

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

La sanción bajo sospecha.

Casal, Vanesa y Cranco, Mariano.

Cita:

Casal, Vanesa y Cranco, Mariano (2021). *La sanción bajo sospecha. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/801>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/10f>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA SANCIÓN BAJO SOSPECHA

Casal, Vanesa; Cranco, Mariano

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología - FLACSO. Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Argentina. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el presente escrito analizamos el abordaje de las transgresiones a las legalidades en la escuela. Sostenemos la hipótesis de que la coexistencia de la Ley Nacional de Convivencia Escolar de la Argentina y las que regulan el contrato laboral de los actores educativos, producen contradicciones en la promoción de la convivencia escolar. La primera ley nos permite proponer intervenciones pedagógicas desde una perspectiva preventiva y modos de sanción que son reparadores y subjetivantes. Con la segunda normativa planteamos una lectura crítica y revisionista de aquellas prácticas que promueven acciones y sanciones desde un criterio punitivo. Para ello, nos servimos de distintas experiencias de nuestra práctica profesional en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Concluimos que, es la gestión participativa de la conflictividad y el proyecto común lo que produce un cambio de posición de los actores educativos para restituir su autoridad pedagógica desde un enfoque contextualista.

Palabras clave

Convivencia escolar - Transgresiones - Gestión del conflicto - Autoridad pedagógica

ABSTRACT

THE SANCTION UNDER SUSPICION

In this writing we analyze the approach of the transgressions to the legalities at school. We support the hypothesis that the coexistence the National Law of School Coexistence in Argentina and those that regulate the labor contract of educational actors, produce contradictions in the promotion of school coexistence. The first law allows us to propose pedagogical interventions from a preventive perspective and modes of sanction that are reparatory and subjective. With the second regulation we propose a critical and revisionist look of those practices that promote actions and sanctions from a punitive criterion. To do this, we use different experiences from our professional practice in elementary schools in the Autonomous City of Buenos Aires. We conclude that it is the participatory management of conflict and the common project that produces a change in the position of educational actors to restore their pedagogical authority from a contextualist approach.

Keywords

School coexistence - Transgressions - Conflict management - Pedagogical authority

Introducción

En los últimos tiempos los actores educativos manifiestan que se encuentran ante una constante: la caída de las legalidades que le daban a la escuela un lugar de solidez simbólica. Esta situación se vive como crisis manifestándose a través de algunas formas de transgresión que frecuentemente profundizan el declive del lugar de la autoridad en la dinámica escolar. Ante la transgresión, la respuesta esperada es que la escuela -a través de quienes encarnan la autoridad en el aula o en la institución- impongan algún tipo de acción dirigida a reparar el daño producido, ejemplificar, dar cuenta del registro de lo sucedido. Esto remite a los modos de la modernidad: vigilar, controlar, castigar.

Una mirada situada de la convivencia en la escuela

La ley Nacional 26892 de “Promoción de la Convivencia Escolar y el Abordaje las situaciones de Conflictividad Social en el Ambiente Educativo [1] sancionada en 2013 en la República Argentina, abrió una forma de pensar estas situaciones de transgresión de modo diferente a lo que la escuela tenía como forma habitual. En tanto encuadra la sanción situada en el contexto escolar como parte de la vida cotidiana en la escuela, ubicando a los niños y jóvenes como sujetos de aprendizaje. Plantea un sistema de sanciones -aún sin reglamentar- para abordar las transgresiones a las legalidades construidas desde un criterio educativo que supera el antiguo paradigma disciplinario que dio fundamento al formato escolar moderno. En la resolución 239/14 del CFE se plantea sanción/reparación como intervención pedagógica institucional. En algunas jurisdicciones, por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires, las intervenciones ante las transgresiones fueron conceptualizadas como “acciones reparatorias”. Entendiéndose como aquellas herramientas que posibilitan que los niños o jóvenes reflexionen sobre la transgresión a la ley, norma, regla o acuerdo y propongan -en compañía de una adulto- una forma de reparar el daño ocasionado material y simbólicamente con el fin de que el sujeto pueda responsabilizarse y que la situación posibilite un aprendizaje para todos.

