

**Convertir los quilombos en hecho artístico: análisis de una experiencia de convivencia institucional en una escuela secundaria de Berisso (2016-2018)**

Barrena D´Assaro, Micaela (FaHCE-UNLP/IdiHCS-ANPCyT/UNIPE)  
micabarrena@gmail.com

**Introducción**

Desde la fundación de los sistemas educativos en Argentina, siempre ha existido la preocupación por una determinada visión disciplinaria sobre el control y el gobierno escolar que hoy está siendo revisada, discutida y analizada, para avanzar en función de pensar los modos de “estar juntos” en la escuela (Bracchi, 2015). Desde hace varias décadas, las condiciones estructurales de desigualdad y heterogeneización social que atañen a nuestra región, junto con la diversificación de las culturas juveniles y los fenómenos de masificación y fragmentación del sistema educativo, vienen generando nuevas preguntas y planteando nuevas condiciones respecto al paradigma educativo tradicional. Con ello se visibiliza, cada vez más, que la escuela es un ámbito clave de construcción de ciudadanía y convivencia democráticas, y la convivencia en las escuelas se ha convertido en un tema de agenda pública y mediática que ocupa uno de los primeros lugares en las preocupaciones de los sistemas educativos de la región latinoamericana.

Entonces, ya hacia fines del siglo XX se producía un giro en las políticas educativas en relación a las cuestiones disciplinarias, a partir de la incorporación de iniciativas que promovieron el enfoque de la “convivencia” para resolver los conflictos en el ámbito escolar (Núñez, 2013: 59). En Argentina, la aprobación de un conjunto de leyes<sup>1</sup>, ha impulsado y/o fortalecido estos virajes y desde entonces, diversas hipótesis intentan explicar los cambios en las relaciones entre los sujetos, la escuela y distintos tipos de convivencia institucional. Sin embargo, desde fines del año 2015 con el cambio de gobierno en nuestro país, se dio inicio a un proceso de obturación y deslegitimación – material y simbólica- de los avances en materia de derechos en los distintos niveles educativos que dificultaron la continuidad de políticas en esta clave.

---

1 Leyes Nacionales: N° 26.206, N° 13.688, N° 26.877, N° 26.892, Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 26.061).

Esta ponencia es parte de un trabajo de más largo alcance, que procura analizar la interfaz entre políticas y actores en escuelas secundarias de Berisso, con un corte comparativo entre diferentes experiencias y formatos, llevado a cabo para obtener el título de Especialista de la autora, en el marco de la Universidad Pública. En esta ocasión presentaremos algunos de sus avances, y el acercamiento a un caso en específico que, por sus características innovadoras tomó relevancia. El objetivo de la ponencia es analizar las mediaciones o la interfaz existente entre las políticas de convivencia desplegadas durante los años 2005 y 2015 a nivel del Estado Provincial y su puesta en práctica en contextos institucionales específicos. Nos proponemos conocer de modo general qué dinámicas, procesos de cambio, adaptaciones, acuerdos o rechazos se generan a partir de la implementación y desarrollo de experiencias de convivencia democrática en una escuela secundaria de Berisso (2016-2018). De este modo, en un primer apartado recuperaremos el marco sociohistórico y normativo que desde la década del '60 encuadró las políticas y debates en torno a la disciplina y la convivencia escolar en nuestra región, para luego centrarnos en conocer de modo general los formatos impulsados desde el año 2005, que operarían como telón de fondo para nuestro caso. En un segundo apartado señalaremos algunas de las herramientas metodológicas elegidas para el acercamiento al objeto de estudio, y en un tercer apartado desarrollaremos la experiencia institucional. Para finalizar, brindaremos algunas reflexiones que podrían habilitar nuevas preguntas.

## **1- ¿Control o acuerdo? Breve reconstrucción sobre la pregunta por el cómo habitar con otrxs**

### **Marco sociohistórico**

Desde la fundación de los sistemas educativos en nuestro país, siempre ha existido la preocupación por la disciplina escolar, por el ordenamiento de los comportamientos y modos de mediar los conflictos en los entramados de las instituciones educativas, y una determinada visión disciplinaria sobre el control y el gobierno escolar mismo. A lo largo de este apartado identificaremos algunos puntos de inflexión que, operando desde distintas ópticas, significaron transformaciones en las concepciones y prácticas que rodean nuestro problema.

Para comenzar, desde un punto de vista sociológico y para el caso argentino y latinoamericano, retomamos las ideas de varios autorxs (Torrado, 2003; Cosse, 2010; Gallo, 2012) que coinciden en señalar a la década del '60 como un momento donde comenzaron a darse complejas transformaciones demográficas, socioeconómicas, culturales e institucionales que impactaron en los modelos tradicionales de relacionamiento intergeneracional, implicando el debilitamiento del modelo de autoridad tradicional (González, 2013), y el comienzo de diferentes formas de desplazamiento de estas formas hacia otras más simétricas. Sería la década de la “revolución cultural” que, con lxs jóvenes –especialmente lxs jóvenes universitarixs- en el centro, la masificación en el acceso a niveles educativos, y diferentes procesos revolucionarios a escala regional, abrió nuevos horizontes.

