

# Cuadernillo de trabajo para las escuelas



PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

## Consejos Escolares de Convivencia

# Consejos Escolares de Convivencia

---

Cuadernillo de trabajo  
para las escuelas



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación



PRESIDENTA DE LA NACIÓN  
**Dra. Cristina Fernández de Kirchner**

MINISTRO DE EDUCACIÓN  
**Prof. Alberto Estanislao Sileoni**

SECRETARIA DE EDUCACIÓN  
**Prof. María Inés Abrile de Vollmer**

JEFE DE GABINETE  
**Lic. Jaime Perczyk**

SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO FEDERAL  
DE EDUCACIÓN  
**Prof. Domingo de Cara**

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA  
**Arq. Daniel Iglesias**

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA  
**Lic. Mara Brawer**

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO  
**Lic. Eduardo Aragundi**

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA  
**Prof. Marisa Díaz**

DIRECTOR NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS  
**Lic. Pablo Urquiza**

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
**Prof. Guillermo Golzman**

COORDINADOR DEL PROGRAMA NACIONAL  
DE CONVIVENCIA ESCOLAR  
**Lic. Fernando Onetto**

© Ministerio de Educación, 2010  
Pizzurno 935, CABA  
Impreso en la Argentina  
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

## PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Coordinador

**Lic. Fernando Onetto**

Integrantes

**Prof. Vicente Cupo**

**Lic. Silvina Erro**

**Lic. Ivana Garzaniti**

**Lic. Rolando Martiñá**

**Lic. Alejandro Shimazu**

**Lic. Ana Silva**

REPRESENTANTE DE LA OEI

**Lic. Alicia Tallone**

Equipo de redacción

**Lic. Fernando Onetto**

**Lic. Silvina Erro**

**Lic. Ivana Garzaniti**

## COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Coordinador

**Gustavo Bombini**

Responsable de publicaciones

**Gonzalo Blanco**

Diseño, diagramación y diseño de tapa

**Fabián Ledesma**

Corrección de estilo

**Cecilia Pino**

## **Estimados docentes:**

El Ministerio de Educación de la Nación tiene conciencia sobre las problemáticas de convivencia que afrontan las escuelas secundarias. No me atrevo a decir si estas son más graves o más leves que en el pasado. Sí sabemos que son más visibles y que abordarlas es prioritario para una sociedad que quiere ser cada vez más democrática y más justa. El Congreso Nacional primero y la Asamblea Federal de Ministros de Educación después han decidido asumir el desafío de construir una escuela secundaria obligatoria para todos los y las adolescentes y jóvenes. No es un desafío menor. No se reduce a una ampliación de la matrícula, ni sólo a la construcción de más escuelas y a dotarlas de más equipamiento tecnológico. Aunque esto es imprescindible y lo estamos haciendo con el esfuerzo de todos los argentinos como respaldo. El verdadero desafío es renovar la escuela secundaria, conformar un nuevo programa institucional. Varios avances se han realizado al definirse lineamientos políticos pedagógicos para el nivel, poniéndose en marcha planes de mejora institucional y programas de educación sexual integral, entre otras acciones. Pero junto con ello nuestras representaciones, esquemas cognitivos, prácticas, percepciones y hasta las emociones presentes en el trabajo de enseñar están invitadas a una apertura y renovación. Nuestros chicos y chicas han cambiado mucho. Ellos siguen casi naturalmente el paso de la historia. Una de las claves de la calidad de la escuela secundaria obligatoria está en los adultos. Un reparto facilista de diplomas no es lo que buscamos. Los que quieran egresar deberán hacer un intenso esfuerzo por aprender. Pero este esfuerzo muchas veces se inhibe porque los que enseñan en la escuela secundaria aún no abandonan su tradicional cultura selectiva que durante tantos años nos ha marcado. Confiamos que juntos, jóvenes y adultos, estudiantes, docentes y autoridades educativas podemos construir un nuevo modelo de escuela secundaria. La experiencia nos indica que la nueva escuela secundaria será en parte igual y en parte diferente a la que conocemos. Tradición e innovación no se contraponen, se ensamblan para hacer una escuela para todos. Los Acuerdos Escolares de Convivencia y los Consejos Escolares de Convivencia son una de estas apuestas de innovación. Apostamos a dar la palabra y escuchar. Apostamos a hacer de los jóvenes el centro de la organización escolar. Apostamos a una autoridad que no se construye por la distancia sino por la cercanía. Apostamos a adultos que enseñen, puedan dar contención y sostener límites. Esperamos que el material que presentamos redactado por el Programa Nacional de Convivencia Escolar será un aporte muy valioso para este sueño de la escuela secundaria democrática que ya está en marcha.

**Prof. María Inés Abrile de Vollmer**  
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN



# Introducción

Este cuadernillo está dirigido a los directivos y docentes de las escuelas secundarias de nuestro país que han emprendido el proyecto de poner en funcionamiento los Consejos Escolares de Convivencia. Las escuelas que emprenden esta etapa han elaborado previamente sus Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) y los han elevado a las Direcciones de Educación Secundaria para su aprobación. Por lo tanto, la puesta en marcha de los Consejos Escolares de Convivencia (CEC) es una parte de la aplicación de los Acuerdos Escolares de Convivencia (Resol. 93/09, Asamblea Federal de Educación).

Como dijimos más arriba, aunque este material tiene como destinatarios a los directivos y docentes, ellos no son los únicos integrantes del Consejo Escolar de Convivencia. En él también participan representantes de los alumnos,<sup>1</sup> de las familias y otros sectores de la comunidad educativa tal como lo disponga la Resolución Provincial que legitima a los CEC. ¿Por qué dirigimos este material, en primer lugar, a directivos y docentes? Porque los Consejos Escolares de Convivencia son ante todo un dispositivo que la escuela ofrece a sus miembros como parte de su tarea de enseñanza. Los responsables de la experiencia son los profesionales docentes que intervienen en ella directa o indirectamente. Estos criterios no convierten al cuadernillo en un material exclusivo o excluyente. Por el contrario, lo más deseable es que dé lugar a un trabajo de formación para todos los miembros del AEC por parte del personal docente. También creemos que este documento puede dar lugar a trabajos de formación en los valores democráticos con todos los docentes, alumnos y familias de la institución, haciendo las adaptaciones que se consideren oportunas.

Este material ofrece a sus destinatarios recursos conceptuales, ejemplos y procedimientos prácticos para que los CEC cumplan con las finalidades que le fijara la Asamblea Federal de Educación (ver más adelante).

La Asamblea Federal de Educación señaló nueve finalidades que pueden cumplir los CEC, pero podemos agruparlas a modo de síntesis en tres:

Los Consejos poseen:

- una finalidad **consultiva**, una finalidad de **promoción de la participación** de los actores educativos en la regulación de sus relaciones cotidianas;
- una finalidad de **prevención** de los problemas de convivencia escolar;
- una finalidad **organizativa** que incluye aspectos de muy diversa índole.

---

<sup>1</sup> Cada vez que utilizemos el plural para designar a un grupo dentro de la escuela incluimos su diversidad de género; no queremos fatigar al lector con la permanente aclaración de que son “alumnos/alumnas”, “directores/as”, “profesores/as”. Creemos que el compromiso con el respeto por la igualdad de géneros tiene otras prácticas cotidianas menos literales y más potentes en la convivencia escolar, que es el ámbito donde debe hacerse valer.



### **Los propósitos específicos del cuadernillo**

- Ofrecer fundamentos y recursos para que los CEC puedan cumplir con su función, la de ser un ámbito de consulta y reflexión para la puesta en práctica de los AEC.
- Plantear la temática de los climas sociales escolares como una dimensión de las institución que favorece o dificulta la convivencia escolar
- Dar un marco conceptual general para sostener las funciones de un Consejo reunido en torno a los directivos escolares, compuesto por actores intergeneracionales y con roles educativos diversos para interpretar las normas que regulan las relaciones entre las personas en la escuela.

Esperamos así, que este cuadernillo, sus ideas, sus ejemplos y sus propuestas procedimentales ayuden a mejorar este aprendizaje en los valores democráticos que la escuela quiere proponer y vivir en su convivencia cotidiana.