Para ubicarnos en la norma recorreremos algunos aspectos centrales que propone este enfoque que surge de la Ley 26892.

Uno es el de la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), donde toda la comunidad (los alumnos, los docentes, los directivos y los familiares) construyen en forma conjunta las normas que van a regular los modos posibles de estar en la escuela.

Otro es la existencia de órganos de participación que tienen como función darle tratamiento al malestar institucional, como lo es la conformación del Consejo Escolar de Convivencia, (CEC) compuesto por representantes de la comunidad educativa. También la institucionalización de consejos de aula (CA), que funcionan en cada grado o sección con participación de todos los alumnos que conforman el grupo escolar con roles entre los estudiantes, pero coordinado por un docente [2].

La implementación de la ley permite que se organice la participación en un encuadre: poner un día, un horario, pensar los temas, adoptar roles que son dinámicos. Esto permite superar el abordaje “espontaneísta” de las situaciones y planificar la Convivencia en todos los niveles de la gestión desde el distrito en el Proyecto distrital, desde la escuela en el Proyecto Escuela ya que se incluye como una dimensión central en las aulas en la planificación horaria, agenda semanal y proyectos. Se trata de un encuadre legal que habilita el acceso a otros marcos, brindando criterios normativos que ayudan a construir respuestas ante situaciones que antes se abordaban a partir de criterios individuales o por fuera del criterio institucional común. Más allá de que estos puedan ser criterios pedagógicos es mucho más favorecedor tomar decisiones en el marco de la normativa específica que por cierto entra en conflicto muchas veces con el marco normativo general, y es allí donde opera el criterio siempre a favor del interés superior del niño (Ley 26061 de Promoción y Protección de derechos de NNyA)

Estas instancias permiten -de modo preventivo- abordar la convivencia de manera conjunta, activa, colaborativa y constructiva. Es desde allí que proponemos que para que la intervención educativa no quede impregnada por la tradición positivista que dio fundamento al modo de pensar las prácticas escolares (la tendencia a la medición de los logros de los alumnos según parámetros preestablecidos), debe ser el propio niño el que mediante un esfuerzo subjetivo proponga cómo enmendar los daños ocasionados en la escena escolar. A eso lo llamamos “acción reparatoria”.

La escuela es un lugar para que los niños y niñas transitan la construcción de la ciudadanía. Allí deben ser concebidos como sujetos de derecho -en el marco de la ley 26061- considerando que gozan de derechos puntuales: a participar, a ser escuchados, a ser considerados los primeros en ser atendidos, entre otros. Por ello, que la acción reparatoria se remita sólo a reparar el daño a los acuerdos de convivencia, no posibilita que sea una herramienta para que el actor educativo pueda escuchar qué de la oferta escolar no está incluyendo al sujeto.

Es fundamental habilitar la escucha y que los alumnos puedan poner en palabras la causa de su malestar. Es importante leer

qué nos expresa un sujeto que transgrede en el ámbito educativo. Leer más allá de lo dicho o visto en un primer momento. Al tratarse de formaciones muchas veces opacas al sentido -inaccesibles a la comprensión-, se tratará de develar qué nos quiere expresar con su conducta, y cuál es la relación entre lo que le pasa y su lugar en la cultura institucional (Cranco, Lerner, 2019). Así podrá descubrir qué lo lleva a actuar de tal manera y la escuela podrá ofrecerles propuestas que le permitan un nuevo arreglo con aquellas legalidades que lo ayudarían a regular su forma de habitarla y vincularse con los otros. Muchas veces el vínculo con los adultos no le ofrece un escenario favorecedor. Y esto a su vez no se reduce al sujeto que encarna la autoridad o el cuidado, sino a diversas situaciones del contexto educativo que se desacoplan del mandato fundacional y de la crisis de autoridad (Benasayag, Smith, 2010) como consecuencia del malestar de época. Nos interesa especialmente analizar esta relación.

