conciencia que tiene que ser una persona que realmente los represente, que a la hora de pedir algo, de solicitar no tenga vergüenza, que sea una persona que los represente, no que después dicen nosotros lo elegimos a él pero a él no le gusta, no quiere ir, no les importa lo que nosotros le pedimos. Se trata de ver un poco el perfil del delegado.

Er: ¿Directamente se vota o los chicos se proponen?

E: Ellos se proponen y todos los que se proponen se escriben en el pizarrón y se vota en forma secreta. La propuesta si es cantada, anotamos en el pizarrón y después la votación es en forma secreta de todos los que están propuestos.

Er: En relación a los docentes tutores, ¿Cuál sería el criterio?

E: Los docentes tutores, cada uno lo vota en forma secreta y se van sacando los votos y se van anotando los profesores. El profesor que tiene más votos es el titular, el que le sigue en votos es el suplente.

Er: En ese sentido, ¿también se proponen los profesores?

E: No, directamente es la votación de los chicos.

Er: ¿Todos aceptaron o hubo casos en que no?

E: ¿Los profesores? Si, todos aceptaron porque los chicos perciben qué profesor puede ser tutor de ellos, quién tiene más onda. No se equivocan, no van a elegir a alguien que no los trate bien o que tenga una actitud media despectiva o que viene da clases y se va. Cuando se forma el vínculo ahí es cuando... son bárbaros los profes en formar vínculos.

Lo que pasa es que siempre pasa esto con las cargas horarias. A veces sucede algo que ese día no está el docente tutor. En los cursos más chicos, los profesores tutores lo que hacen es ayudarlos a organizarlos, no solamente estar en la asamblea general donde todos se juntan, sino ir guiándolos para llegar a esa asamblea en los reclamos, en lo que a ellos le gustaría. También para filtrar cosas, a veces están enojados con la directora entonces empiezan porque la directora. Un docente se da cuenta que no se puede llevar todo a la asamblea y es como que van filtrando un poco. Lo del enojo momentáneo lo superemos ahí. Hay como una instancia de preparación previa, antes de trabajar en el consejo.

Er: ¿Existe alguna normativa institucional para el funcionamiento de los consejos?

E: Se había hecho el año pasado una normativa en la que incluía todo este tema de los espacios, los tiempos, cada cuánto, quiénes. Yo había estado cuando se había hecho esa normativa.

Er: ¿Se elaboran registros, actas de esa reunión?

E: Cada docente, yo siempre tomo nota, la verdad que después no lo paso. Si se quiere reconstruir se puede reconstruir.

Er: ¿Pero no hay un registro, un cuaderno?

E: El año pasado había un registro, y este año como está D., me parece que ella es la que toma nota, que ella es la que registra. Yo tomo nota, pero lo registramos para nosotras. Por lo general se hace los viernes y yo estoy todos los viernes, entonces cuando se hacen las asambleas, voy siguiéndole el hilo, para no perder de vista. Se pidió tal cosa, quedamos de acuerdo en hacer tal cosa, no se hizo, qué pasó.

Er: ¿Qué tipo de dificultades observas, qué tipo de limitaciones consideras que tienen los consejos?

E: En esta escuela, creo que una de las limitaciones es muchas veces, los cursos más chicos les cuesta hablar, les cuesta integrarse, expresarse en la asamblea sobre todo, donde están los chicos más grandes, donde están los profesores. En realidad creo que todos los cursos tienen una cuestión de que les cuesta, cierta timidez, una falta de integración, les cuesta. Hay que estar preguntando, pidiendo y muchas veces cuando terminan las asambleas, decimos bueno

vamos a hacer tal actividad es como que se olvidan, hay que acuérdense. Pero está bueno porque toman conciencia y ese sentido de pertenencia. Por ejemplo, en una de las últimas asambleas se había hablado que en los baños estaban rotos los caños, que no había agua, entonces quedamos en que si se ponían los caños, qué acciones teníamos que generar para que no se vuelvan a romper, porque los vuelven a romper. En realidad es gastar plata, y si van a volver a romper, porque a veces ni siquiera que los roben, sino que los rompen por romperlo, entonces ellos mismos que conocen a sus pares, qué se puede hacer para que eso no ocurra. Ese fue un tema de consejo, y después las acciones cuesta llevarlas a la práctica, pero así se empieza.

Er: En este momento, ¿Se da una instancia de análisis? ¿Cómo los ves a los chicos?

E: Ellos proponen que pongan cartelitos, que hagan esto o aquello, lo que pasa es que está esa distancia entre lo que se propone y después cómo lo llevan de vuelta, porque le tienen que hacer la devolución a sus propios compañeros. Y en esa devolución ahí, es cuando...

Er: ¿Qué pasa cuando tienen que devolver al curso?

E: Por ahí aparecen los de siempre, pero eso no, qué importa, lo negativo. Sí, cuesta esa vuelta.

Er: ¿Las devoluciones las hacen con ustedes, están los docentes?

E: No, muchas veces no estamos, o está el suplente o lo hacen en el recreo o en otra forma, en otro espacio que ellos consideren.

Er: ¿Notas alguna diferencia en esta etapa de implementación de los consejos y la etapa previa cuando no se utilizaban? ¿Alguna diferencia a nivel institucional o áulica?

E: Siempre voy a hablar de los más grandes, que son lo que yo más relación tengo. Los más grandes es como que empieza a haber algo diferente, un trato diferente, sobre todo con los docentes tutores, porque es lo que me escuchan, lo que puedo hablar. Yo soy muy defensora de ponerlo en palabra. Se crea un vínculo diferente con los chicos, una confianza diferente. No sé si en la práctica, los problemas siempre sigue habiendo, pero bueno, es la idea de ellos mientras están en el cole, cuando terminen que puedan.

Er: ¿Cómo podes definir a los Consejos de Convivencia?

E: Yo lo que les diría, que es una forma de participación democrática que tiene el colegio, que me encanta que se pueda aprovechar, que me encanta que haya directores que la puedan implementar, no en todos los colegios es así. Y es como que se le da importancia a la palabra



del alumno, que es como que muchas veces ni se los escucha. Para mí es fundamental, es muy importante, me encanta que sea así.

Er: ¿Y a nivel del cuerpo docente?

E: El cuerpo docente está medio dividido porque hay profes que aceptan. A veces se hacen reclamos de profesores, sobre todo en situaciones que no son tan felices, situaciones que a veces los profes los tratan mal, que hay alguna injusticia. Y hay profes que se resisten a este tipo de prácticas.

Er: En relación a los Consejos, ¿qué actitud en general tomó el cuerpo docente?

E: Los profes que estamos como tutores pensamos más o menos lo mismo, y los profes que no son tutores no es lo mismo, está dividido, piensan que a lo mejor no es tan bueno el consejo, tan buena la palabra que yo les diría. Hay que hacer esto y listo, qué tanta vuelta. El tema es que a veces es desde la dirección, cuando es desde la dirección eso no existe nada, centro de estudiante, Consejo de Convivencia. Lo que pasa es que ahora están incentivando la participación de los alumnos.

Er: ¿Qué expectativa te genera esto de los consejos que se van a implementar?

E: A mí me parece muy bien. Yo he estado en reuniones de centro de estudiantes, lo pongo en comparación porque son formas de representación igual. Centros de estudiantes de colegios grandes y chicos. Los chicos están dentro de la problemática del colegio, los centros de colegios más grandes están bastante politizados. Muchas veces los chicos quedaron como diciendo no puede ser que piensen así. A mí me parece bárbaro que haya una forma de participación, me parece muy interesante, no me gusta que estén tan politizados, porque lo bueno es que quede en el colegio, que sea una forma de participación en el colegio. Luego si quieren formar parte de la política, bueno, haya otro tipo de participación, pero la participación que pueden dar en el colegio, me parece que tienen que ver en muchas cosas importantes para las que ellos puedan participar, y la comunidad.

Er: ¿Qué aspectos habría que mejorar dentro de los Consejos para su implementación?

E: Yo pienso este tema de que los chicos se animen. Nuestro sector es un sector marginal, que tienen una fuerte imagen de la autoridad, fuerte imagen paterna y es como que a ellos les cuesta poder decir lo que siento. En realidad es la adolescencia también, la vergüenza y eso es lo que hay trabajar. Creo que lo que hay que trabajar es la autoestima de los chicos para que ellos sean conscientes de que su palabra tiene valor.

Er: ¿Cómo podes definir el clima de convivencia institucional?

E: Esta escuela por suerte es una escuela chica, no son muchos los alumnos ni son muchos los profes. Hay siempre algún roce como todo lugar donde tanta gente que está junta, pero hablando todos los problemas los estamos aplacando un poco.

Er: ¿Qué tipo de conflictos se presentan?

E: Hay mucha discriminación y en realidad son todos de la misma clase social, inclusive hay mucha discriminación entre ellos. Hay mucha discriminación por el tema de los barrios, por los que viven del otro lado de la circunvalación, por los novios que se sacan. Sí, hay mucha discriminación entre los chicos y eso a veces provoca. En este momento en sexto año hay problemas de convivencia, están discriminando a una alumna. Está el resto del curso en un lado, y ella sola en el otro. No hay forma de desquitarlo. Se ha trabajado de todas formas. A los chicos les cuesta mucho hablar de ellos, sería bárbaro que pudieran hablar de lo que ellos sienten. Nosotros con D. la psicóloga, he querido hacer. Yo estoy haciendo un curso de prevención de adicciones en habilidades para la vida, que hay un montón de actividades sobre autoconocimiento que son hermosas y he traído para empezar a hacerlas, pero no les gusta, les cuesta mucho pensar en ellos mismos. Forman una coraza y no hay forma ni de llegar a ellos, ni de hacerles entender que la otra persona está mal, el otro es diferente a mí y lo tengo que aceptar, tolerar.

Er: ¿Cómo se resuelven los conflictos?

E: Los conflictos se resuelven por medio de la palabra, nos juntamos, charlamos. Creo que la educación, personalmente creo que la educación no es estar 6 horas, 7 horas sentado mirando para el pizarrón y creo que la educación es tener habilidades para desarrollarse en la vida, herramientas para desarrollarse en la vida. Y esto del diálogo, de poderse comprender me parece que es una herramienta fundamental. Entonces si hay profes que en lugar de explicar qué haría el Estado en tal situación, la constitución, nos quedamos un módulo viendo cuál es el problema, lo hacemos. Yo, al menos, lo hago y trato de dar resultados, de reflexionar sobre algo. Por supuesto me encantaría todavía hacerlo mucho mejor de lo que lo hago. A mí me gustan mucho ese tipo de cosas, aplico un montón de técnicas.

