

## Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas

**Resumen.** En este artículo se plantean avances realizados en el proyecto *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos*, en el que se aborda la construcción de sentidos acerca de los conflictos en las relaciones de convivencia. Se trabaja desde un diseño cualitativo con estudios de casos de innovaciones o cambios en los modos de regulación de la convivencia e inclusión educativa. Presentamos avances realizados en dos casos, el primero se trata de un establecimiento educativo de nivel medio privado que viene trabajando en los últimos cuatro años en la re-elaboración del reglamento y en la implementación de un proyecto de convivencia a través de Consejos de Aula y Consejo de Convivencia. El segundo, se trata de una escuela media privada (E.B.) que debió modificar su personería jurídica y la selección de su población de alumnos, para garantizar su supervivencia como institución y la fuente de trabajo para los docentes. Al analizar los proyectos de inclusión educativa y atención de jóvenes con dificultades de integración escolar, asambleas escolares y consejos de convivencia con participación de jóvenes y docentes en los casos seleccionados se observa un interjuego entre fuertes sentidos democratizadores en tensión con aspectos correctivos propios de prácticas educativas disciplinantes. Asimismo se observan diferencias entre las representaciones y posicionamientos de los colectivos docentes y directivos en referencia a cada proyecto y los aportes de los estudiantes cuando asumen una participación activa. Los resultados de esta investigación permiten plantear que todo proceso de innovación en la regulación democrática y productiva de la convivencia escolar, y en particular aquellas que asumen el desafío de incluir a estudiantes que han vivido trayectorias escolares difíciles, deben poder visibilizar el nivel de lo político institucional como una dimensión esencial del proceso de cambio, para que estos asuman una dinámica progresiva, abordando los procesos micropolíticos intervinientes.

**Abstract.** In this article we state the results reached on the project named *Secondary School, subjects and conflicts: about senses, routines and projects*, in which the construction of senses about conflict concerning issues around the diversity of actors living together is approached. Using a qualitative design, we work with the study of cases that concern innovations or changes in the ways in which both, living togetherness and educational inclusion, are regulated. The results of two of the cases studied are to be presented. The first one is a secondary private educational establishment (J.S) that has been working for the past four years in the re-elaboration of regulations as well as implementing a project on living togetherness by setting *classroom councils* and *living together councils*. The second case (E.B) is also a private secondary school that had to modify its legal entity and the selection of its pupil population in order to guarantee its survival as an institution and as a source of employment for teachers. When we analyzed the projects of educational inclusion, attention to youngsters with difficulty coping with integration at school, school assemblies and councils aimed at living together with the participation of students and teachers in the selected cases, we observed interplay among strong democratizing senses that get into tension with corrective aspects of disciplinary educational practices. At the same time we observe differences between representations and positioning of teachers in relation to each of the projects and also to students' contributions when an active participation is assumed. The results of this investigation allow stating that any innovation project aimed at democratic and productive regulations of school living togetherness, and particularly those that assume the challenge of including students who have experienced difficult school trajectories, has to be able to see the political and institutional level as an essential dimension of the changing process, for everyone to assume a progressive dynamic, approaching the micro politic processes at stake.

### Introducción

En el proyecto *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos*, indagamos la construcción de sentidos sociales sobre los conflictos en la convivencia por parte de los diversos actores de la cotidianeidad escolar.

**Paulín, Horacio\***; **Tomasini, Marina\***; **Lemme, Daniel\***; **Rodigou Noceti, Maite\***; **López, Javier\***; **D'Aloisio, Florencia\***; **Martinengo, Valeria\***; **Arce, Mariela\***; **Bertarelli, Paula\***; **Sarachu, Paula\***; **Silva, Verónica\***, y **García Bastán, Guido\***

\*Facultad de Psicología, UNC.

**Grupo de investigación al que pertenece el trabajo:**

"Proyecto: *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos*". SECyT - UNC.

Facultad de Psicología y Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon", FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.

**Palabras claves:**

Disciplina, Convivencia, Inclusión, Innovación, Educación secundaria

**Keywords:**

Discipline, Living together, Inclusion, Innovation, Secondary education

**Enviar correspondencia a:**

Horacio Paulín

E-mail:

hlpaulin@psyche.unc.edu.ar

Partimos de algunos supuestos de trabajo que nos permiten posicionarnos con respecto a la temática desde referencias teóricas y desarrollos investigativos regionales y locales sobre el tema.

Desde diversas hipótesis se intentan explicar los cambios acontecidos en las últimas décadas en las relaciones entre los sujetos y la escuela; particularmente la emergencia de dificultades de distinto tipo en la convivencia institucional e interpersonal, que van desde la indisciplina en el aula hasta manifestaciones abiertas de violencia entre distintos actores de la escuela.

Una línea explicativa remite a la *masificación de la escuela pública*, sobre todo desde los años noventa, lo cual significó la superación de ciertas barreras que antes impedían a sectores populares y de pobreza la inserción en la misma. Es a partir de este proceso que la escuela pasa a recibir grupos cada vez más heterogéneos de alumnos, marcados por las desigualdades sociales. Los jóvenes llevan consigo sus estilos, sus preferencias estéticas, expresivas, es decir, todos aquellos símbolos que le permiten constituir sus identidades. Esto supone un desafío a la tradición de uniformización socio-cultural de la escuela, con dificultades para abordar la diversidad en su seno (Dayrell, 2007).

Otra línea de hipótesis remite a la *multiplicidad de espacios de socialización* de los jóvenes, en los cuales tienen experiencias variadas y a veces contradictorias, se relaciona no sólo con la pérdida de monopolio de la escuela en la formación de las nuevas generaciones sino con la centralidad que adquiere el espacio de relaciones con los pares, que suele cobrar predominio como instancia de regulación social por sobre las normas escolares. A lo cual se suma lo que algunos autores han señalado como la escasa capacidad de la escuela para transmitir conocimientos y valores considerados legítimos por la sociedad (Sposito, 1997) y la distancia entre las instituciones escolares y el mundo vivido por los jóvenes estudiantes de distintos sectores sociales (Magro, 2002).

Tanto la observación sobre la *masificación de la educación* como la que pone el acento en la *diversidad social de los sujetos* que asisten a las escuelas remiten a una línea explicativa que conecta el proceso de desestructuración institucional de lo escolar con la pauperización y fragmentación social. La distancia material y cultural entre sectores afectados por nuevas condiciones de pobreza y la cultura escolar instituida ocasionaría la crisis en las relaciones escolares (Kessler 2002, Duschatzky y Corea 2002, Lemme 2004, Míguez 2008).