Cuando la transgresión de un estudiante es consecuencia de la transgresión de un docente: un enfoque relacional y situado

Creemos que es fundamental contextualizar las transgresiones y/o agresiones de los sujetos para comprender qué variables hay en juego. De lo contrario, estamos focalizando en el niño como causa y consecuencia de su trayectoria educativa, invisibilizando las condiciones institucionales que las producen.

En otro trabajo (Avendaño y Casal, 2017) se analizaron las condiciones que hacen posible el ser un alumno y ejercer ese oficio (Perrenoud, 2006): asumir el lugar de semejante y reconocer la autoridad pedagógica del maestro. De este modo la convivencia es posible en la escuela. Cuando algo de esto se ve dañado o alterado, es necesario intervenir sobre la situación para hacer posible ir “de la lastimadura a la ligadura”. Si desde el lugar de autoridad instituida se reproducen las condiciones de padecimiento de los niños, la “falsa reparación” profundiza “la lastimadura” y no es posible ligar simbólicamente con la institución. Avanzando sobre esta idea es que cuando estas cuestiones no son posibles de ser llevadas adelante por los docentes o quienes están a cargo de los niños, en la escuela son otras autoridades u otros adultos quienes deben ubicar los modos de construir autoridad emancipatoria. (Greco, 2007), aquella que habilita, hace crecer, y prioriza al otro en la construcción de un común.

Para retomar lo que decíamos acerca del valor, el sentido y los efectos de las acciones que reparan, veamos la siguiente situación que aconteció en una escuela primaria.

Melina, de 4to grado, siempre le pegaba a su compañera, Laura, quien además era su amiga. Por lo tanto, los directivos y docentes le llamaban la atención, y le pedían que realice alguna “acción reparatoria”. La cuestión es que, la niña cumplía con esas acciones que se le requerían, pero seguía golpeando a Laura. Entonces la conducción escolar comenzó a advertir por

los efectos que la intervención propuesta por los docentes no estaba funcionando como reparación del vínculo. El problema no solo seguía, sino también, que aumentaba. De dar golpes, pasó a romperle algún abrigo, hasta incluso romperle la carpeta con sus trabajos. De esta manera, el equipo de conducción decidió intervenir de modo más activo. Se acercó al aula para acompañar una clase junto a un integrante de un equipo de apoyo. Al momento de leer un cuento, luego de un rato, Laura conversa con otra compañera. La docente interviene y dice cálidamente: “No me interrumpas el cuento porque los chicos están muy enganchados”. Y sigue leyendo. Luego de un rato, la docente percibe que Melina, se dispersa, hace ruido con el cuaderno. La docente, decide parar de leer porque se equivoca. Mira a Melina, y en un tono ofuscado, le dice: “Me hiciste equivocar”. Y agrega: “¡Siempre lo mismo Melina!”.

Escenas de este tipo, tal vez nos recuerden a alguna que hayamos vivido o participado como agentes psicoeducativos, como docentes o como parte de una institución educativa. La traemos para pensar qué cuestiones aparecen allí y que nos permiten analizar para entender y diseñar un modo posible de intervención. En otras palabras, el modo en cómo se desenvuelve un estudiante no es producto de un rasgo esencial que lo define, sino de múltiples situaciones donde las acciones que llevan a cabo los docentes producen efectos. De esta manera, cabe la pregunta ante esta expresión docente ¿Esta intervención se inscribe en el marco normativo que considera la igualdad como punto de partida? ¿Posibilitará la construcción de un lugar de autoridad pedagógica para la docente? ¿En qué medida el trato de la docente configura una escena de desigualdad y aumenta el desamparo?

Lacan nos dice que la autoridad causa un ordenamiento de lugares, un “orden que impide la colisión y el estallido en su conjunto” (1975, p. 139). Sin autoridad no hay garantías de que se instale la ley simbólica, que es lo que media, regula y pacifica los lazos educativos. Se trata de la asimetría de la autoridad pedagógica que hace posible la convivencia escolar, ya que, si el docente y el estudiante quedan en el mismo plano, no se produce el efecto de terceridad que permite salir de una relación de rivalidad especular con el otro.

