

## LA EXPERIENCIA DOCENTE DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

PADILLA, Nilver  
CAVAGNERO Ana  
YUNI José

*Universidad Nacional de Villa María - CITCA CONICET*

*Entre las consecuencias de los cambios acaecidos en la educación secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional se encuentran las importantes modificaciones en los sistemas relacionales entre los actores que conviven en el escenario educativo, modificado, mediante la obligatoriedad, por el ingreso de grupos que antes estaban fuera del mismo.*

*La Convención sobre los Derechos del Niño da lugar a un cambio de enfoque en este aspecto que va de una mirada disciplinaria o tutorial a un enfoque de protección integral de los derechos. Esto se ve reflejado en el paradigma de la convivencia, donde lo que se pretende es un modo de relación entre los actores institucionales que considere a todos como sujetos de derechos y obligaciones (Ianni, 2003). Este paradigma implica un cambio de lógica y resulta un desafío al interior de las instituciones educativas, en especial para los adultos que tienen mayor responsabilidad en este proceso. Se requiere de una resignificación de los posicionamientos de/en los actores involucrados (Maldonado, 2013). Desde este lugar, en el marco de una investigación mayor sobre experiencia docente y políticas públicas de la UNVM, nos preguntamos ¿Qué experiencias docentes genera el cambio de paradigma de régimen disciplinario por el de convivencia en las escuelas secundarias de diferentes departamentos de la provincia de Córdoba?*

*El objetivo apunta a describir posicionamientos de profesores secundarios frente a la propia experiencia del cambio de paradigma aludido y la información se obtuvo a partir de entrevistas en profundidad. Algunos resultados provisionales muestran cómo algunas vivencias están impregnadas de presupuestos alejados en mayor o menor grado de las experiencias democráticas.*

*Creemos que reconocer las experiencias que los docentes están desarrollando a partir de la implementación de políticas educativas como los Acuerdos Escolares de Convivencia ayuda a repensarlas, reconstruirlas o reformularlas.*

***cambio paradigmático - convivencia escolar - experiencia docente***

## Introducción

En los últimos tiempos la escuela secundaria de la provincia de Córdoba ha sido objeto de procesos de reforma por parte de las políticas educativas jurisdiccionales. Otras fuerzas exógenas -como la dinámica del cambio socio-cultural y las prácticas socio-juveniles- imprimen tensiones que atraviesan los sentidos y prácticas de los diferentes actores de la educación secundaria.

Este proceso de dinámicas convergentes ha traído aparejado novedades en términos de demandas e interpelaciones al “formato moderno” bajo el que se configuró históricamente la escuela secundaria. Tales desplazamientos revelan la emergencia de nuevas miradas sobre los límites y posibilidades del formato escolar, el régimen académico tradicional y también sobre aspectos vinculados al normalismo con el que la modernidad impregnó las escuelas.

Por su parte, evidencian la apertura de nuevos horizontes de sentidos relacionados con las finalidades de la educación secundaria, la inauguración de nuevas perspectivas vitales performadas por la experiencia escolar para aquellos grupos y colectivos tradicionalmente excluidos de este nivel de la educación. Estas miradas evidencian las marcas identitarias y subjetivas que estas experiencias inaugurales tienen para los sujetos en las inserciones institucionales generando nuevas comprensiones acerca de la enseñanza por parte de los profesores.

Estas novedades relacionadas con los aspectos macropolíticos y macrosociales han sido explorados por diferentes autores (Gluz, 2013; Krichesky, 2014; Meléndez y Yuni, 2019, 2017; Yuni y otros, 2018; Terigi, 2008; Tiramonti, 2011). Diferentes estudios caracterizaron estas novedades en relación a la diversificación de dispositivos institucionales y los intentos de cambio en el régimen académico del nivel, lo que ha generado la aparición de múltiples y variados formatos. Esa diversificación y heterogeneidad de los formatos a través de los cuales se efectiviza la oferta de la educación secundaria obligatoria, puso en conflicto la concepción tradicional de “la” escuela secundaria. Ello abre el significante a “las múltiples experiencias de lo escolar”, lo que se traduce en la pluralización de “las escuelas secundarias”.