**Lic. Fernando Onetto**

Coordinador Nacional

Programa Nacional de Convivencia Escolar



# ÍNDICE

- 11** Capítulo I. Un saber prudencial colectivo
- 19** Capítulo II. El Consejo Escolar de Convivencia y la vigencia de los acuerdos de convivencia en la vida escolar
- 27** Capítulo III. El Consejo Escolar de Convivencia como ámbito de promoción de un buen clima social escolar
- 37** Reflexiones finales
- 39** Bibliografía





## Capítulo 1. Un saber prudencial colectivo

El Consejo Escolar de Convivencia (CEC) tiene entre sus finalidades principales ser un dispositivo para hacer un uso reflexivo de las normas de convivencia en la vida de la escuela. Hay que sostener las reglas de juego cuando no se las respeta. Pero hay que darse también un espacio para pensar cómo hacerlo. Las discusiones sobre cuáles son las decisiones a las que podemos llamar “reflexivas” se remontan hasta muy lejos en el tiempo dentro del campo del conocimiento. No es una discusión menor: se trata de la relación entre pensamiento y acción.

En este capítulo, nuestros lectores encontrarán a lo mejor con sorpresa referencias a algunos filósofos. Los psicólogos y los sociólogos son los especialistas más frecuentemente citados en educación. Nosotros los hemos citado, pero queremos convocar a autores de la filosofía para que iluminen los significados fundamentales que moviliza un dispositivo de gobierno y de puesta en práctica de los Acuerdos Escolares de Convivencia como los CEC. La razón para hacerlo es muy sencilla: la tarea de llevar a la práctica esos acuerdos y la misma experiencia de aprender a convivir afecta una dimensión moral de la tarea educativa. En un CEC estamos intentando ser prudentes, ser justos, trabajando por el crecimiento de los jóvenes como personas. Aquí la filosofía tiene algo para decir (Gadamer, 2003: 51).

El esfuerzo por entender cuál es la relación entre las normas generales y las acciones concretas es tan antiguo que se remonta hasta los griegos. El nexo que une las normas con la acción para estos antiguos pensadores era nada menos que el valor de la justicia. ¿Cuál es la decisión justa en determinado caso? Una pregunta que se hacen también los jueces y todas las personas cuando tienen que tomar decisiones viviendo en sociedad. Desde el comienzo hubo dos posturas extremas. Una postura considera-

ba que la razón tenía como tarea “ubicar” los casos en una especie de tabla previa de grandes ideas. Una vez que se sabía qué “clase de problema” teníamos no era muy difícil ver cuáles eran las decisiones más justas. Platón, por ejemplo, decía que las cosas que nos encontramos todos los días “participan” de algún género de ideas. Hoy diríamos que todos los *problemas* están ligados a ciertos temas. Un pedagogo español contemporáneo, tomando esta vieja idea, enseñaba que un docente como profesional reflexivo era capaz de “tematizar los problemas” y de “problematizar los temas” (Fernández Pérez, 1988: 48). Es decir, saber qué “tema” es el que está implicado en cierto “problema” que uno se encuentra hoy en la escuela. Cuánto más pueda uno saber de ese tema, más fácilmente encontrará la solución al problema. También recomienda el camino inverso: es necesario “problematizar los temas”. No basta desarrollarlos teóricamente hay que poder ver qué dificultades se producen cuando esos conceptos teóricos se llevan a la práctica. Fernández Pérez daría esta recomendación a los CEC: problematicen los temas y tematicen los problemas. El autor se alinea con la escuela platónica: relaciona los hechos con las categorías. Esto trae una consecuencia práctica para los miembros de un CEC. Ella se podría resumir así: para afrontar los problemas de convivencia escolar es necesario saber sobre los temas que la convivencia moviliza. Para ello, podemos ir a los libros, a los expertos o a la discusión reflexiva entre nosotros mismos.

### **A modo de ejemplo**

Supongamos que existe un enfrentamiento de un grupo de alumnos con los emo (o cualquier otro grupo cultural juvenil) en la escuela. Sería bueno que alguien nos pudiera hablar algo de las subculturas juveniles tal vez dentro de la escuela o lo proponemos como lectura para ir haciendo más adelante. Necesitaríamos saber más sobre las características de este grupo en particular, los valores que privilegian, sus prácticas, etc. **Sabemos que en la escuela no hay mucho tiempo para tomar decisiones.** Un docente y un director toman decenas de decisiones por día y cuenta con segundos o minutos para tomarlas. Pero la lectura, el estudio, el escuchar conferencias, sobre temáticas de convivencia debería ser como un compromiso para los docentes de manera particular para ellos y todos los demás miembros del CEC. No se trata de leer primero libros y luego decidir, pero se puede ir armando alguna guía de artículos o lecturas para ir formándonos al mismo tiempo que abordamos problemas y tomamos decisiones. En este ejemplo, entonces, el **problema** fue una pelea en el patio, el **tema**: las subculturas juveniles.

## La razón práctica, una razón diferente

Pero desde los filósofos griegos hubo otra visión de la relación entre las normas y los casos particulares. Esta postura tiene mucho para decirnos como docentes y para transmitir a los otros miembros del CEC.

Si los CEC tuvieran la dicha de charlar un rato con aquellos antiguos pensadores como el mismo Aristóteles les harían ver otra perspectiva menos en clave de clasificar los casos que destaca otros aspectos de la decisión justa. Esos casos no los ha podido prever nadie. Tienen algo único, nuevo, imprevisible y sorprendente (Gadamer, 2003: 384). No hay libros que los hubieran podido preparar suficientemente para ellos. No se trata de *aplicar* teorías para resolver problemas prácticos. Tampoco se trata de que ustedes *apliquen* las normas de convivencia. Se trata de hacer funcionar una racionalidad particular que incluye los aspectos únicos de la situación concreta para tomar la decisión correcta. Luego, según esta línea inaugurada por Aristóteles, hay dos “razones”: una que se ocupa de las ideas a la que llamamos *razón teórica* y otra que se ocupa de resolver problemas en condiciones reales que se puede denominar *razón práctica*, como llamó Kant a la manera de pensar que se ocupa de los temas morales, es decir, cuando pensamos “cuál es la acción correcta”. También investigaciones recientes muestran que los profesionales que afrontan problemas todos los días —es decir, los técnicos, los ingenieros, los médicos, los arquitectos— desarrollan una inteligencia propia, diferente de la racionalidad científica pura (Schön, 1998: 48).

Pero, volviendo a nuestro tema, a un CEC se le recomienda que trate de ver las *particularidades* del caso. Existen normas, principios, valores de los que no podemos prescindir. Pero estos nos dan sólo una especie de bosquejo, algunos trazos gruesos que nos orientan hacia dónde encaminarnos, nos ubican, pero no nos dicen cuál es el camino mejor, el camino más justo (Gadamer, 2003: 392). Tiene que actuar la racionalidad práctica, que el viejo Aristóteles llamó *prudencia* (Doubliey, Lombardi y Onetto, 1992: 24). Por lo tanto, la mejor decisión que podemos tomar en cada caso es la más prudente. Esto quiere decir: mirar con cuidado antes de decidir, ver todas las dimensiones posibles del caso, todas las perspectivas, los diferentes valores que entran en tensión y encontrar una decisión “equilibrada”. Los griegos hablaban del “equilibrio” usando la palabra *mesotés*, que significa un punto donde se equilibran dos fuerzas que tironean en sentido contrario. Es decir, ser prudente es evitar ser extremista en las decisiones, no bandearse, buscar sostener la tensión entre las distintas posturas sin quedarse paralizado en la indecisión. Por allí, por algún lugar “entre” los valores, intereses, posiciones, perspectivas está la decisión mejor, más promisoria. Es oportuno traer aquí la afirmación del filósofo francés Paul Ricoeur:

[...] nada dispensará a los actores sociales de contar con la *sabiduría prudencial*, que no separa la justicia de la precisión en la *búsqueda* en cualquier situación, de la acción que conviene. (Ricoeur, 2006: 267; el resaltado es nuestro)

### Un ejemplo

Se han incorporado a la escuela recientemente un grupo de chicos y chicas que vuelven a una institución educativa luego de dos años de haber terminado su escuela primaria. Perdieron las rutinas, los hábitos escolares. En las clases no pueden estar ni 30 segundos sin ponerse a gritar, correr uno detrás del otro, amenazar a los profesores. Irse a un extremo es pedir a los profesores que los “ignoren” y sigan con su clase. “Total peor estarían en la calle”. Si se sigue este camino que elude el problema lo más probable es que el que termine en la calle, o al menos ausente, sea el profesor. El otro extremo es “sacarse el problema de encima”. Pedir un pase de escuela. Sabemos cómo termina la historia, los chicos abandonan definitivamente la escuela. Un punto de equilibrio: aplicar una sanción si hubo agresiones a un profesor, habilitar un tipo de clases “de transición” con profesores dedicados a ellos. Clases menos estructuradas, empezando con actividades más activas. Armar una “escuela de recepción” que los vaya integrando de a poco. Claro que para esto hacen falta recursos. No sabemos cómo terminará la discusión, pero este es un tipo de “pensamiento práctico prudente” que como se verá tiene mucho de pensamiento creativo.