Pasada esta década, podemos situar como otro punto de inflexión en el tratamiento de la convivencia, los años de la dictadura cívico militar que se extendió desde 1976 hasta 1983. En este período se llevaron a cabo diversas transformaciones en las esferas de la política, la economía y la cultura, que tuvieron un impacto en el ámbito educativo. Con ello se profundizaron concepciones –desde el Estado y diversos ámbitos de producción de conocimiento- sobre el orden y el poder, configuradas para nuestro caso en torno a la vigilancia adulta de manera jerárquica y autoritaria. Draghi (2010) se encarga de analizar las huellas que la Dictadura Militar ha impreso en el sistema educativo a través de una extrema preocupación por la instauración de un orden jerárquico y autoritario que controló los contenidos curriculares y las actividades que realizaba el estudiantado. A su vez, Siede asegura que “el autoritarismo penetró en las oficinas y en los medios de transporte, hogares y escuelas, intentando desandar los cambios vinculares y representacionales habidos” (2007:180).

El retorno a la democracia en el año 1983 implicaría el inicio de una revisión sobre ciertas concepciones pedagógicas y políticas respecto de lxs estudiantes y docentes y los modos en que se había entendido hasta el momento la idea de orden escolar, visibilizando la matriz paternalista, autoritaria y asimétrica (Carli, 2006). El proceso de democratización trajo consigo un cuestionamiento a la idea de autoridad ligada al autoritarismo, e inició un proceso de configuración de la convivencia en torno a la democratización de la vida y el gobierno escolar, iniciando un proceso de apertura de lo que había sido cerrado.

Para el periodo histórico de fines de los noventa y la post-crisis de 2001, vuelve a emerger la preocupación por la “disciplina escolar”, en este caso, asociada mecánicamente a la “violencia escolar” y a la “crisis de la autoridad adulta” (Dussel, 2005; Kaplan, 2008). No es de menor importancia destacar que en estos años las imágenes difundidas por los medios masivos de comunicación colocaron a lxs jóvenes como sujetos peligrosos y de sospecha en tanto responsables de problemáticas sociales como la delincuencia, el homicidio y la violencia. Se verifica un viraje semántico desde la indisciplina hacia la violencia (Kaplan, 2008), figurándose a estxs jóvenes como peligrosos desde una matriz judicializante y de criminalización. El discurso sobre la disciplina, vinculado muchas veces con el de la seguridad ciudadana, construyó como una asociación entre la relajación de las normas y la crisis de la autoridad adulta, por un lado, así como el incremento de la delincuencia juvenil y la violencia escolar, por otro (Dussel, 2005).

A partir del año 2003 se abrió el último gran punto de inflexión para nuestro objeto: se conquistaron y sancionaron un conjunto de leyes que no sólo representaron nuevas regulaciones en el campo educativo sino que expresaron también un cambio de paradigma, centrado en una perspectiva de derechos. Se pueden referenciar numerosas leyes<sup>2</sup> y normativas en el campo educativo tanto a nivel nacional como provincial, que marcaron un esta época. Comenzó un proceso que habilitó a concebir a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y a comprender la convivencia como inclusión democrática en las escuelas que promovió transformaciones en la idea de la norma y en la figura de autoridad de lxs adultxs al reafirmar su carácter pedagógico. Ello se orientó principalmente hacia el fomento de la participación de lxs estudiantes, a la resolución de conflictos con una matriz de carácter formativa y no punitiva basado en la responsabilidad progresiva, en la elaboración colectiva de acuerdos para la convivencia y en formas diversas de acompañamiento de las trayectorias escolares.

### **Marco normativo: entre la disciplina y la convivencia**

A la hora de mirar estos procesos que han marcado las configuraciones alrededor de las ideas de autoridad, disciplina, y convivencia, es pertinente complementar la mirada con una revisión del marco normativo dentro del cual tuvieron lugar. Para ello, y en un segundo corte analítico referido ahora a las maneras en que el Estado nominó y llevó

---

<sup>2</sup> Se detallan en el apartado siguiente



central los Consejos de Convivencia de aula y de escuela, que formarían parte de un proceso orgánico de participación. Dos años más tarde, se sancionaría la Resolución N° 62/97 (1997), que enunciaba los criterios básicos para el desarrollo de las normas de convivencia en las instituciones escolares. Con ello, se derogó en la Ciudad de Buenos Aires el sistema de amonestaciones (vigente desde 1943) y se incluyeron los Consejos Escolares de Convivencia para favorecer la participación de alumnxs y regular la disciplina con dicha participación. No obstante, según Paulín (2009) el Ministerio de Educación Nacional intentó ampliar esa iniciativa a las provincias con suerte dispar ya que algunas jurisdicciones continuaron con experiencias previas similares y otras simplemente no cambiaron.