Er: ¿En qué situaciones se implementan los consejos ahora?

E: Por lo general en situaciones de conflictos en el aula, con algún profesor que lo han insultado, con algún compañero que ha sido discriminado.

Er: ¿Cómo funciona? ¿Quién lo planta?

E: Se ve. La situación misma, los tutores dicen hagamos tal cosa. Un conflicto puntual de un caso puntual, que no incluya todo el colegio, se hace en el aula, el docente tutor con los alumnos.

Er: ¿Cuáles serían las fortalezas de los consejos áulicos?

E: La fortaleza sería el poder llegar a reflexionar, poder tomarse un tiempo para poder reflexionar sobre algo que ha sucedido, que cada uno pueda ser consciente de lo que ha pasado, que pueda, a lo mejor sin decirlo, pero que en su cabeza quede la reparación del daño, pueda lograr eso, eso es fundamental. Tratamos de lograr eso, que alguien que ha cometido un error, que ha roto algo o ha tenido una pelea, pueda reparar el daño, no sólo material, sino el daño eti-moral. Esa es una de las bases que tenemos en la escuela.

Er: ¿Cuáles serían las limitaciones, los aspectos negativos del consejo?

E: Los aspectos negativos es que muchas veces aquellos que hacen, que hay personas que son puntuales, hay chicos puntuales que tienen un tipo de liderazgo dentro del grupo, entonces eso hace que ese liderazgo impida a otras personas poder reflexionar o pensar, o alo mejor reflexionan, pero terminan haciendo lo contrario por estos líderes negativos. No logran superar el estar con otros. Pienso que será ese temor a que se enoje conmigo el líder, eso sería para superar. Todo es autoestima, todo pasa por autoestima.

Er: Y en relación a la sanción, ¿quiénes las aplican?, ¿cómo se prescriben?

E: Las sanciones las pide el docente. El docente pide sanción para tal hecho y las sanciones las aplica la directora, la cantidad y si las aplica o no las aplica. Ella es la que ve si se aplican o no se aplican. En este momento hay un, no me acuerdo exactamente cómo se llama, pero es como de caspio, o sea, como una observación. Ante tal situación, queda tal cosa en observación. En cuarto año hubo un problema que han patoteado a una compañera. Se reflexionó, nosotros reflexionamos, mejoró la relación entre los chicos en el curso bastante, como que quedaron ahí suspendidas las sanciones a ver cuáles son las actitudes. Sancionamos, le pusimos el punto final con la sanción y ahora podemos empezar de nuevo. Siempre queda ese manejo. Sí, en cuarto año mejoró la situación, y creo que cada vez, cada día, cada vez que yo vuelvo al colegio, a ese curso es como que los veo un poco más unidos. Dio resultados.

**Escuela A. Entrevista a Directivos, Gabinetista y Profesora Tutora.****Profesora Tutora (14/09/10)**

Er: ¿Cargo y antigüedad?

E: A partir de este año soy tutora de dos escuelas. Soy profesora de Historia, hace cuatro años que estoy en la escuela. Puntualmente como miembro de Consejo de Convivencia, este año. Los chicos eligen el profesor con el que más cómodo se sienten, con quienes ellos consideran que pueden hablar, que puedan llegar a mediar entre ellos y los docentes y mediante una votación se eligen dos representantes de curso, que son delegados de convivencia más el docente.

Er: ¿El docente se propone o los eligen ellos?

E: No, no ellos dicen vas a ser vos o no, y si vos querés aceptar o no.

Er: ¿Por qué aceptaste?

E: Porque amo la docencia, amo estar con los chicos. Me parece que hacen falta espacios de participación, me parece que hace falta que sean escuchados y que no se los trate como éstos, lo único que quieren es molestar. Ellos tienen mucho más para mostrar y cuando realmente se ponen a trabajar hacen cosas brillantes, y cuando los adultos nos damos cuenta que detrás de esos alumnos entre comillas hay personas y podemos llegar a acuerdos, se hacen cosas muy lindas.

Er: ¿Desde cuándo funciona el Consejo de Convivencia en la escuela?

E: Tengo entendido que hace tiempo. A ver, hace cuatro años que estoy, desde esa época ya estaba.

Er: ¿Quiénes lo integran?

E: Lo integran docentes, alumnos y el equipo directivo que después se junta para las pautas de convivencia. Ahora tenemos cambio de directora y estamos reformulando las pautas de convivencia. De gabinete nos hicieron llegar una grilla de opciones, de preguntas a ver qué modificaría, con qué estamos de acuerdo. Grupos de 10 alumnos fueron saliendo por curso para también votar estas normas. Una manera bastante democrática y lo bueno es que los chicos no estaban en esa cuestión de que el profe está ahí arriba, como inaccesible, sino que pueden conversar con nosotros y podemos hacer, llevar alguna inquietud con la directora. Aparte lo bueno de esto, me pasó la semana pasada, había un curso que tenía problemas con un docente. El curso me pidió, yo fui, hablé con el docente, que me parece que siempre hay

que escuchar las dos campanas, entonces primero hablé con el curso, después con el docente, después junté al curso y al docente e hicimos una puesta en común bastante interesante, sacamos cosas bastante...

Er: ¿Conocés los motivos de su creación, por qué fue creado acá en esta escuela?

E: La verdad que no, desconozco, pero me parece que por esta cosa de que tengo problemas con este profe, y con quién lo puedo hablar, para que no tengan que venir los padres, que no llegue a mayores, que siempre haya un mediador entre ambos, y antes de que llegue a dirección, porque se tratan de parar las cosas antes de que lleguen a dirección para poder resolver nosotros la situación. Si nosotros no lo podemos resolver, ya que intervenga la directora o la gabinetista para solucionarlo.

Er: ¿Qué tipo de información tenías sobre los consejos previa a la escuela?

E: En realidad, yo hace poco que me recibí. En el profesorado no nos habían hablado del Consejo de Convivencia y demás. No te sabría decir. Llego a la escuela, como siempre, todo docente nuevo quiere venir y decir, cree que las cosas son como a uno le enseñaron en el profesorado y no se da cuenta que choca con una pared enorme y bueno ahí me tocó la primera vez juntarme con la tutora de los chicos, y la tutora me diga profe me parece que sus expectativas son demasiado altas, me parece que tendría que bajar un poquito, me parece que este grupo es así, tiene estas características, se tendría que amoldar de esta manera. Al principio me molestó porque era un tercero que me viniera a decir cómo hacer las cosas, pero después me di cuenta que si trabajamos en conjunto y esto era como un gran engranaje que todos podíamos colaborar y bueno, de alguna manera, se sacaron cosas bastante interesantes porque pudimos entendernos con el curso, pudo aprobar la mayoría del curso. Ese es el mayor problema, porqué los chicos llegan al rendimiento bajo que tienen. A veces no es solamente por una falta de contenidos o porque no entienden, sino porque hay una cuestión de rechazo, y el mediador viene a decir es una persona igual que ustedes y al docente, profe baje un poquito, entonces.

Er. ¿Eso funciona así, hay receptividad entre los profesores?

E: Yo lo que te puedo decir, yo hablo por mí y lo hago continuamente, de hecho aunque no lo creas y no venga acá, yo creo que hay una satisfacción muy grande como docente cuando vos entras al colegio y te van a buscar el portafolio, te reciben con un beso, cumplí años y en todos los cursos de primero a sexto me llevaron torta. Ellos se sienten escuchados, es más, te puedo mostrar una carta de una alumna que te dice gracias por escucharme, cuando entras al

aula me preguntan cómo estoy, por qué tengo esa cara. Cuando ellos se dan cuenta que vos también te interesas por ellos, yo considero que el respeto no es algo que se impone, sino que se gana. Y cuando vos te ganaste el respeto de ellos, el cariño, las cosas suelen ser mucho más fáciles y podés lidiar mejor.

Er: ¿Cómo es la dinámica de funcionamiento del consejo?

E: En realidad, no me han citado a lo largo de este año a ninguna reunión. Me han dicho que van a cambiar estas cosas, estas cosas fíjate a ver si estás de acuerdo o no, si consideras poner algo más, pero nada más.

Er: A ver comentame, cuando el Consejo se reúne, ¿ahí quiénes participan? ¿Ustedes los docentes tutores, los alumnos?

E: No cité todavía en el año ninguna reunión el Consejo, pero deberíamos ir con los delegados de convivencia del curso.

Er: ¿Cuándo se convoca, en qué momento?

E: Yo creo que ya se debería haber convocado. Desde mi punto de vista se debería haber convocado a principio de año, se debería hacer otra reunión a mitad de año para evaluar el proceso, se tendría que hacer otra a fin de año para decir estas fueron las expectativas, esto logramos y esto no logramos.

Er: ¿Por qué motivo se convoca el Consejo?

E: El Consejo se convoca porque haya una problemática con un alumno y no se pueda resolver, el tema de los uniformes por ejemplo, que quieren cambiar de uniforme, me parece totalmente válido que ellos elijan el uniforme, porque no tenemos centro de estudiantes sino tenemos Consejo de Convivencia, que de hecho queremos formar el centro pero todavía estamos implementando cosas del consejo. Por esas cuestiones.

Er: ¿Con qué frecuencia se reúnen?

E: No está estipulado, lo que sí, los alumnos eligen sus delegados de convivencia. Y si el delegado de convivencia tiene mala relación con los docentes, tiene mal comportamiento, se lo llama, se le pide que revierta su actitud, se vuelve a hacer una votación, se explican los motivos y esta persona o cambia de actitud, o tiene que renunciar al puesto para que otras personas.

Er: ¿Cómo se elige el delegado del curso?

E: Los chicos lo eligen.

Er: ¿Hay algún tipo de perfil? ¿Está establecido que tiene que reunir algunas condiciones?

E: En realidad no se ha establecido, o no se les ha explicado bien a los chicos cuando van a votar. Se les dice elijan a dos representantes del curso, o a dos personas que los representen. Lamentablemente en los pocos casos, casi nulos, suelen ser líderes negativos, porque son los chicos que tienen mayor representatividad.

Er: ¿Ellos se proponen?