Desde una perspectiva sistémica la configuración de lo que denominamos múltiples experiencias de escolaridad secundaria es la resultante de un complejo proceso paradójico por el que las políticas de reconocimiento del derecho a la educación, parecen haber potenciado la segmentación y diferenciación de públicos y ofertas para este nivel. En otras palabras, las políticas inclusivas al ofrecer alternativas de atención a las trayectorias diversas o la atención a grupos en condiciones de riesgo escolar, han generado una redistribución de los estudiantes al interior de la red de dispositivos escolares, atribuyéndoles a cada uno de ellos oportunidades diferenciadas para efectuar una

experiencia de lo escolar. En ese marco experiencial, las normas y los sustratos para sostener la convivencia entre los sujetos al interior de las escuelas han sido también objeto de reflexión y reforma, para modificar el paradigma disciplinar característico de la cultura escolar tradicional.

### **Convivir en la escuela es una construcción democrática:**

No basta entonces con desplegar un repertorio eminentemente conceptual o discursivo, se requiere enseñar y en el mismo acto convivir, por ello se necesita mucho más de lo que la mera investidura del título docente concede. La convivencia se enseña fundamentalmente conviviendo. (Maldonado, 2008)

Nuestra indagación parte de la pregunta ¿De qué modo las políticas de reforma de la escuela secundaria impulsadas en la última década en la Provincia de Córdoba han configurado “múltiples experiencias de escolaridad”, producidas por las demandas y mandatos de cambios en su formato y en el régimen académico, incidiendo en los modos de relación de los profesores con la escuela, con sus estudiantes, de éstos entre sí, con las familias y la redefinición de los horizontes de la escolarización?

Nos interesa describir los posicionamientos de profesores de este nivel de diferentes regiones de la Provincia de Córdoba frente a la propia experiencia de las múltiples secundarias (PROA, escuelas secundarias comunes con o sin nuevo régimen académico, Centros de Jóvenes y Adultos) en su cotidiano profesional. El recorte de la mirada en este caso se focaliza en el proceso constructivo de los Acuerdos Escolares de Convivencia encuadrados legalmente a partir de la Resolución Ministerial N°149/2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. En dicho documento se enfatiza en sus considerandos que dado el grado de complejidad de la vida social que atraviesa las instituciones “condicionando los modos de convivir dentro de los centros educativos y la manera de gestionar los mismos”<sup>1</sup> se hace necesario la elaboración de estrategias para enfrentar este problema para la construcción de “una convivencia humana que propicie el desarrollo de la vida en sociedad”. Alega que la responsabilidad la tienen todos los integrantes de la comunidad educativa, y es aquí donde el atravesamiento de esta línea de la política educativa alcanza a los docentes cuyas voces intentamos recuperar para hacer visible la experiencia de este proceso.

Desde este lugar, en el marco de la investigación mayor sobre experiencia docente y políticas públicas de la UNVM, nos preguntamos ¿Qué experiencias docentes genera el cambio de paradigma de régimen disciplinario por el de convivencia en las escuelas secundarias de diferentes departamentos de la provincia de Córdoba?

### **Aspectos metodológicos**

El proyecto del que surge esta ponencia propone un estudio descriptivo basado en un enfoque cualitativo. Las unidades de observación son profesores de nivel secundario en ejercicio, de la región centro de la provincia de Córdoba, específicamente los departamentos Tercero Arriba, Gral. San Martín, Unión y Río Segundo. Se seleccionaron profesores que se desempeñan en diversas instituciones que llevan adelante el nuevo régimen académico, en otras con el régimen habitual, también en escuelas con formatos como escuelas PROA y centros de la modalidad de jóvenes y adultos. En total se realizaron veinte entrevistas abiertas que fueron registradas en soporte digital y luego organizadas para su posterior estudio.

El análisis exploratorio pretende reconocer los modos en que los profesores se posicionan ante al proceso iniciado a partir de los lineamientos de la política pública de construcción de acuerdos de convivencia y cómo expresan el sentido de su experiencia en las vivencias de esa construcción.

