

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/274717553>

# LOS CONSEJOS DE CONVIVENCIA: DESAFÍOS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN

ARTICLE · JANUARY 2009

---

READS

3

1 AUTHOR:

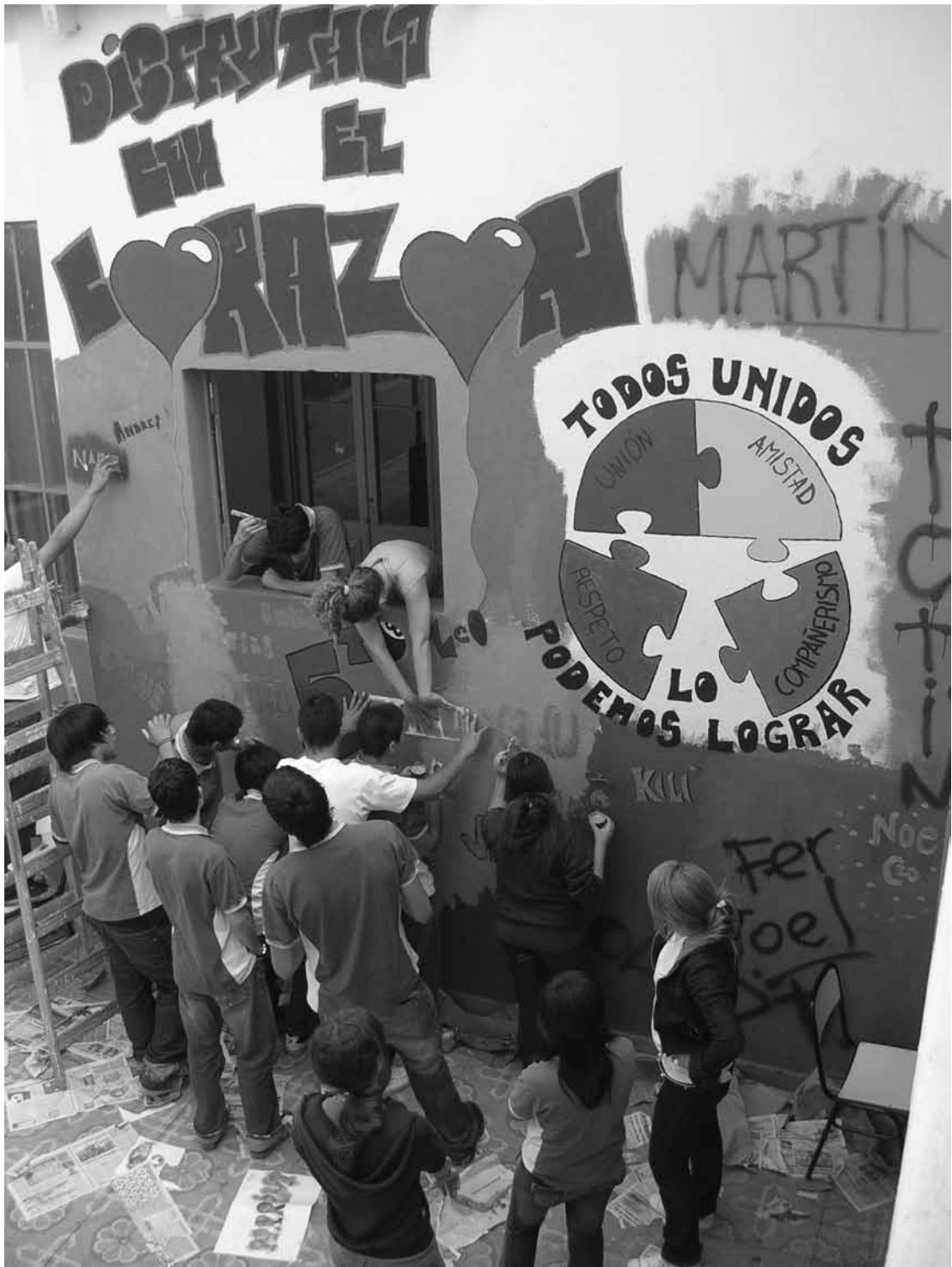


[Horacio Luis Paulín](#)

National University of Cordoba, Argentina

4 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Los Consejos de Convivencia:  
**Desafíos**  
para la  
**Democratización**  
de las **Relaciones**  
en la **Escuela**  
**Secundaria**

**Horacio Luis Paulín<sup>1</sup> y Marina Tomasini<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Profesor Investigador; Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, [hlpaulin@psyche.unc.edu.ar](mailto:hlpaulin@psyche.unc.edu.ar)

<sup>2</sup> Profesora Investigadora, Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología y Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, [marinatomasini@fibertel.com.ar](mailto:marinatomasini@fibertel.com.ar)



## Introducción

Michel Foucault decía que el estudio de la construcción de subjetividad en la modernidad implica el análisis de las urgencias sociales que motivan el surgimiento de los dispositivos de poder disciplinario. A partir de este supuesto, entre los años 1996 y 2000, se indagó en un estudio la implementación de los llamados Consejos de Convivencia en las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, Argentina, reconstruyendo sentidos fundantes de esta innovación institucional para los actores y, específicamente, qué traían de nuevo a la forma común de tratar la disciplina de los estudiantes (Paulín, 2002 y 2006).

