

## LA ESCUELA PARTICIPATIVA Y LA PREVENCIÓN DE LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR COTIDIANA. ALGUNAS ARISTAS PARA SU ANÁLISIS

LILIANA MAYER<sup>1</sup>

### *Introducción*

Con la vuelta de la democracia en Argentina en 1983, las narrativas respecto de la necesidad de participación<sup>2</sup> juvenil se hicieron presentes en la sociedad como causa - entre otras- de visiones que tenían idealizadas las décadas anteriores a la última dictadura militar<sup>3</sup>, donde se sostenía que los jóvenes participaban activamente en su totalidad. En este contexto las juventudes se tornaron sinónimo de participación, entendiéndola como su deber moral, que al inmiscuirse en la arena pública estarían demostrando su “buena calidad” de ciudadanos<sup>4</sup>. No obstante, las décadas que siguieron la reapertura democrática fueron testigo de una caída de la participación política tradicional de la sociedad en general y de los jóvenes en particular, sobre los que recayeron miradas que los ubicaron como depositarios de los vacíos simbólicos en lugar de entrelazar su poca participación con los entramados sociales en los cuales estaban insertos (Mayer, 2009)<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Dra. en Ciencias Sociales UBA- CONICET. lzmayer@gmail.com

<sup>2</sup> Nos referimos a las actividades a través de las cuales los ciudadanos influyen en los procesos públicos por un lado y al voto, por el otro.

<sup>3</sup> Nos referimos al periodo que abarcó los años entre 1976 y 1983, conocido como el Proceso de Reorganización Nacional

<sup>4</sup> Un ejemplo de esta asociación irreflexiva que supone que un joven debe participar por el solo hecho de ser tal son las plataformas de los organismos creados para la Juventud, como la Organización Iberoamericana de la Juventud, (OIJ), el Espacio Iberoamericano para la Juventud (EIJ) y el Foro Latinoamericano de la Juventud (FLAJ), que centran sus recursos y esfuerzos en promover la participación juvenil como un mandato.

<sup>5</sup> En nuestro estudio anterior, pudimos cuestionar la idea de no participación de las juventudes en las décadas precedentes, ya que se registraban otros canales para motorizar demandas y formas de movilización.

Estas miradas respecto de la supuesta poca politicidad<sup>6</sup> de los jóvenes y la necesidad de que las nuevas generaciones participen fueron tomadas por las escuelas y por analistas sociales, que sostienen que las instituciones escolares deben tornarse ámbitos participativos y horizontales en donde los destinatarios colaboren en las definiciones institucionales (Tenti Fanfani, 2009).

En este sentido, la promoción de la participación en las escuelas se organizó en función de dos mecanismos: uno más histórico, los Centros de Estudiantes<sup>7</sup> y un segundo y más novedoso –vigente desde el 2001- los Consejos y Acuerdos de Convivencia, a través de los cuales se deroga el sistema de amonestaciones y propone en su lugar un régimen en el que se promueve la colaboración de los alumnos para regular la disciplina<sup>8</sup> mediante instancias participativas. Entre las tareas más relevantes del Consejo, se encuentran la elaboración del reglamento interno de las normas de convivencia de cada escuela, en función a lineamientos generales provistos por el Estado, reglamentación que podrá ser revisada y reformulada anualmente (Litichever y Nuñez, 2005). Idealmente, los Consejos de Convivencia están conformados por la autoridad máxima escolar, representantes de los agentes institucionales, de alumnos, y de padres o tutores<sup>9</sup> elegidos mediante el voto.

Estas iniciativas se intentaron aplicar en todo el territorio argentino con suerte dispar (Paulin, y Tomasini, 2009), a la vez que los Consejos surgidos en diferentes provincias vehiculizan disímiles aspectos de la ciudadanía siendo el de la Ciudad de Buenos Aires el que más se asociaría con repertorios de participación democrática para la realización del individuo<sup>10</sup>. Más allá de estos

---

<sup>6</sup> Nos referimos a las dimensiones relacionadas a las sensibilidades políticas de los actores, a sus creencias, a sus actitudes, y a sus formas de relacionarse con los debates y las decisiones de la esfera pública. Esta dimensión de creencias y actitudes se conforma en la práctica concreta y cotidiana de los actores y va definiendo aquello que para ellos es hacer política. El término politicidad se halla en estrecha relación con el concepto de cultura política, que apunta al universo de significados que la política y el hacer política adquieren para los actores, pero que además incluye la referencia a la experiencia anterior como constitutiva de la percepción y significación actual de las prácticas, y la resignificación continua que se opera en el plano de la memoria (Calvo, 2004)

<sup>7</sup> La ley 137, sancionada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en diciembre de 1998 y modificada en los años 2006 y 2008, establece que los Centros de estudiantes surgirán como iniciativa de los alumnos de cada establecimiento. Esta Ley le otorga facultades a las autoridades de cada institución para arbitrar las medidas necesarias para asegurar el funcionamiento de los Centros en un espacio físico determinado para esos efectos y de manera permanente. Los Centros no necesitan registros ni inscripciones particulares para poder funcionar: los alumnos sólo deben comunicarle a las autoridades su deseo de organizarse. La historia de la participación juvenil en las escuelas secundarias de Argentina puede ampliarse en Manzano, V (2011) Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX, por Valeria Manzano, Propuesta Educativa Número 35 Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – Págs. 41 a 52.