Una tercera línea explicativa postula cierta mutación institucional de doble origen. Por un lado en los procesos de modificación de las relaciones intergeneracionales (familia y escuela) lo cual reduce capacidad de construcción de autoridad en los adultos para regular las interacciones con las nuevas generaciones y entre sí (Míguez 2008, Kantarovich, Kaplan y Orce 2006) Por otra parte, ciertas modificaciones ambiguas en los sistemas institucionales de autoridad escolar implementados por las políticas y por los colectivos escolares que en los últimos veinte años en nuestro país en particular no han favorecido el avance hacia consensos sobre los modos adecuados de regulación normativa y prácticas educativas con rasgos democratizadores en las escuelas, observándose un

panorama de “reformas” inconclusas y contradicciones en los distintos proyectos de convivencia (Paulín 2002, Lemme 2004, Dussell 2005).

Situados desde esta última consideración como supuesto de trabajo y desde un enfoque psicosocial enfatizamos además, que la conflictividad en la escuela secundaria emerge con mayor intensidad a partir del ensanchamiento progresivo de la brecha entre las expectativas y sentidos asignados a la escuela por parte de los agentes educativos, los alumnos y sus familias. Se puede afirmar que se expresan distintos modos de regulación institucional de la escuela que no generan la desaparición de los conflictos sino nuevos escenarios de expresión y abordaje.

A partir de determinadas modalidades institucionales y prácticas de enseñanza se convocan a la emergencia de diferentes escenarios de regulación de la convivencia frente a las cuales los adultos y jóvenes (posicionados social e institucionalmente) despliegan prácticas de inducción, resistencia y/o apropiación (Paulín y Tomasini 2007).

Desde la investigación antecedente y desarrollos propios, se observa que en los procesos institucionales y prácticas docentes hay una mayor tendencia a la configuración alrededor de prácticas y sentidos relacionados con una cultura del mando-obediencia (Gvirtz y Palamidessi 1998), desde representaciones correctivas del aprendizaje y la disciplina (Paulín 1998) articuladas en torno a representaciones adultocéntricas y deficitarias del adolescente y del lugar y participación de los jóvenes en la escuela media (Levinson 1998, Paulín 2002).

Si bien presentes son aún minoritarias aquellas prácticas institucionales que alternan entre las anteriores y las que se reconocen desde representaciones corresponsables de la disciplina y el aprendizaje (Paulín 2002), con sentidos democratizadores de las relaciones escolares incluyendo la participación de los jóvenes y desde una consideración más cercana de los mismos como sujetos de derechos.

### **Problema de investigación y opciones metodológicas**

Nuestras preguntas de investigación en éste último bienio se centran en interrogarnos por cuáles son las modalidades de regulación institucional y/o áulica que se ponen en juego ante situaciones conflictivas entre el orden normativo y sus diversos actores; qué características asumen las actuaciones docentes en tanto reproductoras o instituyentes con respecto a la tradición disciplinante en la escuela media. Hay asimismo una serie de interrogantes más específicos que apuntan a reconocer las condiciones materiales y simbólicas que favorecen la emergencia de regulaciones institucionales y prácticas docentes alternativas a la cultura *mando obediencia*; nos interesa analizar qué papel juega en ello las significaciones y prácticas de alumnos, docentes y directivos así como la historia y el momento institucional actual particular de cada establecimiento educativo y sus relaciones con la coyuntura político administrativa.

Estos interrogantes nos llevan a diseñar una selección de casos, privilegiando el seguimiento de escuelas que han empezado a implementar un proyecto de convivencia. En este artículo presentamos avances realizados en dos casos estudiados. El primero se trata de un establecimiento educativo de nivel medio privado (J.S.) que viene trabajando en los últimos cuatro años en la re-elaboración del reglamento y en la implementación de un proyecto de convivencia a través de Consejos de Aula y Consejo de Convivencia.

El segundo caso, se trata de una escuela media privada (E.B.) que debió modificar su personería jurídica y la selección de su población de alumnos, a los fines de garantizar su supervivencia como institución y la fuente de trabajo para el personal docente. Como correlato de esta crisis, tanto el proyecto educativo institucional, como las pautas que regulan la convivencia y las prácticas de enseñanza sufren transformaciones y desafíos sustanciales.

La opción de un diseño de investigación cualitativo (Vasilachis1992) se funda en que buscamos recuperar la perspectiva de los participantes y comprender los sentidos de las acciones implicados en los procesos de cambio institucional. A través de un muestreo intencional seleccionamos establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba, que hubieran iniciado procesos de cambio en la dimensión de la convivencia institucional. Los mismos son tomados como casos siguiendo la tradición de la investigación cualitativa (Stake 1995, Neiman y Quaranta 2008) y que nos permitan analizar cómo se ponen en juego ciertos presupuestos teóricos expresados más arriba, a la vez que construir nuevas interpretaciones y /o matices a las existentes sobre la problemática en estudio desde estas prácticas y procesos locales.

Desde un abordaje plurimetodológico, trabajamos con análisis de documentos (PEI, códigos, proyectos), entrevistas semiestructuradas a profesores y directivos, grupos de discusión a alumnos, observación de talleres con docentes y/o alumnos y, reuniones de consejos escolares y asambleas de cursos.

Cabe aclarar que la estrategia metodológica se sustenta desde un posicionamiento en la investigación colaborativa, lo que implica la construcción de relaciones dialógicas con el colectivo de actores de cada caso, tendiendo a la cooperación del equipo de investigación con demandas institucionales específicas. Esto incluye la devolución de informes parciales sobre los análisis realizados a través de encuentros especialmente concertados a tal fin y en otros casos, la articulación del equipo en acciones de extensión universitaria en el marco institucional del Programa de Becas de Extensión Universitaria SEU-UNC y el Servicio de Extensión PRO-CONVI (Promoción de la Convivencia a las Instituciones Educativas) Facultad de Psicología.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Proyectos de extensión realizados dentro de la línea de investigación: “Una modalidad de gestión cooperativa de conflictos entre pares.” D’Aloisio, Falavigna (2007); “Promoción de la convivencia escolar con alumnos y docentes de nivel medio en un contexto de inclusión-expulsión” Martinengo y Arce (2007); “Promoción de la convivencia inclusiva en un contexto escolar de vulnerabilidad institucional” Arce (2008); “La convivencia inclusiva en el proceso de recreación de un proyecto educativo en situación de vulnerabilidad

### **Caso 1: Escuela “J.S.”: Profundización de alternativas para la convivencia**

Los consejos de convivencia han sido una de las alternativas institucionales para favorecer lógicas de regulación escolar como espacios de representación y participación más protagónicos de los alumnos lo que implica una apropiación más democrática del orden normativo escolar (Paulín 2006).