Si bien en la actualidad se ha agudizado la discusión sobre el papel democratizador de estos organismos, desde antes de la década de los noventa comienzan a gestarse un conjunto de experiencias institucionales que optan por modos participativos de gestión de la disciplina escolar (Alterman, 1998; Paulín, 2002). En la reconstrucción de los sentidos fundantes de estos proyectos se identifican: la disconformidad con el "sistema tradicional de disciplina"<sup>3</sup>, ya que no se observan procesos de reflexión y cambios de actitudes en los alumnos, la búsqueda de la prevención de las conductas de indisciplina que afectan a las relaciones entre los jóvenes y la escuela y entre sí mismos, y ciertas significaciones políticas que apostaron a que estos organismos podían contribuir a la democratización de las relaciones de poder en la escuela a partir del protagonismo de los jóvenes.

Muchos educadores ya consideraban que las amonestaciones habían perdido su efectividad como sanción, ya que la acumulación gradual de las mismas no era percibida como límite a las transgresiones. Esto produce que los alumnos "aprendan" a especular y a posicionarse estratégicamente frente a los castigos de la escuela, sobre todo porque no hay un trabajo de apropiación sobre el sentido de la normativa escolar (Narodowsky, 1993).

¿En qué consiste esta propuesta? La definición más común de los Consejos de Convivencia es que son cuerpos colegiados con representatividad tanto para la consulta acerca de las normas como para asesoramiento y evaluación de situaciones puntuales de convivencia. Se integra con representantes de alumnos, autoridades, profesores, asesores psicopedagógicos, preceptores<sup>4</sup> y en muy pocos casos padres y/o madres de los alumnos. Los representantes son elegidos por sus pares en asambleas. Los estudiantes eligen primero a sus delegados de curso o división, los cuales a su vez eligen entre ellos a los representantes al Consejo.

En 1997, en la ciudad de Buenos Aires de la República Argentina, se deroga el sistema de amonestaciones (vigente desde 1943) y se propone un Sistema Escolar de Convivencia, en el que se incluyen los Consejos Escolares para favorecer la participación de los alumnos y regular la disciplina con dicha participación. Se intentó ampliar esa iniciativa a las provincias, con suerte dispar, ya que algunas jurisdicciones continuaron con experiencias previas similares y otras simplemente no cambiaron. No obstante, desde 2001 se reglamenta en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) la ley 223 y se comienzan a implementar los Consejos de Convivencia. En 2003 la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense logró concluir con un proceso de cambio normativo en más de 1700 escuelas secundarias a través de acuerdos de convivencia con la eliminación de sanciones del tipo amonestaciones, e incluyendo sanciones reparatorias y Consejos de Convivencia. El año pasado, el actual GCBA resolvió autorizar a los docentes para volver a emitir sanciones leves a los alumnos sin pasar por los Consejos, debido a que se estimó que deben contar con un mecanismo de control disciplinario concreto que el anterior sistema había quitado.

La provincia de Córdoba contaba con una rica experiencia de innovación desde 1985 aunque puede decirse que las políticas educativas nunca tomaron este aspecto como central y, en algunas épocas,

3 Por "sistema tradicional de disciplina" los entrevistados se refieren a las amonestaciones como herramienta pedagógica que se consolida en 1943 mediante el Decreto 150.073 del Poder Ejecutivo Nacional. Consiste en un sistema de notación, regulación y sanción de las conductas de los alumnos a través de las "amonestaciones", consistentes en advertencias escritas que se van anotando en el legajo personal del estudiante. A cada "falta" disciplinaria le corresponde un número proporcional de amonestaciones y el límite para la expulsión es de veinte o veinte y cinco por cada año escolar. Tal sistema puede verse como un avance con respecto a las medidas de castigo corporales que eran comunes en las escuelas de ese tiempo.

4 Los preceptores son el personal que se encarga de la vigilancia y control de la permanencia de los alumnos en la escuela y lleva el registro de las asistencias, calificaciones y sanciones disciplinarias. La mayoría cumple un rol administrativo y de control disciplinario, mientras que en algunas experiencias ejerce un rol pedagógico como tutor de los alumnos.

hasta se trató de imponer la generación de proyectos de convivencia sin reconocer las acciones previas de las escuelas, ni dar condiciones institucionales adecuadas. A principios de este año, el actual Ministerio de Educación ha planteado como líneas de acción la adecuación normativa de los códigos de convivencia y la conformación de Consejos de Convivencia. Cabe aclarar que la coexistencia del sistema de *amonestaciones* (desde 1943 en Argentina) con los regímenes de convivencia actuales, parten de lógicas contradictorias y que no han sido puestas en discusión todavía.