<sup>8</sup> Como sostiene Dussel (2005), son varios los estudios que muestran el pasaje de las formas disciplinarias centradas en la autoridad legal a otras reflexivas e individualizadas, fundado en criterios psicopedagógicos y de contrato o negociación con los alumnos. Para un estudio exhaustivo de la historia de la disciplina escolar, véase, Puigros, A (1990) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). (Buenos Aires, Galerna, 1990)

<sup>9</sup> La suma de representantes de padres y alumnos no puede superar a la cantidad de representantes de agentes educativos. La duración de su “mandato” es de un año lectivo para los alumnos y de dos para agentes institucionales y padres.

<sup>10</sup> Litichever y Nuñez (2005) analizan en clave comparada los Consejos de Convivencia resultantes en la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, destacando que en el primero se prioriza una noción de ciudadanía en función a la

matices, desde la política educativa existió un consenso respecto de que la ampliación de las instancias participativas colaboraría en la disminución de los niveles de conflictividad escolar.

Si bien las instancias de participación nos parecen necesarias y valorables en la escuela actual y que estos dispositivos pueden realizar grandes aportes a estos objetivos, las siguientes páginas se proponen analizar los dos mecanismos participativos arriba descritos e indagar cómo, en épocas de retracción de la autoridad (Weber, 1999), pueden colaborar en el aumento de los niveles de conflictividad, cuando el eje principal de la motorización de estos dispositivos no es tanto priorizar las instancias participativas y dialógicas como sí lo es la posibilidad de que los agentes accedan a cierta información que de otra manera no podrían hacerlo.

En este sentido, el término conflictividad refiere a la lógica y dinámica de conflictos entre actores en contacto en un escenario dado. Ésta puede asumir en su desarrollo la forma de una sucesión de episodios que se suscitan e interrumpen para recomenzar posteriormente y que rara vez encuentran una resolución fundada en el consentimiento (Noel, 2007). Esta perspectiva retoma a su vez, la articulación entre el aumento de la conflictividad y de la base de reclutamiento en el nivel secundario a partir de las legislaciones que universalizan el nivel medio<sup>11</sup> y de la consecuente diversidad y heterogeneidad del alumnado (Dubet, 2004 y 2005, Bourdieu y Passeron, 1977)<sup>12</sup>.

El análisis que sigue es parte del trabajo de campo cualitativo realizado durante los años 2008 y 2009 para el desarrollo de la investigación Doctoral<sup>13</sup>, para la que se estudiaron las diferentes estrategias de los agentes educativos –docentes, directivos y preceptores<sup>14</sup>- de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, para prevenir y minimizar la conflictividad escolar. El mismo se basó en observaciones participantes de clases en tres escuelas de características

---

participación y en el segundo en función al trabajo.

<sup>11</sup> La ley de Educación Nacional Nro. 26 206, aprobada el 27 de diciembre de 2006, amplía la obligatoriedad escolar a 13 años, siendo ineludibles para todos los ciudadanos el año preescolar del nivel inicial, la educación primaria de 7 años y la escuela secundaria en sus diferentes modalidades, de cinco años de duración. Esta legislación reemplaza a la Ley Federal de Educación promulgada en 1993 y que sólo hacía obligatorio parte del nivel secundario. La revisión de las leyes educativas anteriores a esta y su posterior reemplazo, es un fenómeno que acontece en muchos países de América Latina, ante la necesidad de adecuar la educación a las nuevas necesidades y realidades sociales. Para un análisis más exhaustivo de esta situación, véase López, N. (2007): Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región. (Buenos Aires, IPE- CLADE)

<sup>12</sup> Este proceso de ampliación marca una diferencia estructural en relación con el nivel de educación primaria que desde sus inicios, estuvo abierto a todos los alumnos. De esta manera, la escuela primaria se constituyó como un “santuario de puertas abiertas” (Dubet, 2007), que debió lidiar desde sus inicios con públicos diferentes, mientras que el nivel secundario, por su carácter selectivo, supo aislarse de esa base y construirse sobre ciertos niveles de homogeneidad de los destinatarios. Entonces, como sostiene Dubet (2007: 1-11) los embates de la masificación fueron mucho más amplios en la secundaria que en la primaria, que siempre albergó grandes masas de alumnos.

<sup>13</sup> La misma fue defendida y aprobada en agosto de 2012, en el marco del programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>14</sup> Por preceptores nos referimos a agentes auxiliares educativos que tienen funciones de regulación de la normativa escolar, así como de acompañamiento integral de los alumnos. Se ocupan entonces de tareas orientadas a la organización escolar, el orden y la disciplina, pero también del seguimiento de los alumnos, de sus ausencias y llegadas tarde, así como de cuestiones vinculares (Niedzwiecki, 2010)

diferentes de la Ciudad y en 13 entrevistas de profundización a los agentes educativos de estas instituciones, conformándose así un estudio de casos comparado (Baxter y Jack, 2008; Stake, 1995)<sup>15</sup>.

