



Vivir Juntos en la Escuela. Promoviendo Formas de Reconocimiento y Respeto en la Diversidad

Resumen. Esta comunicación se deriva de un proyecto de voluntariado universitario en curso, orientado a abordar la problemática de la convivencia e inclusión escolar en tres instituciones públicas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba. En la introducción se describe el actual escenario de ampliación del derecho a la educación, de reconfiguración de las relaciones intergeneracionales y del derecho a una inclusión igualitaria de las diferencias. Luego, se precisan lineamientos de la perspectiva psicosocial que sustenta al proyecto, que tiene como objetivos fortalecer a educadores y jóvenes de las escuelas destinatarias en su capacidad para diseñar e implementar acciones y proyectos de convivencia e inclusión educativa; así como, también, formar en la temática a estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (UNC). Se trabaja desde un enfoque colaborativo con los jóvenes y educadores, para la generación y autogestión de acciones y proyectos que permitan abordar problemáticas propias de la convivencia e inclusión educativa. En esta comunicación se comparten resultados parciales sobre el proceso de trabajo con los delegados de curso y educadores de una de las escuelas destinatarias sobre dificultades recurrentes en la convivencia escolar entre jóvenes y adultos. Se pondrá en discusión el análisis de algunas dinámicas desarrolladas que posibilitaron deconstruir posiciones juveniles sobre las dificultades vinculares que reproducían lecturas adultocéntricas y punitivas y, al mismo tiempo, permitieron construir conjuntamente una mirada que problematiza las formas de reconocimiento y respeto de la diversidad sociocultural en los vínculos intra e intergeneracionales en la escuela.

Abstract. This communication is derived from a current university volunteer project aimed to approach educative coexistence and inclusion within three public secondary schools level of Cordoba City, Argentina. In the introduction, we describe the current scenario of educative right's increment, reconfiguration of intergenerational relationships and the consolidation of the right to an equal inclusion of differences. Then, we precise some psychosocial perspective's guidelines that support this project, which aims to empower educators and youth of the mentioned schools in their ability to design and implement actions and projects of coexistence and educative inclusion; and also, to form students of the Psychology Career in these subjects. We work from a collaborative approach with young people and educators in order to generate self-management actions and projects to address own issues of coexistence and inclusive education. In this paper, we share partial results of the intervention process with student delegates and some educators from one of the selected schools above their recurrent difficulties of living together youth and adults. The discussion will be focused in some dynamics developed that enabled deconstruct youth positions above relational difficulties that reproduce adult-centered and punitive readings and, at the same time, that allowed to jointly problematize forms of recognition and respect of cultural diversity within intra and intergenerational relationships at school.

1. Introducción

Esta comunicación se deriva de un proyecto de voluntariado universitario en curso que se desarrolla en tres instituciones públicas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba. El proyecto se orienta a abordar la problemática en un escenario de ampliación del derecho a la educación, de

Sicot, S. ^a, Villagra, M. ^a,
D'Aloisio, F. ^a, y Paulín, H. L. ^a

^a Facultad de Psicología,
Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves

convivencia e inclusión educativa;
jóvenes; participación; diversidad
sociocultural; psicología social

Keywords

coexistence and educative
inclusion; youth; participation;
sociocultural diversity; social
psychology

Enviar correspondencia a:

Sicot, S.
sofiasicot@gmail.com

reconfiguración de las relaciones intergeneracionales y del derecho a una inclusión igualitaria de las diferencias. Entendemos que la convivencia escolar se construye

en la delicada tensión entre la elaboración de acuerdos regulativos (siempre en revisión y donde todos quienes forman parte de la escuela sean reconocidos como actores habilitados para tomar parte en los asuntos atinentes a las regulaciones necesarias para la co-existencia) y el reconocimiento de la diversidad de voces, de modo que se dé lugar a un diálogo conflictivo, en vez de pensar en la resolución de los problemas desde prácticas de imposición unilateral (Paulín y Tomasini, 2007: s/p).

Las escuelas secundarias se encuentran interpeladas y atravesadas por diversas transformaciones sociales, políticas, económicas, así como por nuevas configuraciones familiares y condiciones juveniles, lo que genera conflictos de convivencia que emergen en tres ámbitos interrelacionados (Paulín y Tomasini, 2008): a) *institucional* (asociados principalmente a la preservación de la identidad y subjetividad frente a las normativas explícitas e implícitas); b) *áulico* (relativos a cómo se sienten tratados los estudiantes y cómo perciben la modalidad de enseñanza docente); y c) de las *relaciones entre jóvenes* (referidos a la construcción de la alteridad y la aceptación de las diferencias). La problemática de la convivencia en las escuelas se ha conectado discursivamente a temáticas tales como disciplina-indisciplina, violencia escolar, maltrato y hostigamiento entre pares, poniendo énfasis cada asociación en distintas hipótesis explicativas a priori sobre los conflictos (el niño/familia/barrio problema, el docente/directivo/escuela problema, etc.).