### Comparando casos para aprender de las dinámicas institucionales

Nos proponemos comparar dos casos para mostrar los distintos rumbos que pueden transitar estas propuestas institucionales. El primer caso (A) fue analizado durante los años 1996 y 2001 (Paulín, 2002 y 2006) y el segundo (B) se está investigando actualmente juntos a otros casos<sup>5</sup> (Paulín y Tomasini, 2009). Ambos estudios son realizados mediante una estrategia de investigación cualitativa, a través de observaciones, entrevistas, análisis de documentación y de registros de disciplina escolar.

#### Caso A

El caso A es un establecimiento educativo de nivel secundario de gestión estatal que atiende a 700 alumnos de un sector de nivel socio-económico medio y medio bajo, situado en la ciudad de Córdoba, Argentina.

A principios de la década de los noventa sus docentes y directivos reciben capacitaciones del Ministerio de Educación sobre convivencia escolar. También son incentivados por una Supervisora a implementar proyectos de convivencia y en el año 1993 comienza a funcionar el primer Consejo, recibiendo su apoyo y seguimiento hasta el año 1995. Este primer Consejo se integró con dos docentes, dos alumnos, un preceptor y eventualmente el integrante del Gabinete Psicopedagógico. Tanto los alumnos como los docentes y el preceptor son elegidos por sus pares. Los estudiantes eligen primero a sus delegados de curso, los cuales a su vez eligen entre ellos a los representantes al Consejo. Los docentes y preceptores eligen a sus representantes en una reunión especial, a partir de conocer a aquellos que

se ofrecen voluntariamente a ocupar esos cargos.

La directora recuerda el origen del Consejo: *“Empezó a funcionar en el 92 a partir de un proyecto de Consejos de Convivencia que trajo una inspectora que nosotros teníamos que ahora se jubiló, una persona bárbara, nos hacía trabajar en equipo, nos reunía a varios directores y nos hacía trabajar con consignas. Ella trajo esta idea del consejo de convivencia y nos motivó mucho para hacerlo. En el 93 se jubila el director, y yo, que era vice, asumí como directora, pero me quedé un poco sola: no tenía vicedirector. Entonces me prendió enseguida esta idea del Consejo, sobre todo porque permitía ayudarme en la gestión, que hubiera un organismo que se encargara de la disciplina.”*

Las funciones que se le asignaron fueron: *“Analizar y reflexionar sobre situaciones negativas establecidas entre docentes y alumnos, y entre alumnos. Aconsejar a la dirección, sugiriendo la aplicación o no de sanciones disciplinarias o actitudes de enmienda. Conciliar posiciones para lograr armónica convivencia. Citar a reunión a las partes involucradas en un conflicto, para ampliar la información, explicar la situación, aclarar lo solicitado por escrito, etc. Receptar pedidos de nulidad de medidas disciplinarias, antes de ser tratadas por Dirección y con la correspondiente explicación de causas; y votar las decisiones en cada caso que luego serán elevadas como sugerencias (tomando un voto por los profesores, uno por los celadores y uno por los alumnos)”*.



<sup>5</sup> Proyecto de Investigación “Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos”; Dirección Horacio Paulín, Co-dirección Marina Tomasini, Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones María Saleme de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2008-2009.



De la lectura de sus funciones se desprendería una concepción de la disciplina que evitaría el prejuizamiento del alumno como único responsable de los conflictos. Es decir, una concepción no culpabilizadora del mismo, que integraba la reflexión y análisis a las situaciones problemáticas en las relaciones entre miembros adultos y jóvenes de la escuela. Las sugerencias del Consejo no siempre arribarían a sanciones disciplinarias, y en caso de que así ocurriese, éstas no necesariamente consistirían en amonestaciones, sino, por ejemplo, en actividades comunitarias y/o reparatorias.

Lo más novedoso era la participación de los alumnos en las decisiones sobre las sugerencias a dar a la Dirección. Sin duda, el hecho de que ellos participaran analizando las situaciones de indisciplina de sus pares o que intervinieran con su opinión en un problema entre docentes y alumnos creaba interés y atracción por este dispositivo.

Sin embargo, el Consejo accedía a la "construcción de la indisciplina" de los alumnos como "caso" desde un campo de saber configurado por operaciones de vigilancia y control previas (Foucault, 1990) que ejercían profesores en el aula y preceptores en el resto de los espacios de la escuela. Se distinguían tres componentes específicos del quehacer del Consejo con la disciplina: la *citación*, el análisis de los *descargos* de los alumnos y las *sugerencias* a la Dirección. Estos tres procedimientos del Consejo configuraban su campo de acción con respecto a los cuerpos y las acciones de los alumnos.