La escuela A es una institución pública que tiene tres turnos: mañana, tarde y noche. Al momento de acceder al establecimiento, los turnos mañana y tarde conservaban ciertos niveles de congruencia entre el alumno ideal para el cual la escuela fue creada y el real (Tenti Fanfani, 2001). Sin embargo este público histórico, desciende en su matrícula y comienzan a concurrir tanto en estos turnos como en el de la noche –en este último casi en su totalidad–, alumnos de los asentamientos urbanos de la Ciudad, mientras otros son migrantes de países limítrofes que viven en iguales situaciones de vulnerabilidad (Castel, 1997). En menor medida -y en particular en los primeros años del nivel medio- también concurren migrantes de origen asiático.

La escuela B es una institución de gestión privada de 25 años de antigüedad y con grandes desigualdades entre su turno mañana y tarde, siendo este último un depositario de becados, jóvenes en situación de vulnerabilidad y alumnos repetidores. La última institución observada, la escuela C, también de gestión privada y doble escolaridad, es una institución de “elite” (Tiramonti, 2008), con pocos alumnos y con una alta cuota mensual que tiende a homogeneizar su público.

### **Los Centros de Estudiantes, la política y la participación dirigida**

Al comienzo del trabajo de campo en la escuela A, el Centro de Estudiantes estaba desarticulado. A partir de unos hechos conflictivos, desde la institución, se propuso organizar un Centro de Estudiantes legitimado. Un preceptor cuenta:

*“Antes había algún tipo de Centro de Estudiantes, pero no tenía legitimidad entre los propios alumnos, ni representación. Después vinieron todos estos hechos y ahora que está todo más calmado, se está tratando de promover [desde las autoridades de la escuela] la organización formal del Centro, para que sea más fácil saber lo que está pasando, para poder ver qué pasa y tener un interlocutor válido que pueda explicar la situación”.*

La Rectora de la escuela C, también estaba interesada en la creación de un Centro de Estudiantes:

*“Estoy tratando de que se genere un Centro de Estudiantes, de que los alumnos se interesen por la participación y aprendan a ejercer sus derechos de ciudadanía, a reclamar debidamente las cosas, a que se organicen y no lo logro. Cuesta mucho que la política los interpele. Nosotros queremos que participen, dónde sea, pero que participen”*

Los fragmentos nos advierten de dos posiciones diferentes respecto del aumento de la participación de los alumnos en las instituciones, aunque como tipos ideales, es lícito argumentar

---

<sup>15</sup> El estudio de casos múltiples comprende siempre por lo menos dos casos y permite la comparación, y el análisis de las similitudes y diferencias que se puedan encontrar. En este sentido, Yin (2003) argumenta que este tipo de investigaciones puede usarse para predecir similitudes o contrastes en función a argumentos que expliquen esas diferencias

que uno contiene al otro en mayor o menor medida. En la escuela C, la propuesta estaría vinculada con la capacidad de los destinatarios de conocerse a sí mismos, percibiendo en las interdependencias y trabajos comunes, una forma de resolver problemas y disconformidades, al tiempo que se incentiva la participación y el compromiso colectivo. En esta visión, la participación y formación democrática se esbozarían como parte del desarrollo personal, apuntando a la formación integral que se adquiere a través de la educación (Delors, 1996).

La escuela C plantea como necesario que sus alumnos conozcan el sistema político y el funcionamiento del régimen democrático mediante espacios como el Centro de Estudiantes. A partir de nuestras observaciones, pudimos presencia algunas situaciones áulicas que se planteaban de manera similar a la organización de la vida pública, en tanto suponían vivencias que trascendían el mundo escolar, y que a partir del debate y ciertos ejercicios, tienden a conformar experiencias de los mundos políticos y públicos, inclinados a la formación de valores y actitudes socialmente apreciadas.

Otras serían las formas de participación promovidas por la escuela A y B. Si bien puede sostenerse que la formación de una “ciudadanía activa” (Benedicto y Morán, 2002) puede estar presente en las prácticas participativas promovidas en algunos agentes de establecimientos, éstas tienden más al control, la anticipación de situaciones conflictivas o desequilibrantes y las estrategias consecuentes a tomar ante estos posibles hechos. Según una docente de la escuela A:

*“La política es algo sucio y negativo para mí. No sé si está bueno que los chicos la incorporen en la escuela, pero es verdad que permite saber cosas, como qué está pasando y qué puede pasar, pero no se puede hacer cualquier cosa, ni puede ser en cualquier momento”*

Dentro de este marco, es lícita preguntarnos si, en determinados espacios, la generación de situaciones de deliberación, diálogo y organización conjunta al estar regulada, puede tender a sofocar la acción colectiva y participativa, fuera de las regulaciones y marcos específicos que la escuela propone y necesita. Por otra parte, el énfasis de las autoridades muestra también, una percepción moral sobre cómo debería ser la participación juvenil: sus instancias, encuadres y reclamos, deben estar institucionalmente delimitadas en detrimento de otras formas de participación que la escuela considere desapropiada, cuando no ilegítima. En consonancia con lo planteado en un estudio previo (Mayer, 2009), esto supone una mirada gerontocrática y replegada sobre las formas de participación política y politicidad tradicionales, en desmedro de las nuevas formas de participación que puedan expresar los jóvenes, como ser grafitis, sentadas, pedidos concretos a la autoridad por parte un curso o intentar que un profesor interceda en alguna demanda que ciertos alumnos consideren como legítimas.