E: Ellos se proponen, y sus compañeros obviamente, al ser negativos y siempre van a confrontar con la autoridad, consideran que ellos van a ser quienes van a defender su postura, y no se dan cuenta que por ahí, una persona más tranquila es quien ve las cosas desde otro punto y puede llegar a un acuerdo de mejor manera. Pero es típico del adolescente buscar la confrontación continua. Puntualmente, tengo un curso donde el tutor es un líder que, no me gusta llamarlo negativo, pero es una persona que da vuelta el curso como quiere, entonces, estamos viendo que revierta su actitud porque tiene mala relación con los docentes, o que se nombre a otra persona que también se haga responsable, que no sea sólo para salir del curso, sino realmente para trabajar para el curso, y ver qué se puede hacer.

Er: ¿Existe alguna normativa institucional sobre los consejos?

E: Tengo entendido que sí, pero la verdad es que la desconozco, pero sé que en todas las escuelas casi hay.

Er: ¿Específicamente en esta escuela, en relación a la dinámica, al funcionamiento, a las responsabilidades?

E: La verdad es que no sé. Yo empecé a pertenecer al Consejo de Convivencia cuando fue mi segunda clase en sexto año y los chicos me dijeron, profe es usted, entonces yo dije, pero no sé cómo funciona, es usted, tendrá que averiguar. Después fui a tercero y me dijeron, es usted. No se puede ser tutora de dos cursos, entonces, los otros chicos se enojaban pero bueno.

Er: ¿Ahora vos sos tutora de qué cursos?

E: De tercero B y de sexto C.

Er: ¿Qué tipo de dificultades presenta el consejo?

E: Para mi punto de vista, tendríamos que hacer por lo menos tres reuniones al año. Me parece que nos tendríamos que reunir con los alumnos, tendríamos que hablar con ellos para ver cuáles son las necesidades de ellos. Y no por ahí juntarnos los profes, y se juntan los alumnos. En realidad, si es un Consejo de Convivencia, me parece que todos los lugares de poder se dejan, y todos son iguales a la hora de debatir.

Er: ¿Ustedes se juntan los profes?

E: No convocamos ninguna reunión.

Er: ¿Qué aspectos positivos puedes observar?

E: Que es la manera que los chicos tienen de llegar al adulto, al docente. Muchas veces los alumnos no son escuchados, no hablo de todas las escuelas. No se los escuchaba porque si un alumno insulta a un docente, el alumno se lo morfa, pero si el docente insulta al alumno, hay que ver en qué contexto lo dijo el profesor, hay que ver qué lo llevó a decir. Cuando en realidad un insulto es un insulto para el chico y para el grande. Me parece que mediante esto, lo que se puede hacer es decirle al adulto, epa te desubicaste, pedí disculpas, porque después no vas a tener autoridad para decir que no te haga lo que estás haciendo. Me parece que eso llevo a una buena convivencia institucional.

Er: ¿Se observan cambios a nivel institucional o áulico a partir de la instalación de los consejos?

E: Sí, totales. Uno de los cursos en los que tuve que mediar, había un profesor brillante, muy buena persona, pero había un defasaje entre la cantidad de cosas que les exigía y los pocos conocimientos previos que tenían los chicos. El problema era, más del 80% del curso desaprobaba, entonces nos tuvimos que sentar con el profe y con los chicos y decir bueno, qué es lo que está pasando, porque hay algo que se está perdiendo. Los chicos expusieron su punto de vista, el docente expuso su punto de vista, llegamos a un acuerdo, y a partir de eso, es que esta tercera etapa la está planificando el docente con los chicos, para ver cuáles son los conocimientos previos y qué es lo que él puede pedir, sino esto dejaría de servir. Gracias al Consejo de Convivencia, este docente ha empezado a trabajar conjuntamente con docentes del área para que los chicos puedan tener un mejor entendimiento y se pueda... por decirte, materias como Problemática social va a trabajar con Historia, con Lengua, para que los chicos aprendan a redactar, hacer citas bibliográficas; y de la parte histórica, que se apoye todo sustento teórico que necesite el profesor para poder dar la materia.

Er: Una articulación interdisciplinaria sería.

E: Exacto.

Er: ¿Eso salió como propuesta del consejo?

E: Salió como propuesta mía, que yo le dije al profe, se está exigiendo, se está pidiendo, hay que ver qué es lo que saben los chicos. A lo mejor la falencia no es de los chicos, sino somos nosotros que, por ahí, estamos dando cada uno, cada maestrillo con su librillo, en vez de unificar criterios y decir esto es lo que necesita el chico, nos avoquemos a esto. Si tenemos



que volver a planificar, si tenemos que volver a hacer programas, si los programas monolíticos de antes se tienen que romper y adecuarse a las necesidades de estos chicos, lo hacemos.

Er: Esa articulación, esa coordinación interdisciplinaria, ¿Cómo la efectivizan? ¿Cómo la llevan a cabo?

E: La vamos a efectivizar a partir del año que viene con reuniones. Nos juntamos cada el departamento, el departamento de Ciencias sociales, de Ciencias naturales. A su vez, de cada departamento, surgen sub-departamentos, de Geografía... Entonces, lo que yo le proponía a este profe era articular el departamento de Lengua, el departamento de Historia, el departamento de Problemática social, porque a su vez, dentro de la carga de Problemática social hay distintas personas que la dan, y cada una con su perspectiva. Entonces, imaginate, cuando llegue el chico a la mesa de examen, alumno de quién fuiste, esto lo viste conmigo, no, pero yo lo doy desde otra parte, entonces el chico está sumamente desorientado por un desorientado que viene de los adultos, que se los trasladamos a ellos y que terminan pagando consecuencias, que es, atrasarse un año para el ingreso a la facultad, no entender los contenidos, y ser vehículo exacto de las palabras y los textos, cuando en realidad no pueden pensar. Lo que nosotros buscamos es hacerlos pensar.

Er: ¿Cómo podes definir a los Consejos de Convivencia?

E: Como ámbitos de participación positivos. Todo depende de la cabeza. Si vos tenés una buena cabeza, y tienen normas claras los chicos, y la gente que está trabajando en el consejo también la tiene clara en que no es para vanagloriarse, no es para llevarse honores, no es para decir soy el profe que más representa, o soy el más querido, entonces empieza a trabajar con el poder que se le ha dado, con el poder que le han conferido sus alumnos, que eso es algo muy grande, que treinta chicos te elijan cuando en realidad los estás representando a ellos, empezás a trabajar bien. Si te quedas en que me eligieron, chicos se me hace tarde, no tengo tiempo, entonces me parece que tenes que dejar el lugar para que lo haga otra persona. Pero sí me parece que cuando funcionan bien, son buenos ámbitos.

Er: ¿Qué expectativas te parece que se pueden generar en esto de que se instalen a nivel medio?

E: Me parece que las expectativas van a ser muy buenas. La mayoría de los docentes nos estamos capacitando continuamente, por este tema del puntaje y demás. Casualmente estamos haciendo con otros profes del consejo un curso sobre drogas, estamos llevando a cabo acá en

la escuela. El impacto es muy positivo, porque no es simplemente decir no te drogues, la droga es mala, sino es ver todo el trasfondo que lleva a que el chico, qué situación de vulnerabilidad social que pueda estar viviendo, o su autoestima baja, o los grupos llevan al consumo. Y si vos empezás a indagar más profundamente, puedes llegar a en cuanto a los grupos a ver qué técnicas puedes trabajar para que esa problemática no pueda surgir en los cursos. Si surgen, calmarlos y tener los instrumentos y las herramientas necesarias para poder ayudarlos a esos chicos.

Er: ¿Qué aspectos consideras que hay que mejorar en la implementación de los consejos?

E: Simplemente yo te diría, por ejemplo, ahora viene la reforma, hay muchos docentes que van a quedar con horas institucionales, me parece que esas horas institucionales se podrían utilizar para que la gente del consejo, si se queda con las horas institucionales, comience a trabajar. Por decirte, hagamos una feria de cortos en el cole, ponerlos a trabajar a los chicos, ponerlos a que ellos se expresen, hagamos charlas de sexualidad, pero armadas por ellos, no que venga otra persona de afuera, prepararlos y que esa charla de sexualidad la den adolescentes a adolescentes, para que no exista esa brecha generacional, no, no le pregunto esto por miedo a lo que piense. Hacerlos trabajar, hacerlos que se expresen y que realmente ellos se sientan parte de la institución. Hacerles pintar la escuela, que ellos sepan que si ellos rayan, ellos tienen que limpiar, pero que no va a venir una persona desde arquitectura a venir limpiar, porque cuando no sienten como propio por ahí las cosas, no toman valor, y cuando no tomo valor no lo sé cuidar, porque todo me viene desde arriba y considero que es la obligación de otro. Me parece que lo que hay que hacer es que el chico se de cuenta que la obligación es de él y que somos todos de cuerpo. Si uno de los elementos del cuerpo está enfermo, el cuerpo se resiente, entonces, me parece que esa es la idea de una institución que funcione bien y la función del consejo es esta.

Er: En relación a los Consejos de Convivencia áulicos, contame ¿cómo funcionan, cuándo?

E: Funcionan simplemente cuando surgen problemáticas. Vienen los delegados, por ejemplo y te dicen, profe tenemos este problema, o entras al curso y escuchas profe tengo problema con esto, o escuchas que insultan. Bajen un poco, no pueden insultar, qué es lo que pasa con el profe, vamos a hablarlo con el profe. No ir directamente con el profe, confrontarlo, sino tranquilos y ver qué está pasando. Cuando no surgen problemáticas el consejo está sin utilizarse.

Er: Surge ante emergentes de conflictos, ante un conflicto ahí se juntan y se reúnen. ¿Lo piden los chicos o ustedes los docentes también pueden solicitarlo?

E: A mí me parece que lo puedo detectar. Cuando lo detecto, lo pido. Pero si lo piden ellos, yo accedo.

Er: ¿Eso es en tu hora, eso lo trabajas o hay horas especiales para trabajarlo?

E: Sí, lo trabajo en mi hora, no hay horas especiales. Lo trabajo en mi hora, o a veces dejo a chicos con trabajo de la hora que esté con la preceptora y voy al curso donde surge la problemática.

Er: Por ejemplo, cuando hacen estas reuniones, ¿hay algún registro por escrito, alguien toma nota?

E: No hay registro por escrito. Se debería hacer un acta donde en ese acta estén las personas que se comprometen a cambios de actitud, que firmen, y que todo quede bajo acta. En la teoría se debería hacer pero en la práctica no se hace nunca. Por lo menos yo no lo hice nunca, no quita que algunos colegas lo puedan hacer.