La *citación* es la operación que amerita la presencia del alumno ante el Consejo. El *descargo* es la escucha de las distintas versiones (del alumno y de los agentes educativos) sobre el incidente crítico. Las *sugerencias* son recomendaciones a la Dirección de la escuela sobre cada caso analizado, las cuales pueden consistir en la aplicación de amonestaciones u otro tipo de medidas, tales como advertencias verbales, suspensión de sanciones hasta observar cambios en la conducta de los alumnos o la indicación de realizar "tareas reparatorias" o "comunitarias"<sup>6</sup>. Otro tipo de medida, menos frecuente, era la derivación del caso a la Dirección (cuando el Consejo tenía dificultades

para emitir sus sugerencias) o cuando se necesitaba el apoyo de la psicóloga para estudiar la situación particular del alumno. Cuando el Consejo recurría a la máxima autoridad de la escuela se trataba de situaciones de conflicto entre docentes y alumnos que, en principio, mostraba que la actuación de los primeros origina o incide en la indisciplina o reacción de los segundos.

En la práctica del Consejo prevalecía entonces una lógica jurídico normativa visibilizada en la citación de los alumnos como "*examen del caso*" (Larrosa, 1995). En pocas ocasiones, esta lógica disciplinaria se desplazaba al análisis de situaciones de conflicto de la dinámica escolar en la que los alumnos no son vistos en primera instancia como "culpables", con posibilidad de incluir otras variables en el análisis de la indisciplina, como por ejemplo, la inadecuación de ciertas normas escolares para regular el comportamiento de los adolescentes o el accionar pedagógico de los profesores en el aula. En el mismo sentido, el análisis de los "descargos" de los alumnos muestra cómo se oscila entre discursos que revelan enunciados de autojuizamiento moral frente al Consejo y otras expresiones donde tienen la posibilidad de ejercer su derecho a réplica sobre lo sucedido.

Por su parte, los alumnos asociaban los "*descargos*" con instancias donde se esperaba cierta actitud de arrepentimiento y un compromiso de cambio para evitar penas mayores como castigo a su transgresión. Se pudieron reconstruir ciertos "*consejos*", que los delegados alumnos daban a sus compañeros para presentarse al Consejo, a modo de estrategias de colaboración entre pares. Por ejemplo, "*simular el arrepentimiento*" frente a la falta de disciplina, dar respuestas adaptativas frente al poder de los adultos o la apelación de la "*astucia*" para evitar las confrontaciones con los miembros del Consejo. Esta "*preparación*" previa que los delegados hacían de sus compañeros ponía en evidencia ciertas prácticas de resistencia estratégica de los alumnos.

La mayoría de las sugerencias del Consejo apelaban a las sanciones mediante amonestaciones y suspensiones o separaciones de los alumnos de

<sup>6</sup> Las tareas reparatorias o comunitarias consisten en acciones de los alumnos que brinden un beneficio para el colectivo escolar como, por ejemplo, restaurar un mobiliario que se haya dañado o cooperar en el mantenimiento de determinadas normas que se consideran propicias para la convivencia.



la escuela en las faltas más graves. Los profesores reconocían que no se había avanzado en la función preventiva declarada en los documentos fundantes de esta innovación y las dificultades de imaginar tareas reparatorias con sentido institucional para los estudiantes. Los alumnos, si bien tenían una visión positiva del Consejo en comparación con el sistema anterior (donde no tenían representantes), planteaban críticas a la excesiva utilización de las sanciones y la falta de mayor escucha de sus puntos de vista sobre los conflictos.

En el análisis de este caso se observa un período fundante del Consejo como instancia promotora de la convivencia entre adultos y adolescentes y no sólo organismo disciplinador de estos últimos, articulado con instancias de participación real de alumnos y profesores en la elaboración de las normas escolares y con jornadas institucionales donde se discutía con los jóvenes sobre la discriminación

social, la prevención del alcoholismo y del Sida, por ejemplo. Este momento fundacional fue instituyente frente a las formas habituales de disciplinamiento escolar y transcurrió durante los primeros cuatro o cinco años. Luego, la experiencia adquiere un rumbo más regresivo, cuando otro grupo de profesores no inicialmente promotor del Consejo, toma a su cargo la reelaboración del reglamento de convivencia de la escuela y logra hacer cambios en la normativa que le quitan poder al Consejo. Sostenían que se había perdido el control de la disciplina en los alumnos y que el organismo no era eficiente para ese cometido. Además, varias acciones arbitrarias de profesores en el aula por primera vez habían sido puestas como objeto de análisis en el Consejo a partir del ejercicio del derecho a réplica de los jóvenes. Las sugerencias del Consejo solicitando el llamado de atención de la Dirección sobre algunos de estos docentes habían generado polémica y posiciones encontradas en el colectivo escolar.