Sin embargo, las funciones que han reservado para sí en estos últimos treinta años de experiencias de innovación en las escuelas secundarias de nuestro país, presentan no pocas diferencias. Estas van desde una restricción a la resolución de situaciones puntuales de indisciplina, (mediante el análisis de situaciones de transgresiones de los alumnos y la aplicación de sanciones vía amonestaciones u otro tipo tales como tareas reparatorias) a otros casos en los que estos órganos colegiados adquieren un sentido diferente, definido como espacio de aprendizaje y ejercicio de convivencia y ciudadanía (Alterman, 1998, Paulín 2006, Corrado 2008).

En estos últimos casos, se incluye como propio de los consejos la elaboración y revisión de normativa, la generación de propuestas de promoción de convivencia consistentes en jornadas, actividades curriculares y, a veces, el ejercicio de una participación democrática por parte de los jóvenes en la escuela.

Precisamente este es uno de los rasgos centrales que caracteriza en principio esta primera experiencia institucional que presentamos. Se trata de un establecimiento educativo privado y laico subsidiado por el Estado provincial con una gran tradición en favorecer la participación de sus miembros en distintos momentos de su historia institucional. Dispone de tres niveles de enseñanza: inicial, EGB, CBU y Ciclo de Especialización y atiende a 800 alumnos, de los cuales 380 pertenecen a nivel medio.

Hasta el año 1989 la escuela sostenía un reglamento creado por el consejo consultivo. El mismo establecía lo que se consideraban faltas a la disciplina y las sanciones correspondientes y estaba centrado en el control de los alumnos.

Entre 1989 y 1990, los directivos deciden trabajar con los alumnos la re-elaboración del reglamento. Se hizo un listado de posibles faltas de disciplina y la sanción correspondiente. Hasta el momento era la dirección quien ponía las sanciones pero a partir de la reformulación conjunta con los alumnos del reglamento las sanciones comienzan a ser aplicadas por el consejo de convivencia, con aval de dirección. La vicedirectora de ese momento subraya que el hecho de que hubieran acordado con los alumnos las sanciones para cada falta favorecía el cumplimiento de las mismas. Además de las sanciones mediante el sistema legal de amonestaciones, la propuesta preveía alternativas de sanciones de otro tipo como tareas reparatorias y la garantía del derecho a réplica o “descargo” por escrito del

alumno que se registraba en un cuaderno de curso en el que se consignaba también la falta cometida por el alumno.

Si bien se señala que algunos profesores “...sentían que el poder ya no lo tenían...” y manifestaban su descontento, la primera etapa de la innovación fue muy satisfactoria en el sentido de que en el consejo se daba la oportunidad de participación de todas las divisiones del colegio.

*“En ese momento el colegio tenía solo cinco divisiones, entonces se podían hacer reuniones de consejo en donde participaban delegados de todos los cursos, el de sexto analizaba también lo que pasaba en primero, segundo y tercero, el de segundo sabía lo que pasaba en los otros cursos. Después no se pudo mantener ese sistema.”* (Vicedirectora 1994 - 2002)

Al crecer las divisiones de la escuela, se realizan reuniones periódicas de Consejos de Convivencia en las divisiones de cada año y de Consejo de Convivencia “general”, que se convoca para analizar una situación más grave, el funcionamiento de los consejos de curso o para coordinar revisiones del reglamento.

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

Desde el año 2007 a raíz del cambio de gestión directiva, el actual director propone un proyecto que consiste en la recreación de un consejo de convivencia que además incluye consejos de aulas. El objetivo que se expresa es *“trabajar el aula como unidad de aprendizaje de la convivencia”*. El consejo de aula está formado por todos los alumnos de cada curso, un preceptor y un docente (tutor o consejero) y se define como: *“Organismo que tiene como función la deliberación, la consulta y la propuesta sobre lo que pasa en el aula (tanto en las relaciones humanas: conflictos entre compañeros, con los docentes como en las relaciones hacia afuera de la institución) esto facilita el conocimiento entre docentes y alumnos, lo que permitirá la toma de decisiones que construyan el acuerdo que cree el clima para el desarrollo curricular efectivo”*.

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

También se postulan tres funciones más para este Consejo, “*asesorar al equipo directivo en situaciones que afecten la convivencia, propondrá acciones para la prevención de conductas no deseadas en la institución y participar en situaciones que no puedan ser resueltas por vías regulares y que requieran mediación u otra solución alternativa.*”

Actualmente está integrado por dos representantes de profesores (uno por CBU y otro por CE), todos los preceptores y los delegados alumnos de cada consejo de aula, un representante del área de Inglés y un representante de los alumnos por el centro de estudiantes y se reúnen al menos dos veces al año. De esta forma queda constituido un organismo colegiado con estas funciones en el que participan aproximadamente doce adultos y doce alumnos/as.

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

### **Qué se discute y qué se propone en los Consejos de Aula**

La observación y análisis de las actas de los consejos de aula nos permite describir los temas discutidos en los consejos, en su mayoría planteados por los alumnos:

- Demandas y cuestionamientos sobre la organización de los horarios y las materias de contra turno.
- Los modos de evaluar de los profesores, aludiendo a criterios que no se explicitan, la simultaneidad de pruebas en la misma semana y la falta de devolución de las evaluaciones en tiempos adecuados y de manera de conocer errores o aspectos a mejorar. También se alude a “*desorientaciones sobre lo que se espera en cada materia.*”
- Problemas en la relación con los profesores y preceptores, en referencia a modos de vinculación que no serían adecuados de parte de los adultos (“*carácter, trato y exigencia*”, “*imponer (nos) ideales*”)
- Problemas en las relaciones entre estudiantes: maltrato verbal, burlas, poco respeto, indiferencia y hasta se ha tratado sobre la presencia de insultos y burlas en *fotologs*.
- Dificultades en la infraestructura (limpieza, falta de espacio, mejoras en el mobiliario).