En el año 2002 se aprobó la Resolución N° 1593 de la Provincia de Buenos Aires<sup>4</sup> que, bajo la Ley Federal de Educación, aplicaría a todas las Escuelas Polimodales/ Medias de la Provincia de Buenos Aires. Este marco legal era diferente en cada ciclo: las Escuelas Secundarias Básicas se regían por el Reglamento General de Escuelas Públicas (Res. 6013/58), El Reglamento General para Escuelas Medias (Normales y Comerciales) de la Provincia de Buenos Aires (Res. 1709/58) y/o Acuerdos Institucionales de Convivencia; mientras que el marco legal de las Escuelas Polimodales y Bachilleratos de Adultos lo establecía la Resolución 1593/02. En este contexto, la estructura de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC de ahora en más) no incluía la descripción del proceso de participación por medio del cual se elaboraba el AIC. En tanto, el Consejo Institucional de Convivencia (CIC de ahora en más) se establecía como un organismo no obligatorio que funcionaría asesorando a la Dirección de la Escuela en la aplicación de los AIC para los casos de transgresiones ´graves´, con lo cual la labor del CIC sería sólo de ejecución extraordinaria (Tomado de documento de trabajo de DPESEC)<sup>5</sup>.

Más acá en el tiempo, y constitutivas de la serie de transformaciones del Estado a partir de los primeros años del nuevo siglo, hubieron una serie de normativas que marcarían un claro cambio de paradigma. Así, la Resolución Provincial N° 1709 del año 2009, inscripta en el marco de la Ley de Educación Nacional (N° 26606-año 2006) y la Ley de Educación Provincial (N° 13688- año 2007), en articulación con la Ley Nacional de

<sup>4</sup> Disponible: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/normativa/expolimodal>

<sup>5</sup> Disponible: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/gobiernoescolar/resoluciones\\_cuadro\\_comparativo.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/gobiernoescolar/resoluciones_cuadro_comparativo.pdf)

Promoción y Protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (N° 26061-año 2005) y la Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (N° 13298- promulgada en el año 2005), vendrían a modificar las concepciones que –con más o menos matices- otrora colocaron a la convivencia en las escuelas desde una mirada de la disciplina y el control adulto, para concebir ahora a lxs niñxs y adolescentes como sujetxs de derechos, participativxs, y al Estado y las escuelas como los garantes de efectivizar dichos derechos. En este marco se dio inicio a un proceso que requeriría del impulso de nuevas temáticas y modalidades de trabajo, basadas en la necesidad de establecer una regla común que emparente con un horizonte de justicia: se establecía la escuela secundaria de 6 años, se extendía la obligatoriedad y se incorporaba el enfoque de derechos a la política educativa, siendo necesaria una normativa común en todas las instituciones escolares del nivel. Con ello la aplicación de la Resolución sería en todas las Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires (Polimodales, Medias y Secundarias Básicas). En este marco los AIC y los CIC se impulsaron como alternativas institucionales para favorecer lógicas de regulación escolar como espacios de representación y participación más protagónicos de lxs estudiantes, tendientes a generar una apropiación más democrática del orden normativo escolar.

**Dispositivos: Acuerdos Institucionales y Consejos Institucionales de Convivencia**

Partimos de la consideración de que los AIC y los CIC han sido dispositivos creados en clave instituyente para la promoción y producción de prácticas de inclusión democrática en las escuelas secundarias, operando como herramientas institucionales para favorecer lógicas de regulación escolar como espacios de representación y participación más protagónicos de lxs estudiantes, tendientes a generar una apropiación más democrática del orden normativo escolar. Los AIC son creados como dispositivos que apuntan a la reconfiguración de un marco común de convivencia, y de una norma orientada con sentido pedagógico que posibilite la reflexión, la conformación de sujetx críticxs, y ponga en el centro la cuestión de que la escuela secundaria es un ámbito para transitar con otrxs (Resolución 1709/09). De esta manera, repondría nuevas formas de entender la disciplina, la convivencia y las normas y sanciones en la escuela, apuntando a la construcción colectiva de las mismas. Los CIC son creados como órganos específicos para el tratamiento permanente de la convivencia institucional, y se prevé que funcionen como instancia de análisis, evaluación y deliberación de todo asunto o proyecto

institucional puesto a su consideración<sup>6</sup>. En su tarea, asume un carácter preventivo y propositivo (Resolución 1709/09), en la promoción de acciones como: acompañar la elaboración y revisión del Acuerdo de Convivencia, organizar jornadas de reflexión sobre la convivencia, elaborar proposiciones respecto a modos de gestionar e intervenir ante conflictos, sugerir al Equipo Directivo acciones a seguir respecto a situaciones emergentes, y constituirse como una instancia fundamental en el tratamiento de situaciones conflictivas en el ámbito escolar. El CIC estará integrado por la misma proporción de representantes de cada uno de los sectores intervinientes (estudiantes, docentes, personal del Equipo de Orientación Escolar, familias y Equipo Directivo. Cada uno dispondrá de voz y un voto, siendo entonces un espacio de intercambio, discusión y participación de distintos cuerpos colegiados.