Er: En los Consejos de Convivencia áulicos, ¿qué dificultades podes ver?

E: No le veo dificultades, para mí es sumamente positiva la existencia.

Er: ¿Y fortalezas?

E: Fortalezas, eso que te decía recién, el tema de que los chicos se puedan expresar y que puedan decir acá estamos. Sentirse parte también de la toma de decisión, desde elegir el color de la remera de un uniforme, hasta decir me pasó esto, cómo puede mediar.

Er: Algo más que quieras agregar, que te parece que sería importante

E: No. Insisto, las cosas que hacen falta, que son necesarias, y todo depende de la cabeza. Aprender a escuchar.

### **Gabinetista (15/09/10)**

Er: ¿Cargo y antigüedad?

E: Gabinete psicopedagógico. En el Gabinete estoy desde el 2004, hace seis años. Anteriormente fui preceptora, o sea que hace ya doce años que estoy dentro de la escuela, con lo cual conozco la institución y la política que han tenido los directores que vienen pasando por la institución. De las distintas gestiones que han tenido los directores, las políticas que han aplicado.

Er: Contame desde cuándo empieza a funcionar el Consejo.

E: El Consejo de Convivencia, yo entré en el 2004, en el 2005 con el director que estaba en ese momento X, decidimos hacer el Consejo de Convivencia, hicimos una jornada institucional de casi ocho horas que empezó a las 9 de la mañana y terminó como a las 6 de la tarde, donde se juntaron, se eligieron por mayoría de votos por cada curso dos delegados. En ese momento participaron dos delegados de cada curso, dos profesores de C.B.U, dos profesores del ciclo de especialización, que también fueron elegidos por voto, o sea toda la escuela. Yo como gabinetista y el equipo directivo, en ese momento estaba el profesor X. Hicimos una jornada institucional y elaboramos pautas de convivencia con una fundamentación, una reglamentación y junto con los alumnos hicimos una división de hechos, leves, graves y moderados y que cada uno tendría un procedimiento distinto. Se consideraba un hecho leve a aquellos que correspondían firma y hechos graves y moderados con amonestaciones. Ellos mismos fueron los que ubicaron cuáles serían hechos leves, cuáles moderados y cuáles graves. Y ellos mismos fueron los que decidieron cuántas amonestaciones se aplicarían. Fue bastante democrático. Se hizo toda una polémica, por eso duró tantas horas la jornada institucional. Hubo una actividad única en ese momento. Al fin lo pudimos lograr, hacer las pautas de convivencia y adentro de las pautas, una de las cláusulas era formar el Consejo de Convivencia que el propósito es implementar la indicación de las pautas de convivencia y se dispuso el funcionamiento del Consejo de Convivencia que iba a tener cláusulas, que iba a estar integrado por el equipo directivo, por el integrante del equipo psicopedagógico y dos alumnos por curso, que serían los delegados de convivencia titular y suplente. La dirección del establecimiento podía cuando lo creía conveniente o por solicitud del delegado, constituir el Consejo de Convivencia cuando hubiera algún problema, ya fuera del curso o institucional. A su vez también, se iba a elegir un tutor por curso que lo iban a elegir los chicos por mayoría de votos, entonces se hizo una grilla con todo el curso, los delegados y los tutores que eligieron los chicos. Eso se hace año a año, se va eligiendo. Todos los años se renuevan los delegados de convivencia y los tutores.

Er: En ese sentido, los docentes tutores, ¿Cómo es el nivel de participación?

E: Al principio, el nivel de participación era bastante importante, es decir un 90%, había mucho más compromiso. En este momento, estamos teniendo en un 50%. Hay profesores comprometidos como tutor, incluso se elaboró un perfil de tutor y se elaboró el perfil del delegado de convivencia. Ahora, lo que es este momento, el tutor, el compromiso de algunos profesores sigue siendo el mismo de aquél entonces, pero otros no. Puede ser debido también

un poco al tiempo, a las horas y tratamos de que el tutor que sea elegido, la condición es que tenga por lo menos tres o cuatro horas, cosa de que pueda tomar en el mes un medio módulo en el mes para poder hablar sobre las problemáticas que hay dentro del grupo o del curso. En cuanto a los delegados también, al elaborarse el perfil, se pidió de que ellos mismos, de que fueran personas de buena conducta, que no tuvieran sanciones, que fueran buenos compañeros. Ahora se está cumpliendo. (...) Con respecto a los delegados de convivencia en ese entonces, porque lo que quisimos implantar era la cultura de la mediación. Cuando había conflicto, que se pudiera mediar. Entonces, se llamó a una especialista en Educación... que es muy conocida acá en Córdoba, y se hizo un curso para los delegados de ese momento de convivencia y para los docentes.

Er: ¿Esto en el 2005?

E: En el 2005 y después en el 2006 se volvió a hacer con los delegados siguientes. Hasta ahora sigue implantándose la cultura de mediación, por eso se llama a los delegados, se elaboran actas, los delegados participan cuando hay una problemática entre los pares, entre los alumnos. Se han resultado situaciones, la mayoría han sido resueltas de manera favorable, teniendo la participación del delegado como par, que lo entiende más a él a veces que a los adultos, en la situación de mediación, llegan más. Lo seguimos haciendo, lo vamos a seguir haciendo. Cada año cuando se renuevan les explicamos a los delegados cuál es el perfil del delegado, ahora este año se quiso cambiar un poco el perfil de delegado. Si bien no tenía sanciones, que tuviera nada más que firmas. A veces, muchos tienen firmas porque se olvidaron el cuaderno, o porque llegan un poquito tarde. Un poco se flexibilizó esa parte. Pero hemos tenido buenos resultados en cuanto a la mediación con la participación de los delegados del curso.

Er: ¿Los chicos se comprometen?

E: Sí, se comprometen, como todo. Hay algunos que se comprometen más que otros y participan. Este año por ejemplo, todos los años lo hemos hecho, cada delegado de curso, como hay turno mañana y turno tarde, se ponen de acuerdo.

### **Directivo (08/11/10)**

Er: Bueno, coménteme cómo es el clima de convivencia en la escuela.

E: Es un clima revoltoso, contradictorio, hay veces que hay buen clima entre los chicos, entre los docentes y por momentos suceden cosas que nos desacomodan un poco. En realidad se

trata de dar siempre lugar a la palabra, a la escucha, tanto sea de parte de los profesores con respecto a los alumnos, entre los alumnos y entre los alumnos y los directivos. Desde mi función siempre trato de ser muy comunicativa y muy receptiva también. Yo siempre les digo que las puertas de la dirección están abiertas para todos y por ahí medio que me desborda porque hay mucho requerimiento y mucha problemática, pero en realidad la problemática del clima institucional de la convivencia es clave en esta escuela, como en todas las escuelas, y hay que trabajar mucho más. Yo creo que no se está trabajando como debería ser con respecto a eso, por distintas razones, porque quizás que faltan docentes que se dediquen a eso, exclusivamente. Dentro de la institución tener algún representante que tiene que ser una persona muy lável, muy receptiva que llegue a los chicos, que llegue a los adultos, que sea una persona con mucha experiencia que se dedique a únicamente ver la parte de convivencia. Siempre teniendo en cuenta que los chicos siempre van a estar buscándole la forma de divertirse a través de lo que sea, pero en algún momento algo les llega, ser esa persona versátil o ese equipo de docentes que sean versátiles a cuanto al trabajo de la convivencia, creo que es un día a día, es un minuto a minuto y que necesita mucha vocación de parte y de servicios y mucha energía.

Er: ¿Cuánto hace que está en el cargo?

E: Un año y dos meses.

Er: Usted, ¿está en el cargo por concurso?

E: Si, yo elegí esta escuela.

Er: ¿Por qué la eligió?

E: Porque esta escuela tiene un plus, y ese plus es lo que me interesó. Un plus en qué sentido, es una escuela que la población estudiantil pertenece a un estrato social que tiene un poquitito más de oportunidades quizás y muchas veces he trabajado en otras escuelas y me he sentido muy frustrada, pero muy frustrada, porque siento que hay veces lo único que se hace es contener y la escuela es una guardería, esta escuela no es una guardería, contiene en algunos casos y en la mayoría de los casos los padres están interesados en que los chicos tengan una buena educación y dentro de la educación pública, me parece que somos privilegiados.

Er: En relación a los Concejos de Convivencia, ¿usted tenía alguna información previa, algún tipo de lectura?

E: Yo siempre trabajé en convivencia, en todos mis años de docentes siempre busqué en dedicarme en la parte de convivencia porque me parece que es la arteria principal, es como la

columna vertebral de la parte pedagógica. Si yo no logro un clima de estudio, un clima dentro del curso que sea agradable, que sea dentro de la tolerancia y de tener en cuenta al otro, entonces así si yo voy a poder enseñarle mi materia a los chicos, pero si es un campo de batalla en el cual como lo que realmente es en algunos casos, siempre hemos trabajado en convivencia, y yo creo que la convivencia se trabaja así día a día por eso hay que dedicarle un espacio institucional y un tiempo institucional para ocuparse exclusivamente de eso, para formar un buen equipo que luego haga como una red dentro de la misma escuela en la cual cada vez cada una de las personas involucradas se vaya empapando más en lo que es lograr una buena convivencia.

Er: En esta escuela, cuando usted llega, ¿cuáles son las fortalezas que ve en relación al Concejo?

E: Deseo de participar de los chicos, juicio crítico de parte de los chicos, docentes muy comprometidos que realmente han formado parte del concejo de convivencia porque quieren a la escuela y quieren que salgamos adelante en ese sentido. La mayor fortaleza es que en esta escuela dentro de todo se convive bastante bien, bien es cierto que muchas veces uno piensa en donde está el respeto como me preguntaba una madre recién, en algunas circunstancias respeta, por ejemplo las salidas educativas que tienen los chicos, recibimos felicitaciones de parte de todos. Esta escuela tiene muchas fortalezas y concretamente con respecto a la convivencia yo creo que otra fortaleza es que a todos les interesa estar bien y a todos les duele las cosas que uno les dice. Creo que una de las fortalezas es la no indiferencia de los chicos.

Er: No es un tema menor.

E: No, porque hay chicos que están realmente interesados. Tengo chicos que colaboran con los actos escolares, unos talentos hermosos, una preocupación, chicos muy interesados en colaborar. Que muchas veces porque suceden estas otras cosas que yo no puedo descubrir quién fue el que rompe todo esto, terminan cansándose estos, que son los que realmente trabajan.