### Interpretar, no “aplicar”

Tradicionalmente, las ciencias de la naturaleza más duras tienden a tener una “relación de aplicación” con los fenómenos. Se “aplica” una fórmula matemática, un cálculo estadístico para poder hacer predicciones sobre cómo se comportarán las cosas en el mundo de la naturaleza. Sin embargo, hoy en día, con la introducción de los principios del azar y de la incertidumbre, las cosas se ven más complejas, pero sirva la descripción un poco caricaturesca como contraste ilustrativo.

Pero si hablamos de personas o de grupos humanos, la complejidad aumenta. No se trata de ver sólo cómo funciona la escuela atendiendo a sus resultados. También es importante entender, interpretar ese funcionamiento. Son muchos los autores que se ocupan de las ciencias humanas que llaman la atención sobre esta cuestión de los significados, de los sentidos que tienen las acciones humanas. Cuando enfrentamos

una determinada problemática de convivencia, por ejemplo, la destrucción de los equipos en el laboratorio de computación, sería un error limitarnos a buscar cuál es la norma de convivencia que fue transgredida y simplemente “aplicarla” mediante una sanción (Gadamer, 2003: 387). Esta sería una intervención pobre desde el punto de vista educativo. Es necesario reflexionar, indagar. Cuanto más graves son los hechos, más necesario es buscarles el sentido. Necesitamos que el caso muestre su rostro particular: sus antecedentes y recorridos previos, las condiciones que pudieron haberlo empujado hacia delante, etc. Necesitamos entender lo que los hechos nos están diciendo; ver, por ejemplo, el conjunto de actores diversos que intervienen directa o indirectamente, cada uno con su perspectiva, sus diferentes lógicas y sus intereses. En una escuela no hay mucho tiempo para tomar decisiones, pero es bueno que sepamos que hay que tratar de mirar con cuidado antes de actuar. De lo contrario, es probable que no veamos ni escuchemos lo que los problemas nos están diciendo. Y entonces los problemas se repetirán para hacerse escuchar.

La relación entre los acuerdos de convivencia y los casos concretos es una relación de interpretación. Es decir *buscar el sentido* de lo que sucedió y luego de entenderlo, poner los límites y sanciones que se consideren que pueden ayudar más a los alumnos sería el camino prudente. Seguramente haya docentes o familias que también hayan intervenido transgrediendo normas, pero estas no transgreden el Acuerdo de Convivencia sino el Estatuto Profesional o las leyes del Derecho Civil o Penal que afecta a los adultos en general y a los padres en particular. Estos últimos casos no son competencia del CEC.

Es posible que el sentido de una transgresión a las normas por parte de un joven sea simplemente llamar la atención para percibir que es “alguien” en la escuela. Puede ser la explosión de un conflicto acumulado y larvado entre personas o grupos. Puede ser la expresión de una conducta antisocial de alguien que necesita que le pongan límites desde afuera porque no se los puede poner desde dentro (Winicott, 2008: 109). Entender lo sucedido ayudará a tomar la decisión “prudente” y justa de la que hablamos más arriba.

### **No hay manual de uso**

Las gorritas, los celulares, el uso de las rastas, el *cyberbullying*, etc. La reacción ante estos fenómenos más o menos generales a los que habría que sumar innumerables particularidades suelen provocar un reflejo en nosotros los docentes: “saquemos una norma que establezca...”. Nos queda la ilusión de pensar que la ley y las normas son equivalentes a los manuales de uso con



los que vienen los celulares o cualquier otro aparato tecnológico: “Cualquier problema o tropiezo consulte con el manual”. No hay norma ni manual que pueda suprimir el juicio de interpretación. Nadie puede suprimir la habilidad para gestionar los casos concretos. Nada puede suprimir la imaginación para crear salidas nuevas a problemas viejos. De lo contrario bastaría con las leyes y sobrarían los jueces. En realidad las leyes reales son las leyes tal como los jueces las entienden. Leyes pensadas e interpretadas. Esto no quiere decir que los procedimientos no sean importantes. El capítulo II de este cuadernillo propone en su parte final los tres pasos que debe seguir todo consejo de convivencia en su funcionamiento. Se verá que los pasos más importantes son las tareas preparatorias antes de que sesione el consejo. Estas concreciones son indispensables, pero no son un manual de soluciones. El programa institucional de la escuela ha cambiado mucho (Dubet, 2006: 63). Esta nueva situación es la que genera un aumento de nuestra incertidumbre y como reacción surge la ilusión de tener un manual de uso. El mejor manual es el criterio profesional que los docentes han ido desarrollando a lo largo de su experiencia. Si los problemas no desactivan ese recurso de pensar por nosotros mismos, será una herramienta más apta para encontrar las mejores respuestas posibles.

### **La prudencia se descubre en el “círculo de diálogo entre diversos”**

Los filósofos medievales –que fueron muchos, pero son poco recordados a pesar de su enorme influencia en nuestro pensamiento actual– también estuvieron muy comprometidos en este problema de la relación entre las normas generales y los casos particulares. Se llamaba en la Edad Media “el problema de los universales” y consistía en preguntarse cómo ideas generales o leyes generales pueden ser útiles para solucionar casos particulares que ellas no prevén. Ya vimos algunas pistas de solución para este problema que es clave al hablar de la prudencia y de la búsqueda del sentido como prácticas de los CEC. Pero hay una recomendación de la filosofía medieval que es importante no olvidar: “el hombre prudente pide consejo”. Una frase que podía brotar también de los labios de cualquiera de los jefes de nuestros pueblos originarios americanos. La imagen del jefe de la comunidad, de la autoridad, siempre rodeado de un grupo de consejeros. Era una práctica habitual en los pueblos americanos en particular y los pueblos antiguos en general. Esto es lo que está haciendo el director de escuela cuando convoca su consejo de convivencia: como hombre o mujer prudente está pidiendo consejo. No decide sólo, no cree poder interpretar toda la complejidad

del caso que está abordando en el aislamiento de la soledad. Por ello quiere escuchar la interpretación que hacen personas que miran de lugares muy distintos el mismo caso. Cuanto más diferente es el lugar “desde donde” se interpreta, mejor, más rico y complejo aparecerá el caso, más ajustada a la realidad será la decisión. Además, si un caso es descrito en la mayor cantidad de dimensiones posibles, es más fácil anticipar los efectos que se podrán derivar de las decisiones que se tomen sobre él. Esto, lejos de hacer más pesada la responsabilidad, la aligera, el director de la escuela siente que puede anticipar los efectos, hacerse responsable, evitar efectos negativos en la medida de lo posible. Verá, con mayor seguridad, cuál es el mejor camino a seguir. Evitará el riesgo de actuar por simple rutina sólo por “sacarse los problemas de encima”.

El círculo es la imagen geométrica del consejo y del dejarse aconsejar. En el círculo no hay jerarquía. Todos están situados al mismo nivel. Todas las palabras valen lo mismo. Vale igual la palabra del alumno, la del padre o madre presentes que la palabra del directivo. En el círculo los intercambios no siguen un orden rígido como sucedería si los interlocutores se pusieran en fila. La palabra va y viene. Tal vez el directivo no tenga nada que decir, sólo escuchar el intercambio entre sus consejeros; tal vez pueda introducir alguna pregunta para alentar un intercambio, para no dejar caer un tema mencionado al pasar. Ella o él podrán administrar su intervención según convenga o simplemente limitarse a escuchar con apertura de pensamiento. Los CEC son círculos de diálogo, un dispositivo de comunicación que es utilizado hoy en experiencias educativas exitosas en contextos de gran dificultad social (Sclavi, 2009: 70).





## **Capítulo 2. El Consejo Escolar de Convivencia y la vigencia de los acuerdos de convivencia en la vida escolar**

Las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (Anexo de la Resolución de la Asamblea Federal de Educación 93/09), en su artículo 115 establecen las finalidades y objetivos de los Consejos Escolares de Convivencia (CEC):

- a) Dictar el reglamento interno para su funcionamiento.
- b) Cumplir un rol proactivo ofreciendo a las autoridades sugerencias y propuestas para la creación de un buen clima escolar.
- c) Analizar y proponer estrategias de prevención de los problemas de convivencia escolar que existan en la escuela.
- d) Promover la participación de todos los sectores y actores institucionales en la elaboración y/o modificación de los Acuerdos Escolares de Convivencia.
- e) Emitir opinión o asesorar, con carácter consultivo, a la conducción del establecimiento cuando tenga que abordar un caso de transgresión grave a los acuerdos de convivencia.
- f) Difundir el Acuerdo Escolar de Convivencia dentro y fuera de la comunidad educativa.
- g) Generar instancias de participación para el abordaje y la resolución no violenta de los conflictos, tales como la negociación cooperativa y la mediación.
- h) Promover otras formas de participación de la comunidad escolar.