### **Referentes teórico-conceptuales**

El arribo de la Resolución N° 149/10 a las escuelas pudo haber causado en la impresión de los actores que habitan los escenarios educativos diversas reacciones, o incluso ninguna. Las lecturas de documentos producidos por los estamentos responsables del diseño, organización de discursos y puesta en texto de las normativas que deben instalarse en las escuelas suelen pasar por la recepción de miradas desde ángulos disímiles: el escepticismo, la sorpresa, la indiferencia, la duda, entre otras. No obstante, los equipos directivos deben ponerse al hombro la normativa que arriba y comenzar a sustanciar, también desde aristas varias: leerla concienzudamente, esperar la reunión con el Supervisor, delegar la tarea en otros u otras, o bien buscar asesoramiento con equipos técnicos o psicopedagógicos. Lo que no permite esta normativa, es que luego de cierto tiempo, no se solicite rendición del trabajo realizado. ¿Cómo se comprende esta normativa? ¿Se la aprecia vinculada a la necesidad contextual, a las problemáticas focalizadas, los conflictos recurrentes, la disposición a la creación de un clima institucional convocante tanto para los adultos como para los jóvenes transeúntes de esos espacios o es la mirada de soslayo del cumplimiento del deber? El cambio de paradigma que se propone desde los Acuerdos Escolares de Convivencia es absolutamente disruptivo para el normalismo del formato moderno. Los conceptos vinculados a “problemas de disciplina” o “faltas de conducta” impregnan los pasillos y las salas de profesores con demandas a los directivos, preceptores, tutores, el pedido de sanciones, la convocatoria a los responsables adultos, la intervención del supervisor, entre otras tantas modalidades de abordar aquello que está fuera de la norma, de lo normal, de lo que debería acontecer, del deber ser. Generalmente el término “conducta” alude a los comportamientos de los estudiantes, no a los adultos. La Psicología evolutiva ofreció un modelo de adolescente

normal, sano, adaptado al medio, con desempeños y actuaciones que por grupos etarios se acercan o se alejan del promedio prescripto (Maldonado y otros, s/f).

Muchos cambios en la historia reciente, de un mundo que fue mutando de modos diferentes para seres humanos también posicionados de modos desiguales para hacer frente a esos cambios a los que aluden Bracchi y Seoane (2010):

Las múltiples y profundas transformaciones que caracterizan los contextos de las últimas décadas: la crisis del Estado Nación moderno impactando en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos; los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones, el reconocimiento de derechos, las transformaciones que se han dado en la conformación y dinámica de las estructuras familiares, la presencia creciente de las tecnologías de la información y la comunicación, la pluralidad de concepciones y experiencias de las infancias y las juventudes, las nuevas coordenadas de tiempo y espacio; las transformaciones que se vienen dando en el marco de nuevos procesos de urbanización tanto en el ámbito urbano como rural -entre otros- han ido configurando un nuevo escenario contemporáneo con su correlato en el mundo juvenil.

Y entonces, en medio de ello ebulle, hoy, una juventud culturalmente distante de esos tiempos de normalismo, paridos ya en el medio de un clima de derechos, de un mundo que los mira como humanos capaces de cuestionar, de participar como ciudadanos, de colorear las leyes que se debaten en las altas esferas políticas, con otro mundo que de reojo sospecha de la gorra, del que asiste por la asignación universal, del que pide la rebaja de la edad punitoria...hay mundos, seguramente más de dos. Ahora todos están allí, interpelando la escuela, sacudiendo estructuras, poniendo en jaque el statu quo y demandando a los adultos respuestas que escapan a veces, muchas veces, de las posibilidades de un educador formado todavía para el universo sin conflicto, o donde el conflicto no debe formar parte del cotidiano ni de la vida institucional, debe ser erradicado, eludido, acallado, para volver al “normal desenvolvimiento de las tareas”. Todo ello en un contexto social que se muestra mediáticamente, sistemática y cotidianamente violento, agresivo, con escaso diálogo, con un debate ausente o carente de racionalidad, todo esto para un atravesamiento de las subjetividades juveniles que están en la escuela para los educadores les enseñen, en ese juego dialógico de la transmisión y la innovación, los saberes de la humanidad, entre ellos, el de vivir con otros. Los territorios escolares deben poblarse entonces de un circuito comunicacional que sea eje de la cultura institucional. La convivencia no es un tema novedoso ni aparece en estos tiempos. Pero como expresa Maldonado (2008) tal vez “el compulsivo tratamiento mediático que la violencia recibe en estos días o el resquebrajamiento del sistema de valores imperante en la modernidad (...) hayan instalado el debate permanente y la efectiva inquietud de vastos conglomerados sociales”. De habitar la escuela se trata.