Er: Los afecta a todos. Y en relación a las limitaciones, dificultades, en qué aspectos para mejorar en relación al Concejo.

E: No te puedo decir mucho, porque no está funcionando el Concejo.

Er: Pero como anhelo qué le gustaría.

E: Tener reuniones, que los chicos sean capaces de hacer un buen perfil de delegados, que los chicos se empiecen a involucrar en lo que es la presentación de las problemáticas, que

vamos a hacer con los conflictos, los chicos están perdidos en el conflicto. Lo que yo intenté hacer recién es sacarle un poco a la luz el conflicto para que se vea y después de ahí ver para qué lado vamos, hay que ir a la raíz de la cosa y cuesta, pero si los chicos pueden llegar a ver cuál es la raíz. Este grupo no lo ve cual es la raíz del conflicto, pero son chicos, vamos a ver qué pasa con cuarto, quinto y sexto.

Er: ¿Eran los de primer año?

E: Primero, segundo y tercero. Poder llegar a que toda problemática sea puesta sobre la mesa y analizada, desmenuzada y que los chicos solo le encuentren la solución y que los docentes sean coordinadores, veedores, consejeros y que entre ellos se vayan haciendo respetar las normas de convivencias. Hacerlos primero que conozcan lo que es una norma, lo que es una ley, lo que pasa es que la sociedad tampoco nos ayuda, porque nosotros somos la contracultura, lo queremos hacer leer, lo queremos hacer estudiar, lo queremos hacer respetar la ley, cuando a la ley no la respeta nadie, ni siquiera los funcionarios. Los otros días lo conversaba con mi marido de decir los paradigmas están cambiando tanto que lo antes estaba claro: lo que estaba bien, lo que estaba mal, pero ahora no está claro. Hay zonas grises. Ahí es cuando realmente se complejiza mucho más la realidad, ese cambio de paradigma, es decir con esto tenemos, con esto nos encontramos, qué hacemos con esto y muchas veces noto que los docentes mismos no están preparados, necesitan mucha más capacitación.

Er: A partir de su gestión, ¿usted siente que hay un cambio de paradigma y un cambio en la cultura o viene a continuar una línea de trabajo?

E: Yo no vengo a continuar una línea de trabajo, desde el primer minuto, yo vengo a proponer un cambio, muy simple. Que la escuela secundaria funcione como una escuela secundaria y no como un club o un shopping, en donde todo el mundo entra o sale cuando quiere, voy a la clase que quiero. Este no es el Mantovani, no estoy con esa línea de educación, de la libertad. Estoy en la línea de educación de la libertad con responsabilidad. Estoy proponiendo un cambio en cuanto hacerse cargo de las cosas, en cuanto a estudio, en cuanto a cambio en metodológicas pedagógicas, que sean metodologías atractivas, pero no por eso van a dejar de ser aburridas, ni dejar de darle trabajo a los chicos, el facilismo está en la sociedad, pero no en la escuela. Pero desgraciadamente por las mismas políticas educativas tenemos que ser facilistas y no nos están entendiendo de arriba, a los que realmente estamos al frente del aula y al frente de las instituciones y luchándola minuto a minuto como la estamos haciendo, esta es una contracultura. Y tenemos que enseñarles a los chicos a respetar a la ley, que la ley no



está para que la cumpla el otro, yo también tengo que cumplir la ley, y si yo voy al baño y ensucio, yo tengo que limpiar, no la señora que viene a limpiar porque la señora no está para eso. Por momentos hay cambios, una mala concepción de la naturaleza de las cosas.

Er: El aprendizaje en la responsabilidad.

E: Que muchas veces no viene de la casa. Y las casas, los hogares también están convulsionados, también están con un padre y una madre muy preocupados por salir adelante económicamente o sacar adelante su familia. Y muchas veces también se confunden en toda esta obligación y todo este activismo de hacer, hacer y no hacer nada. Porque un padre que no se sienta con el hijo, que no lo forma, no lo educa, que no lo forma en su parte afectiva, en su parte intelectual, en su parte de concepción de valores, para qué va a salir a laburar sino está educando a sus hijos, pero muchas veces parece más importante eso y eso se ve mucho, en las escuela se ve mucho. Cuando no tenes la otra realidad, los padres que no hacen nada, chicos que no han visto nunca trabajar a sus padres, es un problema, en cambio aquí sí. Es más los padres se sienten muy afectados cuando los horarios de la escuela se modifican y ellos tienen que salir adelante con sus trabajos y la escuela no les está respondiendo en ese sentido, porque no podemos, no tenemos las armas, las herramientas. El chico que queda en hora libre, ¿qué puedes hacer con el chico?

Er: Ahí se complica la vida familiar. ¿Cómo podría definir a un Concejo de Convivencia Escolar? ¿Qué es lo que significa?

E: Un grupo de personas comprometidas, que sepan lo que están haciendo, una mezcla de edades y de cursos donde el docente se pueda encontrar con el alumno, en forma totalmente armónica y donde ese concejo de convivencia pueda irradiar algún tipo de norma o ejemplo o actividades que colaboren a un buen clima institucional.

Er: ¿Y en relación a los concejos áulicos están funcionando?

E: No, pero deberían. A lo mejor con este cambio, con estas horas institucionales que van a quedar del ciclo orientado va a hacer una fortaleza para las escuelas porque yo ya estoy pensando en qué voy a utilizar todas esas horas que pueden ser hacerse cargo, por ejemplo un grupo de profesores que van a quedar con diez horas institucionales, entonces como lo podemos aprovechar y ahí pueden salir proyectos hermosos, porque creo que la escuela concebida los cuarenta minutos de clases, el recreo, los ochenta minutos de clase, el recreo y el profesor taxi, no vamos a llegar a ninguna parte, el profesor tiene que estar arraigado en una escuela y eso no lo estamos logrando, en una época si se hizo y yo por eso logré concentrar

mis treinta horas en una sola escuela y después de eso, esa la resolución fue distinta y en lugar de que una vacante se ofreciera primero a los docentes de la casa, volvieron a la lista de orden de merito, entonces hay que propiciar que los docentes hagan como una cierta raíz, no en una sola institución, quizás en dos, pero no en cinco o seis como se está dando. Si tengo ese tipo de horas institucionales quizás consiga algún tipo de consejo curso, que algún profesor se haga responsable de dos o tres cursos o de un curso cada uno, no sé, voy a ver cuantas horas me quedan.

Er: Como un proyecto de convivencia

E: Como un proyecto institucional, transversal que atraviere hasta los recreos.

Er: ¿Y cuáles serían los aspectos positivos del concejo áulico?

E: Sacar a la luz la problemática y tratar de encontrarle solución y hacer que los chicos crezcan. En su maduración afectiva, intelectual, emotiva, muchos problemas subjetivos con los chicos.

Er: ¿Y las limitaciones de un concejo áulico?

E: Las personas viejas. Si yo tengo un profesor que está comprometido, que sabe dar a la materia, primero vamos por eso, un docente que no sabe dar su materia, no tiene que ser docente. Primero si yo tengo el docente que conoce la materia a la perfección, porque la estudió mucho y porque estuvo cinco años de su vida dedicándose solo a eso y lo estudió, lo sabe transmitir, pero no solo el conocimiento, sino junto con todo. Pero si yo tengo una persona resentida frente al curso, lo que voy a tener son alumnos resentidos y lo estoy teniendo. Si yo tengo frente al curso una persona que no sabe qué hacer con su tiempo, porque no está conforme con su vida, con lo que le tocó hacer en su vida, le va a transmitir a los chicos esa amargura que tiene de la vida, eso es lo rico de la docencia, que los chicos van a tener distintos modelos y que muchas veces yo les digo: “esta es la profe que les tocó, bánquensela” porque en la vida hay que bancarse todo, no siempre vas a ser moneda de un dólar que a todos les gusta, a mí hay chicos que me quieren, hay otros que no me pueden ni ver, no lo sé. Pero yo creo que la docencia pasa por la parte subjetiva del ser humano, por la parte de la percepción. Hay un profe que entra al curso y todos se callan, hay otro profe que entra al curso y empiezan a volar las sillas y los bancos. En la medida en que la docencia sea una vocación y no un medio de trabajo como puede ser un quiosco, eso va a marcar la diferencia.

Er: ¿Algo más que quiera agregar?

E: Más valoración para el docente, yo creo que el malestar docente existe y no es cuento y no es porque nosotros queremos ser los mejores pagados. Creo que no hay reconocimiento económico para algunos docentes, creo que a la vez no hay evaluación de los docentes que debiera existir. Debería existir una evaluación, y más que nada una evaluación psicológica, porque no todos estamos en condiciones para estar al frente de un curso con esta materia prima tan cambiante que son los chicos, necesitamos más capacitación gratuita en servicio para los docentes, sobre cultura juveniles, sobre psicología, sobre pedagogías, sobre leyes, eso necesitamos y necesitamos un buen sueldo, algo que reconozca que ser docente es una profesión y no que el docente es el estropajo de la sociedad, porque pareciera que pasamos a ser eso, en algunos casos. Profesionalismo al docente, yo le pido al docente que se pare al frente del curso, porque es un profesional de la educación y mientras tengamos esos profesionales que son apasionados por lo que hacen, el chico va a salir adelante. Si yo no pongo pasión en la docencia, me tengo que ir a atender un quiosco.

Er: Y en esos casos así donde se presentan dificultades en el vínculo pedagógico, entre el docente y el curso, ¿lo trabajan de alguna manera? Como

E: Es muy difícil. Comienzo con un diálogo y ahí mismo en el dialogo, con la presentación de la problemática uno ya más o menos se va dando cuenta de cuál va a ser el resultado de ese dialogo, hay muchos docentes que se molestan o toman de parte de la directora que es eso una de mis propuestas que no todo lo que yo digo es porque lo estoy mandando, yo no soy autoritaria, siempre consulto, pero cuando tengo que tomar una decisión la tomo porque sé muy bien que tengo que hacer en mi gestión. Pero hay docentes que los he llamado, les he presentado la problemática y automáticamente lo toman como que la dire quiere tal y tal cosa. No es eso, y cambiar esa mentalidad lleva tiempo, eso es un trabajito de hormiga día a día que a lo mejor cuando yo vea un resultado yo me jubilo porque ya pasaron los años, pero dialogo y hay un momento que el dialogo se termina y no se puede avanzar porque yo ya hice todo lo que puedo hacer a nivel de mi gestión. Si yo no logro que el docente se dé cuenta de cual es la problemática que esta teniendo dentro del curso y no obtengo una respuesta sino logro llegar con un dialogo puedo intentar que otra gente lo haga, que ahí está el equipo, no siempre voy a ser yo la que va a solucionar el problema o tratar de solucionarlo, eso está por hacerse. Hay casos de docentes que tienen mucha problemática, les cuesta mucho llegar, son excelentes personas y da mucha pena, porque cuanta vocación se está desperdiciando acá, yo creo que falla la personalidad del docente.