## Finalidades, objetivos y encuadre de los CEC

El diálogo entre adultos y jóvenes en la escuela secundaria afronta dificultades particulares en nuestros días. La introducción del lenguaje de las tecnologías de la comunicación, la producción de entornos culturales juveniles con marcas de pertenencia en la vestimenta, en la música, en los lugares que frecuentan y los valores que destacan son algunas de las razones de esta distancia (Hopenhayn, 2006). La escuela necesita darse dispositivos internos de diálogo. El CEC es uno de estos dispositivos de diálogo intergeneracional, y facilitar este diálogo es una de sus finalidades más importantes.

Las sociedades humanas siempre han establecido interacciones encuadradas en normas y leyes. Lo normativo es distintivo de lo social (Resol. 93/09, Anexo, art. 86). Las normas de convivencia establecen un encuadre al vínculo entre las generaciones en la escuela y la transgresión de las normas supone un obstáculo para la comunicación tanto para el transgresor como para el sostenedor de la norma.

El diálogo entre las generaciones adquiere dificultades particulares cuando se refiere a las normas que regulan el intercambio cotidiano. El límite a las conductas, las posibles sanciones cuando esos límites no se respetan hacen que la escucha de la palabra del otro se dificulte. También los significados de los comportamientos son difíciles de interpretar. Todo es comunicación, no sólo las palabras también las acciones, pero ¿cómo interpretarlas? (Watzlawick, 1997: 49). Los CEC buscan establecer el diálogo sobre el sentido, el respeto y la aplicación de las normas escolares.

La escuela secundaria tiene dificultades para sostener la autonomía de los alumnos y dificultades para sostener la autoridad de los adultos (Resol 93/09, Anexo, art. 118). La tradición de la escuela secundaria presentó obstáculos para formar alumnos afirmados en su libertad para pensar por sí mismos y sostener sus derechos. La falta de confianza de los jóvenes actuales respecto del mundo adulto no ayuda precisamente a los adultos a sostener su autoridad (Cornu, 1999: 21). Los CEC son, por lo tanto, un dispositivo para ensayar un ejercicio de la autoridad que fortalezca la autonomía. Una autoridad que da la palabra y escucha. No se trata de instaurar una democracia en el gobierno escolar porque sería desertar de la responsabilidad de la trasmisión del saber acumulado y registrado por la humanidad a las nuevas generaciones que les cabe a los adultos (Maturana, 2006: 31). Así como nadie sostendría seriamente hoy la construcción de un currículum escolar por la votación del alumnado de cada escuela, tampoco puede someterse a votación la interpretación de las normas en cada caso particular. No habiendo formalmente un sistema democrático en la escuela, si puede esta desarrollar una forma de gobierno inspirada en *los valores* de la democracia. El valor democrático principal que se puede vivenciar en los CEC es el de sostener el

diálogo entre perspectivas diversas, la consulta a los diversos actores escolares y la escucha en el ejercicio de gobierno en la escuela. Este ejercicio dialogado del gobierno escolar intenta que la tensión entre autoridad y autonomía sea una tensión enriquecedora en la que la autoridad promueve la autonomía y esta legitima la autoridad (Resol. 93/09, Anexo, art. 121).

### **Objetivos del CEC en la puesta en práctica de los Acuerdos de Convivencia**

- a) Otorgar mejores condiciones a las decisiones de la autoridad escolar para que puedan ser más ajustadas a la realidad y a la justicia. Recabar la perspectiva de los diversos grupos de actores escolares: directivos, docentes, alumnos y familias.
- b) Lograr que las decisiones en la aplicación de las normas de convivencia tengan el mayor sustento posible en evidencias constatables y no en preconceptos, estigmas sociales o prejuicios discriminatorios.
- c) Integrar el aspecto normativo de la escuela con su currículum y con su finalidad pedagógica haciendo de la aplicación de las normas una oportunidad para todos de enseñar y aprender.
- d) Lograr que la palabra de la autoridad escolar sea la última responsable en la toma de decisiones, pero que estas tengan más legitimidad por el proceso de su construcción generando nuevos estilos de gestión educativa.

### **La importancia del contexto**

Un CEC no se desarrolla en una localización abstracta, sino en el territorio delimitado de cada institución escolar. Los contextos institucionales no son sólo lugares de “implementación” de las políticas educativas, ni son un terreno neutro en el que se utilizan herramientas organizativas probadas en otros lugares (Brown, Collins, Duguid, 1989). Por el contrario, las políticas educativas son como una conversación pública que sólo comienza con su aprobación y promulgación por la autoridad competente pero continúa y se reinicia en cada contexto en el que se pone en práctica con los actores sociales que quedan involucrados en ella. El cambio de contexto es un reinicio de la conversación entre la “política puesta en papel” y los actores que la ejecutan. Estos interpretan el texto primero de acuerdo con el contexto en el que están inmersos. Hay palabras que se realzan y otras que se silencian. Hay intencionalidades supuestas y no explicitadas que los actores encuentran y definen. El contexto escolar es capaz de interpretar, traducir y recrear el texto original de la política pública. Una experiencia buena en un contexto puede ser mala en otro. Una experiencia exitosa

en un contexto puede ser imposible en otro. Los CEC no deben ser la ejecución de políticas de “caja negra” (Onetto, 2010: 111). Los actores escolares deben hacerse protagonistas, pues son ellos los que interpretarán la potencia y la limitación de la iniciativa para cada escuela. La amplitud y la intensidad de la tarea de los CEC serán decisión de cada escuela dentro del marco de lo establecido como mínimo común por la Resolución que encabeza este capítulo.

La historia de los CEC en cada escuela será una nueva narración que se incorporará a una narración previa. La descripción de los CEC como el momento cero de una historia constituye un error de concepción y trae riesgos graves para su implementación. Los directivos y docentes son los actores educativos que mejor podrán aportar esta memoria institucional al proyecto de los Consejos. La implementación de una política pública que alienta el desarrollo de los CEC será potente en la medida en que se transforme en una conversación auténtica con esa historia previa (Onetto, 2010: 118). Las condiciones que posibilitan, dificultan o facilitan el desarrollo de los CEC son muy diversas y varían de una escuela a otra: las características socioeconómicas del entorno escolar y la relación de la escuela con ese entorno, la matrícula, la concentración horaria de los docentes, la intensidad de su rotación, los espacios edilicios, la existencia de horas institucionales, el entramado informal de relaciones institucionales y su nivel de conflictividad son algunas de las condiciones visibles y tácitas que harán más o menos ambiciosas las expectativas sobre el desarrollo de los CEC.

Será conveniente entonces hacer una propuesta de exigencia mínima o de partida para los CEC que tenga bajo nivel de dificultad y pueda ser adaptada a contextos muy diferentes. La propuesta básica establece comenzar con un encuadre reducido en la frecuencia, la temática y la duración de las convocatorias del CEC (Resol. 93/09, Anexo, art. 123). Esto no impedirá que allí donde las condiciones lo permitan esta propuesta básica pueda ser enriquecida y complejizada de acuerdo con el criterio de los actores escolares y dentro de los objetivos y finalidades arriba señalados.

## **El encuadre de la actividad de los Consejos Escolares de Convivencia**

Los CEC funcionarán mejor si tienen un encuadre preciso en cuanto a su funcionamiento, su temática y sus objetivos. La circulación de la palabra a agenda abierta en la escuela supone condiciones institucionales que no se pueden dar por supuestas en la mayoría de las escuelas. De todos modos, no existe intercambio constructivo entre las personas que no respete algún tipo de encuadre. La escuela es un ámbito público que funciona según prescripciones emanadas del Estado democrático. Entonces, los

CEC no funcionarán apropiadamente, por ejemplo, con un encuadre clínico propio de los abordajes psicológicos profesionales. Los CEC están llamados a funcionar en consonancia con el contexto institucional que los abarca. Son dispositivos educativos que buscan, como uno de sus objetivos principales, ayudar a los miembros de la escuela a descubrir el sentido y respetar el cumplimiento de las normas en la vida social.