La asimetría es un rasgo fundamental que define a la autoridad, pues si las diferencias se borran, se desdibujan los lugares que cada cual ocupa en el guión de la transmisión-adquisición que produce una situación educativa. Un guión “que funciona como límite o separación, a la vez que propicia un encuentro” (Leo, Moyano, 2003, p.66).

Es por esto que, en determinadas ocasiones, se deben trabajar las condiciones institucionales necesarias antes de proponerle al niño que pueda emprender una acción reparadora. Es decir, se debe pensar de qué modo la institución educativa ofrece condiciones que hagan posible que cada niño, cada joven se ubique en lugar de semejante atravesado por ley compartida y

reconozca al referente adulto (en general el docente). Autoridad pedagógica que lo habilite, así como confianza instituyente que lo proteja, condiciones para la convivencia y la emancipación (Greco, 2007).

De una mirada reducida al individuo a una perspectiva situada

Si un alumno transgrede y/o agrede por consecuencia de una transgresión o una intervención inadecuada del adulto, podemos decir que trabajar la transgresión del niño y no abordar la intervención docente resulta incompleto y tiene efectos. Es un acto de injusticia educativa. Sin embargo, se trata de situaciones diferentes, con encuadres normativos disímiles y dinámicas a veces enfrentadas.

En este trabajo sostenemos que la aplicación de estas normativas antes nombradas -que se encuadran en un enfoque de derechos- y su apropiación en el ámbito educativo tiene efectos sobre la convivencia escolar en general, también sobre la relación entre adultos, quienes al participar de un proyecto identifican que es posible otro modo de abordar la ley y la transgresión. Pero en la escuela conviven normas generales y otras específicas de carácter muy puntual que conforman una red de normativas que se entrelazan dando sustento a ciertas acciones o decisiones que se toman. En este sentido se debe tener en cuenta que, a diferencia de la Ley de Convivencia, el tratamiento de los desajustes o transgresiones entre adultos, dista de tener el mismo espíritu que la lógica de la acción reparatoria antes desarrollada pensada para los alumnos. Estos encuadres implican desplegar acciones de gestión educativa atravesados de manera constante por el tratamiento de las normas en su conjunto.

Para ejemplificar, tomando el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el Estatuto del Docente (ordenanza 40593 CABA), en su artículo 36 [3] establece una serie de sanciones en todos los casos iniciadas a través de prevención sumarial por la dirección de la escuela. Estas actuaciones resultan sumamente complejas ya que requieren un conjunto de definiciones y posicionamientos de parte de la dirección escolar que generan una gran implicación en cuanto a la intervención de los actores. Irrumpe fuertemente sobre la cotidianeidad escolar, obliga a documentar y registrar con detalle, implica poner en conocimiento a autoridades, desgasta el vínculo con equipos y docentes, interrumpe las acciones de enseñanza que son prioritarias en la escuela. Otros modos bastante habituales, son los de impactar sobre la evaluación del desempeño anual de ese docente, bajando de categoría el mismo (se establece como sobresaliente, muy bueno, bueno, regular y deficiente) siendo que este impacta después sobre el puntaje que permite que el docente acceda a cargos titulares o de ascenso. Ambas herramientas, tomadas como ejemplos, se sostienen en una lógica punitiva que no apunta a la responsabilidad subjetiva, ya que lo que queda en primer plano es el daño que se le hace a la trayectoria del educador. En general una respuesta común ante este tipo de intervenciones de la superio-

ridad es que el docente renuncie a ese cargo, busque otro y se reinserte, muchas veces reiterando las mismas transgresiones. Estas reglamentaciones que surgieron en otros momentos de la historia educativa concibieron esta idea de la sanción cuando el acceso a cargos docentes de base requería de cierto esfuerzo ya que existían suficientes docentes para cubrir los cargos del sistema educativo. Renunciar a un cargo dejaba al docente “castigado” al final del listado. Actualmente, ante la falta de docentes, esta situación se modificó y todas estas normas y modalidades perdieron sentido.