2. Un contexto de ampliación y fortalecimiento de la participación ciudadana

En los últimos años, fueron sancionadas una serie de leyes que configuraron un escenario de revisión de los formatos institucionales y las prácticas educativas destinadas a garantizar la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes en el nivel secundario.

La Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 del año 2005 garantiza el ejercicio de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales a los que nuestro país adhiere, entre ellos: a) el *derecho a una educación pública y gratuita* que atienda al desarrollo integral de niño/as, adolescentes y jóvenes respetando su origen, identidad cultural, competencias individuales y creatividad y que los prepare para la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y el trabajo; b) el *derecho a la libre asociación* con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos, laborales comprendiendo el derecho a formar parte de asociaciones y a proponer y constituir formas de agrupación integradas exclusivamente por NNyA; c) el *derecho a opinar y a ser oído* en los distintos ámbitos en que se desenvuelven (estatal, familiar, sociocomunitario, escolar, cultural, científico, deportivo, recreativo),

lo que implica tanto el poder participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que son de su interés, como a que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo. Todos estos derechos se rigen por el principio de igualdad y no discriminación por motivos raciales, sociales, étnicos, genéricos, etarios, idiomáticos, religiosos, culturales, políticos, físicos, fisonómicos o cualquier otra condición del niño o de sus padres o representantes.

La *Ley de Educación Nacional 26.206* (LEN, 2006) plantea la necesidad de revisar el sentido formativo de la educación secundaria y sus características tradicionales con miras a garantizar la obligatoriedad escolar como derecho. El Consejo Federal de Educación (CFE) elaboró una serie de documentos con orientaciones para discutir y consensuar las acciones necesarias para esta reforma educativa. Se enfatiza la necesidad de pensar un nuevo tipo de institucionalidad que se caracterice por: asumir un *rol orientador* brindando a los jóvenes herramientas para construir su proyecto de vida y desarrollarse en diferentes ámbitos de la vida social y personal (CFE, 2008); poniendo fin al carácter selectivo, meritocrático y segregante de las experiencias educativas; que se oriente a superar las situaciones naturalizadas de fracaso y exclusión educativa; y avance hacia modelos institucionales democráticos (CFE, 2009). Respecto a esta última característica, se hace hincapié en ampliar la participación de adolescentes y jóvenes en la vida escolar, propiciando o fortaleciendo los centros de estudiantes y otras formas de asociatividad. Asimismo, apuntando a otorgarles visibilidad a los estudiantes como sujetos de derecho, se reconoce la necesidad de brindarles participación efectiva en algunas instancias de toma de decisión institucional (CFE, 2009) “Porque no puede enseñarse la democracia como contenido conceptual de la currícula desde una organización institucional autocrática. (...) Esta participación genera corresponsabilidades y compromisos que además de constituir pilares de la convivencia escolar, son un aporte fundamental a la calidad institucional de la escuela” (CFE, 2008: 43).

En este sentido, la *Resolución Ministerial 149/10* de la provincia de Córdoba establece que cada institución educativa debe elaborar su Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC), en un marco democrático y de respeto por los DD.HH. Esto implica la necesidad de revisar y renovar periódicamente (cada tres años) la normativa institucional vigente sobre la base de acuerdos que regulen la convivencia de todos los sujetos que habitan la escuela, producidos con la participación democrática de la comunidad educativa.

En el año 2013 se sancionaron dos leyes también primordiales para los procesos de convivencia democrática en los escenarios educativos. La *Ley 26.877 de Representación Estudiantil* estipula que los centros de estudiantes deben ser reconocidos como órganos democráticos de representación estudiantil. Las autoridades jurisdiccionales, instituciones educativas públicas de nivel secundario e institutos de educación superior deben promover la participación de sus estudiantes y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes

(difusión, asesoramiento, apoyo y provisión de espacios físicos). La *Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas* (N° 26.892) establece las bases para la promoción, intervención institucional, así como para el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Asimismo, estipula que es deber del Ministerio de Educación (MinEduc) junto al CFE promover y acompañar la elaboración y revisión de las normas de convivencia en las instituciones educativas del sistema educativo nacional, investigar la problemática de la conflictividad escolar, recopilar experiencias que posibilitaron condiciones favorables para la convivencia y fortalecer las prácticas institucionales de abordaje de la conflictividad social que emerja en vida escolar. Atendiendo a ello, el CFE crea al año siguiente (Res. N° 217/14) una “Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas de la Vida Escolar” (Tomos I y II) en la que brindan a educadores, equipos técnicos, directivos, de orientación y de supervisión lineamientos pedagógicos para la intervención y el diseño de estrategias sobre convivencia democrática, respetando las normativas jurídicas vigentes en materia de derechos y en articulación con acciones estratégicas de otras áreas gubernamentales (Ministerios de Justicia, Salud y Desarrollo Social, INADI, Autoridades de Aplicación de la Ley 26.061 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes)

Las leyes y resoluciones señaladas requirieron de las instituciones educativas una serie de revisiones tendientes a generar una transición de modelos verticalistas de organización a modelos de convivencia democrática. En esta transición de modelos institucionales que favorezcan los cambios educativos previstos por la normativa vigente, es estratégico centrar esfuerzos para generar, sistematizar y colaborar con colectivos educadores en experiencias de promoción de la convivencia inclusiva, a partir de un trabajo institucional sostenido en el tiempo, con participación de docentes, estudiantes y familiares en su elaboración, gestión y evaluación. La educación inclusiva implica favorecer mejores aprendizajes con la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa. Tomar a la convivencia como objeto de reflexión y abordaje posibilita también reconocer intereses de los estudiantes y diferentes modos de aproximarse a la cultura escolar. Esto genera mejores condiciones para el desarrollo de los procesos educativos en sentido amplio (del vínculo de los jóvenes entre sí, con los adultos, con diversos sentidos de la educación y con los conocimientos).

Por ello, este proyecto se propone abordar el problema de la gestión colectiva de la promoción de la convivencia inclusiva mediante el acompañamiento y la capacitación in situ en las escuelas y sus territorios a través del trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes secundarios y universitarios.

3. Objetivos y Perspectiva de Intervención

Objetivos Generales

1) Fortalecer a los educadores y jóvenes de las escuelas en su capacidad para autogestionar acciones y proyectos de convivencia e inclusión educativa.

2) Formar en la temática a estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (UNC) que enriquecerán su formación con esta experiencia de trabajo colaborativo en terreno.

Objetivos Específicos

1) Identificar recursos disponibles y actividades que se desarrollan actualmente en las escuelas para el abordaje de la convivencia a los fines de repensar su articulación.

2) Co-construir y acompañar la implementación y evaluación de proyectos institucionales para el abordaje de la convivencia e inclusión educativa, propiciando la participación protagónica de los jóvenes

3) Promover instancias de intercambio y colaboración entre los actores de las escuelas participantes sobre problemáticas comunes relacionadas con la convivencia e inclusión educativa.

4) Elaborar y difundir en forma colaborativa materiales escritos y audiovisuales sobre las experiencias desarrolladas.

3.1. Estrategias de Intervención

Desde una perspectiva psicosocial en educación (Paulín, 2002), consideramos esencial que las intervenciones se vayan re-diseñando y ajustando a lo largo de su desarrollo, atendiendo especialmente a las experiencias, vivencias y sentidos que se suscitan entre los participantes. Asumimos nuestras prácticas extensionistas como una co-construcción de saberes sobre los temas y problemas que se abordan en un acuerdo de cogestión con los participantes. Trabajamos desde un *enfoque colaborativo* con los jóvenes y educadores de las escuelas destinatarias para la generación y autogestión de acciones y proyectos que permitan abordar problemáticas propias de la convivencia e inclusión educativa.

Concebir a los jóvenes como sujetos de derechos implica garantizar su participación en la definición de necesidades e intereses de aprendizaje como también, de acuerdos y normas que regulen la convivencia escolar desde el reconocimiento de sus singularidades, en tanto los principales conflictos en el ámbito de las relaciones entre estudiantes se vinculan a la construcción y el tratamiento de las diferencias juveniles, sean éstas culturales, sociales, económicas, étnicas, genéricas, estéticas u otras (Paulín y Tomasini, 2008).

Apostamos a acompañar a las escuelas promoviendo el diseño de estrategias de trabajo tendientes a la inclusión socioeducativa de los jóvenes desde una lógica de reconocimiento, lo que implica pensar a los sujetos desde una posición de igualdad de derechos y de aceptación de las diversidades.