A partir de aquí el Consejo queda centrado en el análisis del *caso disciplinario*, más que en la promoción de la convivencia. Este proceso de fundación, consolidación y regresión de la experiencia revela la dimensión micropolítica de la escuela, es decir, el conjunto de intereses y luchas de poder que se juegan por el control y dominio en la organización escolar por parte de sus actores y la relevancia que adquieren en estas dinámicas institucionales las concepciones político-pedagógicas expresadas en representaciones específicas acerca de la enseñanza, la disciplina y la convivencia (Ball, 1994).

### Caso B

El otro caso (B), con el cual nos encontramos trabajando actualmente, está situado también en la ciudad de Córdoba y es un establecimiento educativo privado y laico subsidiado por el Estado provincial con una gran tradición en favorecer la participación de sus miembros en distintos momentos de su historia institucional. Dispone de tres niveles de enseñanza: inicial, primaria y secundaria, y atiende a 800 alumnos provenientes de sectores de clase media y media alta de los cuales 380 pertenecen al último nivel.

En esta escuela se vienen realizando en los últimos años tanto una re-elaboración del reglamento como la implementación de un proyecto de convivencia a través de Consejos de Aula y Consejo de Convivencia.

Hasta el año 1989 la escuela sostenía un reglamento creado por un consejo consultivo. El mismo estaba centrado específicamente en los alumnos, establecía lo que se consideraban faltas a la disciplina y disponía las sanciones correspondientes, las que eran aplicadas por la dirección. Entre 1989 y 1990, los directivos deciden trabajar con los alumnos la re-elaboración del reglamento. A partir de la reformulación conjunta, las sanciones comienzan a ser aplicadas por el consejo de convivencia, con aval de la dirección. Además de las sanciones mediante el sistema legal de amonestaciones, la propuesta preveía alternativas de sanciones de otro tipo como tareas reparadoras y la garantía del derecho a réplica o "descargo" por escrito del alumno, que se registraba en un cuaderno de curso en el que se consignaba también la falta cometida por el estudiante.

En los años 1996 y 2001 se realizan revisiones del reglamento, mediante reuniones y encuestas a profesores y alumnos, y se evalúa que el funcionamiento de los Consejos de Convivencia se estaba burocratizando y funcionando más bien como un consejo disciplinario. Según sostienen directivos, docentes y preceptores, muchas veces no había tiempo para las reuniones y no se hacía un análisis contextual del hecho en cuestión. Además, se abordaban tarde las situaciones de indisciplina y no se lograban efectos visibles, quedando la sensación de que funcionaba como espacio de aplicación de sanciones y, muy eventualmente, asumía un rol promotor de la convivencia que intercediera en alguna situación de conflicto. Sólo en algunos casos se podían generar sanciones con mayor sentido pedagógico, por ejemplo, que se hicieran notas de disculpas frente a una ofensa personal o que se reparara el mobiliario de la escuela.

Desde el año 2007, a raíz del cambio de gestión directiva, el actual director propone un proyecto que consiste en la recreación de un Consejo de Convivencia que además incluye Consejos de Aulas. El objetivo que se expresa es "*trabajar el aula como*





unidad de aprendizaje de la convivencia". El Consejo de Aula está formado por todos los alumnos del curso, un preceptor y un docente (tutor o consejero) y se define como: *"Organismo que tiene como función la deliberación, la consulta y la propuesta sobre lo que pasa en el aula (tanto en las relaciones humanas: conflictos entre compañeros, con los docentes, como en las relaciones hacia afuera de la institución). Esto facilita el conocimiento entre docentes y alumnos, lo que permitirá la toma de decisiones que construyan el acuerdo que cree el clima para el desarrollo curricular efectivo"*.

A su vez, el Consejo de Convivencia se redefine como el espacio de mayor jerarquía en el que se sistematizarán los acuerdos que se vayan haciendo o proponiendo en los Consejos de Aula y *"establecerá coherencia al interior de la institución"*.

Otro aspecto interesante en este proceso de cambio institucional es la elaboración de un documento con las "Normas Básicas de Convivencia", en el que se incluye por primera vez *pautas normativas dirigidas a profesores y directivos*. De esta forma podemos leer un intento de construir de otro modo la ley escolar incluyendo al adulto en relación de interdependencia con adolescentes y jóvenes en un escenario educativo que no resigna la asimetría. Tal como señala Inés Dussell: *"La no inclusión de los adultos en la ley escolar; lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática) refuerza la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación"* (2005: 114).

En este caso en particular se observa que se juegan apuestas y tensiones en la búsqueda de otros modos de construir autoridad con los jóvenes en la escuela. Uno de los supuestos que actúan desde el grupo promotor de la innovación es que este espacio de discusión y generación de propuestas permitirá un nuevo modo de toma de decisiones sobre ciertos acuerdos entre docentes y alumnos que mejorará el clima del aula y, por ende, la enseñanza y el aprendizaje.