Todo este recorrido nos ofrece una mirada de época que nos obliga a pensar que es necesario plantear otros modos de abordar estas situaciones con el fin de que nuestra intervención posibilite tener efectos que transformen la situación ya que las coordenadas de la modernidad se ven atravesadas por nuevas lógicas. Tanto para los estudiantes como para otros actores educativos, siendo en este sentido un trabajo a realizar a nivel institucional integrado. La lógica de una sanción punitiva y cuantitativa “a tanto hiciste, tanto mereces” (Cranco, Lerner, 2019), sólo promueve culturas segregativas.

Nos inspiramos en los aportes de Baquero (2000) para poner bajo sospecha la sanción cuando es pensada como una intervención que aborda la transgresión como un atributo subjetivo y no de la situación educativa que la produce (Terigi, 2014). Si bien el autor toma esta idea para trabajar el problema de la educabilidad, nos servimos de dicha lógica de pensamiento, para interpelar toda perspectiva esencialista y reduccionista que pretende clasificar, categorizar, tipificar y etiquetar las transgresiones de los sujetos como un rasgo de su ser. A saber, el niño es violento, el docente es irresponsable, etc. A nuestro entender, esto produce violencia simbólica, en la medida que construye unidades de análisis para la comprensión de las situaciones que refuerzan la explicación última de que las causas y consecuencias de las situaciones planteadas son propiedades intrínsecas de los individuos, sin considerar aquellas mediaciones instrumentales institucionales que están operando en las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa.

Sostenemos que, para abordar las transgresiones de docentes u otros actores educativos, es necesario acudir a herramientas inclusivas tales como los espacios de construcción conjunta centrados en el contexto escolar como lo propone la Ley de Convivencia. Al convivir esta normativa con otras que regulan el contrato laboral, se producen desarticulaciones, escisiones y realidades paralelas en el trabajo de promoción de la convivencia escolar. Por eso insistimos con que es necesario promover una perspectiva de la convivencia que se integre en clave situacional tanto para el estudiante como para todos los actores educativos, evitando la mirada reducida al individuo (Baquero, 2000).

Cualquier intervención que implique una sanción ante la transgresión debe ser una medida de protección que favorezca la inclusión al interrumpir actos de injusticia que van en desmedro del resto de la comunidad educativa. También para el/los

propios/s actor/es educativo/s que, tal vez sin reconocerlo, se quitan posibilidad de lograr cambios que sean constructivos para relacionarse de otra manera con su rol y con la comunidad permitiendo procesos de reflexión e interpelación. El problema es pensarlo fuera de un proceso progresivo que excluye al contexto como productor de su destino. Es decir, dejando por fuera los factores institucionales y sociales que pueden llevarlo a no identificar el acto o actos de transgresión.

Es tarea de quienes coordinan, dirigen y llevan adelante instituciones ante situaciones de transgresión a las reglas, acuerdos y normas revisar si sucede que:

- las legalidades no están claras,
- el o la docente no haya recibido el apoyo necesario
- no haya habido construcción de criterios institucionales como referencia hacia dónde orientarse
- se carezca de espacios y circuitos de comunicación que faciliten la toma de decisiones de forma conjunta
- no cuente con los recursos suficientes.

Estas ideas son a modo de ejemplo, pero dan cuenta de la importancia de la mirada recíproca cuando se trata de pensar en un agente escolar (docente o no docente) ante la necesidad de plantear una sanción o cualquier intervención que tienda a la reparación. Todo ello puede promover que se genere un escenario de incertidumbre, que exista la sensación de desborde, entre otras cuestiones.

Desde allí, ubicar una intervención que empiece directamente por la sanción, pierde potencia porque desaprovecha la expansión que implica la intervención crítica. Por eso es importante señalar que generar estos espacios y articular con otros equipos deben ser prácticas previas, anteriores a los conflictos, algunas preventivas y otras desde la necesidad de construir lazos y vínculos que anticipen la “redes de reenvío” [4] (Núñez, 2009) y no simples “derivaciones” para que sean otros quienes intervengan en cuestiones que se ubican en instituciones puntuales y situadas.