3.2. Destinatarios y Participantes de la Experiencia

Trabajamos con un conjunto de escuelas secundarias que plantearon demandas concretas de capacitación situada y acompañamiento de distintas acciones de promoción de convivencia inclusiva. Se trata de escuelas secundarias situadas en los bordes de la ciudad de Córdoba, en el sentido de un acceso deficitario a servicios y derechos de las familias, que reciben jóvenes de sectores populares con trayectorias educativas atravesadas por repitencia, expulsión escolar, maternidad/paternidad juvenil, responsabilidad de sostenimiento y cuidado familiar, trabajo precarizado.

En este caso en particular, circunscribimos nuestra intervención al trabajo colaborativo con el cuerpo de estudiantes delegados de curso (adolescentes y jóvenes de 1° a 6° año de ambos turnos) y las educadoras (coordinadora de cursos y gabinetistas) que coordinan el espacio de una escuela secundaria pública con la que teníamos vínculos previos de trabajo en investigación.

3.3. Procedimiento

3.3.1. Resignificando la representatividad estudiantil

En una reunión al inicio del ciclo lectivo con un equipo de educadores del nivel secundario (directivos, coordinadores de cursos, docentes, psicólogas del gabinete, preceptoras), nos propusimos identificar recursos, proyectos y actividades que se venían desarrollando para abordar temáticas y problemáticas ligadas a la convivencia e inclusión educativa en la escuela. Esto nos permitió delimitar acuerdos de articulación de trabajo y consensuar que el desarrollo del proyecto de voluntariado se orientaría en este caso a fortalecer la participación estudiantil. Es así como, en virtud de lo que se venía desarrollando institucionalmente y atendiendo a pedidos específicos realizados por la inspección educativa zonal, acordamos trabajar con el cuerpo de delegados de curso con miras a repensar conjuntamente el sentido de la representatividad estudiantil y fortalecer la participación agremiada en la escuela secundaria.

De este modo, se decide acompañar el proceso de conformación del grupo de delegados de este año, en función de entender que la articulación de trabajo entre el equipo de voluntariado y esta iniciativa permitiría de-construir sentidos sobre la representatividad estudiantil–y diseñar/desarrollar acciones–para el abordaje de las necesidades, inquietudes y temáticas que los jóvenes lleven a discusión al espacio en relación a la convivencia escolar; así como también, realizar la posterior socialización con los compañeros de sus cursos. El grupo de representantes estaría conformado por un delegado y un subdelegado de cada curso, elegidos por auto-postulación y posterior votación. No obstante, institucionalmente se especifican algunas condiciones para la participación, como no poseer sanciones, lo que va delimitando cierto perfil entre los delegados, por ejemplo, adolescentes y jóvenes más apegados a las regulaciones escolares y que responden a las expectativas de los educadores.

Los objetivos de la primera instancia atendieron, por una parte, a conocer quiénes forman parte de ese grupo, para fomentar el reconocimiento mutuo, la resignificación y el fortalecimiento de

ese espacio de trabajo; y, por otra parte, revisar y deconstruir sentidos en torno a lo que implica para ello/as “ser delegados”.

Siguiendo esta línea, tomamos en cuenta que “la organización de un grupo requiere el establecimiento y apropiación de determinados acuerdos, roles, pautas en el ejercicio del poder (...), en función de un objetivo común que resulta ser en definitiva el para qué del grupo” (Rotondi, Corona-& Benedetti, 2001: 60). Es así que, a lo largo de los encuentros, se fue indagando acerca de qué es “ser delegados”,-y ante estos interrogantes como denominador común surgió: “*ser la voz del curso*”, “*la voz de mis compañeros*”. Al mismo tiempo esto se fue relacionando con las incumbencias del rol de delegado estudiantil y tensionando con algunas posturas adultocéntricas asumidas por los propios jóvenes frente a sus compañero/as que representaban.

En los sucesivos encuentros se abordaron dos líneas de sentido, interrelacionadas y que fueron trabajadas en simultáneo. Por un lado, actividades en las cuales pudieran reconocer/se en diferentes espacios del establecimiento, para dar cuenta de los usos y apropiaciones de los mismos. Y, por otro, acciones tendientes a problematizar la mirada de los jóvenes acerca de las instancias, prácticas, vínculos y figuras que favorecen u obstaculizan la participación e inclusión educativa en su cotidianidad escolar.