A tono con este propósito, resulta interesante resaltar la participación o expresividad que sí realizan los jóvenes, en los baños de las instituciones o en las aulas, mediante grafitis, encontrados en los establecimientos A y B: *“A mí sólo me salva el Rock”*, *“La escuela es un ascó”* y *“La escuela es una jaula”*. Estas formas de expresividad no son tenidas en cuenta como maneras en las que los jóvenes se estarían manifestando, sino como sostiene una profesora de la escuela B, como

*“parte de la violencia propia de la adolescencia. Los adolescentes son así. Además, no valoran lo que tienen”*

Otro factor importante a tener en cuenta en nuestro análisis son las dimensiones diferentes que se le otorgan a la creación o promoción de un Centro de Estudiantes. Una profesora de la escuela A respecto de este tema y de cómo convocar a los estudiantes, dice:

*“La política es tan sucia, ¿no? No sé si que haya Centros ayuda. Además, muy pocos quieren participar. Acá hay una de las chicas que se postulaba para el Centro que es hija de dirigentes o diputados del PO [Partido Obrero]. Así cualquiera. La chica tenía una montón de habilitaciones y los papás y amigos de los padres le decían cómo manejarse y además, venía con todo el discurso del PO a convencer a los demás que la voten. Eso es política nacional y acá hay que hacer otras cosas que tienen que ver con la escuela. El resto no tiene relación, no interesa, no tiene nada que ver”*

Mientras en la escuela C la promoción del Centro de Estudiantes estaría relacionada con el ejercicio de la ciudadanía y con la construcción de una participación que encuentre prolongación en otros ámbitos, en la escuela A se trata de promover una forma de participación apolítica, en la medida en que permita resolver o adelantarse a cuestiones puntuales y relativas al establecimiento y no a la política en general o nacional, ya que el vínculo con ella estaría cuestionado por sus autoridades. La construcción de un Centro no nace como extensión de prácticas barriales o como conjunción con otros niveles de hacer política sino justamente, como algo ubicado entre paréntesis y que no tiene como fin la articulación social, ya que reniega de ella (Mayer, 2013; Núñez, 2011). Los alumnos no son convocados a pensar temas sociales y actuar desde su lugar en cuestiones macro, sino que la propuesta está directamente relacionada con cuestiones específicas de la escuela, en desmedro de la política en general, de acuerdo a perspectivas que la identifican con algo oscuro y turbio que traba la efectividad de la toma de decisiones (Mayer, 2009)<sup>16</sup>.

### ***Dinámicas de los Consejos de Convivencia***

Como lo describimos al comienzo de nuestro artículo, el reemplazo del sistema de amonestaciones por el régimen de convivencia actual permite ver un cambio en la agenda educativa frente al anterior sistema disciplinario, que propone reubicar al alumno, antes culpabilizado unilateralmente, en tanto la creación del Consejo de Convivencia altera esta percepción mediante discusiones participativas y deliberativas de los representantes de quienes tienen responsabilidad en las situaciones conflictivas. Dentro de sus aportes más novedosos se encuentra la posibilidad de los alumnos de influir sobre las determinaciones de la Dirección, ya que los representantes de los alumnos analizan las situaciones de indisciplina o conflictividad en los establecimientos a la par –muchas veces– que los agentes educativos (Paulín y Tomasini, 2009). En este marco, la Directora de la Escuela B, explica:

*“Hay un referente general que lo da el Estado, el Ministerio de qué se puede hacer, y año a año se cambia. Todo el tiempo hay que repensarlo. Hace dos años habíamos puesto que estaba prohibido el uso del MP3. Entonces sale el MP4 y ¿qué hacen los chicos?, traen el MP4. Cuando les decíamos que no*

---

<sup>16</sup> Núñez (2010) amplía esta conceptualización sosteniendo que los alumnos que participan en los Centros como continuidad de otras esferas de participación política en la escuela, son discriminados por las autoridades como los que “quieren hacer lío” y que además de estar asesorados por los padres, antiguos o actuales militantes que de alguna manera, intoxican el lugar que debe ocupar el Centro de Estudiantes.