Entonces el desafío de la convivencia en la escuela apunta a la inclusión: por un lado, requiere de la construcción de escenarios mediados por la ley de Convivencia que aseguren la construcción de legalidades y por el otro y a nivel institucional articular con otros equipos que acompañen y ayuden a tratar las situaciones de conflictos para que sean oportunidades para la participación y para la re-construcción de acuerdos.

De la sanción a la creación de proyectos institucionales que reduzcan las transgresiones de los actores educativos.

Merieu (2007) estudia la violencia escolar como expresión de la violencia social. Analiza su abordaje en la escuela a partir de la posibilidad de metabolizar esa energía en la producción y creación de situaciones pedagógicas. Esto es posible si las instituciones educativas ofrecen tareas significativas, explicitan los motivos de las decisiones que toman o de las normas que

imponen y los documentan; experimentan, elaboran a través de arte y especialmente si enmarcan a través de proyectos que responden a necesidades y se construyen colectivamente. De este modo pasar del acto individual a la posibilidad de formar parte de un proyecto común, permite salir del efecto maestro (situado exclusivamente en la autoridad de este actor) al efecto establecimiento (ubicado en el proyecto común que nos aloja) (Merieu, 2007).

La convivencia es un objeto de trabajo y abordaje pedagógico en las escuelas, a partir de la Ley 26892. Esta norma promueve la revisión de los encuadres y marcos basados en el abordaje de la violencia y conflictividad social en la escuela desde la lógica disciplinaria, arbitraria, punitiva; para hacer lugar a una lógica educativa y subjetivante. Este encuadre se entrama con otros que posibilitan que se produzcan transformaciones que apuntan a la emergencia subjetiva y a la ruptura de formatos y lógicas de concebir las diferencias como deficiencias para entenderlas como oportunidades pedagógicas. Se trata de un conjunto de normas encuadradas en un paradigma que concibe a la educación como práctica de justicia social, de garantía de derechos de los estudiantes, de inclusión. La Ley de Convivencia, también la Ley de Educación Sexual Integral 26150 [5], y la propia ley de educación Nacional 26206 provocan un giro que tracciona la transformación de ciertas prácticas hacia modos más emancipados y más hospitalarios de estar, participar, enseñar y aprender en la escuela.

En este breve relato podemos dar cuenta de una situación que retoma lo planteado:

“En una escuela primaria la conducción denuncia graves problemas en los recreos: accidentes, agresiones físicas, atropellos entre los niños... Los docentes desesperados tienen que intervenir mediando en cada pelea, cada acontecimiento disruptivo. Situaciones que se terminan resolviendo en la calle o en el barrio de la peor manera: peleas que eran filmadas para ser subidas en las redes sociales. La agresión va en aumento, hasta tal punto, que intervienen las familias de los alumnos yendo a agredir al familiar del otro en su domicilio.

La directora comenta con total indignación que cuando toca el timbre parece que nadie se percata que llegó el fin del recreo, como si no hubiera diferencia entre lugares, roles, entre los tiempos. Algo hay que hacer: ni los docentes ni los alumnos registran autoridad y es ella misma la que debe intervenir directamente con los estudiantes casi de modo permanente.

En primer lugar, la directora reunió a todo el plantel docente para trabajar qué problemas estaba teniendo la escuela en términos de convivencia. Para su asombro, la mayoría planteó el tema de la falta de regulación de los recreos. Muchos la culpan de que ella los deslegitima con su presencia omnipotente, como si fuera la “capitana del barco”, exponen que “deben estar de guardia” más que dedicarse a enseñar. La escucha empieza a delinear un problema que la directora define junto a un equipo de apoyo: “Si no empezamos a trabajar acuerdos de conviven-

cia, los que no vamos a tener nunca un recreo de estar en esta posición de guardia somos nosotros” (refiriéndose al equipo de conducción y los docentes).