Un primer sentido democratizador y promotor de la convivencia se expresa en este proyecto, aunque también emergen tensiones con la cultura escolar más tradicional. Se advierte que se apunta a instituir un espacio participativo y deliberativo donde se concede a los alumnos el poder de decidir los temas que preocupan e interesan, *"donde todos puedan tener voz y expresar lo que les pasa"*. Pero también se observa que algunos directivos y docentes tienen ciertas ideas *a priori* de los temas que son relevantes y de los que no lo son, y es posible que no hayan tenido demasiada disposición a *"dejar fluir"* los intercambios entre alumnos/as en ciertas discusiones. De hecho se reconoce algún direccionamiento en los asuntos a tratar. Por ejemplo, un coordinador en un Consejo de Aula introduce el tema de las evaluaciones integradoras porque, según sus palabras: *"veía que no sacaban temas, pero como a mí me interesa..."*. Sin embargo, los chicos habían estado hablando de su sensación de inseguridad por algunos robos cometidos en cercanía de la escuela y acerca de las posibilidades de *"tomar algunas medidas de seguridad"*, y otros hablaron de la *"incomodidad estética"* que les generaba una reja colocada en el patio del colegio, cuestiones que no se retomaron demasiado. Las expectativas de los adultos promotores de la innovación significan al espacio como construcción de ciudadanía para los alumnos y esperan un tratamiento de temas supuestamente *más profundos*, ya que se advierte cierto tono de decepción cuando afirman: *"No hay un cuestionamiento a las normas, a la institución, no hay metas más colectivas"*.

Otra tensión se presenta cuando se visibilizan prácticas docentes consideradas injustas o arbitrarias por parte de los alumnos y son puestas como *"tema"* de discusión en los Consejos de Aula, o con cuestiones que rozan ciertos conflictos en la red de relaciones entre compañeros. Algunos profesores han optado por orientar a los alumnos para que puedan hablar con el docente en cuestión (posición *"oficial"* en el proyecto), aunque otros han intervenido mediando entre docente y alumnos considerando que era oportuno y más efectivo, lo que ha originado intensas discusiones y desacuerdos entre los profesores y preceptores. En el caso de conflictos entre los



alumnos hay acuerdos más claros en intervenir en el mismo espacio, evitando que se propaguen situaciones de discriminación y/o agresiones como modo de resolver los conflictos.

Como se observa en este segundo caso, la propuesta de convocar Consejos de Aula para deliberar, consultar y proponer sobre “*lo que pasa en el aula y en la escuela*”, para abordar en primera instancia la convivencia del grupo-clase y luego participar con esas preocupaciones en un espacio de mayor representatividad como el Consejo de Convivencia (donde asisten, cada dos meses, todos los delegados alumnos de cada división, más delegados de profesores y directivos) configura un escenario de participación institucional democratizador para los alumnos al involucrarlos en el aprendizaje de ciertas decisiones sobre la convivencia institucional, y a los adultos al propiciar otras instancias de construcción de consensos. Hasta el presente momento de análisis podemos postular que para este proyecto ha sido clave no centrarse en el control disciplinario de los alumnos, favoreciendo la transición de formas *custodiales* de la convivencia a formas más democratizadoras que incluyen el ejercicio de ciudadanía para los jóvenes, aunque con la presencia de algunas tensiones y contradicciones señaladas, que son parte del proceso de cambio institucional.

### Lecciones y desafíos

Transcurridos ya más de veinte años de experiencias de este tipo, podemos plantear algunas **lecciones** que recogemos de su paso por las escuelas secundarias, sobre todo hoy que, desde las actuales políticas de educación de la República Argentina, se insiste de nuevo con su implementación en las escuelas secundarias.

- Los casos investigados presentan un abanico de diferencias que van desde Consejos centrados en una restricción al análisis de situaciones de indisciplina de los alumnos consideradas más o menos graves (mediante la aplicación de sanciones vía amonestaciones u otro tipo tales como tareas reparatorias) a otros casos en los que estos órganos colegiados adquieren un sentido más democratizador

de las relaciones intergeneracionales, de aprendizaje y ejercicio de convivencia y ciudadanía (Paulín 2006; Corrado, 2008; Paulín y Tomasini, 2009).

- En estos últimos casos, se incluye como propio y central de los Consejos, la elaboración y revisión de la normativa escolar con la participación de alumnos y familias, la generación de jornadas y actividades de convivencia con participación de los alumnos y alumnas, y a veces, el ejercicio de una participación democrática por parte de los jóvenes en la escuela, proponiendo y decidiendo sobre algunos aspectos (no todos) de la vida cotidiana escolar.