La transformación educativa incluye pensar nuevas modalidades de gestión, y en ese marco, se ve obligada a instalar nuevas formas de regular la convivencia que hagan posible acercarse a las prioridades pedagógicas que demanda el estado provincial. Pero estas transformaciones implican un tránsito entre el resquebrajamiento de la simplificación del concepto de “conducta”, comprobable empíricamente, y de “disciplina” (sujeto sujetado al disciplinamiento) y el pensar la convivencia como un fenómeno mucho más complejo. Allí, en ese puente que se intenta levantar, están los docentes, leyendo las resoluciones que hablan del Consejo Escolar de Convivencia y de los Acuerdos Escolares. En ese puente, entre esas lecturas, están las experiencias de los profesores, cargadas de aquellos principios que Larrosa (2006) nombra, como “eso que me pasa”. La experiencia de la convivencia es el cimiento de una institución más democrática. Y allí es donde residen los más variados sentires que cada uno vivencia e interpela a los otros, la otredad de la cotidianidad, que no son solamente los estudiantes, aquellos a los que la pedagogía en su faz propositiva nos señala que hay que cuidar y a la vez hacer nacer a la ley, en el sentido que lo manifiesta Meireau. También son los otros adultos, aquellos con los cuales no coincidimos en nuestras miradas sobre los jóvenes, sobre la política, sobre la educación, aquellos que nos muestran nuestros propios obstáculos ideológicos y nos desnudan los suyos. O tal vez alguno de los problemas sea no poder explicitarlos al momento de tener que formalizar acuerdos. Esos consensos básicos muestran la experiencia democrática y allí residen los modos de aceptar, reconocer o ignorar las demandas de la cultura juvenil por un lado y de las políticas educativas por el otro. Se provocan así estados de encuentro y desencuentro que a veces pueden parecer inocuos, soslayables, transitables. Hasta que lo disruptivo irrumpe.

¿Qué les va pasando a los profesores ante esta demanda que viene de los cotidianos momentos vitales de la clase y el pasillo en la escuela y por otro lado del texto de la política educativa que pretende dar respuestas?

### **Profesores: experiencias entre optimismo, temor o miradas de soslayo.**

Las miradas sobre los jóvenes que se plasma en los discursos dan cuenta del proceso relacional con las nuevas juventudes de las que venimos dando cuenta en los apartados anteriores y que reflejan núcleos abordables como líneas conflictivas en algunos casos. Ana, por ejemplo, con diez años de antigüedad, profesora de Economía y además preceptora nos dice, respecto de los estudiantes actuales, con referencia a su generación: Cambian los intereses y las preocupaciones, hay menos. Nosotros lo tomábamos de otra manera, a ver hablando de lo generacional, en la época nuestra no todos estudiaban hoy todos tienen la posibilidad de estudiar, tienen la escuela gratuita cien por cien, nosotros no teníamos la escuela gratuita, entonces era otra la mirada, era el privilegiado el que podía ir a la escuela. Pero de todos modos los chicos hoy, desde que yo empecé hasta

ahora a dar clases, viéndolo más cerca es una despreocupación general, a ellos no los motivas, no lo, pero es privado. Depende si es estatal o privada, depende el contexto. si incentivas, ¿con muy participativos? Sí, todos se expresan, todos hablan, a veces bien, a veces mal, el vocabulario a veces acorde, a veces no, esto de que ellos están... de que conocen sus derechos, los conocen a todos, pero las responsabilidades no, ¿entonces qué pasa? Con esto que yo tengo derechos, a veces se olvidan de los deberes, compromisos. Entonces vos no les podés pedir tarea, no les podés pedir que estudien. En la población que yo doy, en los contextos en los que trabajo yo. Por ejemplo, yo conozco otras realidades de otras escuelas, por ejemplo, en el caso de mis hijas que todavía continúan con la evaluación oral, la prueba escrita.

En una primera parte, Ana valora la gratuidad de la escuela y que pueden acceder todos a la misma y a ello le contrapone la falta de interés de los estudiantes, que llama “despreocupación”. También contrapone una juventud “participativa”, en la que todos hablan, conocen sus derechos, pero a la vez desconocen los “deberes” y “compromisos”. Se encarga, además, de destacar la diferencia entre escuela pública y escuela privada, en favor de esta última.

Susana, también con diez años en la escuela considera que para los estudiantes hay un clima más “permissivo” que hace que se sobrecargue al docente.

Yo tengo un alumno que no viene a mi hora de clases, justo falta todos los viernes, voy a preceptoría y pregunto ¿qué hago con Juan?, ¡pero si Juancito viene! ¡mira yo tengo tres horas los viernes y él no viene nunca!, y bueno ¿cómo hacemos?, le tengo que hacer trabajos, para que los haga en la casa, entonces permanente yo adaptarme yo, porque el alumno no viene a clase, de esto te hablaba de la permisividad que tiene el alumno, que el docente no tiene. Entonces, otro practico diferente para que a través de ese practico pueda entender la teoría y ¿por qué no viene clase? porque no es que esta con asistencia hospitalaria, no es que está trabajando justo todos los viernes, desde preceptoría me dicen que han llamado a la casa y se le está haciendo un seguimiento porque falta los viernes. A eso me refiero que cada vez hay más trabajo y tarea para el docente y el alumno está muy permissivo.