Las preocupaciones varían con la edad, por ejemplo, para los cursos del CBU los reclamos del poco espacio en la escuela (patios y cantina) es más recurrente y los cursos del CE señalan, además de

los ya reseñados, críticas o demandas de mayor coherencia en las solicitudes y exigencias académicas de los docentes en 5° y 6° año.

En los consejos de aula se favorece, además, la presentación de propuestas o soluciones para estos temas, algunas de ellas se votan cuando son diferentes o se puede llegar a un consenso.

En los problemas planteados con los profesores se proponen controlar las evaluaciones que los profesores toman y reunirse con ellos para resolver problemas más referidos a lo vincular. En uno de los consejos de 6° año se propuso solicitar sanciones y más control a los docentes.

En el caso de las relaciones entre estudiantes se ha propuesto interpelaciones al cambio personal y reflexiones tales como: “*cambiar actitudes, no buscar culpables, ver la opinión de todos, conversar, escuchar, no hacer comentarios hirientes, empezar el cambio cada uno*”; como así también que la escuela realice jornadas de convivencia.

Otra cuestión que ha atravesado las discusiones en estos espacios tiene que ver con la pregunta recurrente de los alumnos por el sentido de la participación, posibilidades y límites, es decir, sobre la autonomía del consejo para plantear soluciones a los problemas discutidos, emergiendo expresiones de desconfianza con las intenciones de los adultos que lo proponen.

Otro sentido en cuestión que aparece como tensión entre los adultos es que los alumnos logren aprendizajes “*procedimentales*” o del proceso (respetar turno de palabra, escuchar, intervenir aportando nuevos elementos a la discusión, la importancia de registrar en actas lo debatido y consensuado, aprender a proponer soluciones a las demandas o problemas, aprender a peticionar, entre otras ) o que lleguen a “mandatos”, es decir, culminar la reunión con resoluciones que los delegados plantearán en el Consejo de Convivencia o que sirvan como acuerdos al interior del grupo-clase.

La lógica ideal de los consejos de aula para los adultos más comprometidos con el proyecto se inscribe en una forma tipo la asamblea con una secuencia: planteo de temas y problemas, debate y resoluciones por consenso o votación (*mandatos*) para llevar al Consejo de Convivencia.

### **Apuestas y tensiones en la promoción de la convivencia entre adultos y jóvenes**

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

Un primer sentido democratizador y promotor de la convivencia se expresa en este proyecto, aunque también emergen tensiones con la cultura escolar más tradicional. Se advierte que se apunta a instituir un espacio participativo y deliberativo donde se concede a los alumnos el poder de decidir los temas que preocupan e interesan, “*donde todos puedan tener voz y expresar lo que les pasa*”. Pero también se observa que algunos directivos y docentes tienen ciertas ideas *a priori* de los temas que son



relevantes y de las que no lo son y es posible que no hayan tenido demasiada disposición a “dejar fluir” los intercambios entre alumnos/as en ciertas discusiones. De hecho se reconoce algún direccionamiento en los asuntos a tratar, por ejemplo, un coordinador en un Consejo de Aula introduce el tema de las evaluaciones integradoras porque, según sus palabras: “veía que no sacaban temas y como a mí me interesa”. Sin embargo, los chicos habían planteado con preocupación su sensación de inseguridad por algunos robos cometidos en cercanía de la escuela y acerca de las posibilidades de “tomar algunas medidas de seguridad” cuestiones que no se retomaron demasiado por parte de los adultos.

Por otra parte, las expectativas de los docentes promotores de la innovación significan al espacio como construcción de ciudadanía para los alumnos y esperan un tratamiento de temas supuestamente *más profundos*, ya que se advierte cierto tono de decepción cuando afirman: “No hay un cuestionamiento a las normas, a la institución, no hay metas más colectivas”.

Otra tensión se presenta cuando se visibilizan prácticas docentes consideradas injustas o arbitrarias por parte de los alumnos y son puestas como “tema” de discusión en los consejos de aula, o con cuestiones que rozan ciertos conflictos en la red de relaciones entre compañeros. Algunos profesores han optado por orientar a los alumnos para que puedan hablar con el docente en cuestión (posición “oficial” en el proyecto), aunque otros han intervenido mediando entre docente y alumnos considerando que era oportuno y más efectivo, lo que ha originado intensas discusiones y desacuerdos entre los profesores y preceptores. En el caso de conflictos entre los alumnos hay acuerdos más claros en intervenir en el mismo espacio, evitando que se propaguen situaciones de discriminación y/o agresiones como modo de resolver los conflictos.

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

## **Caso 2: Escuela “E.B.” Cuando todo cambia**

Este establecimiento se funda en el año 1962 con una modalidad de gestión privada y un plan de escuela técnica en lo comercial y bancario destinado a población de mujeres. A partir de 1970 define su especialidad como Perito Mercantil. En el año 1998, habiendo ya adecuado su estructura a las normas vigentes y optando por la especialidad en Economía y Gestión de las organizaciones con orientación en gestión administrativa, la escuela debe trasladarse de edificio.

En simultaneidad a la búsqueda de un lugar apto para el funcionamiento de la institución, el Ministerio de Educación informa el retiro de la subvención lo que constituye una amenaza de cierre y en consecuencia una pérdida de la fuente de empleo para su personal, lo que es vivenciado por sus actores como un momento de profunda crisis institucional, económica y laboral. En el año 2002 la institución se traslada al edificio donde funciona actualmente.

A fines de 2003, a partir del retiro de los dueños de la institución, el personal decide constituirse como Asociación Civil, obteniendo en 2004 la personería jurídica.

Estos avatares en la historia del establecimiento dieron origen a una transformación del perfil institucional convirtiéndolo en un caso fecundo para el estudio. En una primera etapa de indagación, se priorizó el relevamiento de información a través de entrevistas (a directivos, docentes y preceptores) y grupos de discusión con alumnos de primero y cuarto año. Luego se continuó la indagación a través de dispositivos “dramático-expresivos”, que permitieron poner en juego otras formas de representación y comunicación, además del lenguaje oral. Un “hacer-con-otros” que buscaba el relevamiento de sentidos y percepciones de los alumnos y a su vez poner en marcha acciones colectivas, en las que la cooperación, el pensar y producir algo juntos, posibilitara modalidades de interacción alternativas. Una tercera etapa se centró en el intercambio entre alumnos y docentes a partir de la muestra de la producción grupal de lo trabajado en talleres con estudiantes.