Er: Porque sufre en cambio de disfrutarlo.

E: Para colmo ahora hay espacios en donde los chicos eligen, cuando tienen que elegir una cosa o la otra se van todos a esto, porque no.

Er: Y ahí surgen las diferencias.

E: Ahí surgen las diferencias, en donde yo tengo que actuar y decir bueno, vamos a ser democráticos, estos que salen de acá, van para allá. Pero eso es una falla del sistema que no va a tener solución tan fácil.

### **Directivo (10/11/10)**

Er: ¿Cargo y antigüedad?

E: Yo soy el vicedirector de la escuela..., soy parte del equipo directivo y en realidad hace no mucho tiempo que estoy en la escuela, aproximadamente tres años.

Er: ¿Cómo es tu cargo, cómo llegas?

E: Al cargo llego por antecedentes. Hay dos maneras de acceder dentro de la enseñanza media, una es por antecedentes y otra por concurso. Yo accedí por antecedentes. Mi cargo es suplente.

Er: ¿Y en la escuela qué antecedentes tenés?

E: En la escuela poca, porque se dio la casualidad de que yo reubiqué unas horas y a partir de ese momento hubo la convocatoria, me presenté con los antecedentes junto con otros docentes, y bueno, se dio la casualidad que yo tenía más antecedentes.

Er: ¿Tenés horas cátedras acá en la escuela?

E: Sí.

Er: ¿En qué materia?

E: Organización social.

Er: ¿En qué año?

E: Cuarto año.

Er: ¿Desde qué año funciona la escuela?

E: No sabría decírtelo a ciencia cierta, tiene exactamente 27 años. O sea que habría que restarle al 2010, 27... Pero empieza como un bachillerato experimental. En esa época, las escuelas nacionales tenían bachillerato con orientación docente y bachillerato con orientación físico-matemática... las escuelas nacionales, el Carbó, etc. Y en la provincia surge esta escuela con la necesidad de crear un secundario y aparece este bachillerato experimental con

orientación docente, hasta que en el año 95, 96, se da el proceso de transformación educativa y se modifica esa denominación y esa especialidad que tenía en ese momento. Y se transforma en bachiller con orientación en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales. Tiene las dos especialidades.

Er: ¿Qué cantidad de alumnos tiene la escuela?

E: 716 alumnos.

Er: ¿La planta funcional cómo está compuesta?

E: Hay prácticamente... la cantidad de docentes, preceptores, y administrativos, deben ser más o menos 140 personas, 150. Y después está el equipo directivo, director y vice; el equipo de secretaría, secretario y pro- secretario; y auxiliares técnicos. Y dentro de la prosecretaría, auxiliares también técnicos. Después tenemos los preceptores, que deben ser 5 por cada turno más o menos. Esta situación cambia porque hay algunos que renuncian, otros sacan licencia. Y después los profesores.

Er: ¿Qué cantidad de profesores tienen?

E: Debe haber 100, 110, puede ser un poquito más. Lo que pasa es que después de la transformación, se produjeron algunas cátedras más y se incrementó la cantidad de docentes.

Er: ¿Y cuántas secciones de curso tienen?

E: Tenemos 24 secciones. Hay A, B, C y D. Las divisiones A y B son del turno mañana, y las C y D del turno tarde. La proyección es más o menos homogénea, surgen cuatro primeros y terminan cuatro sextos.

Er: Se mantiene bastante estable.

E: Sí, en realidad es estable. Hay poco desgranamiento de matrícula, y en general es una escuela que en relación con otras escuelas de la zona, particularmente de la provincia, tiene un alto índice de promoción y ha disminuido el índice de repitencia. Antiguamente era una escuela bastante selectiva, porque el grupo fundacional con la que se creó digamos, le dio una impronta muy particular.

Er: ¿Por esto de ser experimental?

E: Por eso de ser experimental, y además había un grupo de profesores muy prestigiosos, con mucha fuerza que le dio un determinado toque de elite. Si bien esto no se perdió, ya a partir al menos de la gestión en que estaba P., y un poquito antes, otra gestión, se empezó a incorporar el resto de los alumnos. Antes, la gente que repetía no se la inscribía, ahora se procedió a realizar ese cambio.

Er: ¿Qué tipo de población asiste a la escuela?

E: Clase media

Er: ¿Y de qué sectores? Porque es una escuela ubicada estratégicamente.

E: Ha habido un poco de movilidad por esto que decía lo que significaba una escuela de elite. En el año 90' particularmente yo conocí la escuela porque mi señora daba clase aquí, y era toda gente de Rogelio Martínez, después esto se ha ido mixturando. De todas maneras, la escuela ha tenido un determinado prestigio que ha hecho que de otros sectores de la ciudad se incorporen. Tenemos gente de barrio S. P., de barrio A., es decir de otros sectores ha ido convocando gente en función de que es considerado con determinado prestigio, por los profesores, etc. Después se puede discutir si es prestigioso o no digamos, en el sondeo surge eso.

Er: A nivel de docentes, ¿hay mucha movilidad?

E: No, eso es uno de los elementos que más o menos, al menos desde que estoy yo, me parece característico, que no hay tanta movilidad de docentes. Hay un grupo que es bastante estable, y después la movilidad que se da son los que han quedado vacantes, que es gente que no ha alcanzado totalmente a incorporarse. Algunas veces es porque tienen pocas horas. Pero el conjunto mayoritario es homogéneo y estable. Es un grupo docente que es bastante comprometido con la institución, dentro de ese grupo mayoritario es bastante comprometido.

Er: ¿Cómo es el clima de convivencia?

E: ¿Antes de la toma o después de la toma?

Er: Bueno, a ver, antes y después.

E: Me parece que es una escuela que en algunos aspectos ha sido pionera, por ejemplo es una escuela que tiene códigos de convivencia. Cuando en el resto de las escuelas no se hablaba de este tema, esta escuela se le incorporaba un código de convivencia.

Er: ¿En qué año fue eso?

E: Eso tiene que haber sido por el 2001, 2002. Un código que se logró concretar con la presencia de todos los actores, y bueno que un poco a mí me tocó aplicarlo con sus aspectos suficientes como con sus aspectos insuficientes. Me parece que dio como un marco donde me parece que la convivencia se planteó desde otra manera. También se da en particular el tema de la convivencia en función al tipo de alumno. Yo he trabajado en otro tipo de escuelas. Me da la impresión que es un tipo de alumnos con el que se puede sentar, dialogar, puede sancionar y puede entender que la sanción tiene sentido reconvictor, no sé si está bien dicho.

y por otro lado, hay otras instancias a resolver, mediaciones, negociaciones. En realidad hasta antes de la toma problemas serios no había, por ejemplo violencia no había. Los problemas de violencia en general provenían desde afuera, y se daban afuera. Nuestros alumnos evidentemente tienen su grupo de alumnos afuera, y estos problemas que normalmente se dan dentro de la escuela en otras escuelas, sobre todo por cuestiones afectivas, de pareja, hubo algunos casos. Pero en realidad en la medida en que hemos podido detectar, y hemos establecido canales para que cuando haya posibilidad de que exista violencia se planta acá, se ha llamado a la gente involucrada, se ha discutido el tema, en general se ha podido prevenir. Es decir, problemas de violencia seria no hemos tenido.

Er: ¿Episodios graves?

E: No, no. Un poco la idea es, no sé si prende o no, es insistir siempre en los cursos el hecho de participar en esta escuela o en cualquiera, entender que hay otros medios de resolver la cosa, que no tiene que ver con la violencia. Entonces, yo siempre digo, la violencia es la negación de la escuela. Nosotros vamos a apelar a los medios racionales, cuando los medios racionales no funcionan vamos a apelar a la fuerza, pero una fuerza legítima, que es que la norma, que es la ley, la violencia que lamentablemente están expuestos los chicos.

Er: Entre los adultos, ¿Cómo es el clima de convivencia?

E: En general, a mí me da la impresión de que es un grupo homogéneo, hay algunos profesores que a veces desentonan, que son más conflictivos pero que son movidos por la sinergia del resto. Pero no tenemos por ahora la dificultad de tener dividido el cuerpo docente en una oposición en la cual se pugna por imponer lo que pretenden instituir. Y también se dan espacios.

Er: ¿Cómo se resuelven los conflictos?

E: Los conflictos que se me plantean a mí, al menos antes de la toma, han sido en relación a los profesores y los alumnos. Siempre he tratado de insistir en este tema, escuchar las dos partes, insistir en que los conflictos existen y no es que acá tenga razón uno u otro, sino la idea de que tenemos que encontrar una solución para salir adelante. Habrá momentos en que se pondrá la sanción, cuando se reconoce que bueno, si sos alumno y le faltaste el respeto, me parece que hay un reconocimiento de que eso no puede ser. La cuestión es que no haya vencedores ni vencidos, sino de buscar la estrategia de seguir adelante. Es así.

Er: ¿Y qué tipo de sanciones aplican?

E: Las sanciones yo las aplico normalmente las que están instituidas en el código de sanciones, salvo situaciones especiales, tengo un mejor alumno...

Er: ¿Eso está reglamentado?

E: Sí, sí, está reglamentado. Pero de todas maneras, a veces los profes no entienden esto, puede estar reglamentado, pero quien coloca la sanción es el directivo, y la coloca en función a un proceso. Si yo veo a un alumno que tiene problemas con este profesor, con este profesor, y en realidad la situaciones no estimo que sean tan serias, yo no puedo llevar a ese alumno a que llegue al límite de las amonestaciones, si previamente he hablado con los padres, si previamente no se ha hablado con el docente, si previamente no he buscado un espacio donde se pueda articular el problema y resolver. Esta es la idea. Normalmente, en casos normales, se aplica lo que indica el código, ahora, si hay casos especiales, donde se está hablando de la posibilidad de que el chico quede fuera del sistema, o hablar a inspección para que lo pase a otro lado, ahí el directivo, o yo particularmente tomo la decisión de regular esa situación.