*lo podían usar, decían 'lo que está prohibido es el MP3, no el MP4'. Claro, son unos vivos... Entonces yo tengo que saber y modificarlo al año siguiente. Esas cosas son las que sabés porque tenés delegados"*

La promoción de mayores niveles de participación aquí se conjuga con la pretensión de niveles más altos de control. Según su Directora, la inserción de los alumnos en el despliegue de las normas y reglamentos le permite acceder a información, por ejemplo de las innovaciones tecnológicas cuyo uso escolar debe reglamentarse y le advierte sobre nuevas incisiones que serán necesarias para el nuevo reglamento que se realizará para el próximo año lectivo. Si bien es cierto que este dispositivo estaría vehiculizando mayores niveles de participación, la misma aquí funcionaría también como un escudo para las autoridades y un umbral sobre el cual respaldarse para obtener más datos para reorganizar las normas.

Por otra parte, este dispositivo, que en términos ideales generaría mayor consenso y por lo tanto, una disminución de la conflictividad cotidiana, puede propiciar más situaciones problemáticas. En tanto el alumno sabe lo que es pasible de ser sancionado o juzgado y qué no lo es, esto le permite capitalizar ese conocimiento, trayendo por ejemplo, un MP4 argumentando que la prohibición rige para los reproductores de versiones anteriores a esta. Las autoridades escolares tienden a mostrarse incapaces de resolver estas situaciones y las tensiones que generan, porque deben anclarse en el reglamento de convivencia establecido a principios del año lectivo.

Este ejemplo, puede transferirse otras esferas de la vida escolar. Los alumnos saben qué es una falta grave y qué es una falta leve, porque consta en el reglamento. Según la Directora de la Escuela B,

*"Esas son faltas leves [en relación a los MP3 y MP4]. Otras son graves como lo de ayer: los chicos salieron en el horario del almuerzo del establecimiento a la estación de servicio a comprarse algo sin permiso. ¿Y si les pasaba algo? ¿De quién era la culpa? Mía. O cuando se pegan. Pero cuando se pegan en serio, porque ellos se pegan y maltratan todo el tiempo"*

La calificación a priori de faltas graves y leves puede permitirles a los alumnos especular sobre las sanciones posibles al tiempo que una llamada de atención ante una falta leve no es tenida en cuenta como límite gradual a las transgresiones. Al respecto, una docente de la escuela B afirma:

*"Acá apercibís a los chicos y no pasa nada. Al otro día pasa lo mismo. Hacen lo mismo. No hay límites en esta escuela y los chicos lo perciben"*

En este sentido puede observarse en función a lo descrito con los dispositivos de reproducción musical, que en muchos casos no hay un trabajo de apropiación de la normativa escolar en los alumnos, como tanto su capitalización y en consecuencia, una mayor previsibilidad de la consecuencia de sus acciones. Las nuevas normativas le otorgarían más poder a los alumnos al permitirle saber qué, cómo y cuándo será castigado y por lo tanto, elaborar estrategias y modos de evitar las sanciones.

A tono con lo esbozado hasta aquí, se encuentran las estrategias relacionadas a las citaciones, que son las instancias en las que un alumno debe concurrir a la Dirección y explayarse sobre lo que pasó. Luego, podrá dejar de manera escrita su arrepentimiento –sintetizado en un descargo, cuyos efectos analizaremos luego-, lo que también generaría una actitud de mayor condescendencia en las autoridades respecto de sus faltas. Aquí, el error estratégico de las instituciones es asumir que "la gente dice lo que hace" (Noel, 2007), suponiendo que argumentar arrepentimiento equivale a sentirlo y no volver a incurrir en esa falta. Que un alumno se retracte

puede ser también una estrategia para evitar sanciones más severas o registros de sus infracciones, sin que eso implique una reflexión respecto de su accionar o un compromiso a no volver a realizarla. Muy por el contrario, podría ser la repetición de la falta, ya que el saber que puede “salirse con la suya” de esa situación, puede llevar a acciones similares futuras o a repetir esas trasgresiones, cuando no hay altos niveles de apropiación de la norma.

Debe destacarse además, un error conceptual en lo que la Directora argumenta, en función de la participación de los alumnos en la construcción de la normativa en la medida en que supone que los destinatarios utilizan el MP4 porque no están prohibidos, como si no pudieran asociar que el aparato en cuestión es un reproductor de música y que al igual que los MP3, no deberían utilizarse por ser disruptivos para el desarrollo de la clase. Las autoridades escolares confunden cierta rebeldía de los alumnos con una ausencia de una norma específica, que aclare que los MP4 también estarían prohibidos y que las insubordinaciones finalizarían cuando esas infracciones se normativicen.

No obstante, la transgresión a la norma, difícilmente pueda explicarse en ese sentido, sino más bien como parte de un *ethos* en el que quien la obedece muestra signos de debilidad (O'Donnell, 1984). Desobedecer una norma no supone necesariamente su desconocimiento ni una completa ignorancia respecto de su sanción o su castigo, como tampoco significa que sean necesarias nuevas reglas para clausurar esos espacios de rebeldía, sino más bien abre la pregunta por la debilidad de la eficacia simbólica de la ley (Kessler, 2004; O'Donnell, 2001).