### **Los docentes y el nuevo proyecto de inclusión educativa**

La crisis institucional, económica y laboral, al decir de los docentes, conmovió la “identidad institucional” (Fernández, 1998) comenzando a gestarse un nuevo proyecto cuyo propósito es explicitado en el año 2008 en un intento de formalización del PEI:

*“El Instituto E.B. tiene como proyecto educativo incluir jóvenes que por alguna circunstancia han sido excluidos de otras instituciones. Desde el año 2003 una importante cantidad de alumnos que no encontraban lugar en otros colegios recurrieron al instituto, lo cual permitió poner en marcha este desafío de recibirlos sin juzgar su historia, su procedencia o su rendimiento escolar. Es así que desde ese momento esta escuela se constituye una opción para chicos con repitencia, sobre edad, problemas de conducta y de aprendizaje”.*

El cambio de edificio escolar, de personería jurídica y particularmente de las características de la trayectoria escolar de los alumnos a los que se presta el servicio educativo, fue configurando un nuevo escenario institucional, que es significado de maneras diversas por los miembros adultos de la escuela. Cada docente lleva adelante los objetivos planteados de acuerdo a cómo significa los mismos en el horizonte de sentido del imaginario institucional.

Recuperando la perspectiva de los docentes sobre el Proyecto Institucional, surgen diferentes percepciones acerca de su origen, así como de sus principales objetivos.

Respecto del origen, existe un grado importante de consenso. La mayoría reconoce que el mismo se gesta y es el resultado de una *necesidad* de “sobrevivir” como institución.

*“La realidad nos llevó a captar a estos chicos porque no teníamos...había que aumentar la matrícula”, “había que captar gente...”*

Sin embargo en relación a los objetivos, si bien se acuerda en general que los mismos apuntan a la “contención” e “inclusión” de los alumnos, se expresan distintas formas de entender los aspectos involucrados en estos propósitos, impactando en la relación que establecen con sus prácticas educativas.

*“...es el proyecto de la escuela, contener en el trabajo con estos chicos igual es todo un trabajo en conjunto que a lo mejor vos en otra escuela no lo hacés...”*

*“Hay otros que sí, que han sido más que todo contenidos pero no contenidos en la parte pedagógica, por decir: yo te apruebo porque quiero que te quedes... por todos los otros problemas que ellos tienen”.*

*“...que el chico adentro de este colegio, encuentre una contención a nivel docente y que no se sienta frustrado por la conducta que ha tenido en otros colegios o por repetir (...) la posibilidad de incluirlos y que no se queden afuera, todos tenemos derecho a una buena educación”*

*“Esta idea de captar chicos salidos de otros colegios por problemas...no todos, no todos, yo soy una de las que no participaba mucho de esta idea de captar chicos tan problemáticos, son difíciles, muy difíciles (...) porque yo personalmente me siento que a veces no estoy tan preparada para estos chicos ...”*

Como vemos, surgen en los docentes distintos grados de apropiación del Proyecto Institucional; que podrían estar ligados a la trayectoria en la escuela, al origen del mismo, a los modos de concebir la educación y la institución, entre otros.

En este sentido, algunos docentes encontraron en este Proyecto la posibilidad de “salvar la escuela” y por lo tanto la fuente laboral, mientras que otros ponen en juego sus intenciones de alcanzar un “ideal” de escuela; la expectativa que “vuelva a ser” la institución que fue. Un tercer grupo de docentes adhieren a la idea de un proyecto educativo para todos, que involucra una mirada de los alumnos como sujetos sociales con derecho a la educación.

### **Los alumnos producen y reflexionan sobre la convivencia: Un “hacer” que interpela sentidos y lugares instituidos**

Haciendo lugar a las inquietudes e intereses de los alumnos de desplegar sus potencialidades y reconociendo otros roles en la convivencia escolar se utilizaron técnicas de expresión y coordinación grupal. Estas dinámicas o actividades, requerían para su despliegue, del diálogo, la discusión en el grupo, el establecimiento de pautas de negociación y acuerdos respecto a una producción colectiva a realizarse. Así se definió grupalmente la construcción conjunta de un producto (Graffiti – Mural) que representara a este curso en la escuela, implicando a la vez, un mensaje para el resto de los actores institucionales.

A lo largo del proceso de realización del grafiti surgieron reflexiones, discusiones, conflictos, mediaciones, acercamientos y distancias entre los alumnos que se asociaron a: por un lado, a las relaciones entre pares en el curso, concepciones respecto al “compañerismo”, la tolerancia, la idea de “unión”, las “diferencias” en el curso, “divisiones” de grupos, conflictos y, por otro, reflexiones alrededor de su relación con la escuela, reconocimientos y críticas asociadas a sus experiencias de expulsión y el carácter de la escuela que los ha recibido.

Es importante reconocer que durante el proceso de trabajo se produjeron movimientos en los grupos de alumnos asumiéndose como actores en la construcción de la convivencia en la escuela. Lo vivido por los alumnos durante el proyecto colectivo de pensar, diseñar, elaborar y presentar el grafiti; abrió nuevas reflexiones alrededor de “lo posible” en tanto modalidades alternativas de convivencia.

### **Las divisiones en los grupos y las diferencias en el curso**

La actividad generó reflexiones y discusiones sobre la conformación de los grupos y la dificultad de integración de los compañeros “nuevos”, ideas acerca de la heterogeneidad, las distintas formas de “pensar y hacer”, las posibilidades de mediar en las diferencias.

*“Bueno, pasa que somos muchos mezclados (...) yo el año pasado cuando entré (...) tenemos formas distintas de hacer las cosas.”*

*“Si, pero eso no tiene nada que ver...”*

*“Es que lo que pasa es que nunca podés esperar que todos piensen igual. Lo que tenés que hacer es tratar de hacerla más llevadera a la historia para tratar de...llevarse”*

*“... y intentar y...intentar y sacar diferencias y...”*

*“...arreglarlas.”*

*“...más que todo sacarlas porque no lo podés arreglar, porque las diferencias van a estar...”*

*“...sí yo te digo esto no me gusta de vos, y a lo mejor vos vas a tratar de no hacerlo tan seguido...”*

Hacia el final del proceso, los alumnos recuperan los momentos iniciales de la experiencia para volver a la idea de la permanencia y la convivencia en los grupos del curso, y la posibilidad de relacionarse en la “diferencia” entre grupos.