Er: En relación al Consejo de Convivencia Escolar, ¿quiénes lo integran, cómo funciona?

E: Lo que pasa es que ahora, ha salido una resolución nueva, que es la 149 a nivel medio, que de alguna manera obliga a que todos los centros educativos tengan un centro de convivencia, con lo cual hace que se haga una revisión de todo lo trabajado y actuado hasta ahora. Normalmente se hace con la presencia de un directivo, de la gabinetista y con los delegados de todos los cursos.

Er: Ahí por ejemplo ¿Cuándo se reúnen, en qué momento?

E: Y, una vez por mes más o menos nos estamos reuniendo.

Er: ¿Vienen los del turno tarde y los del turno mañana?

E: Claro, turno tarde y turno mañana y se plantean cuestiones que suceden en la convivencia. Por ejemplo, uno de los problemas que habíamos tenido es el tema de que escribían los baños.

Er: ¿Cómo definen los temas?

E: Es plantear, al menos desde que he estado yo, no se antes, es la idea de que es un espacio donde se plantean los problemas y algún tipo de solución. La idea de que ellos sean delegados es que un poco propaguen estas soluciones que se plantean dentro del Consejo de Convivencia. Eso no quita de que el directivo en algún momento tenga que poner una sanción, sanción o la compartida. Al menos, porque mientras tanto el directivo se hace responsable de todo.



Er: En este espacio del consejo, ¿sobre qué temas se trabajan? ¿Temas áulicos, temas institucionales?

E: En general, los normales que acontecen son problemas con algún profesor, donde se le da lugar siempre a la intervención primero de un tutor para que medie sobre la situación. Los problemas a veces, sobre todo escritura del baño, el resto de la institución no. Y bueno, sobre cuestiones de higiene, pero problemas de otras naturalezas no hemos tenido... También el tema de debatir el uniforme este año.

Er: Claro, eso ha sido un tema institucional. Y en relación a algún conflicto puntual, ¿cómo lo trabajan en el consejo?

E: Al menos cuando estuve yo no se ha dado un conflicto en particular, tendría que ver el tipo de conflicto.

Er: ¿Trabajan un conflicto con un alumno en particular o no?

E: No, al menos conmigo no lo trabajamos. En el caso mío no se ha dado, y depende de la situación del conflicto. Si es un conflicto con un chico en particular...porque evidentemente hay una historia personal. Normalmente son historias que están trasvasadas con hechos de dolor que no pueden ser públicos. Mi criterio es ese, y en función de eso, normalmente se habla con los papás, se ve la posibilidad de que revierta la situación, si a veces es necesario se le propone al papá de que a veces en la escuela no se puede, entonces a veces es necesario un tipo de entrevista con algún profesional. Por ese lado, al menos lo analizo yo. Salvo que sea un problema del curso, por ejemplo, segundo B molesta, ¿qué hacemos? Ese es un conflicto áulico, están involucrados todos, entonces el problema es público. Pero lo privado, soy bastante respetuoso de eso.

Er: En relación a la información que circula ¿han tenido algún tipo de acceso, a la información sobre los Consejos de Convivencia?

E: Ahora en relación con la petición de la resolución 149, y que también con la presencia de una directora nueva. Antes estaba X y hubo un cambio de gestión, se está haciendo una revisión del código de convivencia. Para este fin, se le ha informado a los alumnos, se hace un pequeño sondeo que va a servir como una base para seguir trabajando. Particularmente con una reunión del lunes, se han designado diez personas para que a partir de esa base se siga trabajando, aclarando, ampliando, resolviendo los problemas de convivencia que nos parecen que son importantes de definir para el futuro de la escuela, y en función de eso, una vez que

esté ese trabajo se va a exponer y se va a determinar la elección de un actor por cada sector de la escuela: un padre, un alumno, un docente, un directivo y se aprobará o no.

Er: ¿Sería un proceso de reactualización de los consejos?

E: Eso.

Er: Pero digamos, algún documento, fuente documental, información algo.

E: Bibliográfica no, lo que hemos tenido es la resolución 149 que prácticamente establece los procedimientos y los pasos a seguir para realizar esa reactualización. Como un procedimiento, pero no ha habido una discusión teórica al respecto. Se ha planteado, bueno está bien, vamos a plantear el tema de la convivencia, bueno, pero cómo lo planteamos. Algunos dicen, la escuela tiene una función pedagógica, que se de desde lo pedagógico. Yo planteé bueno, tenes razón, si la función de la escuela es pedagógica, el tema de la convivencia tiene que estar de alguna manera significado desde la escuela. Pero también tenemos que ponernos de acuerdo qué entendemos por convivencia. Aparece el problema teórico, ahí está el problema. Todos estamos de acuerdo, pero qué entendemos por cada cosa. Me parece que es un tema que con esa comisión va a haber que discutir, independientemente de cumplir formalmente.

Er: Claro, la construcción de acuerdos.

E: De acuerdos, pero que tienen que tener un sustento teórico. Y bueno, las dificultades que hay, me da la impresión, al menos por un sector de profesores ojo, muy comprometidos, es que tienen un tipo de cultura profesional, que tiene también que ver con la mía, lo que pasa es que a veces transitamos por diferentes trayectorias personal, individual, que hace que entiendan que la sanción tiene un carácter exclusivamente regulador y absolutamente de establecer límites y del control de los chicos. Bueno, yo pienso personalmente que no. ¿Tienen que existir las sanciones? Sí, por supuesto, yo creo que no podemos decir que no debe haber sanciones en la escuela, porque sería decir en la sociedad no existen los regímenes de sanción. Lo que si tenemos que hacer en la escuela es tratar de instaurar una cultura en la que se entienda que antes de transgredir la norma hay espacios, hay tiempos, hay estrategias que permiten resolver racionalmente las cosas sin llegar al uso de la fuerza. Aplicar la ley es aplicar la fuerza, por más que sea legítima, esa es la idea.

Er: Un poco la diferencia entre la sanción punitiva y la sanción reparatoria.

E: Un poco es eso. Yo pienso, al menos si nos situamos que dentro de la escuela secundaria, estamos en un trayecto donde los chicos se están formando, entonces me parece que hay que apostar más a la reparatoria, que no significa descuidar lo punitivo.

Er: Con un sentido más educativo.

E: Que a veces pasa, bueno, no le entran balas, y el padre tampoco entiende y vos le dijiste, y bueno, hasta acá llegamos. Hay un punto donde la escuela sigue siendo escuela, o vos te adaptas a la escuela o, es así de simple.

Er: Es un límite.

E: Hay un límite que tiene que ser, me parece natural y adecuado a la escuela, porque si no la escuela pierde el rol. Es decir, si todo está permitido, no sólo que no educamos, sino que rompemos el rol de la escuela, que tiene que ver me parece también con otras cosas, es decir, no con la escuela. Me parece que toda esta situación actual que tiene que ver con los proyectos políticos, con la cuestión cultural de la globalización, con un tipo particular de adolescente, de una subjetividad que está construida bajo situaciones dolorosas, familias rotas, hogares violentos. De subjetividades que están tentadas por flagelos como la droga y demás hacen que esta situación sea compleja, y se pretende que la escuela resuelva todo, y me parece que tiene que haber un compromiso de otras instituciones, yo diría, que no sé si estará bien, pero la institución adulto, es decir los adultos que manejamos la instituciones tenemos que establecer como pautas desde las cuales establezcamos acuerdos desde las cuales podamos manejar nuestros adolescentes, porque sino la escuela sola no puede. Podemos enseñarle mucho dentro de la escuela, pero si un chico, cualquier adolescente de esta escuela, sale un sábado y dice bueno me voy a la previa, y se emborracha hasta la una de la mañana, y después va al boliche, y después del boliche va *al after hour*, en todo este tiempo evidentemente han pasado un montón de situaciones que son riesgosas, dolorosas, que se hacen espontáneamente porque son adolescentes, pero que después tienen consecuencias emocionales delicadas y en todo ese trayecto no estuvo el padre, no estuvo la municipalidad que controló el boliche, no estuvo ninguna institución. Si estuvo toda la ausencia del adulto, y bueno, va a venir a la escuela y le vamos a decir, pero hay todo otro marco donde parece que no nos animamos, que no tomamos el toro por las astas, pero es grave. No lo digo solamente como docente, como directivo, si no como padre porque me preocupa.

Er: En relación al Consejo de Convivencia, cuando ustedes se reúnen, ¿hay actas, hay registros?

E: Sí, hay actas. La lleva la psicopedagoga.

Er: ¿Qué tipo de dificultades presenta el Consejo de Convivencia?

E: Me parece que un tipo de dificultad que está presente es el primer compromiso de los chicos, de que no hay una asistencia, si bien es mayoritario, pero hay a veces determinados cursos a la tarde que no asisten cotidianamente, a pesar de que tienen un titular y un suplente. Ese es uno de los problemas que surgió, que yo planteé que debió ser resuelto de esa manera, no sé si era adecuado o no, era el hecho de que a veces quienes dirigen o representan, los delegados, coinciden con que no son el modelo que deben seguir los otros, entonces ahí se plantea un gran problema.

Er: ¿Y ahí cómo los eligen? ¿Cómo se vota?

E: Eso se elige democráticamente, entonces surgen esos problemas, ellos son los piolas. El planteo mío es que el Consejo de Convivencia tiene que hacer algún tipo de resolución estableciendo los rasgos del delegado. Pero no una cuestión del directivo o del docente determinar si puede ser o no. Tendría que haber un perfil que implique un compromiso, que implique asumir la tarea con responsabilidad.

Er: Cuando eligen al delegado, ¿hay algún trabajo que realizan los profesores o los del gabinete?, en esto de la elección para que ellos entiendan el sentido de la función.

E: Sí, sí gabinete normalmente pasa, explica, realiza la votación, después lo recibe. Sí, gabinete colabora mucho.

Er: ¿Las dificultades sería esto de la representatividad del delegado?

E: Sí, la representatividad y la legitimidad. Se discute la legitimidad en función de que a veces la condición y las conductas de determinados delegados son cuestionados por otros. Ese es el asunto.

Er: Y de aspectos positivos, ¿qué tendría el consejo?