Por otra parte, el exceso de pautas nuevas lleva a un proceso que denominamos de *normativización creciente* que tiende a cercenar al alumno en su capacidad creativa, lo que puede derivar en mayor conflictividad, ante una autoridad que se presenta cada vez más presente y racionalizando los espacios y actividades, muchas veces antes no normativizados. Así, por ejemplo, respecto del incumplimiento del uniforme, una profesora de la escuela B dice:

*“Mirá que en el reglamento está y nada. Vienen como quieren. Están con las hormonas a full”*

Desde lejos, escuchamos cómo una alumna se queja:

*“No se puede hacer nada. No podemos estar solos en el recreo, no nos podemos quedar en el aula, no se puede ir para allá [señala el fondo del pasillo], que esto no se puede, que lo otro tampoco. Me tienen podrida. Todo el tiempo vigilados”.*

Estos fragmentos, además de ilustrar las situaciones anteriores, permiten ver ciertos niveles de asfixia derivados de un proceso de *normativización creciente*, que supone que todos los espacios están sujetos a reglamentaciones, dejando poco o nada de zonas de creatividad (Mayer, 2012). Esta sensación, puede colaborar en la generación de una falta de sentido de la escolarización, en la medida en que cada acto está normativizado y delimitado. Sin embargo, los efectos que plantearía este exceso de normativización no concluyen aquí.

### **Los agentes, la eficacia de la norma y la promoción del autogobierno**

Un problema adicional relacionado al proceso de *normativización creciente* refiere a la eficacia de los límites. Líneas arriba analizábamos que la norma, en ciertos contextos carecía de vigor para los alumnos. Aquí sostendremos que esta situación se extiende también a los agentes institucionales.

Pese a que como se describió en los párrafos anteriores existe un proceso y una normativa que permite regular de manera participativa los espacios de la experiencia y rutina escolar, más

allá de si las instituciones así lo realizan, es común escuchar a los agentes argumentar que los límites son difusos, cuando no inexistentes. En una entrevista con un docente de la escuela A, se le pregunta por el sistema de Convivencia Escolar:

*“El tema es que se desvanecieron los límites. Antes era todo intolerante. ¡Ahora es todo lo contrario! No hay límites. Entonces, el que se porta bien, es porque es bueno, pero el que no, el que sabe que puede hacer lo que quiere porque no hay límites, suele tener problemas de disciplina y con los demás. El tema es que se pasó de una intolerancia absoluta a la incapacidad de sancionar. La autoridad se erosionó y queda esto. Y algún tipo de orden tiene que haber”*

En una entrevista con una docente de la escuela B, le pregunto por el uso del celular en la escuela y en las aulas.

*“Es un tema. Todos tienen uno. Sé que también los usan como calculadora, entonces en algunas materias es difícil de controlar. Habría que prohibirlo”*

Estos fragmentos, permiten analizar algunas dimensiones del proceso de normativización creciente al que nos referimos. En primer lugar, la escasa eficacia simbólica se manifiesta en que el uso del celular, está prohibido en la normativa general y es ella quien la desconoce o no la pone en práctica. Esto puede extenderse a la queja respecto de la incapacidad de poner límites que sostenía el profesor líneas arriba: las normativas están, pero son los propios agentes los que no los utilizan ni actualizan, explicando que no se puede parar la clase cada vez que pasa algo, porque de esa manera, no habría clase alguna.

Aquí la ineficacia de la ley no refiere tanto a los destinatarios como a los agentes institucionales que o bien la desconocen o no la motorizan, dejando el espacio para autolimitaciones y autocontroles. Esto no se realiza tanto por una creencia en los jóvenes como sujetos de derecho (Tenti Fanfani, 2010) o capaces de autorregularse, como sostienen Gvirtz y Larrondo (2009), como por la propia ineficacia simbólica que los docentes le atribuyen a la norma, ignorándola o bien desconociéndola. A esto se le suma su miedo a ejercer la autoridad. El autogobierno, teniendo en cuenta esta perspectiva, es más consecuencia de la visión de que no puede aplicarse la norma que de una democratización real de los lazos sociales, en la medida en que supone una economía del esfuerzo por parte de los agentes institucionales en su (no) aplicación, mucho más que en la creencia en que los jóvenes pueden autorregularse.

## **Los descargos**

En la rectoría de la escuela A, entra una alumna. La Rectora, le dice:

*“Tenemos que hablar de lo que pasó, después la llamo”*

Le pregunto qué pasó:

*“Nada, hubo un conflicto y ella dice una cosa y el docente otra. Tenemos que sentarnos a ver qué pasó, con esto de los descargos”*

La Directora de la Escuela B, detalla este tipo de procedimientos:

*“Los alumnos siempre tienen la posibilidad de hacer descargos, pero a veces no lo hacen. Acá hay uno que le pegó a un compañero y no dice nada, sólo firma, quiere decir que sabe que es verdad. Esta es una falta grave, tiene que intervenir el Rector, el alumno, los padres y yo, y en una reunión se decide qué se hace”*

Luego continúa:

*“Acá hay una falta que la pone el Jefe de Preceptores y dice [lee en voz alta] se observa al alumno por haberse reído y faltar el respeto verbalmente mientras se conversaba en el aula por la desaparición de un celular. Acá está lo que el alumno responde: ‘No estoy de acuerdo; me reí porque el Jefe de Preceptores hacía chistes’. Ves, acá hay que reunirse, para ver si es así, si lo que dice el Preceptor es cierto o si lo que dice el alumno es así”*