En torno a la primer línea de sentido, una de las educadoras coordinadoras del grupo compartió la necesidad de que “la separen” de la representación del gabinete como algo reducido a resolver problemas, y que los estudiantes logren verlo como un espacio donde pueden llegar antes de las peleas/problemas; por ese motivo—recorre los recreos, trata de estar más afuera del espacio del gabinete. Así es que dialogamos sobre cómo en los espacios se-cristalizan sentidos, y la importancia de deconstruirlos cuando dificultan acciones favorables para la promoción de una convivencia democrática e inclusiva.

Una de las actividades propuestas consistió en realizar un mapeo de la escuela, trabajo sobre un plano de la arquitectura escolar para la identificación iconográfica de espacios, situaciones, vínculos y vivencias de índole conflictiva (y sus respectivas instancias y formas de abordaje) como aquellas prácticas y recursos valiosos para la convivencia intra e intergeneracional en la escuela. Referían a: discriminación, abuso de poder, consumo y venta de drogas,—violencia de género, homofobia, amistad, noviazgos, resolución de conflictos, entre otros. Se realizaron dos grupos, lo que permitió contar con dos cartografías sobre las que reflexionamos intercambiando el contenido de los mapeos. Los debates emergentes en relación a este trabajo se enfocaron en el modo en que se resuelven los conflictos, las formas de ejercicio y abuso de poder.

En torno al primer tema de debate, los delegados—de ambos grupos, señalaban a la dirección como única instancia donde encontrar una respuesta a sus problemas. Al indagar por qué pasaban por alto diversos actores institucionales—e instancias dialógicas intermedias, como preceptores, coordinadores, psicólogas, los jóvenes plantearon que: “*el gabinete no logra resolver los*

problemas, que se le acumulan los casos y que no saben qué hacer”, “Los preceptores (...) No pueden hacer nada ellos, te bajan a otro lado no más [gabinete] y de ahí te mandan a dirección”. En relación a la resolución en sí de los conflictos señalaron que “no se resuelven nunca, lo que dicen que hay que hacer es avisarle a la directora pero no lo hacen, porque en el curso te tratan de buchón después, porque te llaman a hablar a la dirección y no resuelve nada, le ponen amonestaciones a los de las peleas”; “no le decimos a la directora porque cuando hay problemas y piden cambiar el curso, te tratan de cagón”. Aquí podemos observar que, en su mayoría, los abordajes habituales de las situaciones conflictivas se dirimen por la intervención directiva, habitualmente de forma punitiva, y poniendo muchas veces a los jóvenes en situación de delación y transgresión de códigos de regulación propios de los vínculos juveniles.

En relación al abuso de autoridad plantearon que *“no veo que haya, pienso que los profes pierden la paciencia. Hay que ponerse en el lugar de ellos”; “Hay profesores que te agarran bronca y no te quieren explicar”; “Siempre están con los que más saben”. En este sentido encontramos que casi la totalidad de los delegados enfatizaron que las relaciones con docentes “autoritarios” es lo más propicio para los alumnos, ya que les da mayor importancia a aquellos que “sí quieren estudiar”, dejando plasmada una primera diferenciación entre compañeros. Aquí cabe recordar que la mirada valorativa de esto/as delegado/as se construye enlazada a la propia experiencia y trayectoria escolar que, en su mayoría, se caracterizan por una mayor adecuación a lo que escolarmente se espera, tanto en términos de desempeño académico como disciplinarios.*

Respecto a las formas/prácticas de inclusión educativa que observan en su escuela, señalaron *“si vienen con pase es porque no los quieren en el colegio de donde vienen. Entonces si los recibís y no vas a trabajar con ellos para que cambien, no los recibas”;* Respecto a una reunión de consejo de convivencia donde los delegados fueron convocados a ser parte, plantearon *“está bueno que nos den participación pero que no dan la palabra, porque si querías opinar o estabas hablando la directora te cortaba. Entonces para qué te hacen participar si no puedes participar”*. En este sentido, lo/as delegados se mostraron críticos a la generación de instancias de participación que no incluyen el ejercicio de la voz y el voto propio de las prácticas democráticas.

A partir de los debates de estas dos temáticas planteamos como interrogante *¿qué necesitan como jóvenes y estudiantes de los adultos de la escuela?, ante lo cual respondieron “que tomen buenas decisiones”, “atención, que sepan comprender porque no saben por las cosas por las que pasaste”, “que nos escuchen y escuchemos”, “límites y respeto”, “que saquen afuera a los que molestan”, “que les hablen”*. En consecuencia, advirtiendo entre lo/as delegado/as diferentes posturas, unas más adultocéntricas y cercanas a medidas punitivas y otras más dialógicas, nos propusimos pensar los conflictos como situaciones que suscitan diferentes puntos de vista y que pueden conllevar, también, distintos modos de resolución. Con este propósito, y recuperando la figura del delegado como “voz” de sus cursos, apelamos a la fotografía—como recurso que presenta situaciones que pueden ser

apreciadas de diferentes modos según el ángulo desde el que se tome la foto, qué se quiera mostrar y/o su posterior visualización.