El encuadre del intercambio en el CEC debe explicitarse con claridad para no enviar mensajes confusos a sus actores. También son parte del encuadre algunos criterios generales, como la equidad en la distribución de la palabra, el respeto por la intimidad de las personas, la diferencia entre la valoración de los hechos y los juicios de valor sobre las personas (Dubet, 2007: 79). Los modos de expresión están también regulados por normas muchas veces implícitas. Cualquier forma de maltrato como los insultos, los apelativos discriminatorios por la condición social, racial, religiosa o de género, las amenazas de violencia, no son admisibles en el diálogo escolar en general y en el CEC en particular.

## **El funcionamiento del Consejo Escolar de Convivencia frente a transgresiones a las normas que establecen los Acuerdos de Convivencia Escolar**

Como etapa básica para el desarrollo de los CEC recomendamos empezar por convocarlos cuando la autoridad escolar tiene que hacer una interpretación de las normas frente a transgresiones graves.

Según lo establecido en las orientaciones nacionales, el CEC es convocado con carácter obligatorio cuando la autoridad escolar considere que se ha cometido una transgresión grave a las normas de convivencia escolar. El CEC no es un tribunal de aplicación de sanciones (Resol. 93/09, Anexo, art. 122) y su función es convertirse en un ámbito de consulta y de reflexión antes de tomar una decisión respecto de:

- a) la interpretación de lo sucedido;
- b) la norma que se ha podido transgredir;
- c) la calificación de la transgresión como grave, regular o leve;
- d) la identificación de las sanciones que pueden tener mejores posibilidades pedagógicas.



## Los pasos a seguir frente a la transgresión de las normas contenidas en los Acuerdos de Convivencia



### Paso 1. Establecer una descripción verosímil de lo sucedido

Antes de convocar al CEC se abrirán instancias de diálogo para establecer si un alumno ha transgredido una norma de convivencia. Esto se hará antes, y nunca durante la reunión del CEC. Los alumnos no pueden ser sometidos a la situación de presentar su propio caso frente a un colectivo imitando la situación de un tribunal judicial. Los directores docentes, tutores o preceptores tendrán entrevistas individuales con los actores involucrados en el caso. Las distintas versiones de los hechos serán tenidas en cuenta, tratando de arribar a una clara discriminación entre lo que son versiones sin asidero de lo que son relatos atestiguados por datos consolidados o por testigos presenciales. Este trabajo para consolidar los hechos evitará que las escuelas se vean atrapadas por juicios apresurados, estigmatizaciones, rumores o versiones interesadas. Si no se llegara a poder establecer con suficiente solidez lo sucedido esto será también un dato a incluir en el diálogo dentro del CEC. Un interlocutor que no se puede soslayar son las familias a las que pertenecen los alumnos supuestamente involucrados.

Cuando las situaciones lo ameriten es recomendable solicitar la opinión de asesores expertos del ámbito de la salud (médicos, psicólogos, asistentes sociales), de la justicia, de las fuerzas de seguridad.

El alumno siempre tendrá derecho a ser escuchado. Si desea dar su versión de los hechos en el CEC de manera directa, podrá hacerlo, pero tomando los recaudos necesarios para evitar efectos negativos sobre su persona y/o sobre su posición dentro de la institución.

## **Paso 2. Desplegar un diálogo sobre la descripción documentada del caso**

El CEC es una instancia de diálogo sobre la descripción del caso. Sugerimos tener en cuenta lo siguiente:

- La descripción será presentada por los entrevistadores o por la versión escrita de los protagonistas. Esta intermediación permitirá un abordaje más sereno y reflexivo del caso.
- El director de la escuela animará un intercambio entre los miembros del CEC con las diversas preguntas que será necesario responder: ¿Sabemos qué sucedió?; ¿Es una transgresión a una norma?; ¿Cuál es la intervención educativa más promisoría para los involucrados?
- No se hará uso de la palabra por segmentos representados. Todos los miembros del Consejo intervienen en igualdad de condiciones. No son representantes de un sector, son miembros de un Consejo. No es una meta indispensable que el Consejo arribe a una única narración o a un consenso.
- El consejo no hace tampoco una recomendación final al director. Puede arribarse sólo a descripciones parciales y en conflicto, a interrogantes o incertidumbres y, sin embargo, aportar mucho a la decisión que la autoridad escolar tomará como responsable última.
- Se llevará un registro de la reunión del CEC, que será sólo una síntesis de los contenidos intercambiados, no un acta o registro textual de las opiniones de los participantes para preservar a los integrantes del Consejo (Resol. 93/09 art. 124).

## **Paso 3. Tomar la decisión de puesta en práctica del AEC en el caso analizado por parte de directivos de la escuela**

Las decisiones sobre los casos estudiados en el CEC son competencia exclusiva y responsabilidad del director de la escuela. El CEC, si ha funcionado adecuadamente, brindará una notable riqueza de perspectivas y una apertura a la complejidad de las situaciones. Con esta mirada renovada y ampliada, la dirección de la escuela tomará las decisiones que considere mejores para hacer cumplir los Acuerdos Escolares de Convivencia.





## **Capítulo 3. El Consejo Escolar de Convivencia como ámbito de promoción de un buen clima escolar**

### **Consideraciones preliminares**

La finalidad del CEC requiere de una comprensión ética que oriente las prácticas de quienes trabajan con ellos. Plantea precisamente el desafío de habilitar nuevas oportunidades para los sujetos, los grupos y las instituciones. Funciona como órgano de consulta para la autoridad escolar, es el ámbito de reflexión pedagógica y de diálogo que, buscando el interés educativo de los jóvenes, propondrá a la conducción de la escuela la interpretación más justa sobre la aplicación de las normas en cada caso particular (Resol. N° 93/09, Anexo, art. 102). Para esto es muy importante que los alumnos adquieran herramientas y procedimientos para este fin y que vayan asumiendo valores que se traduzcan en actitudes y hábitos de convivencia.

Como primer punto nos parece importante destacar el clima escolar en la institución. Es necesario crear un clima de confianza, un ambiente donde las personas no se sientan juzgadas ni amenazadas, una atmósfera donde todos perciban que pueden explorar las ideas que realmente piensan y no las que se sientan obligados a pensar. La vida en la institución educativa toda significa un aprendizaje constante y la naturaleza de este proceso no es monocorde, hay fisuras.

Sin embargo, parecería que en la escuela no suele haber tiempo ni lugar para discutir, debatir y pensar los problemas que se presentan a diario, ni sobre la mejor forma de resolverlos; tampoco para reflexionar sobre cómo nos relacionamos unos con otros, tanto en la vida social escolar como en el conocimiento, ni sobre cómo nos sentimos con esas relaciones.

Por ser una institución pública, por ser una institución educativa, por ser un espacio laboral profesional, por ser un espacio intergeneracional, la escuela convoca algunas expectativas específicas, que consideramos importante desarrollar.

## El clima social escolar

Hay un enseñante colectivo que, como diría Durkheim (1945), es algo más que la suma de los enseñantes individuales. Cuando estamos juntos hacemos circular algunos mensajes específicos que no necesariamente son iguales ni coherentes con los que enviamos cuando estamos en la relación uno a uno. Llamamos enseñante colectivo al ambiente educativo construido por la interacción entre todos, docentes y alumnos. El enseñante colectivo también transfiere creencias, representaciones de la sociedad, representaciones de rol, reglas constitutivas de los vínculos, normas, prácticas, guías de valores compartidos. La comunidad existe en la medida en que hay sentidos compartidos. La unidad de una escuela es relativa y proporcional a los consensos sobre el sentido de las palabras, los valores y las acciones.

Nos vamos a concentrar en un enseñante colectivo muy particular que se registra más bien emocionalmente estableciendo una cualidad.<sup>2</sup> Se construye en la relación entre expectativas personales y colectivas y respuestas individuales e institucionales (Gómez, 1998: 242). Sus términos finales serían bienestar-malestar. Su puesta en acto es la presencia o ausencia, la permanencia o la huida: a esta cualidad la llamaremos *climas escolares* (Anderson, 1970: 135)

Estamos hablando de climas de tarea y no sólo de climas humanos en general. Por ejemplo, los parámetros para un buen clima familiar o para un buen clima en un grupo de amigos que vacacionan no son los mismos que se pueden aplicar en la escuela. El clima de un grupo humano resulta calificado por los objetivos que lo agrupan.