Decidieron empezar a trabajar con los estudiantes en consejos de aula los problemas que acarrea la situación reinante y las posibles propuestas para revertirlo. Luego, volcar esa información a un documento provisorio ya a nivel institucional, para tomar ese material como insumo. Dice una docente: “si cada cual cuida que el barco no se hunda y navegue por mejores aguas, no es necesario la presencia de un capitán que esté detrás de cada uno de los tripulantes”. A los días, se acordó en primer lugar trabajar por cada grado, luego establecer acuerdos por ciclo que son los comparten los espacios de la escuela, luego por turnos, y al final uno solo para toda la escuela. Al principio los estudiantes planteaban las propuestas desde el prohibicionismo: “no correr en el patio”. Así que los docentes, trabajaron en lograr un pasaje de un “no” a un “sí” que sea propositivo. Es así, que fueron proponiendo dividir los espacios de los patios y que hubiera juegos que iban a coordinar los maestros, que, a su vez, se organizaron por cronograma según quién consideraba que debía estar acompañando cada actividad, para que no hubiera superposición de roles y confusión. Se fueron modificando con el tiempo ante nuevos requerimientos usando la lógica participativa ya instalada.

Esto, además, trajo efectos en los propios adultos que se sentían mirados por los niños para ver si podían erigirse como autoridades y no transgredir los acuerdos. Al ver los maestros que los alumnos se iban apropiando de los lugares, las reglas, los tiempos y espacios de manera de respetar al otro, generó en ellos un compromiso y una legitimidad a lo construido. Los alumnos fueron aprendiendo que, si querían cambiar algo de lo acordado, tenían que hablarlo primero con los otros grados.

La Dirección dejó de ser la guardia de los accidentes, y la propia directora no tuvo que ocupar el rol de ser “la capitana de todo el barco”.

Podríamos afirmar que los acuerdos escolares de convivencia se constituyen en un nuevo modo de favorecer la responsabilidad subjetiva en tanto cada uno de los integrantes tiene un papel activo en el trabajo de construcción conjunta y democrática de aquellas regulaciones sobre los modos habilitados de vincularse con el otro. Y de manera indirecta, al trabajar sobre los episodios de transgresión de los estudiantes, los propios adultos fueron reduciendo las suyas.

Desde allí podemos decir acerca de nuestro objeto de abordaje de este texto: las transgresiones no se pueden abordar de manera educativa de la misma manera para todos los integrantes de la comunidad educativa, ya que son los estudiantes los que se encuentran en situación de aprendizaje y de formación ciudadana. Sin embargo, la experiencia implementación de la Ley de Convivencia, la práctica de la participación, nos ha demostrado que las transgresiones de parte de algún actor educativo

pueden analizarse como parte de un malestar y abordarse de manera diferente e incluso se vuelven menos frecuentes. Nuestro aporte a partir de estas prácticas es que la participación colectiva, la gestión compartida de la conflictividad vincular y el proyecto común son en definitiva lo que produce, por añadidura, dicho efecto.

NOTAS

[1] Es importante contextualizar que la ley 26892 se inscribe en el marco de los avances obtenidos en materia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. A saber, la Constitución Nacional de la República Argentina, art. 14; la Ley 23849 de la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley 26.061 Ley de Protección integral de Derechos de Niños Niñas y Adolescentes (2005), la Ley 114 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes sancionada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 1998, y la Ley Federal de Educación sancionada en 2006. El principio básico de la Convención sobre los Derechos del Niño es el **interés superior del niño**. El viejo paradigma era representado por la idea de que el menor debe ser objeto de tutela. En cambio, el nuevo paradigma promueve el concepto de sujeto de derechos. El niño deja de ser sujeto pasivo para convertirse en sujeto activo de derechos. La visión del niño como sujeto social de derechos busca el reconocimiento del rol activo de este frente a su realidad. De su capacidad para contribuir al desarrollo propio, al de su familia y al de su comunidad. Lo cual significa que el niño debe intervenir activamente en las decisiones que atañen a su persona.