## 2- Aclaraciones metodológicas

Como parte de un trabajo más amplio, la propuesta parte de considerar que un proceso de investigación en ciencias sociales involucra un conjunto de decisiones y prácticas por las cuales conocemos, que deben guiarse por la construcción del problema de investigación. De esta manera, el diseño se constituyó a partir del tipo de problema elegido, y las decisiones respectivas a las categorías de análisis y la estrategia metodológica estuvieron condicionadas por las características mismas de éste. En el marco de estas decisiones, optamos por un enfoque cualitativo. Según Marradi, Archenti y Piovani (2007), este modo de abordar la realidad se caracteriza por darle una gran atención a los problemas de significado y por una actitud de escucha frente a la realidad, y se funda en la búsqueda de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender los sentidos de las acciones implicados en los procesos de cambio institucional (Vasilachis, 1992 en Paulin et al, 2012). A su vez, sostenemos que en este tipo de enfoques toma relevancia la valoración del conocimiento local, ya que, al centrarse en los procesos de construcción y transformación de significados, sentidos y representaciones, cada fenómeno será interpretado en su especificidad y en estrecha vinculación con su contexto de producción. Así, nos acercamos a los directivos de la escuela concibiéndolos como actores que significan prácticas y elaboran estrategias de acción cotidianas.

---

<sup>6</sup> La reglamentación impulsada en el año 2002 por la Dirección de Educación Polimodal y T.T.P. estableció que cada escuela debía decidir sus propias Normas de Convivencia, a través de un Consejo de Convivencia, y en el año 2009 la Dirección Provincial de Educación Secundaria estableció que los CIC serían un organismo obligatorio que funciona asesorando a la Dirección de las escuelas en la “elaboración, aplicación y redefinición de los Acuerdos Institucionales de Convivencia” (Documento de trabajo, DPESEC).



*“Los maestros son los sujetos principales en la construcción cotidiana de las escuelas. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal, que transmiten la “cultura de la sociedad”, ellos ponen en práctica saberes y concepciones adquiridos en trayectorias propias y diversas” (Rockwell, 1996: 9).*

Por último, y como parte de una investigación centrada en estudios de caso, nos concentramos entonces en generar categorías y propiedades aplicables al análisis de la interfaz entre las políticas de convivencia para el nivel secundario, generadas principalmente entre 2005 y 2015, su gestión institucional, la puesta en práctica en contextos específicos, y los modos de regulación institucional que se ponen en juego ante situaciones conflictivas en las escuelas, en un caso que vendría a tener un valor “instrumental” para la investigación: cumple el rol de mediación para la comprensión de fenómenos que lo trascienden.

### **3- La Escuela: convertir los quilombos en hecho artístico**

#### **La escuela y el barrio, o viceversa**

La escuela seleccionada está ubicada en la calle Nueva York y es una de las portadoras de su historia y sus sentidos. Entre la memoria y las múltiples luchas actuales que llevan a cabo, se presenta como una institución anclada en el barrio: implicada en sus sujetos, en su identidad, en sus espacios y resistencias. Es una escuela secundaria de 6 años de jornada completa y especializada en arte. A través de esta especialidad, en los últimos años se implicó en “una serie de proyectos que la articulan a la historia de su calle y de su barrio, resaltando la participación activa de lxs estudiantes y el carácter artístico de sus intervenciones” (tomado de AIC). La matrícula es de 150 alumnxs (“*es chica, y antes era peor, con el desgranamiento que había*”, Directora).

El relato de la Directora, está permanentemente situado. La historia del barrio y lxs sujetos que la habitan, parece que no sólo llegan a la escuela, sino que la escuela misma es parte del territorio, configurándose como un lugar, en el sentido de Torres (2013<sup>7</sup>). Comenta que es una zona que atravesó los avatares de la identidad obrera, firme y con ilusiones de prosperidad a través del trabajo, y que luego se convirtió en una zona

---

<sup>7</sup> El concepto de lugar lo instala como una forma clave de comprender el espacio a partir de la experiencia del sujeto y con la carga de sentido que dicha experiencia lleva consigo, el lugar sería el centro de significado y foco de vinculación emocional para las personas, a la vez que puede ser identificado con un área delimitada y discreta (Torres, 2013: “Territorios, lugares e identidades, una perspectiva de análisis espacial sobre la CTD Aníbal Verón” en Retamozo, M.; Schuttenberg, M. y Viguera, A. (Comp.) Peronismos, izquierdas y organizaciones populares. Movimientos e identidades políticas en la Argentina contemporánea, EDULP, La Plata).

marginal. Dentro de esta contextualización, parecería que la dimensión del trabajo como ordenador de la vida social (Castel, 1997<sup>8</sup>) entraría en juego; la ausencia del mismo, el desempleo, marcaría las trayectorias de las familias y de lxs estudiantes, constituyendo desafíos fundamentales para la escuela:

*“Acá en el barrio hay mucho de funcionamiento con ritmo biológico: me levanto cuando no tengo más ganas de dormir, como cuando me agarra hambre, y así...Y de repente llegamos a un lugar donde este es el horario, el timbre de entrada...hay que laburar esas cosas, no se dan naturalmente. (...)En sus casas no hay rutina de levantarse, comer, no se les pone un pijama y les leen un cuento antes de dormir. No existe eso. Lo tenemos que trabajar acá. (...) ¿Acá la cultura escolar cómo juega? tenés que decir todo lo tuyo no vale y empezamos con esto. ¿Cómo te sentirías con eso? Sacate la visera, sentate, callate y escuchame a mí que soy quien te tiene que decir la verdad. Yo no me sentiría muy cómoda.Tenemos que trabajar a partir de eso”*  
(Directora)

Otra de las dimensiones que “llegan desde el barrio a la escuela”, es la de la autoestima. En la entrevista la Directora señala que una característica generalizada de sus estudiantes, es que llegan a la escuela con autoestima “*tendiente a cero, o a menos infinito*”. Y que esto necesariamente impacta en sus comportamientos y modos de vinculación; señala que su trabajo institucional tiene que ser necesariamente muy cuidadoso, porque lxs jóvenes no tienen más tolerancia al fracaso.

### **Entre las políticas y su puesta en práctica: la formalidad y la gestión cotidiana**

La convivencia en la escuela de la Nueva York parece abordarse de manera integral. Los mecanismos formales y los ordenamientos *bajados* desde el Estado Provincial y sus distintas instancias centralizadas, serían la plataforma a partir de los cuales la gestión cotidiana institucional *da un salto* para la integralidad. La escuela *cumple* con los requisitos formales tanto de los AIC’s y su revisión como del CIC, y los convierte en instancias que operan como *telón de fondo* de estrategias situadas para abordar la convivencia. En el relato de la entrevistada, las normativas y regulaciones parecerían encuadrar sus acciones y generar una formalidad, un *deber ser* que exige reuniones, papeles y Actas, pero el esquema de acción e intervención más potente superaría al anterior: “*al ser una escuela chica nos permite juntarnos mucho más allá del CIC*”.

Algunas de las acciones que podríamos encuadrar en lo formal son: la elaboración del AIC, que se dio en el año 2015 y desde allí se revisa anualmente, la conformación del CIC que también se actualiza anualmente, y la Semana de la Convivencia. El CIC tiene

---

<sup>8</sup> Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires: Paidós

dos funciones principales: la primera es la emergente, reunirse y tomar decisiones ante situaciones particulares, y la segunda es la que establece la mirada más a largo plazo, el abordaje de proceso que desborda lo particular. Nos cuentan que este aspecto es el que se lleva adelante durante todo el año, a través de distintos objetivos. Las reuniones del CIC cuando son por un emergente se *atan* un poco más a lo establecido en el AIC, y el resto de las veces trabajan con otras dinámicas:

a) **Revisar, evaluar y planificar los sistemas de tutorías.** En la institución se trabaja de manera sistemática con tutorías para lxs estudiantes que tienen amenazadas o en peligro sus trayectorias escolares. La tarea delx tutorx es la de realizar un seguimiento particular en cuanto a las inasistencias, las notas. Esta sería la función más académica de las tutorías, que lxs profesores llevan adelante con sus horas institucionales. La problemática principal que se propone mejorar es el desgranamiento del ciclo superior, para lo cual se creó un sistema de acreditación parcial de las materias previas. La otra tarea de las tutorías se enfoca más a la cuestión integral de trayectorias amenazadas:

*“acá tenés muchas dificultades económicas, pibes que tienen que laborar, o que cuidar a sus hermanitos, por algún problema de adicción que hacen que se les dificulte la asistencia, y ahí los tutores hacen más el seguimiento. Y un poco pedagógica también es su tarea porque hacen el nexo entre ese chico y el resto de los profesores. Es para poder posicionarlos mejor”* Directora.

b) **Revisar, evaluar y actualizar el trabajo con proyectos.**

**-Proyectos artísticos:** la escuela trabajó y trabaja cuestiones de convivencia a través de cortos audiovisuales. El año anterior, se realizaron trabajos sobre “bullyng y suicidio adolescente”, cuestión que vinculan directamente con la convivencia.

*“En esto trabajan los chicos de distintos cursos, se mezclan y cada uno aporta desde su lugar, y hemos visto con pibxs que no daban pie con bola y encontraron como su lugar y a partir de ahí modificaron su actitud en el aula..Porque mirá, en esto soy bueno. Y desde ese lugar nos sirvió muchísimo, lo revisamos porque sirve mucho”* Directora.

**-Proyectos de Educación Sexual Integral:** estos proyectos nacen a partir de darle importancia a temáticas de género en la escuela. Las preocupaciones se relacionarían con las características del barrio, las relaciones patriarcales y violentas que se tejen en las casas de muchxs de lxs estudiantes, y las implicancias de esto cuando llega a la escuela.