Las expectativas pertenecen a lo que Pérez Gómez (1998: 234) llama *plataformas cognitivas*. Estas expectativas responden al contexto social, a la biografía personal, y también a algo estructural e invariante que llamaremos *la condición humana*. La escuela construye su clima institucional respondiendo a las expectativas de sus miembros, ya sea aceptándolas o reformulándolas como pertinentes o desmesuradas, etc.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Nos apoyamos en la tradición que pasa por el filósofo Max Scheler y que se alinea con el pensamiento de Pascal y de Agustín sobre el conocimiento contenido en los sentimientos (Scheler, 1957).

<sup>3</sup> Se puede recuperar la obra de Kurt Lewin (1978) como pionera de esta perspectiva, aunque luego haya merecido varias críticas correctoras. Allí Lewin planteó la noción de campo psicológico como un contexto influyente en las conductas humanas, que a su vez respondía a las necesidades psicológicas que otorgan sentido a esas conductas.

Al utilizar el término “clima” se recurre a una metáfora tomada de la meteorología. Las metáforas establecen una semejanza sin suprimir la diferencia. Se las llama también analogías o lógica abductiva (Pérez Gómez, 1998: 69). En este caso la analogía consistiría en lo siguiente: así como los climas influyen en el comportamiento y hasta en las características fisiológicas de las especies vegetales y animales, el clima laboral es una condición que explica el comportamiento, la identidad y las interacciones que desarrollan las personas en un grupo de trabajo. Conviene no liberalizar las metáforas. Hay una diferencia cualitativa entre la naturaleza y la historia, continuidad y discontinuidad. Los climas de los colectivos humanos son fruto de una historia (Programa Nacional de Convivencia Escolar, 2008: 13-14).

## **El reconocimiento: eje del clima escolar**

Entendemos que la tarea de crear un clima propicio abarca a toda la institución. Proviene esencialmente del ejercicio de hacer explícito el respeto por las ideas de todas las personas. Directivos, profesores, alumnos y padres deben aprender a ponerse en el lugar de los otros para tomar decisiones ante dilemas y acciones de la vida real, en especial en aquellas situaciones que los afectan directamente. Por ejemplo, todos deben responsabilizarse de los Acuerdos de Convivencia tras un proceso de deliberación, razonamiento y argumentación sobre lo que consideren bueno y justo. Está claro que en la vida cotidiana de una institución existen decisiones que no pueden discutirse. La participación de todas las personas es importante, entendiendo que esto no significa laxitud en el cumplimiento de una norma sino todo lo contrario. Quien infringe la norma está atentando contra un sistema justo para todos y por eso merece una sanción.

Es importante considerar el art. 121 de las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (Resol. 93/09, Anexo): “Las sesiones del consejo escolar de convivencia convocadas para el tratamiento de transgresiones se desarrollarán en un clima sereno de escucha, diálogo y reflexión entre jóvenes y adultos para analizar la situación desde sus diversas perspectivas, buscando el camino pedagógico adecuado para hacer de esa transgresión una oportunidad de aprendizaje ciudadano para todos”.

Lo primordial es permitir que los alumnos construyan su propio punto de vista, y no imponer el propio. Esto implica confiar en que los estudiantes pueden razonar mejor de lo que muchas veces suponemos, que tienen sus propios valores y pueden reflexionar sobre ellos. Esto es posible cuando se les permite explorar las razones que pueden tener para escoger actuar de una u otra manera y analizar las consecuencias de su decisión.

Un buen clima no es carente de discusión y confrontación crítica, sino un clima de confianza en el que las ideas propias y ajenas puedan exponerse abiertamente y discutirse con respeto auténtico, donde uno es respetuoso de los diversos puntos de vista, exigente para la escucha y argumentación del otro sin la presión de ganar con respuestas verdaderas y definitivas.

Construir con las diferencias de los otros será el eje de trabajo, mirando las instancias colectivas de lo ya hecho y pensando para volver a hacer. Se trata de poner en práctica pactos que no se planteen la expulsión del disenso, sino un trabajo continuo y permanente de instituir un orden democrático, un orden que se conforma con sujetos diferentes, con sus lenguajes y disposiciones, pero también dispuestos a escuchar a otros y aprender de ellos (Dussel, 2005: 106).

## **La escuela y el reconocimiento de sí**

La identidad de cada uno implica una construcción. La descripción que hacemos de nosotros y de nuestra historia no queda fija como una cosa. Tampoco podemos decir que nosotros “somos” esa descripción porque es una narración y una descripción de hechos vividos. Una narración que está entre los hechos y los sujetos participantes de esos hechos. El punto de partida es una cierta lejanía con nuestra historia, empezamos siendo extraños para nosotros mismos. Esta distancia se puede acortar; sin embargo, siempre habrá un poco de extrañeza frente a nuestras propias vivencias. Los sentimientos son un campo interior que puede estar poco recorrido y conocido para nosotros mismos. El contacto con los propios sentimientos tiene una especial relevancia por ser un resumen biográfico de particular intensidad. Las personas podemos aprender a conocer nuestros sentimientos. La pregunta educativa en este caso sería: ¿la escuela es un lugar que favorece el encuentro con la propia experiencia pasada y presente o estar en la escuela es más bien sentirse presionado por encubrir esta historia? (PNCE, 2008: 15).

### **Un ejemplo para el Consejo Escolar de Convivencia**

El caso de una pelea a golpes entre compañeras puede despertar sentimientos diversos. Así, para los adultos de los sectores medios de nuestra sociedad, por ejemplo, aparece como una especie de profanación de la imagen de la mujer el que una chica pueda tomarse públicamente a golpes con otra. Este rechazo interno no se experimentaría con la misma intensidad si fueran dos varones. Es muy probable que los jóvenes de muy diferentes sectores sociales

ya hayan participado de una interacción más igualitaria en las formas entre varones y mujeres y no sientan el mismo rechazo. El diálogo en el CEC puede llevar a este encuentro con nuestras propias historias y permitiría construir un buen clima de convivencia interna. Por el contrario, la falta de encuentro con los propios prejuicios, con la propia identidad biográfica puede llevarnos a distanciarnos de los hechos, a adjudicarles sentidos que no tienen.

## Reconocimiento de sí por parte el otro

El ser humano no es autosuficiente para construir su identidad. La estima de sí, la valoración de sí está también pendiente de la estima del otro. La figura de la identidad no es una línea sino un círculo que transita por el otro, no hay inmediatez. La representación de sí mismo es el resultado de una circulación que pasa por el otro: los ojos del otro son el espejo donde mirarme. La percepción que el otro tiene sobre uno es fuente de la autoimagen. La construcción de la estima de sí incluye la presencia de la estima que el otro otorga. El otro que nos acepta en nuestra etapa histórica, en nuestro momento, aunque no respondamos a sus expectativas, nos reconoce. Nuestro momento puede ser de enojo, de impotencia, de confusión, de éxito o de euforia. Sólo nos reconoce el que nos acompaña en esta historia personal y social en movimiento. (PNCE, 2008: 14). Al menos en un sentido podemos decir que los seres humanos, y de manera particular los niños y jóvenes, tienen derecho a ser reconocidos. En este sentido, existe en la vida de la escuela una lucha cotidiana por ser reconocidos por los otros (Ricoeur, 2006: 240). Pero esa lucha no implica un enfrentamiento, ni violencia, sino un esfuerzo constante por recibir del otro valoración, justicia, estima social y también amor. ¡Cuánto de lo que hacemos todos los días no es silenciosamente una búsqueda, un reclamo, la exigencia de este reconocimiento! Es en realidad un reconocimiento mutuo el que estamos tratando de construir. Sólo allí entra en reposo la lucha por el reconocimiento (Ricoeur, 2006: 277)

## Ejemplo para el Consejo Escolar de Convivencia

En la escuela suelen llamar la atención, por ser reconocidos, los que están fuera del “alumno” promedio: los muy brillantes o los muy revoltosos. A veces sucede que la muchacha o el chico que pasaba desapercibido, empieza a alborotar las clases de tal modo que le hace “la vida imposible” a los profesores. Tal vez, podría pensarse que estamos frente a la lucha de los “comunes”, los “medianos”



por ser reconocidos. Es muy llamativo que suceda esto porque estos alumnos y profesores son la mayoría, el número más grande, y pueden quedar anónimos en la masa. La estima social, el no pasar desapercibido es una necesidad humana muy grande para poder sostener la propia identidad. El CEC puede favorecer, no sólo hacia su interior sino también como proyecto de trabajo conjunto, que todos los chicos y chicas que van a la escuela sientan que son importantes. Que sientan que si no están no es lo mismo que si están.