Una lectura positiva –y no menor– de este tipo de procedimientos, es que limita los abusos de poder, que pueden estar presentes en los agentes educativos y de los cuales ya Durkheim (1988: 50) argumentaba la necesidad de controlar. Planteado en estos términos, los descargos colaborarían en la reducción de la arbitrariedad y discrecionalidad de los agentes educativos, que apercibirían de manera injusta a los alumnos y entonces, se podrían generar relaciones más justas entre ambos Litichever y Nuñez (2005)<sup>17</sup>. Una última lectura positiva estaría relacionada con el reconocimiento de los derechos de los jóvenes, en tanto los descargos les permitirían tener “voz y voto” en cuestiones que anteriormente dirimían sólo las autoridades escolares.

No obstante, podemos argumentar que la Normativa de Convivencia Escolar tiene efectos negativos en el ejercicio de la autoridad, en la medida en que ésta queda recusada y limitada en sus habilitaciones y capacidades, ya que está siempre en el horizonte que el destinatario la contradiga y que esa voz cobre mayor legitimidad que la del agente institucional. La autoridad en lugar de reforzarse, quedaría cada vez más impugnada y limitada, lo que puede elevar los niveles de conflictividad cotidiana en la medida en que se queda cada vez con menos recursos legítimos para ordenar la clase, ante la posibilidad, latente y manifiesta, de ser recusada.

Desde la perspectiva aquí planteada, la incorporación de los descargos refiere menos a un reconocimiento de los jóvenes en calidad de sujetos de derecho como a una consecuencia de la soledad e incremento de la autonomía docente que luego debe controlarse de alguna manera. Vale decir: al mismo tiempo que la institución propicia soluciones individuales a las situaciones de conflictividad, luego necesita formas para delimitar qué pasa dentro de las aulas y cómo aconteció algún problema dentro de ella. En este sentido, los descargos les permiten a las autoridades superiores al docente reingresar en los espacios de los que ella misma se alejó. Esto no expresa tanto una confianza en los jóvenes, como una inseguridad en los agentes educativos a su cargo a los que promueve como independientes pero que luego necesita controlar indirectamente.

---

<sup>17</sup> Cabe resaltar que los autores arriba mencionados no se postulan versus la democratización de las relaciones sociales sino que les parece, y en eso acordamos, que se necesitan jerarquías y perspectivas diferentes desde las cuales actuar.

En este sentido, al estar el horizonte de la recusación, el ejercicio de la autoridad se ve aún más debilitado. Si el agente institucional debe apelar a dispositivos de seducción para desarrollar una clase (Dubet, 2005), es de esperar que motorice menos recursos para imponerse como tal o, dicho de otra manera, que decline sus facultades de ejercer sanciones ante la posibilidad –y miedo- de que los alumnos lo cuestionen ante las autoridades institucionales.

### ***La inclusión de los padres o tutores***

En las fichas que mostraba la Directora de la escuela B, explicaba cómo ante determinadas situaciones, se requiere la presencia de los padres o tutores de los alumnos observados<sup>18</sup>. Esto presupone una familia relacionada con el ideal de agencia con la que histórica y tradicionalmente trabajó la escuela. (Bourdieu y Passeron, 1977).

Mientras el modelo elitista perduró, no se registraron mayores limitaciones en poner en práctica esta alianza; sin embargo, la inclusión de nuevas familias en la escuela a partir de la masificación altera este equilibrio. No sólo porque la familia se destradicionaliza y las mujeres adquieren nuevos roles que les permiten ingresar al mercado laboral (Dubet y Martuccelli, 2000), sino también porque en los sectores desfavorecidos, las madres están muchas veces obligadas salir a trabajar más por cuestiones económicas que ideológicas (Beck y Beck- Gernsheim, 1999: 30).

Muchos adolescentes suelen carecer de familias en las cuales sostenerse o que podrían concurrir a las escuelas al ser citados por la autoridad –en nuestro caso, en la escuela A y B-, como también puede suceder que inclusive de existir, no se sientan autorizados a concurrir en tanto no conocieron experiencias educativas y se sienten ajenos a las dinámicas institucionales (Bourdieu, 2000). La mayoría de las condiciones que deben cumplirse, para lograr un enunciado performativo se reducen a la adecuación entre el locutor y su función, el discurso que pronuncia y la institución que tiene como destinatario: existe un poder asociado al acto de pronunciación que le da la autoridad de emitir las palabras, en función de un capital cultural y simbólico legítimamente acumulado. El someterse a las palabras implica su reconocimiento y poder instituyente.