3.3.2. *La fotografía, un medio para el abordaje de la diversidad en la escuela*

“Las imágenes pueden dar testimonio de aquello que no se expresa con palabras”.
(Peter Burcke, 2005)

Ante la inquietud que plantean los delegados sobre las dificultades para transmitir en sus cursos lo que se va trabajando en los encuentros,—por la supuesta falta de recepción de sus compañero/as, se propone el recurso fotográfico como un medio para abordar los diferentes puntos de vista que suscitan las prácticas vinculares. La fotografía facilita la puesta en palabras de los jóvenes, “un complemento a sus propios relatos” (Raposo Quintana, 2009:13).

En sucesivos encuentros retomamos el sentido de “*ser la voz del curso*” y “*representar a mis compañeros*”, pero advirtiendo que habíamos percibido un doble discurso:—lo/as delegado/as—podían entender con mayor facilidad la posición laboral, las necesidades emocionales y la postura punitiva de algunos profesores, pero no así las posturas, experiencias y vivencias de sus compañeros. Asimismo, parecían reconocer como experiencias y demandas “legítimas” aquellas de los compañero/as “que vienen a estudiar”, mostrando cierto menosprecio por las necesidades escolares y demandas de reconocimiento de aquellos jóvenes bajo “inclusión segregada” (Tiramonti, 2009), esto es, aquellos jóvenes que luego de diversas dificultades en sus trayectorias escolares (repetencia, expulsión), habían sido admitidos en esta escuela pero bajo matriculación condicionada.

Ante esto, nos propusimos desarticular esta mirada adultocéntrica implícita (y a veces explícita) sobre ser delegados, ligada a autoridad, referentes, ejemplo de ser, hipotetizando que estas posturas podrían ser generadoras de conflictos intrageneracionales a la hora de representar la voz de sus compañeros.

Con el fin de introducir y familiarizarlos con la fotografía como una herramienta de expresión, en uno de los encuentros utilizamos una fotografía de situación áulica como disparador del trabajo (ver foto 1 en Apéndice).

De acuerdo a Rojas Mix (2006), más allá de una mera ilustración, la imagen fotográfica se posiciona como “una entidad autónoma con una intensidad propia, creadora de realidades, cuya mera enumeración muestra su amplitud y trascendencia: estéticas, históricas, culturales, psicológicas, mercantiles” (2006:21-22). De esta manera, la imagen, y al igual que los relatos orales, es al mismo tiempo creadora de contenidos (propiedad reflexiva), como también portadora y agente de comunicación (propiedad indexical). En otras palabras, es descripción, representación e interpretación del mensaje que comunica. Siguiendo al autor, esta forma de discurso, en tanto documento visual, es también un texto, no verbal, y la entrega de contenido de información que provee nos pone en contacto

sensible con aquello que reflejan. Por su parte Langland (2005:90) distingue tres cualidades en la fotografía: 1) reconoce la cualidad probatoria y de corroboración que es capaz de contener, es decir, su cualidad testimonial y documentaria; 2) la capacidad de despertar sentimientos de conexión personal, apelando así a lo emocional, y 3) posee la cualidad de ser reproducible, es decir, no se gastan, no se acaban.

Como principales comentarios al respecto de la fotografía, los jóvenes resaltaron el parecido de la situación áulica de la ilustración con las que viven en su cotidiano. *“Esta foto tiene muchas cosas de qué hablar”*; *“La profe explica, otros hablan”*; *“Desorden”*; *“Es nuestro mismo curso”*. Comenzamos a dialogar sobre qué lugares físicos ocupan en el aula, y si pueden diferenciar ubicaciones específicas donde el ser estudiante asumiría diferencias, a lo que respondieron que *“Adelante estás más observado (...) y no sabés lo que hacen los de atrás (...)”*; *“Atrás es incómodo, no se escucha a la profesora”*. Estas expresiones muestran que a las ubicaciones espaciales se les asigna un lugar simbólico en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, ligado a la circulación (o no) de conocimientos, y cómo las relaciones entre pares cobran diversa significación de acuerdo al lugar que se ocupa en el aula, así un delegado comenta *“Como sé inglés me pasaron adelante [en una prueba] (...) Pero mis amigos están atrás y me pierdo lo que charlan”*. En relación a los usos y sentidos del espacio áulico, también mencionan situaciones con profesores y contrastan- sus diferentes-dinámicas, *“La profe de Biología cuando dicta va por todo el curso, no se queda parada en el pizarrón”*; *“La mayoría de los profes da la clase para los que están adelante”*.