[2] El CEC es un órgano de asesoramiento y consulta no vinculante convocado por el equipo de conducción para la toma de decisiones y elaboración de propuestas para el fortalecimiento de la vida institucional y la convivencia.

En el CA se abordan aquellos temas que generan conflicto dentro del grupo escolar o que resultan de interés para los estudiantes en relación a la convivencia grupal como también a la convivencia institucional; éstos últimos podrán llevarse al marco del CEC a través de un representante.

[3] "...El personal docente sólo podrá ser sancionado según los procedimientos que este Estatuto determina, sin perjuicio de las responsabilidades civiles y penales fijadas en las leyes respectivas". Las sanciones podrán ser: a) Amonestación; b) Apercibimiento; c) Suspensión hasta diez (10) días corridos; ch) Suspensión desde once (11) días hasta treinta (30) días corridos; d) Suspensión desde treinta y uno (31) hasta noventa (90) días corridos; e) Inhabilitación por un (1) año; f) Cesantía; g) Exoneración..."

[4] Violeta Núñez define que, si bien la escuela se ha definido como el lugar social de la infancia, eso no significa que lo hace en aislamiento, sino en red. Red que no quiere decir traspaso de responsabilidades (derivar o dejar a la deriva) sino la articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes, pero en una cierta relación de reenvío de modo complementario.

[5] Desde las propuestas emanadas de la aplicación de esta Ley se proponen cinco puertas de entrada para abordar la Educación Sexual Integral, a saber: la reflexión sobre los propios agentes socioeducati-

vos, la enseñanza de la ESI a través del desarrollo curricular, la transmisión mediante la organización de la vida institucional, el abordaje de los episodios que irrumpen en la vida cotidiana y el trabajo con las familias que implican la reflexión sobre la posición profesional de los actores educativos y su mirada acerca de las propias miradas acerca de la promoción de vínculos favorables e igualitarios. En este sentido, esta ley nos permite hacer trama con el abordaje de la convivencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Avendaño, Z., Casal, V. (2017) Inclusión y convivencia escolar: Desde la lastimadura hacia la ligadura en Kaplan Andrea y San Martín Mariana (comps) *Niños dispersos, aburridos, solos. Nuevos contextos. El rol adulto hoy*. Buenos Aires: Noveduc.
- Baquero, R. (2000) La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía Rosario n°9.
- Benasayag, M., Smith, G. (2010) "Ética y etiqueta" en *Las pasiones tristes: Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Ed Siglo XXI.
- Cranco, M., Lerner, M. (2019) "La Lógica de la Reparación" en *Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación*. <https://www.aacademica.org/000-111/783>
- Greco, M. B. (2007) "La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación". Buenos Aires Homo Sapiens.
- Lacan, J. (1975) *Seminario III*. Buenos Aires: Paidós.
- Leo, M., Moyano, S. (2003) "Experiencias: Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado" en Tizio, H (coord) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Merieu, S. (2007) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza" en el Ciclo de videoconferencias observatorio argentino de violencia en las escuelas. Quinto encuentro: 25 de octubre de 2007
- Núñez, V. (2009) "Los nuevos sentidos de la tarea de educar: ¿enseñar vs asistir?" Conferencia. En Serie Encuentros y Seminarios. Mesa «Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir» disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001422.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2006) El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Editorial Popular.
- Terigi, F. (2014) "Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo." Clase 6, Seminario II. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

NORMATIVA CONSULTADA

- República Argentina (2013) Ley Nacional 26.892 "Promoción de la Convivencia Escolar y el Abordaje de las Situaciones de Conflictividad Social en las Instituciones Educativas".
- República Argentina Constitución Nacional de la República Argentina, art. 14.
- República Argentina (1990) Ley 23849 que adopta la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.



República Argentina (2005) Ley 26.061 Ley de Protección integral de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes.

República Argentina (2006) Ley Nacional de Educación.

Consejo Federal de Educación de la República Argentina. Ministerio de Educación Resolución CFE 239/14 Anexo I Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y primario.

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (última actualización 2021) Estatuto Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1998) Ley 114 de “Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes”.