Entonces, puede inferirse que si bien los actores son convocados, incluso de poder concurrir, ellos pueden autoexcluirse de las esferas de decisión y participación por no sentirse habilitados a ser parte de ellas, al haber estado siempre al margen. Esto puede ser interpretado como desinterés por las autoridades educativas al mismo tiempo que continúan con la reunión con los alumnos observados y sin sus tutores, anclándose en que “*los llamas y no vienen*”, como lo cuenta con cierta tristeza una profesora de la escuela B. Los agentes educativos no se cuestionan la forma ni los propósitos para los cuales las familias son convocadas a participar y los responsabilizan por no hacerse presentes, en lugar de tratar de comprender las razones por las cuales no lo hacen.

---

<sup>18</sup> Según lo establecido en la Ley 223, se propone el diálogo como metodología de la identificación y resolución de los problemas de convivencia.

## **Conclusiones**

A lo largo de los párrafos anteriores, analizamos cómo en función a los mecanismos de participación se anclan en el discurso de la política educativa por un lado, y las contradicciones en su ejecución a través de los agentes institucionales por el otro. Si bien sostenemos que la ampliación de las bases participativas presenta aristas interesantes, lo que en muchos casos se encuentra, a partir de la investigación realizada, refiere a los miedos de los agentes educativos para ejercer su autoridad y a su posible (re)inserción en espacios que ha dejado aparentemente libres.

Por otra parte –y en este sentido– los resultados de nuestra investigación muestra que si bien resulta útil y justo que los jóvenes puedan ejercer los valores democráticos y adquieran las herramientas necesarias para ejercer una ciudadanía democrática, esto no implica que ampliar los niveles de negociación de las normas necesariamente, facilite esta construcción.

Así planteada, la participación muchas veces tiende a justificar la disminución de la responsabilidad de los hechos en los adultos y agentes institucionales, que son quienes deberían asumirla, argumentando que las resoluciones surgen de procesos colectivos de negociación, ocultando la desigualdad y asimetría de condiciones existente realmente y buscando otros objetivos a través de esa movilización. Sin embargo, aún cuando podamos criticarla, sostenemos que la participación es valorable en estos espacios y un recurso interesante de la política educativa, que debe mejorarse en la práctica y que por otro lado, abre el interrogante respecto de la división –o distancia– entre quienes planifican el sistema educativo y quienes lo motorizan cotidianamente. El retiro del Estado por otra parte, tiende a favorecer esta distancia entre ambas posturas, permitiendo que cada institución desarrolle los dispositivos de manera diferente y de estas prácticas, pueden surgir, o al menos se colabora en la conformación de ciudadanía disimiles.

## **Referencias bibliográficas**

- Calvo, D (2004): *Estudio sociológico sobre auto-organización política en los sectores de menores recursos en proceso de exclusión social (1998-2002). El caso de la Federación de Trabajadores por la Tierra, la Vivienda y el Hábitat* (Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires)
- Dubet, F. (2007): *El Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. (Buenos Aires, Gedisa)
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998): *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. (Buenos Aires, Losada)
- Durkheim E. (1988). *La Educación Moral*. (Buenos Aires, Losada)
- Dussel, I. (2005): Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas. *I Foro Latinoamericano de Educación. Pactos y participación: retos de la educación actual*. (Buenos Aires, Argentina)
- Kessler, G (2004): *Sociología del Delito Amateur*. (Buenos Aires, Paídos)

- Litichever, L y Nuñez, P (2005): Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela Media. *Última Década*, (15), Chile
- Mayer, L. (2009): *Hijos de la Democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* (Buenos Aires, Paidós)
- Mayer, L (2012): *Estrategias para la prevención y/o minimización de la conflictividad escolar cotidiana. Un estudio cualitativo de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.* Tesis entregada para la obtención del Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales (Buenos Aires, Mimeo)
- Mayer, L (2013): *Estrategias para la prevención y/o minimización de la conflictividad escolar cotidiana. Un estudio cualitativo de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires* (Nueva Trilce, Buenos Aires, en prensa)
- Noel, G. (2007): *La conflictividad escolar cotidiana.* Tesis de Doctorado, IDES UNGS (Buenos Aires, Mimeo)
- Nuñez, P. (2011): Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la ‘participación juvenil’ en el espacio escolar. En Saintout, F (comp): *Jóvenes Argentinos: Pensar lo político.* (Prometeo, Buenos Aires)
- O’Donnell, G. (1984): *¿Y a mí que mierda me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil* (CEDES, Buenos Aires)
- Paulin, H. y Tomasini, M. (2009): Los Consejos de Convivencia: Desafíos para la Democratización. *Reflexiones Pedagógicas*, (39).
- Stake, R. (1994): Case Studies. Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research.* (California, Sage Publications)
- Tenti Fanfani, E. (2001): *Sociología de la educación.* (Buenos Aires, Ediciones Universidad de Quilmes)
- Tenti Fanfani, E. (2009): Diversidad Cultural y Ciudadanía activa” En Tenti Fanfani, E (comp): *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas.* (Buenos Aires, IIPE-UNESCO Ediciones)
- Tiramonti, G. (2008): Introducción. En Tiramonti, G. (comp): *La escuela media en debate.* (Buenos Aires, Manantial)

---

Fecha de recepción: 01/07/2013. Fecha de evaluación: 30/08/2013. Fecha de publicación: 30/09/2013