- Cuando el accionar se centra en *promover la convivencia* y no en administrar sanciones (bajo el supuesto de que al participar los alumnos en esa práctica se legitimarían las sanciones con sus pares), las experiencias son favorables para recrear un orden escolar configurado en relaciones de autoridad que se construyen desde un trabajo pedagógico que considera que la apropiación de las normas es parte del proceso de aprendizaje con participación activa de los jóvenes y no una mera inducción o imposición. Respecto de las posibilidades de aprender a partir de experiencias democratizadoras, nos parece central la inclusión de los educadores como sujetos comprendidos por la normativa que regula la convivencia escolar, como sucede en el caso B. Aún con tensiones, esto parece formar parte de un intento más general en esta escuela por construir otros modos de autoridad con los jóvenes, donde -pese a las asimetrías dadas por roles institucionales- todos se reconocen como sujetos a un marco político-legal común.

- Además, si estos órganos *no se centran en el mero control disciplinario* se evitan nuevos conflictos: por ejemplo, los estudiantes tienen expectativas de que sus delegados los defiendan en el Consejo, los profesores, a su vez, esperan que colaboren con el orden disciplinario y ellos mismos tratan de sortear este “fuego cruzado” de diferentes formas. En el caso A, los alumnos delegados tomaban el rol de “jueces” de sus compañeros (incluso con más rigidez que los adultos) y otros les daban “consejos”, como ellos mismos decían, sobre cómo “presentarse

correctamente" al Consejo, simulando sentimientos de culpa y arrepentimiento frente a los adultos de forma de obtener atenuantes en las medidas disciplinarias. O también, cuando se ponía como objeto de análisis la práctica docente en el Consejo, espacio compartido por adultos y alumnos, desde una lógica punitiva, pero ahora dirigida a los profesores.

- Los Consejos de Convivencia *instalan prácticas tales como el derecho a réplica de los chicos y chicas, un espacio para ser escuchados y un tiempo diferente a la clase donde los adultos dialogan con ellos. A veces se logra, como en algunas experiencias todavía en vigencia, que entre adultos y adolescentes se construyan acuerdos provisorios sobre las normas de trabajo pedagógico y la escucha de reclamos de los alumnos; configurando un escenario propicio para el ejercicio de sus derechos y participación en las relaciones de poder en la escuela.*

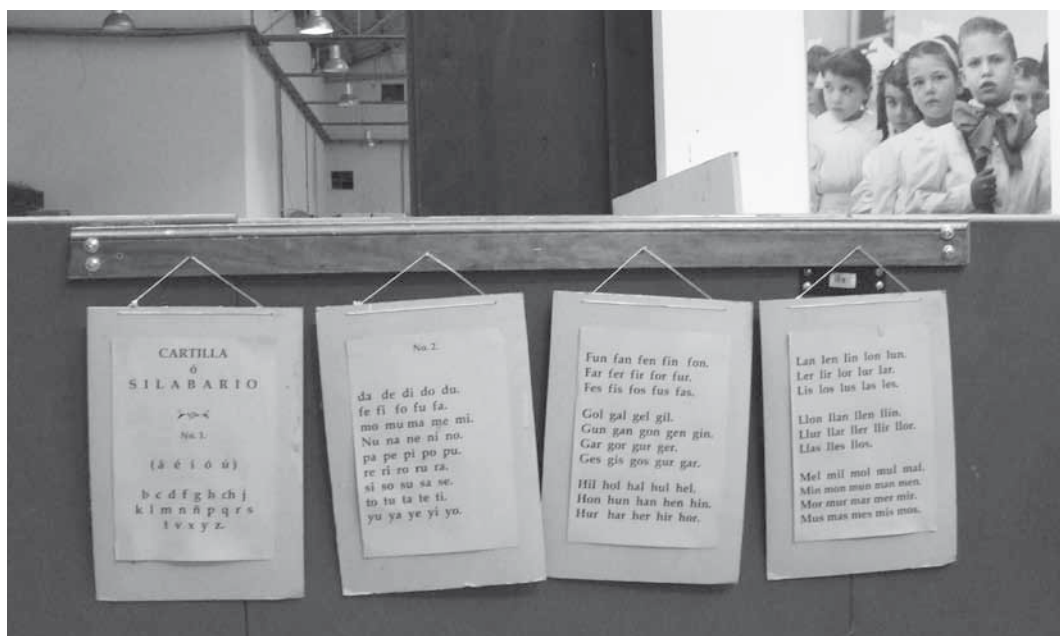
Entonces: ¿qué *desafíos* nos plantean algunos sentidos fundantes y estas posibles lecciones?

La propuesta de Consejos de Convivencia es o debería ser parte de un proceso de cambio demo-

cratizador y de mejora de la convivencia institucional para favorecer nuevas relaciones de autoridad pedagógica y de participación de los chicos y chicas. Es decir, es otra forma de abordar los conflictos pero no los evita ni anula.