*“Hay mucha más comunicación entre compañeros ahora que antes porque antes se veía que los grupos estaban muy determinados, eso cuando hicimos eso de la foto, cuando hicimos eso de la foto que decía “señale los grupos”, eso cambió mucho porque ahora vos ves que hablan chicos que a lo mejor vos nunca veías que hayan cruzado un par de palabras y eso por lo menos a uno, uno lo ve de afuera y dice: “mirá vos, cómo cambian los chicos no?” y es bastante importante.”*

### **Miradas acerca del curso y el “hacer algo juntos”**

Los alumnos asocian en sus reflexiones la idea de “compañerismo” y “unión” a la idea de un curso o, en un sentido cercano, el “curso unido”. A su vez distinguen entre amistad y compañerismo y refieren que aunque no se llegue a construir amistades en un curso si se esperan relaciones de compañerismo entendidas como “acompañarse”, mantener buenas relaciones y brindar cierta dedicación al otro.

*“...pero la cosa no es nos llevamos bien, sino que la cosa es ¿qué hacemos para que nos*

*llevemos bien?”*

En distintos momentos del proceso, emergieron dudas en los alumnos, acerca de la posibilidad de concretar lo proyectado grupalmente.

*“No pueden hacer un dibujo en una hoja van a hacerlo en una pared?!”*

A medida que la producción adquiría forma y contenido, en los alumnos iban surgiendo en lo cotidiano de los encuentros y en las reflexiones y relaciones entre ellos, algunos sentidos asociados al trabajar “juntos”, al estar “unidos” por esta producción reconociendo que la convivencia se trataba de “un momento” en el que “juntos” podían realizar “algo”. Esto fue lo que en la muestra de fin de año transmitieron a los adultos y demás alumnos de la escuela, haber concretado una producción elegida, diseñada y realizada por el curso en tanto colectivo.

*“...es la primera vez que todos coincidimos en algo...”*

*“El grafiti fue una excusa como para que hagamos algo...algo juntos qué se yo, (...) yo creo que eso fue como la excusa...para que entre todos pongamos algo, o sea entre todos aportemos algo a una misma cosa entonces de esa manera como que...no es que, como dijimos el otro día, de que no es que vamos a salir en una foto todos abrazados no, pero que haya una convivencia más liviana digamos, o sea que sea pueda...más ligera así...”*

### **La escuela entre la posibilidad y el límite**

Los alumnos señalan que las experiencias de expulsión no les han permitido el desarrollo de un proceso de socialización y crecimiento como “grupo” de un mismo curso, similar al que realizan los alumnos de las escuelas de las que provienen. Esto se vivencia por un lado, como la experiencia de “algo que les ha sido quitado” y por otro, como el anhelo constante de volver a la escuela anterior.

Surgen dos percepciones importantes y contrapuestas respecto a la escuela: una línea de sentido de connotaciones negativas asocia un nivel académico bajo, reunir una población de alumnos expulsados de otros colegios con una heterogeneidad acentuada de procedencias, hábitos, costumbres, problemas de conducta, donde la prioridad en la contención sobre las exigencias académicas es significada como aquello que “no pueden dar” porque “no se les puede pedir”, lo cual los sitúa en ciertas posiciones de exclusión y baja autoestima.

*“Somos un rejunte”*

*“Estaría bueno la idea de que nos pintemos las manos, pongamos la mano en la pared y pongamos el nombre abajo, te parece eso?”*

*“No! es de jardín eso!”*

*“Bueno loco pero este colegio (ríe) con lo que nos enseñan, es como de jardín! Así que estamos cerca...”*

En tensión con lo anterior se evidencia otro conjunto de sentidos; los alumnos reconocen a esta escuela el “haberlos recibido”, la “comprensión”, es decir, existe en ellos la percepción de que la escuela está dando una oportunidad para continuar sus estudios, ejercita una flexibilidad en relación a las exigencias académicas que, aunque es en general cuestionada por los alumnos, es la forma que hasta ahora considera para evitar la repitencia y pone en juego aspectos relacionales que hacen a la comprensión y la tolerancia.

*“Sí, no todos estamos acá porque queremos estar en este colegio, estamos porque nos recibieron”*

*“...yo agradezco que nos hayan recibido”*

### **Un encuentro posible: la muestra**

La muestra de fotos del proceso de producción grupal, constituyó un encuentro entre los actores escolares que tuvo como protagonistas a los alumnos de quinto año quienes, abrieron el diálogo, la reflexión, la discusión y acuerdos respecto a lo que hace a la convivencia en la escuela.

Utilizando el recurso de las fotos se relató el recorrido de producción colectiva del mural, por qué surgió y cómo, qué fue sucediendo en el proceso (los inicios, las primeras ideas, los bocetos, el rompecabezas unido en un boceto del tamaño de la pared, instancias de discusión-reflexión, el momento de dibujar y pintar, el período final, etc.). Los alumnos participaron, relataron sus percepciones de lo realizado, respondieron preguntas de los adultos presentes, así como de algunos alumnos de otros cursos.

Hacia el final del encuentro, se dio lugar a la escucha de la grabación que los alumnos de quinto año habían realizado en encuentros anteriores para los adultos y alumnos que vinieran a la muestra recuperando los significados asignados por ellos al mural, aspectos vinculados al grupo de compañeros, la escuela, los docentes, etc. En el cierre surgieron algunas preguntas y reflexiones que generaron un dialogo entre alumnos y docentes.

Las temáticas principales que tuvieron lugar en el intercambio estuvieron asociadas a las que los alumnos recuperaron en la grabación anterior y se ampliaron con las perspectivas de los adultos: la tensión señalada por los adultos entre la realización de actividades que involucran “ruido” y movimiento (lúdicas y recreativas en este caso) y la posibilidad de logro de una producción; el planteo de los alumnos respecto a la reciprocidad, el respeto, las posibilidades de mejora de la situación áulica, el reconocimiento de los docentes del logro asociado a la continuidad en el trabajo realizado, su repercusión en las actividades escolares.