## El reconocimiento del otro

Necesidad de alteridad, el ser humano es capaz de abrirse a la diferencia del otro y de lo otro. Puede hacerse preguntas y cambiar, escuchar y comprender. Existe una aptitud y un deseo de descubrir lo diferente, lo foráneo e internarse en un territorio desconocido. Lo homogéneo protege y ahoga simultáneamente. Por esto, por ejemplo, lo tribal tiene una doble figura: es la comunidad homogénea que contiene pero al mismo tiempo retiene. El terruño, los barrios poseían esta capacidad de arraigar, de ofrecerse como el lugar donde teníamos afinidades, códigos, reglas aceptadas por todos. Pero lo tribal es también la imagen del encierro; el terruño empequeñece, se vuelve segregación y aislamiento. El ser humano necesita abandonar estas seguridades de lo homogéneo, la identidad se nutre de la diferencia (PNCE 2008: 15).

## El Consejo Escolar de Convivencia “de los parecidos”

Si el CEC se constituye como una herramienta para construir el sentimiento inclusivo del “nosotros” en la escuela, es deseable que contenga la mayor diversidad posible de modos de ser, géneros, ideologías, edades, etc. En cambio, si el CEC es manipulado en su conformación de tal modo que reúna solamente a los parecidos no estaría reconociendo las diferencias, acentuándose así posiblemente las tensiones entre “los otros” y “nosotros”. Esto puede suceder por diversas formas presión y ejercicio de poder en la escuela. Si hay presión para elegir a algunos alumnos, profesores o familiares de los alumnos esto puede suceder. No necesariamente la presión la ejerce la autoridad; puede haber movimientos de micropolítica interna de la escuela que desdibujen la representación de los que están en el Consejo. La libertad y transparencia de la elección de los representantes ayudará esta apertura a la diversidad dentro del CEC.

## El Consejo Escolar de Convivencia y la promoción de un buen clima escolar

La creación de un buen clima es una tarea permanente dentro del espacio de la escuela. El CEC es un espacio en el cual se hace explícito el respeto por las ideas del otro. Esto se cultiva poco a poco a medida que vamos aprendiendo a hacerlo. En principio, imponer algunas reglas de juego que hacen que las personas se sientan tratadas con seriedad y honestidad es un buen punto de partida. El uso reiterado y cotidiano de ellas termina generando un clima de respeto en el grupo y la disposición a la reflexión crítica.

Los climas institucionales también pueden ser muy diversos, desde aquellos con ligeras tensiones y algo rígidos hasta los afectuosos y cálidos. Lejos de hacer una comparación con el clima meteorológico, en un nivel más profundo, las organizaciones también tienen culturas, o sistemas de creencias firmemente arraigadas, que se basan en la historia, la tradición y los valores. La cultura de una institución es menos evidente que su clima, pero determina cómo se hacen las cosas en ella.<sup>4</sup> En un extremo están las culturas que promueven diferencias de estatus y secretos, sembrando desconfianza, que desalientan los intentos de trabajar en equipos cooperativos. En el extremo opuesto están las culturas que promueven la igualdad entre sus miembros, los alientan a correr riesgos y a aprender (Henderson y Milstein, 2003: 80).

Dar ejemplos de las conductas indicadas y propiciar el respeto, la confianza, el crecimiento, la cohesión, el afecto, el apoyo y el estímulo, son modos básicos en que los directivos y otros miembros de la comunidad escolar pueden ayudar a fomentarlo.

### Un procedimiento de análisis conjunto

Hemos definido hasta aquí lo importante que es para la organización del CEC la inclusión de los diversos planos de participación. Precisamente, pensar en la integración de todos los actores podría leerse como una clara estructura de legitimación del encuadre normativo.

En las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (Resol. 93/09, Anexo, art. 89), se presenta la “asime-

---

<sup>4</sup> Dominique Julia precisó a la cultura escolar como “un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas” (Julia, 2001: 10).

tría democrática” como una nueva forma de gobierno y autoridad en las escuelas, que habilita a pensar con otros la gestión institucional sin suprimir la diferencia de roles y responsabilidades entre los adultos y los jóvenes.

Ahora bien, la participación de los directivos, docentes, alumnos y padres con este nuevo formato de gestión no es tarea fácil. Los cambios implican un proceso de adaptación de viejos órdenes y esquemas con predominio de la jerarquía hacia un sistema de comunicación más horizontal.

Las estrategias que planteamos a continuación son sugerencias para aligerar las dificultades que sabemos que se presentan cuando nos aventuramos en un terreno nuevo y difícil. No está demás aclarar que estas pueden ser modificadas a partir de la experiencia de cada institución. En principio nos enfrentamos a algunos retos de transformación interna. Situarnos en la idea del círculo que describíamos al principio es un buen punto de partida.

- *Organización del espacio.* Todos estamos situados al mismo nivel. La palabra circula en todos los sentidos y direcciones. La organización del espacio es importante: ubicarse de forma tal que todos puedan verse al hablar, dirigirse la palabra y la mirada unos a otros animando la interacción entre todos los integrantes.
- *La comprensión como eje de la tarea.* El espacio escolar enseña a vivir en comunidad. Aprendemos a diario a lidiar con ese extraño que se nos aproxima. En algunos casos no sabemos nada de ella o de él, sí tal vez de otros. Los nombres de cada uno, la trayectoria escolar, la antigüedad en la escuela no son datos menores en el espacio del CEC. Son estos elementos que permiten, desde cada proyecto educativo, comprender de quién se está hablando, cuáles son y han sido sus recorridos escolares. A su vez las trayectorias de los sujetos pueden ser algo más que las historias personales vitales. Puede ser un reflejo de estructuras y procesos culturales más amplios en los cuales los jóvenes están inmersos hoy en día (usos de peinados, lenguajes, piercing entran a la escuela como nuevas formas de identidad social para los adolescentes).
- *Escribir ayuda a escuchar al otro.* Los CEC permiten abrir el diálogo y la escucha entre todos sus integrantes. No es tarea fácil que todos expongan sus ideas escuchándose los unos a los otros. Un buen recurso a la hora de clarificar argumentos es escribir. En grupos que ya hayan tenido un poco de experiencia analizando dilemas se le puede pedir a algún miembro la anotación en cartelera. Estas constituyen un registro público del debate, para que todos se sientan bien representadas en ellas. ¿Ésta era tu idea? ¿Te entendí bien? ¿Falta alguna parte de la idea que sea muy importante y haya quedado afuera? ¿Hay algo que haya agregado o cambiado y que quisieras corregir? (Jaramillo, 1999: 19). Este es un buen ejercicio para que los

estudiantes vayan aprendiendo a tomar distancia de sus propias ideas y escuchar las ideas de otros. Si se ve que es necesario y productivo, se puede orientar alguna de las sesiones de discusión inicial a trabajar en este ejercicio, revisando entre todos si las ideas se están recogiendo de forma fidedigna.

- *Dudar, explorar, evaluar y discutir sobre las diversas ideas.* Confrontar con los argumentos de otros, si se hace en un clima de respeto y construcción, desarrolla en las personas la disposición a “dudar”. Es recomendable permitir que estas dudas ocurran, se expresen y se exploren. El que los estudiantes duden es un excelente indicador de que están reflexionando seriamente y de que se han apropiado del problema. Muestra que la persona está escuchando al “contrario” y que, en lugar de aferrarse a su propia posición, puede incorporar otras perspectivas a su propio punto de vista. Un ejercicio que promueve la capacidad de escucha es pedir que reconstruyan el argumento que han planteado otros compañeros sin agregar juicios sobre dicho planteamiento. El desarrollo de la capacidad de escuchar y reconstruir las ideas del otro es fundamental para aprender a tomar distintas perspectivas ante un problema y para desarrollar un razonamiento que permita comprender que las personas son distintas. Son diferentes en lo que se refiere a actitudes, pensamientos y puntos de vista; aún aquello que nos parece ajeno y extraño tiene un sentido que debe reconstruirse para poder aprender de él o discutirlo (Jaramillo y Bermúdez, 1999: 14). En este aprendizaje, la orientación, la contención y el ejemplo del adulto son fundamentales.
- *Brindar oportunidades de participación significativa.* Cada escuela diseña desde su propio proyecto educativo el nivel y los modos de participación para los diferentes actores de la comunidad educativa. La inclusión de alumnos en comisiones escolares, los programas entre pares, incorporando el de servicio comunitario, las numerosas actividades antes, durante y después del horario escolar son medios para brindar a los alumnos oportunidades de participación significativa. Hay escuelas que dejan proyectos enteros a cargo de los alumnos, como revistas para la institución y la comunidad. Otras instituyen espacios en las aulas para tratar problemas sobre líderes negativos y problemas grupales (Henderson y Milstein, 2003: 51). Convocar en proyectos escolares a los padres, a la comunidad local, al barrio, por ejemplo, pueden ser dispositivos que ayuden a “construir” y “convivir” con la diferencia.