*“Este es un barrio muy machista, es un barrio de hombres en donde las mujeres no tienen voz, y se trabaja mucho sobre eso. Entonces la convivencia acá también es eso, tiene que ver con que la mujer del aula no habla, habla el varón”* Directora.

Todos los proyectos tienen espacio para revisarse y actualizarse en el CIC, y llama la atención la reiterada referencia de la Directora a que las preocupaciones de los proyectos, que en algunos casos fueron iniciativas puntuales, “se volvieron institucionales”. Parecería que la escuela tiene la necesidad de trabajarlos y la potencialidad de aprovecharlos como instancias transformadoras.

**“Nadie sabe qué es lo que funciona siempre, pero sí sabemos que es lo que no funciona”: la gestión institucional del conflicto**

La gestión institucional del conflicto en esta escuela, no dista de sus formas de trabajo en otros temas, y se encuadra en un abordaje integral de las situaciones conflictivas. En varias intervenciones de la Directora, se dejan entrever dos cuestiones estructurantes: la primera refiere a lxs estudiantes, y tiene que ver con entender sus trayectorias escolares como parte de sus trayectorias de vida más amplias, que se dan fuera de la escuela pero que entran en relación permanente con la misma, que las consecuencias de diferentes vulneraciones de derechos se expresan en lo escolar y lo vincular dentro de la institución, que lxs estudiantes tienen historias de vida con múltiples complejidades que la escuela no puede dejar de leer. Con ello, podemos ver que la mirada de lxs estudiantes no se acota a lo estrictamente académico o escolar, sino que más bien hay una conceptualización de ellxs como jóvenes, en tanto las implicancias etarias, sociales, culturales, de consumo y de prácticas propias de este sector entran en principal consideración.

*“No hemos tenido últimamente problemas de convivencia serios..no hemos tenido. Si hemos laburado mucho, si hemos laburado mucho y todos hablan mucho. Lo que hacemos generalmente es hablar con las dos partes, fueran las que fueran, incentivar para que hablen en conjunto y hasta que hablen en conjunto con las familias, para arribar a un acuerdo. También al ir teniendo más experiencia y cosas en las que la escuela ya empezó a andar, ya hay cosas a las que les tenemos que prestar menos atención, tenemos más ojo para la prevención. (...) Y ante todo, todo nuestro accionar está atravesado por lo pedagógico. No podemos dejar que ninguna de nuestras acciones no tenga como eje central lo pedagógico. Tomar esto como situaciones de aprendizaje y de enseñanza” Directora.*

La segunda cuestión tiene que ver con reconocer que lxs estudiantes no son el sujeto conflictivo siempre, que también lxs adultxs se vinculan de maneras violentas, que también lxs adultxs deben problematizar su lugar de autoridad, y que con ellxs se debe trabajar.

*“A veces se disputa el poder con los adultos y viceversa. Tenemos que trabajar respetando los derechos de todos. Tenemos que revestir algunas cuestiones que vienen muy arraigadas: “sacame a este del aula que es incontrolable”. No, tiene el mismo derecho que*

*todos a estar en el aula. Con los docentes se genera mucho esto. También lo que tuvimos que hacer es un laburo muy grande con los profes, el mismo laburo de prevención que con los pibes. Nada más simple e importante que comprender el contexto en el que laboramos” Directora.*

En relación a hacer concreta la disputa con lxs adultxs, promueven estrategias de trabajo conjunto entre docentes, para la calificación, para la caracterización de los cursos, para socializar estrategias y recursos didácticos, como también de evaluación.

*“Les decimos a los docentes que el primer punto del examen tiene que ser uno que todos más o menos lo puedan hacer, como para que ya no arranquen con “te entrego la hoja en blanco”. O si hay una situación tensa, bueno paremos y hablemos con solos afuera, porque sabemos que ahí adentro no vamos a bajar, es imposible. Ver quién es el referente. Los chicos que son más complejos siempre tienen alguien con quien se referencian. Nadie sabe que le funciona todo el tiempo, pero sí sabemos que es lo que no funciona nunca. Entonces eso tratamos de establecerlo y de comunicarlo, y de que todos sepan donde están trabajando y con quienes. Y eso es una forma de disminuir mucho mucho el conflicto” Directora.*

Por último, en relación a intervenciones puntuales o estrategias que se ha dado el CIC para los “casos” más complejos, puede nombrarse la elaboración de proyectos individuales, enmarcados en el régimen académico y donde se flexibilizan tiempos y espacios para esxs alumnx en algunas áreas particulares, permitiendo trabajar los mismos contenidos que sus compañerxs pero fuera del espacio del aula donde se complicó el vínculo con su docente o sus pares.