Entre las opiniones y reflexiones principales los adultos reconocieron que durante el proceso de elaboración de la propuesta de quinto año asociada al grafiti, ellos sintieron que el curso de la actividad no estaba teniendo un sentido de lo “productivo” ya que se observaba a algunos alumnos “haciendo ruido” o en movimiento mientras se trabajaba. Los adultos refieren que existe la “costumbre” en ellos que asocia el trabajo productivo con el silencio y la quietud o, por lo menos, el límite espacial del aula como el lugar vinculado a la producción. Si bien desde la intervención se reconoce que el aula es un lugar central para el trabajo en lo pedagógico y lo relacional, es posible además reconocer los recursos que brindan otros espacios en la escuela, en este caso, el patio que fue escenario del grafiti para fortalecer las relaciones de apropiación y pertenencia en la escuela y sus

actores con posibilidad de que estas acciones puedan tener, a su vez, algún tipo de efecto favorable en el aula.

*Directora: "...a veces al principio fue medio complicado para nosotros que estamos acostumbrados a que cuando los chicos están "suelos" entre comillas molestan y que hay que meterlos adentro de un aula porque es la manera más...adecuada para trabajar según muchos pensamos, eh...nos cuesta ver que los chicos estén eh...haciendo bullicio y también estén produciendo, nosotros sentimos...por lo menos con los profes que conversamos, que se acercaban a decir: "qué están haciendo los de 5to. que están haciendo tanto ruido" que por ahí no estábamos tan informados o tan preparados para verlos dar vueltas y sólo unos cuantos nos parecían que trabajaban, a veces nos pusimos incómodos, a veces generamos algunas situaciones violentas de...grito de "se callan", "trabajan todos o se van al aula y tienen clases" y...eso pienso yo que...primero porque no estamos acostumbrados a que desde esa revolución puede salir algo productivo y también esto de que uno se sienta responsable de que el chico que está...eh...haciendo algo que no es estar en el aula bueno no está haciendo nada..."*

Siguiendo estas opiniones, los alumnos plantearon la posibilidad de que estas actividades realizadas en el marco de un trabajo para la convivencia en la escuela puedan brindar un aporte a la mejora de las relaciones áulicas.

*Directora: "Y, pregunto otra cosa, ¿y para que le puede servir a la escuela, a la institución que Uds. estén...unidos, que tengan una mejor convivencia?"*

*Alumno 1: "No...y menos trabajo para Uds. porque nos atropellamos todo el tiempo, hacemos quilombo, otros tipos gritando entonces ahora no tienen que cargar tanto con nosotros..."*

*Alumno 2: "Se puede dar mejor clase"*

Surgió además, en este encuentro la posibilidad de que los alumnos de quinto año compartieran con los adultos y demás alumnos de la escuela sentidos asociados al respeto y la reciprocidad a partir de la tarea conjunta.

*Psicóloga de la escuela: "Yo quería hacer una pregunta a los chicos ¿qué aprendieron de esta experiencia Uds.?"*

*Alumno 1: "A pintar" (en tono bajo)*

*Alumno 1: "Bueno, a estar más unidos, a trabajar más..."*

*Alumno 2: "A poder entender lo que piensa uno del otro y el otro de uno mismo"*

*Alumno 3: "¿Qué?!"*

*Alumno 2: "Es simple, es lo que sería... tener una relación con vos, yo te entiendo a vos y vos me entendés a mí."*

*Alumno 4: "El respeto... que te respeten"*

Algunos docentes recuperaron aspectos asociados a la "continuidad" en el tiempo de las actividades relacionadas a la producción del grafiti como un principio de logro vinculado al sostenimiento en los alumnos del "entusiasmo" en esta realización. A su vez, también se reconoció cierta repercusión de este "entusiasmo" en las actividades áulicas que se desarrollaron en esos momentos.

*"...me sorprendió sobre todo la continuidad porque por ahí nos pasa eso que nos entusiasmos cuando vamos a hacer algo y después decae y la continuidad que tuvieron o sea de verlos super entusiasmados contándome cosas, a parte me pasó personalmente de que participaron de actividades que les propuse y me parece por las modificaciones que significó esto (...) me parece que la continuidad fue algo para rescatar porque generalmente tenemos eso de que hay mucho entusiasmo y después decae y estuvieron entusiasmados mucho tiempo como que bueno..."*

## **Dilemas y contradicciones en torno a la inclusión educativa**

En el análisis del caso se reconstruyen líneas de sentido que pueden organizarse en pares contradictorios que evidencian tensiones -a veces dilemáticas- en discursos y prácticas desplegados en la cotidianeidad de la vida escolar:

*La escuela actual vs. la escuela que fue.*

*Chicos problemáticos vs. alumnos típicos de la escuela secundaria.*

*Inclusión socioeducativa vs. calidad de la enseñanza.*

*Construir prácticas pedagógicas alternativas vs. reproducir prácticas de enseñanza.*

*Generar espacios de expresión y participación vs. “hablar” a los chicos.*

*Respeto y reciprocidad vs. obediencia.*

Tanto el propósito general del PEI (la inclusión), las estrategias de enseñanza y las modalidades (formales e informales) de regulación de la convivencia áulica e institucional están basadas en “supuestos a priori” acerca de los alumnos y no se verifica ninguna acción sistemática tendiente a conocer las características, expectativas, intereses, puntos de vista de los alumnos.

Se puede conjeturar que se intenta incluir a *alguien* a quien no se conoce, o por el contrario que se cree conocer, en función de características negativas atribuidas por su trayectoria previa.

En ese marco, la puesta en marcha de espacios de expresión de los alumnos, en el marco de esta investigación colaborativa permite desplegar las potencialidades de los alumnos en un hacer-con-otros que requiere de discusión, negociación, interacción y cooperación muestra su sentido instituyente de otros modos de regular las relaciones entre pares. El lugar del producto-resultado de ese hacer, permite objetivar el proceso y reflexionar sobre el mismo, recuperando para los actores el poder sobre el acto y sus efectos, en el marco de un discurso compartido (Mendel 1993).

Cuando el mencionado proceso es puesto en consideración de otros actores, en particular los docentes, se evidencia la interpelación de las tensiones dilemáticas y la posibilidad de construir prácticas alternativas de enseñanza y de regulación de la convivencia.