## A modo de ejemplo

Esto que relatamos a continuación, sucedió en una escuela media de una ciudad de nuestro país.

Un joven en un recreo que pelea con otro compañero saca un elemento cortante de su bolsillo provocándole una herida leve. A raíz de este hecho, se dividen las opiniones: muchos jóvenes quieren que ese alumno se vaya de la escuela, porque constituye un riesgo para la buena convivencia; otros creen que hay que ayudarlo y que debe quedarse. El rector de la escuela decide la convocatoria del Consejo Escolar de Convivencia antes de definir la sanción correspondiente. Allí se escucharon las diversas posiciones.

Entrevistas previas a la sesión del Consejo dieron cuenta que el agresor venía soportando muchísimas provocaciones y desestimaciones por parte del agredido. El agresor cansado de tales humillaciones reacciona. Por otro lado, este había pedido ayuda al tutor del curso que en el último mes no había podido escucharlo por entrar en licencia y no había sido reemplazado. Los preceptores habían citado a la familia y esta aún no había concurrido a la escuela.

Vale esta situación para pensar en lo siguiente: este tipo de hechos siempre tienen una historia previa, que los adultos en la escuela solemos desconocer. Vemos el detonante, como si fuera la punta de un iceberg. No podemos dar cuenta fácilmente de qué sucedió previamente porque lo que ocurrió se expresa en el lenguaje y en los códigos silenciosos que usan los adolescentes.

El ejemplo nos enfrenta a diversas maneras de entender el conflicto en la escuela media. Por un lado podemos ver que algunos estudiantes encuentran en la escuela un lugar de escucha y planteo de problemas personales. Por otro lado, vemos una respuesta desde la institución a la demanda del alumno, lo que da cuenta de la contemplación de casos particulares a ser resueltos, alejándose la escuela de una estructura rígida de reglamentación.

Retomamos aquí las preguntas clave que debe responder el CEC:

- ¿Sabemos qué sucedió?
- ¿Es una transgresión a una norma?
- ¿Cuál es la intervención educativa más promisoría para los involucrados?

*Pensar que ante un hecho incivilizado o violento corresponde matemáticamente una sanción establecida previamente, es limitar el análisis, y anular cualquier posibilidad de que la escuela se mire a sí misma, en su carácter plenamente educativo. Es la reflexión sobre lo sucedido, la aplicación de una sanción acorde a la transgresión y con sentido educativo lo que ayuda al transgresor a hacerse cargo de las consecuencias de su acción.*

## Reflexiones finales

Hemos intentado clarificar el sentido de la construcción del CEC en la vida cotidiana de la escuela. Es fundamental entender que no existe un manual de procedimientos para actuar de forma eficaz ante un problema serio de convivencia. Sería alentador comprender este espacio como un lugar de “aporte” no sólo a la figura del director, sino como un lugar que nos brinde nuevas herramientas para el análisis de los vínculos interpersonales en las escuelas secundarias.

El proceso de construcción y puesta en marcha de los CEC en cada institución será único y particular, como lo es cada escuela. La revisión, actualización o cambios de las normas en los Acuerdos Escolares de Convivencia será una valiosa oportunidad para introducir nuevas formas de concebir la sanción, posibilitar la generación de espacios de diálogo e intercambio entre docentes y alumnos sin desdibujar la responsabilidad de cada uno. No planteamos un lugar de autoridad centrada en el control y el autoritarismo. Planteamos una autoridad que esté presente desde el lugar de la escucha, ayuda y transmisión del saber.

Es importante tener en cuenta los desarrollos teóricos de Viñao (2002: 6) y Tyack y Cuban (2000: 169) sobre la cultura escolar: hablan de lo importante que es estar abierto a innovaciones como también a mantener algunas permanencias propias de cada escuela que hayan resultado exitosas. Llámese a esto normas, pautas, rituales, tradiciones, reglas de juego compartidas por todos los actores y transmitidas de generación en generación, que desde ya se han ido readaptando para sobrevivir a cualquier reforma. La cultura escolar sería, en síntesis, aquello que permanece y que dura.

Cada escuela diseña su propia identidad institucional. Cada escuela sin apartarse de la normativa general buscará los mejores modos de entender sus problemas de convivencia. Y allí es central la figura del director. Él estará abriendo un espacio de diálogo, de pregunta, de reflexión compartida; en definitiva, estará aceptando resolver situaciones críticas ya no en soledad, sino en comunicación con otros.

Cuando llamamos “a Consejo” estamos aceptando que nuestra propia mirada puede no ser la más acertada, la mejor fundada, la realmente justa. Damos lugar a razonar de forma descentrada, promovemos la rotación de perspectivas. En consecuencia, nos volvemos más aptos para encontrar soluciones más justas, menos desestabilizadoras para las comunidades educativas y más respetuosas de los derechos de todos sus actores.



## Bibliografía

- Anderson Gary (1970): "Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning", *American Educational Research Journal*, vol. 7, N° 2, pp.135-152. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/116156>.
- Brown, John; Allan Collins y Paul Duguid (1989): "Situating Cognition and Culture of Learning", *Educational Researcher*, vol. 18, N° 1.
- Cornu, Lawrence (2000): "La confianza en las relaciones pedagógicas", en G. Frigerio y D. Korinfield (comps.), *Construyendo un saber al interior de la escuela*, Buenos Aires, Noveduc
- Dubet, François (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Durkheim, Émile (1945): *Educación moral*, Buenos Aires, Losada.
- Dussel, Inés (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, Fundación Santillana, Buenos Aires, 6 de abril de 2005. Disponible en [http://www.oei.es/reformaseducativas/construir\\_consensos\\_educacion\\_dussel.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/construir_consensos_educacion_dussel.pdf).
- Fernández Pérez, Miguel (1988): *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- Gadamer, Hans-Georg (2003): *Verdad y método*, tomo I, Salamanca, Sígueme.
- Henderson, Nam y Mike Milstein (2003): *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Hopenhayn, Martin (2006): "La educación en la actual inflexión epocal: una perspectiva latinoamericana", PRELAC, N° 2, Santiago de Chile, UNESCO.
- Jaramillo, R. y A. Bermudez (1999): *El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral. Caja de herramientas Vida de Maestro*, Instituto para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía, Secretaría de Educación de Bogotá. (Posteriormente publicado para acompañar un material didáctico para el análisis de dilemas morales en la educación primaria en la Serie Guías, Bogotá, Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, Secretaría de Educación, septiembre de 2000.)
- Julia, Dominique (2001): "La cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, N° 1.
- Lewin, Kurt (1978): *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós.





Material de distribución gratuita



Programa Nacional  
de Convivencia Escolar

- Maturana, Humberto y Ximena Paz Dávila (2006): “Biología del conocer y del amar. Desde la matriz biológica de la existencia humana”, *PRELAC*, N° 2, Santiago de Chile, UNESCO.
- Onetto, Fernando (2010): “Políticas públicas, actores de nivel intermedio y contextos”, en *Aprendiendo a vivir juntos*, actas del Seminario Internacional: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?, Santiago de Chile, Comisión Nacional de Cooperación con UNESCO.
- Onetto, Fernando, Noemí Doublier y Graciela Lombardi (1992): *Una transformación posible: el perfeccionamiento docente*, Buenos Aires, Tesis-Norma.
- Oszlak Oscar y Guillermo O’Donnell (1984): “Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia un estrategia de investigación”, en Bernardo Kliksberg y José Sulbrant (comps.), *Para investigar la nueva administración pública*, Madrid, INAP.
- Pérez Gómez, Ángel (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar (2008): *Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia escolar*, Cuaderno de trabajo, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ricoeur, Paul (2006): *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Scheler, Max (1957): *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*, Madrid, Caparrós.
- Schön, Donald (1998): *El profesional reflexivo*, Madrid, Paidós.
- Sclavi, Marianella (2009): “Escucha activa y segunda modernidad”, en *Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos*, Roma, Eurosocial-CISP.
- Tyack, David y Larry Cuban (2000): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, Frago (2001): “¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador”, *Anuário 2001 da Sociedade Brasileira de História da Educação, Campinas*.
- Viñao, Frago (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- Watzlawick, Paul, Janet Beavin Bavelas y Don Jackson (1997): *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías, paradojas*, Madrid, Herder.
- Winnicott, Donald (2008): *Deprivación y delincuencia*, Buenos Aires, Paidós.