E: A mi me parece que es un espacio de expresión de los chicos. La vida humana se da en el ámbito de los conflictos en la medida en que cualquier vida humana supone la relación con otros y siempre las relaciones, no son siempre amorosas. Incluso en las relaciones amorosas existen conflictos, más aún en una instancia donde nos manejamos con grupos formales de secundario, los niveles de conflictos pueden ser importantes o mayores. Me parece que una de las maneras donde los conflictos se resuelven es primero haciéndolos públicos o haciéndolos expresos y no dejándolos ocultos. Y el otro aspecto positivo en ese sentido es decir ustedes vienen a la escuela, pero ustedes son personas que van a habitar en conflicto, y también existen posibilidades de resolver conflictos. Esto me parece positivo.

Er: Sería como el aporte. ¿Podrías marcar una diferencia entre un antes y un después a partir de este dispositivo?

E: En esta escuela no porque no estuve. Yo lo que lo noté...en esta escuela estaba el código, cuando estuve yo lo apliqué. Me da la impresión, medio como la cosa se tranquilizó, como que le dio legitimidad porque anteriormente venían los padres, se quejaban, que no va a poner las amonestaciones, que yo soy del ministerio, que yo, toda la mar en coche. Bueno, entonces digo pero mire, si el ministerio le da tantas soluciones, yo le digo vaya al ministerio y no hable conmigo. O si quiere hablar conmigo, encantadísimo le voy a solucionar. Lo que le planteaba era mire, simplemente hay una norma que se ha transgredido. Yo sencillamente le estoy indicando. Yo cuando vine estaba el código de convivencia, y ese código fue una construcción colectiva con la presencia de directivos, alumnos, padres, docentes. Entonces yo lo que estoy haciendo valer es esa construcción colectiva. En realidad si no la hiciera valer, estaría diciendo todo lo que hicieron... el argumento es así de sencillo. Sí, es más, si yo tuviera que ir a otra escuela, me parece que sería importante hacer un Consejo de Convivencia.

Er: ¿Cómo lo podrías definir? ¿Qué definición le darías a un Consejo de Convivencia?

E: Un ámbito donde se discuten los conflictos y se buscan soluciones racionales con las indicaciones que tiene un consejo que está compuesto con las restricciones que estamos manejando con alumnos en formación y que evidentemente no pueden ser responsables en términos absolutos de las decisiones. Por eso justamente los adultos tienen que retomar esas soluciones, y cuando no son posibles enviarlas de nuevo a la discusión para encontrar acuerdos donde realmente lo puedan viabilizar.

Er: ¿Qué expectativas te genera la resolución 149, la aplicación de los consejos a nivel general?

E: A mí me parece que haya un Consejo de Convivencia es bueno, me parece que por qué se hace es una cuestión que habría que discutirlo. Me da la impresión de que las escuelas están desbordadas, la realidad de todas las escuelas de Córdoba no es esta escuela. la realidad de la escuela pública es la realidad de la escuela que están compuestas, entre otras cosas, por alumnos que están completamente vulnerables, alumnos que dentro de sus trayectorias escolares, han tenido trayectorias de actividades delictivas, donde nos encontramos con alumnos que no tienen referente primario que le establezcan desde su casa lo que es correcto y no. Y en función de eso, está esta cuestión de que cada que toma una resolución la escuela,

puede ser cuestionada, y a veces, la resolución tiene que ver más con resolver la cuestión entre comillas política y resolver la cuestión de fondo. Eso para mí. En función de eso, de este problema, aparecen los códigos de convivencia para establecer un marco normativo donde todo no puede ser cuestionado. En este sentido me parece que puede ser positivo si lo entendemos como un dispositivo, como una manera para que la cosa cambie. Una versión renovada de un reglamento, acá está acordado, chau andate.

Er: En relación a los Consejos de Convivencia áulico, ¿cómo se organizan, cómo funcionan?

E: Acá, Consejos de Convivencia áulicos no tenemos.

Er: ¿Pero no tienen ellos un docente tutor?

E: Sí

Er: ¿Y ahí cómo funcionaría?

E: Ah, ahí eso me decís vos. Bueno, en realidad al docente normalmente lo eligen ellos, pero aparece en situaciones muy puntuales, sobre todo cuando hay problemas con otro profesor.

Er: ¿Y eso lo eligen ellos?

E: Sí, lo eligen ellos. Pero la dificultad es que a veces el compromiso no es el esperado, y el otro problema es que a veces la situación es compleja, porque es enfrentarse a otro colega y decirle, bueno mira. En ese sentido, me parece que no está instaurado como un mecanismo institucional que puede resolver problemas, sino me parece que es visto desde el docente como un mecanismo que en realidad cuestiona la actividad del otro. Si yo Juan hablo con vos, y el otro me parece que lo toma como que Juan me está diciendo qué es lo que tengo que hacer, no está diciendo mira yo soy mediador, si vos tenes este problema, ¿qué te parece si lo resolvemos? Dentro de esa cultura institucional no está instaurado como un mecanismo de resolución sino como un mecanismo de puesta en escena del otro. Pero de todas maneras se accede, cuando hay dificultades lo primero que se hace es con el profesor, y en última instancia se lleva a dirección. La idea es esa, pero primero que lo resuelva.

Er: ¿Es como un procedimiento?

E: Sí, normalmente mi idea es que las cosas se van resolviendo, y cuando son graves que vengan a mí. Normalmente siempre llegan. También tiene que haber un proceso. Si yo para hablar con el director, no porque sea el director, soy cualquiera, es más fácil hablar con el director que con toda la cadena, y bueno, ya se pierde todo el sentido de la gravedad, porque si el preceptor no me puede resolver lo simple. Si nosotros establecemos esa cadena, las cosas cuando vienen al director, la cosa viene que arde. Entonces habla el directos y digo, bueno,

bajemos los decibeles porque la cosa viene grave. Esa es una cuestión que tratamos de ir incorporándola, pero siempre llegan las cosas. En ese sentido, me gusta dar una respuesta, a mi me gusta que vengan aunque a veces la respuesta no es lo que ellos quieran. Igual con los padres, un ámbito que en ese sentido es abierto. El padre puede venir, discutir, podemos no acordar, y eso es muy sano, no tenemos porque pensar igual. Me parece que esto es lo mejor, y de última si usted entiende, bien, si en esto nos ponemos de acuerdo, mejor. Ahora, si no entiende, bueno, yo tengo que decidir, yo asumo la responsabilidad y punto.

Er: En relación a los delegados del curso, ¿Qué función cumpliría con sus compañeros?

E: Bueno, eso un poco, transmitir lo que se resolvió en el consejo, y bueno, un poco potenciar esta... las veces que he estado en el consejo, ellos tienen la facultad de dirigir, en el sentido de potenciar de que todas estas actitudes que son positivas, que puedan traducirse en un cambio, en el sentido de cuidar los útiles, de tener una relación mejor con los docentes, de llevarse mejor entre ellos. Un poco la función de ellos es eso, dinamizar eso, esa es la finalidad.

Er: ¿Y en ese sentido, cómo se da con los chicos?

E: Ellos lo intentan. Todo esto tiene que ver también en una situación particular, cada grupo en cada grupo. Hay grupos que son muchos más dóciles, donde el delegado es realmente representativo, donde el delegado es escuchado y es comprendido. Y hay otros cursos que son más difíciles, donde lo que dice el delegado no me importa, entonces esa situación a veces no se cumple.

Er: En esas situaciones, ¿los chicos están acompañados por los docentes tutores, por el gabinete? En las situaciones difíciles.

E: En realidad por el gabinete. Cuando hay problemas en un curso en particular, normalmente yo le doy espacio al gabinete, y normalmente yo voy siguiendo un registro de los cursos, sabiendo de los cursos que tienen dificultad, es habitual que yo después del saludo de la mañana, paso por los cursos en situaciones particulares, hablando de las inasistencias, de notas, hablando de los problemas del grupo, normalmente se hace.

Er: En relación a este cambio de gestión que hubo este año, ¿qué impacto tuvo en la convivencia, en el funcionamiento de la escuela?

E: Yo creo que todos los cambios de gestión producen crisis. Me parece que hay algunos atisbos de malestar, no sé si crisis, pero de malestar, porque se creó una imagen que no era. La directora muy bien, pero se dio una imagen, que venía del liceo de señoritas, ese liceo militar, eso generó un miedo.

Er: Claro, un imaginario.

E: Le hicieron pasar un mal rato. Pero fue una situación, yo después pasé por los cursos y expliqué. Primero, la directora que estaba se fue porque ganó un concurso en otra escuela, estos son los mecanismos institucionales, hay que respetar los mecanismos institucionales, es indispensable que se respete eso, no sólo que lo aprendamos en la escuela, sino que tratemos de sostenerlo fuera de la escuela, en la vida civil. Dentro de los que tenemos un par de años sabemos lo que nos ha costado a los argentinos. Les dije, la directora viene con buena disposición, ha ganado concurso en buena ley y en realidad viene a trabajar con ustedes con mucha disposición, y bueno, la vamos a apoyar.

Er: ¿Y en el cuerpo docente, entre los adultos, cómo fue la reacción?

E: Me parece que ella viene con buena disposición. Esta es una escuela que no es fácil, es una escuela que tiene sus dificultades, que por otro lado, la veo positiva en otro sentido.

Er: ¿En qué sentido las dificultades?

E: Es que acá, la educación es un bienpreciado, todos sabemos lo sensible que es la educación en determinado sector, lo que pasa es que como sabemos que como es difícil ponernos de acuerdo con la convivencia, también es difícil ponernos de acuerdo en qué es educación. Y esto genera... entonces es muy claro que tengo un montón siempre de padres planteando cuestiones. En ese sentido es dificultoso, pero yo lo veo positivo. Hemos tenido una relación positiva con los padres.

Er: ¿En el sentido de proyecto educativo, ustedes como equipo de gestión?

E: ¿Cómo trabajamos con la dire?

Er: ¿Lo han acordado? ¿Lo están construyendo?

E: Bueno, lo que pasa es que la dire me parece que quiere cambiar algunas cosas, entonces me parece que, bueno, estamos en un proceso de construcción. Mi posición es colaborar, por esto, en principio, me parece buena persona, pero si no lo fuera, mi criterio sería seguir trabajando para construir la escuela y para que los mecanismos institucionales funcionen. Salvo que fuera una loca, directamente digo llama al Morra, llévatela y listo. Pero dentro de la norma, apoyamos. Me parece una persona que es razonable, que viene con muchas ganas. Estamos en este proceso de trabajo. Me ha dado espacio y en lo que puedo colaboro.