4. Resultados

A modo de resultados parciales, a partir del trabajo con el uso de la fotografía presentada como una herramienta sobre la cual reflexionar y poner en palabras, les preguntamos si creen que desde la mirada docente (y suya como delegados) el “saber” circula o está entre quienes están adelante y si “atrás” se presupone integrado por quienes *“no saben ni quieren saber”*. A partir de esto se pudo reflexionar que en los espacios áulicos se reproducen ciertas formas de etiquetar a sujetos o grupos, con etiquetas propias o “heredadas” (como las imágenes institucionales sobre el “peor curso” o los “alumnos problema”), que van conformando una imagen negativa del otro e impiden ver lo que efectivamente se hace o lo que se es por fuera de esas adjetivaciones. Como advierte García Bastán (2015), diversas “categorías de construcción “ajenas” a la escuela, parecen tener implicancias sobre las modalidades juveniles de relacionarse con lo escolar (...) parecen a su vez incidir sobre los modos de configuración de las relaciones juveniles” (p. 92).

En este sentido, los delegados expresaron que *“los chicos del fondo no escuchan, hablan entre ellos”*; *“Los que saben están adelante”*; *“Los profes están cansados”* (...) *“Hay prejuicios de cómo son, y están marcados por cómo se comportan [refiriéndose a la relación docente-alumno]”*.

Sinisi (2007) considera a los espacios escolares como “multiculturales” debido a la heterogeneidad de elementos que los atraviesan, como ser el barrio donde está ubicado, la situación económica, social, cultural, étnica y de nacionalidad—de los sujetos que los habitan (docentes, alumnos, padres y otros sujetos que forman parte de la comunidad escolar). Como enfatiza la autora:

escuelas estigmatizadas por el tipo de matrícula que reciben (niños migrantes y pobres) producen un movimiento casi sin salida entre lo estigmatizado/estigmatizante. Es decir, una escuela estigmatizada produce docentes estigmatizados, que a su vez, estigmatizan aún más a los niños, responsabilizándolos, en algunos casos, de la situación en la que se encuentra la escuela (2007: 11).

A partir del intercambio de apreciaciones sobre la foto y algunos aportes analíticos recuperados de nuestros desarrollos en la investigación social, uno de los delegados realiza una nueva lectura sobre la foto: por los rasgos estéticos (ropa, zapatillas, peinados), siendo los que están sentados atrás los jóvenes denominados “brasas”, y los de adelante aquellos considerados “normales”. Se problematiza esta idea y se repregunta si los compañeros que ven que tienen dificultades en la escuela, los que son sancionados, tienen malas notas y/o terminan dejando la escuela son precisamente los que se sientan atrás en sus cursos y si, siendo esos mismos sujetos, no tienen esas características que describen y sancionan como “brasas”. El término “Brasas” es una categoría juvenil local que alude, siguiendo las descripciones efectuadas por los jóvenes, a quienes visten determinada indumentaria (ropa deportiva o perteneciente a clubes de fútbol, zapatillas coloridas y de suela ancha) o tienen expresiones verbales consideradas acotadas, vulgares o poco cultas (Paulín, 2013; García Bastán, 2015).

A su vez, otro delegado alude a otra práctica común de estigmatización o etiquetamiento en el ámbito educativo *“El año pasado me portaba mal, y ahora no, cambié, pero los profes no me creen, me siguen tratando igual que antes”*, refiriendo que tiene buenas notas (8-9-10) y que una docente le dijo que no parecía él, le estaba costando que “le creen”. A partir de esto se hizo referencia a las formas de clasificación que se juegan en los vínculos entre jóvenes, y entre jóvenes y adultos, en la escuela, donde se reproducen estereotipos sociales y desde las que se avalan o sancionan determinadas formas de hablar, vestirse, expresarse, tratar, entre otras cuestiones.

5. Discusión y Reflexiones Finales

En esta comunicación nos propusimos compartir resultados parciales sobre el proceso de trabajo que, desde un proyecto de voluntariado universitario, se desarrolla en una institución pública de nivel secundario de la ciudad. Teniendo como miras fortalecer la participación estudiantil, entendiendo ésta como uno de los pilares de la convivencia democrática e inclusiva en la escuela.