## **Consideraciones finales**

Como planteamos en la introducción, las escuelas que trabajan con jóvenes se encuentran un proceso de cambio institucional de doble origen; ya que las modificaciones epocales de las formas de ser y de vincularse entre adultos y jóvenes van en paralelo también con cambios en las formas de vincularse como sujetos en diversas condiciones de ciudadanía, reflejadas en las contradicciones y dilemas que se juegan en los procesos de institución de *lo escolar* que se recrean en proyectos de participación democrática y/o de inclusión educativa como los que hemos reconstruido en el análisis de estos casos.

En el proyecto de investigación partimos del supuesto que, de acuerdo a condiciones socio institucionales específicas tanto materiales como simbólicas, las propuestas institucionales de convivencia e inclusión educativa actuales pueden revestir propósitos “regresivos” (volver a “*lo que era antes la escuela*” con el reforzamiento de prácticas de la cultura del “mando-obediencia”),



propósitos de regulación “suave” con énfasis en prácticas cargadas de violencia simbólica (Kaplan 2006) o propósitos mixturados con los anteriores que se proponen como negociadores de sentidos y prácticas escolares entre los distintos miembros de la escuela, evidenciando una dinámica institucional más “*progresiva*”(Fernández, L. 1998).

Al analizar los proyectos de inclusión educativa y atención de jóvenes con dificultades de integración escolar (Caso 2) y las asambleas escolares y consejos de convivencia con participación de jóvenes y docentes (Caso 1) se observa un interjuego entre sentidos democratizadores en tensión con sentidos *correctivos* propios de prácticas educativas disciplinantes y custodiales. Asimismo se evidencian diferencias entre las representaciones y posicionamientos de los colectivos docentes y directivos en referencia a cada proyecto (en sentido promotor y opositor a las mismas) y se observan rasgos del estilo institucional de cada establecimiento que favorecen la generación de los proyectos (criterios de innovación pedagógica, tradición evaluativa de la escuela, compromiso profesional y político).

Las tensiones descritas en cada caso, son inherentes a las dinámicas institucionales, en particular a la dialéctica instituido - instituyente entendida como “lucha simbólica”, (Bourdieu 1995) en estos casos, pugnas por imponer un punto de vista acerca de: cómo se enseña y aprende en la escuela; cuáles son los espacios, tiempos y agrupamientos que facilitan o no el logro de los propósitos institucionales; cómo deben desplegarse las relaciones entre pares, y las relaciones entre las diversas generaciones en el espacio escolar; las fuentes de la autoridad pedagógica, las modalidades de resolución de conflictos, el tratamiento de las diferencias y los modelos de regulación de las prácticas en el seno de la institución escolar, como algunas de las más importantes.

Los resultados de esta investigación, permiten hipotetizar que todo proceso de innovación en la regulación democrática y productiva de la convivencia escolar, y en particular aquellas que asumen el desafío de incluir a estudiantes que han vivenciado trayectorias escolar dificultosas, deben poder visibilizar y abordar el nivel de “lo político institucional” (Mendel 1973) como una dimensión esencial del proceso de cambio, para que estos asuman una dinámica progresiva, reconociendo e interviniendo en los procesos micropolíticos (Ball 1989, Bardisa Ruiz 1997).

Plantear en este nivel los movimientos de innovación o cambio, permite analizar el grado de relevancia que asume la violencia simbólica en las relaciones micropolíticas en el seno de las instituciones educativas y la necesidad de deconstruir las constelaciones de intereses que reúnen o confrontan a los grupos de actores institucionales, en tanto substrato en el que se anclan las producciones de sentido y sus anudamientos en las prácticas de enseñar y aprender en la escuela.

Desde la perspectiva psicosocial de la que partimos, pensar los procesos de transformación de los estilos de resolución de conflictos en la convivencia escolar y la necesaria articulación de los modos de regulación de las relaciones interpersonales con la propuesta de enseñanza de la escuela secundaria (históricamente escindidos), supondría poder visibilizar el estado de las tensiones y

contradicciones entre sentidos y prácticas pedagógicas en la singularidad de cada institución, reconociendo en la tramitación de las mismas una de las claves para fortalecer proyectos de convivencia democratizadores, inclusivos y productivos.

## Referencias

- Alterman, N. (1998). *Disciplina y convivencia encrucijada de la escuela media*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados UNC.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Bardisa Ruiz, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación 15*.
- Bourdieu, P. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Corrado A., Otero M, Padawer A. y Rodríguez M. (2008). Convivencia y participación política en escuelas de nivel medio, en Luciana Aguilar [et.al.] *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo* (39-160), Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dayrell, J. (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educaçao & Sociedade*, nº 100, 1105-1128.
- Duschatzky S. y Corea C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussell, 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, NÚM. 27, PP. 1109-1121.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz S. y Palamidessi M. (1998). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Kantarovich, Gabriela; Kaplan, Carina; Orce, Victoria (2006). Sociedades Contemporáneas y Violencias en la Escuela: Socialización y Subjetivación, en: Kaplan, C. (dir.), *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan C. (2006) *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Kessler G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Unesco.
- Lemme D. (2004) *Violencia escolar: construcción de un modelo para su análisis*. Maldonado, H. (Comp.) *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires Lugar Editorial.
- Levinson B. (1998) La disciplina vista desde abajo: lo que incita a la rebeldía en las escuelas de Estados Unidos. *Revista Perspectivas*, UNESCO, vol. XXVIII, nº 4.
- Magro V. (2002). Adolescentes como autores de sí mismos: cotidiano, educación e hip hop. *Cadernos CEDES*, nº 57, 63-75.
- Mendel G. (1973) *Sociopsicoanálisis I y II*. Buenos Aires: Amorrortu. (1993) "La Sociedad no es una familia: del Psicoanálisis al sociopsicoanálisis". Buenos Aires: Paidós.
- Míguez D. (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Neiman G. y Quaranta G. (2008) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa. 213-236
- Paulín H. (1998). Escuela media, adultos y adolescentes entre el conocimiento y la convivencia escolar. *Revista Ciencias Sociales*, (67-77) Año 2 N° 2 (2002). Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Revista Educar* N° 20, México. (2006). *Disciplinamiento y escuela media. Su expresión en los Consejos de convivencia*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades y Jorge Sarmiento Editor.
- Paulín H. y Tomasini M. (2007). Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas, *Revista Conciencia Social* (67-74). Año VII nº 10 (coord) (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Stake R. (1995) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata
- Sposito, M. (1997). Estudios sobre juventude e educación. *Revista Anped*, nº 5-6, 37-52.
- Strauss A. y Corbin J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.