Su sola implementación no tiene efectos mágicos, lleva tiempos y acuerdos y no todas las escuelas están en condiciones de aplicarlos al mismo tiempo.

No puede evitarse un proceso de discusión y el arribo a ciertos consensos de los adultos de la escuela sobre cómo van a apostar a construir mejores relaciones vinculares y académicas con los alumnos y sus familias. Tanto en el caso A como en el B, se puede observar en la dinámica institucional el juego de intereses de los distintos grupos de profesores, algunos situados en el lugar de *promotores* de la experiencia tomando la iniciativa del cambio con respecto a otros que, no siempre, se resisten u oponen desde posturas más conservadoras (con matices más o menos correctivos- disciplinarios), sino que su participación está muy condicionada por la cultura organizacional de la escuela media que favorece la balcanización de la enseñanza y el individualismo docente (Hargreaves, 1996: 198 y 223)<sup>7</sup>.



<sup>7</sup> Andy Hargreaves construye la noción de *balcanización de la enseñanza* para hacer referencia a modos de colaboración docente que paradójicamente dividen, ya que son pequeños subgrupos que se identifican por áreas de conocimiento, con escasa permeabilidad hacia otros grupos de docentes y que expresan intereses personales y políticos. La categoría *individualismo docente* alude, en cambio, a los modos de organización del trabajo de los profesores que pueden ser a causa de las limitaciones institucionales para trabajar en equipo (individualismo restringido), por opción a trabajar solo (individualismo electivo) o como práctica adaptativa para sobrevivir en la docencia (individualismo estratégico).



A su vez, las escuelas deberían contar y poder exigir más apoyo técnico profesional para acompañar estos procesos de mejora, ya que la organización escolar no dispone de recursos humanos ni tiempos extras rentados para favorecer estos emprendimientos; como también un margen mayor de autonomía política con respecto de los niveles de autoridad jerárquica y supervisión del sistema educativo. En el contexto político-institucional del caso A, hubo una alianza de una supervisora con varios equipos directivos que no sólo habilitó condiciones y permisos para la generación de la experiencia, sino que comulgaban con el ideario democratizador de la misma. En el caso B se está dando un proceso similar, ya que el grupo promotor de la experiencia cuenta con cierto aval de la comisión directiva de la escuela que le ha permitido dar las condiciones espacio-temporales y económicas (reconocimiento salarial de horas institucionales a los profesores más involucrados) para la participación de

alumnos y docentes, y sostiene políticamente el proyecto frente a la Supervisión de escuelas privadas.

Dicha autonomía política, como colectivo educador y centro educativo, puede ser la base desde la cual construir progresivamente mayor reflexividad ética y criterios de justicia en y con los jóvenes en las prácticas educativas.

Si las políticas educativas contemplasen honestamente este propósito, sería la oportunidad de construir autoridad con los jóvenes en la escuela desde posiciones de mayor legitimación a los educadores, empezando por el Estado mismo.

De no ser así, los Consejos de Convivencia y muchas otras micro-apuestas cotidianas de los educadores, más que innovaciones democratizadoras pueden volverse *más de lo mismo*. Y otra escuela más democrática, más inclusiva y con mayor calidad es posible y urgentemente necesaria en nuestros contextos regionales.

### Referencias bibliográficas

- ALTERMAN, N. (1998): *Disciplina y convivencia encrucijada de la escuela media*. Tesis de Maestría, Centro de Estudios Avanzados, UNC.
- BALL, S. (1994): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de educación. Paidós/M.E.C. Barcelona.
- CORRADO, A., OTERO, M., PADAPAWER, A. y RODRIGUEZ, M. (2008): Convivencia y participación política en escuelas de nivel medio, en Luciana Aguilar [et.al.] *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo* (39-160), Buenos Aires: Ministerio de Educación - GCBA.
- DUSSELL, I. (2005): ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (27), PP. 1109-1121.
- FOUCAULT, M. (1977): El juego de Michel Foucault. *Revista Ornicar*, 10, París.
- FOUCAULT, M. (1990): *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.
- LARROSA, J. (1995): Tecnologías del yo y la educación, en *Escuela, Poder y Subjetivación*, La piqueta, Madrid.
- NARODOWSKY, M. (1993): *Especulación y castigo en la escuela secundaria, Espacios en blanco*. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- PAULIN, H. (2002): Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Revista Educar*, 20, México.
- PAULIN, H. (2006) *Disciplinamiento y escuela media. Su expresión en los Consejos de Convivencia*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades y Jorge Sarmiento Editor.
- PAULIN, H. y TOMASINI, M. (2009): *Disciplina y convivencia: de innovaciones y rutinas en las escuelas secundarias*. VI Jornadas de Investigación en Educación, Julio 2009, ClFFyH. Universidad Nacional de Córdoba.