Pusimos en discusión el análisis de algunas dinámicas de trabajo que posibilitaron deconstruir posiciones juveniles sobre las dificultades vinculares, resignificar conjuntamente la representatividad estudiantil y problematizar las formas de reconocimiento y respeto de la diversidad sociocultural en los vínculos intra e intergeneracionales en la escuela.

A partir del análisis compartido sobre el proceso de intervención y los resultados parciales explicitados, consideramos que la experiencia ha posibilitado hasta este momento que lo/as jóvenes delegados se despeguen paulatinamente de ciertas miradas y expectativas adultocéntricas (y punitivas) de las prácticas y experiencias juveniles que expresan numerosos compañeros que no se ajustan a la imagen, comportamiento y desempeño que idealmente se espera de los estudiantes. Pudieron construir una mirada más empática con las vivencias de lo/as compañero/as que suelen ser mirados y evaluados por los educadores en base a una marcada distancia social y cultural que suele atravesar los vínculos intergeneracionales en escuelas que atienden a poblaciones de sectores populares.

Asimismo, resignificaron la idea de representatividad como voz del curso enmarcada en un *nosotros* que los incluye, en tanto ellos/as también son sujetos regulados por las prácticas escolares, a la vez que productores de experiencia en el ser estudiantes.

Por último, entre otros aprendizajes relevantes, pudieron advertir que ello/as también son sujetos sobre quienes se realizan prácticas de estigmatización social, como las restricciones a circular por la ciudad por “portación de rostro”, bajo argumento policial de merodeo sospechoso según el código de falta.

6. Referencias

- Burcke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. España: Crítica S. L.
- García Bastán, G. (2015). Molestar y Trabajar. Relatos acerca de la relación jóvenes-escuela. En D. Míguez, P. Gallo & M. Tomasini, M. (comp.) *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 85-111) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Langland, V. (2005). Fotografía y memoria. En E. Jelin & A. Longoni (Comp.) *Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión* (pp. 87-91). Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.
- Paulín, H. (2002). Psicología Social y Escuela: Supuestos y líneas de trabajo en los «problemas de disciplina y convivencia». Serie “Cuadernos del Campo Psicosocial” N° 1: Hacer/es en Psicología Social. Córdoba: Brujas.
- Paulín, H. (2013) *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas*. Tesis para optar el título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina (tesis doctoral no publicada).
- Paulín, H. & Tomasini, M. (2007). Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas. *Revista Conciencia Social*, Año VII, N° 10, agosto. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, UNC.
- Paulín H. & Tomasini M. (2008). (Coord.) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: UNC.
- Raposo Quintana, G. (2009). Narrativas de la imagen: Memoria, relato y fotografía. *Revista Chilena de Antropología Visual*. N° 13, junio 2009, 79-103.
- Rojas Mix, M. (2006). *El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Rotondi, G., Corona, M. & Benedetti, C. (2011) Centros de Estudiantes Secundarios de Córdoba: procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía. En G. Rotondi (comp) *Jóvenes, derechos y ciudadanía: intervenciones desde la Universidad Pública* (pp. 53-69). Córdoba: Espartaco.
- Sinisi, L. (2007). La relación “nosotros-otros” en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En M. Neufeld y J. Thisted (comp.) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-230). Buenos Aires: Eudeba.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti & N. Montes (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial/Flacso.

Documentos legislativos

Consejo Federal de Educación (2014) “Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas de la Vida Escolar”. Resolución N° 217/14 (Tomos I y II). Buenos Aires: Autor.

Consejo Federal de Educación (2009) “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. Resolución CFE N° 84/09. Buenos Aires: Autor. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09-anexo01.pdf>

Consejo Federal de Educación (2008) “Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria argentina”. Buenos Aires: Autor. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/54335>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) Resolución 149/10 de Acuerdos Escolares de Convivencia en las Escuelas Secundarias. Córdoba: Autor.

Presidencia de la Nación, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2013) Ley de Representación Estudiantil N° 26.877. Buenos Aires: Autor.

Presidencia de la Nación, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2013) Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas N° 26.892. Buenos Aires: Autor.

Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires: Autor. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Presidencia de la Nación, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2005). Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061. Buenos Aires: Autor.

Apéndice

Foto 1



Fotografía de una situación áulica en una escuela secundaria argentina, con similares características arquitectónicas y poblacionales a la escuela donde se desarrolla el trabajo. Fuente: recurso disponible en la web.