La escuela pareciera gestionar los conflictos desde una mirada muy particular: *“es una escuela de arte y nosotros decimos que los quilombos los convertimos en algún hecho artístico, entonces cuando surge algún bardo bueno, cómo hacemos con esto, cómo lo expresamos, y generalmente es a través del arte”*. Estas acciones encaminan al tratamiento de la convivencia en un sentido democrático, con lógicas instituyentes en clave de derechos.

### **Articular para abordar**

La escuela lleva adelante articulaciones en materia de convivencia con diferentes actorxs que intervienen en el barrio, desde dos perspectivas fundamentalmente: por un lado desde concebir que *“los pibes que vienen a la escuela son los mismos que van al club a jugar al fútbol, o a los talleres los sábados, o que tienen becas en algún programa”*, considerando a lxs sujetxs desde sus trayectorias integrales de vida, siendo *los mismos* sujetxs que ocupando diferentes roles transitan esos espacios, pero no de manera escindida o compartimentada. Y por el otro, con una concepción de que *“solos no se pueden hacer las cosas”*, y que si todxs lxs actorxs, desde su intervención,

persiguen los mismos objetivos y trabajan coordinadamente, los resultados serán mejores.

De esta manera, la escuela trabaja con el Frente Popular Darío Santillán (FPDS), el Centro Provincial de Adicciones (CPA), el Club del barrio y la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP). Las preocupaciones vienen de cualquier de lxs actorxs, cuando ven que una problemática lxs excede o no tienen herramientas, o para planificar intervenciones a mediano plazo. Aquí la Directora señala algo que es interesante remarcar:

*“Últimamente vemos una crecida importante del consumo, en las adicciones. Situación que desde educación a veces no le encontramos la vuelta porque...es como que de las puertas de la escuela para adentro son otros. Acá se comportan de otra manera, no tenemos la presencia de las sustancias acá o las consecuencias del consumo acá traducidos en violencia o... Pero sabemos que en el fin de semana sí. Porque no están acá. Entonces esas cosas las trabajamos en conjunto. Y las cuestiones de convivencia también. Tenemos estos arreglos medios informales donde el técnico de fútbol nos pregunta cómo nos va en la escuela, y si no va bien habrá una fecha en la que no jugaremos...estas cosas también suceden. Acá hay un laburo barrial muy grande, y por suerte trabajamos todos”* Directora.

Con ello, se evidencia que lxs jóvenes, en su rol de estudiantes, generan en la escuela otras formas de ser y de relacionarse, hecho que podemos hipotetizar se relaciona con la constitución de la escuela como referente, como lugar que aloja. A su vez, cobran relevancia las relaciones y acuerdos informales entre actorxs que, por fuera de las redes del Estado y ancladas fundamentalmente en lo territorial, se constituyen en herramientas potenciales para el mejoramiento de las trayectorias y condiciones de vida de lxs jóvenes.

Por último, la escuela también entabla trabajo con las familias, acordando relaciones de confianza y referencia mutua. Según nos cuentan, este vínculo tardó en formarse pero sobretodo en naturalizarse, *“hoy ya no hace falta que digamos nada, la familia ya no siente que es un deber ponerse en contacto con la escuela, se naturaliza”*. A su vez, se clarifica que se buscan estrategias para fortalecer un *discurso adulto* unificado, que más allá de las diferencias, se pueda presentar ante lxs jóvenes con coherencia y respaldo.

**No podemos pasar de 0 a 100, esto es un proceso**

Para cerrar este primer acercamiento a la experiencia, nos parece relevante señalar que la Directora hizo mucho hincapié en remarcar que los avances en materia de derechos, la convivencia con lógicas instituyentes en pos de sostener trayectorias, es un proceso largo, todavía latente, y que constó de generar una conciencia distinta en lxs actorxs de la comunidad, y un clima institucional diferente. A su vez, señala que esto fue adquiriendo varias formas:

*“Digamos hay etapas: pasaste el quilombo, antes era caos, puteadas, pibes acá cada diez minutos... las tardes explotaban. Quizás al principio regía un poco el autocontrol, pero después es estamos haciendo lo que tenemos ganas de hacer, no tenemos motivo para generar conflicto. No es un yo no lo tengo que hacer porque después en la escuela me van a... No, no lo tengo que hacer porque en realidad qué necesidad tengo, si nosotros de última hablamos, flexibilizamos. Hoy ya hay una decisión desde el respeto y la comodidad. Todo contribuye a generar un clima que haga que yo no tenga la necesidad de autocontrolarme, o de actuar bien para no tener consecuencias” Directora.*

Con ello se evidencia la perspectiva de proceso: hoy pareciera que más allá de que se genere un clima institucional democrático, hay cuestiones que no se negocian, como el respeto. Sería un principio rector no negociable, ante el cual no deben ceder ningunx de lxs actorxs, sea cual fuera su posición. A su vez, podemos ver que en los primeros momentos de este proceso la construcción del AIC y la conformación del CIC operaron como dispositivos de apertura, o instancias potenciadoras que posibilitaron la generación de un ambiente más democrático y participativo en la escuela. Asimismo, paulatinamente estos mecanismos operarían como telón de fondo de un clima democrático “más naturalizado”, donde la gestión de la convivencia democrática se torna cotidiana y transversal, a partir de un marco contundente que insiste en que la escuela sea de todxs.

#### **4- Reflexiones finales. La mediación: cuando la interfaz se torna decisiva**

Decíamos a lo largo del escrito que el gran tópico que estructuró el diseño de la investigación fue el de la búsqueda por conocer la interfaz entre las políticas y lxs actorxs institucionales, que las pondrían en práctica en contextos específicos. Conocer la experiencia de la escuela de Berisso nos permite postular que en principio, dichas mediaciones existen, y producen resultados concretos en la cotidianeidad institucional.

En el acercamiento a la escuela se logra evidenciar un alto grado de mediación entre la política y la puesta en práctica, anclada principalmente sobre tres variables. Una sería la

variable contextual, de modo que las estrategias están permanentemente situadas en relación a la comunidad educativa, las familias y las organizaciones del barrio, con las particularidades que las trayectorias educativas y de vida de lxs jóvenes implican para la institución. La otra sería sostener la convicción de que lxs jóvenes son sujetxs de derechos, y es la escuela la responsable de garantizarlos, poniendo en primer plano el de la educación y la participación. La última variable que encarna esta mediación, sería la de otorgar integralidad a las estrategias de promoción y abordaje de la convivencia. Así, el conflicto se gestiona institucionalmente de manera cotidiana en la escuela, con estrategias que superan lo escrito en la norma, no porque ello no sea adecuado sino porque necesita ser “naturalizado” en la cotidianeidad escolar. Volver institucionales las estrategias de promoción transversaliza la convivencia, y la saca de un compartimento cerrado que implica que “es cuestión del E.O.E” o “es cuestión de lxs chicxs”, o “es no es un problema nuestro”, sino que, en palabras de la Directora, posibilita el abordaje plural y en conjunto de situaciones conflictivas, que no llegan para poner a lxs jóvenes en la mira de la culpabilidad, sino que ponen en jaque a la institución toda, como desafío para superarla. En este caso tenemos entonces una apropiación de perspectiva de la normativa, que dista de un apego formal y llano, sino que más bien la utiliza como plataforma desde la cual potenciar construcciones reales de la convivencia democrática.

Cobrando tal protagonismo la mediación por parte de lxs directivxs y un equipo de trabajo activo y consolidado, se abre la pregunta acerca de los alcances y limitaciones de la normativa y la política pública misma. Los dispositivos formales lanzados desde las resoluciones para promover y garantizar derechos relacionados con la convivencia, enraizados en normativas y legislaciones vigentes, marcarían un clima de época según se refleja en los apartados anteriores, y, según la experiencia analizada, servirían en tanto permiten generar condiciones y posibilidades para que la convivencia democrática y participativa suceda, pero ¿qué ocurre cuando lxs actorxs involucradxs no median con suficiente compromiso, integralidad y perspectiva de derechos? ¿La cuestión de que la promoción sea real y genuina, queda más atado a la perspectiva de la Directora o equipo directivo de turno, que a instancias institucionales superiores y continuas en el tiempo? Esta política ¿sólo funciona en tanto se tope con personalidades y matrices profesionales y militantes como la Directora de la calle Nueva York? ¿Qué formas de promoción integrales y permanentes se pueden pensar para escuelas en las que persisten formatos tradicionales que pujan por quedarse? ¿De qué maneras se pueden potenciar los



dispositivos normativos que tienden a garantizar derechos en aquellas instituciones en las cuales no exista mediación entre la política y su puesta en práctica? ¿Cómo se puede pensar desde la política pública volver transversales las estrategias de promoción y protección de derechos?, son algunos de los interrogantes que abre este recorte preliminar de la investigación.

### **Bibliografía consultada**

- Bracchi, C. (2015) “Convivencia, participación estudiantil y gobierno escolar en la escuela secundaria”, en Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación
- Carli, S. (2006): “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983- 2001)”, en La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Buenos Aires, Paidós
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2005): “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, N° 027
- Gallo, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- González, M. (2013). Legislación escolar: el pasaje de la disciplina a la convivencia en las escuelas Revista Plaza Pública, Tandil, Año 6 - N° 10.
- Kaplan, C. V. (2008) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J.I., 2007. *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé, Buenos Aires, 2007
- Núñez, P. (2013) *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. - 1a ed. - Buenos Aires: La Crujía.
- Paulín et al (2012) *Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas* Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 2012, Vol. 1, N°1, 181-198
- Paulín H. (2009) *Los consejos de convivencia en las escuelas secundarias: sentidos, lecciones y desafíos*. Nota solicitada por la Revista Hoy la Universidad, Versión Digital, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, setiembre de 2009.
- Rockwell, E (1996) “La dinámica cultural en la escuela”. En: Amelia Álvarez (edit.): *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Siede, I. (2007). *La educación política, ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrado, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-200)*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.