Viste como es esto. Cada vez hay más derechos para los chicos y vos vas quedando como relegada y sentís el peso de cada vez más obligaciones. Y mirá que yo ya llevo años enseñando, pero quedás desarmada a veces porque no te dan herramientas para actuar. O sino las herramientas siempre benefician al alumno, así te insulten. Uno tiene que dar mejores clases, motivarlo, hacer que aprueben todos...no sé. Yo si me pudiera ir mañana me voy.

Estas palabras de los profesores son a modo de introducción contextual para ingresar al núcleo de la indagación que nos interesa: ¿Qué experimentan los profesores ante la

construcción y producción de los acuerdos escolares de convivencia a partir de su vivencia en cada escuela que es única en su cultura escolar consolidada?

En estos contextos analizamos la presencia de los AEC y la participación docente.

Las voces de los docentes manifiestan diversas posiciones en torno de la participación.

“Bueno, eso lo trabajamos a comienzo de año con los talleres con dirección” (Susana- de Química-, 10 años de antigüedad)

“Hay acuerdo escolar. La propuesta desde dirección es que se trabaje en todos los espacios curriculares, los que más énfasis hacen son los coordinadores de curso y la psicopedagoga.” (Paula- Economía y Gestión-25 años de antigüedad)

“A través de reuniones, así como los docentes, los alumnos, los padres y el resto del personal de la escuela. Hubo una revisión, varias revisiones, lógicamente de los escritos. Y siempre la revisión tenía que ver con adaptarse con lo mejor al tipo de estudiante o al adolescente actual. Esto es importante, porque si bien la escuela tiene un estilo, un ideal, una línea de trabajo.” (Martina-Inglés-5 años de antigüedad)

En definitiva, se ha formado un equipo. Todas las escuelas tuvieron un plazo límite para la formación de un equipo y la presentación de un proyecto relacionado con lo AEC. Quedó a cargo el equipo, al menos en la escuela donde tengo más carga horaria del gabinete y profesores del área de Ciudadanía, pero básicamente gente del gabinete constituida por una psicóloga y una psicopedagoga, por el momento, que alternan como docentes también. (Ana-Psicología y Ciudadanía y Participación-25 años de antigüedad)

Está bien el acuerdo porque los chicos saben que pasa algo y tienen que ir a firmar y si no tienen ese acuerdo quedan fuera. Lleva un tiempo acá en la pública. Los chicos tienen que tener límites, y si bien son acordados, tienen que estar bien claros.” (María- Inglés-30 años de antigüedad)

Hasta aquí, hay expresiones que manifiestan seguridad en que el Acuerdo Escolar de Convivencia se concretó en la escuela. Un 80% de los entrevistados lo expresa con conocimiento del tema, al menos en nivel de existencia. Si nos detenemos en los dos primeros discursos, la dirección del establecimiento aparece como el eje de concreción del AEC, pero las metodologías muestran modos diferentes de ingreso de dicho eje: talleres docentes, reuniones, abordaje en los espacios curriculares con los estudiantes. Esa diferencia implica diversos grados y metodologías de participación de los maestros en el diseño. En uno de los casos, ya habla de revisión, lo que estaría indicando un proceso de consolidación de la propuesta, pero este grado de conocimiento y participación no parece indicar experiencias en el mismo ni con el mismo sentido. Que el énfasis esté puesto en los coordinadores y la psicopedagoga o bien que se haya conformado un equipo para la presentación del proyecto, y en función de los plazos, indica algunas delegaciones



en el cumplimiento de un mandato que se encuadra en la primera etapa para la efectivización del Proyecto de Convivencia, en el marco del Proyecto Educativo Institucional que señala la Resolución 149:

Consiste en la conformación de una comisión integrada por un grupo de adultos de la institución que estén dispuestos a coordinar el proceso. Este equipo podría estar integrado por directivos, docentes, coordinadores, preceptores y/o tutores, en un número no menor a tres y no mayor que cinco. La sugerencia de estos números responde a la facilitación de acuerdos al interior del grupo. Llamaremos a este equipo: Equipo de Implementación del Proyecto.

En otros casos, es incipiente y se reduce a algunos talleres a comienzo de año o bien a un tema consolidado que lleva tiempo en la escuela pública pero no apropiado por la docente en tanto acuerdo, sino que lo define como que “los chicos saben que pasa algo y tienen que ir a firmar”. En otro caso, aún con la conformación del equipo, la dirección lo encamina a un despliegue curricular a través del trabajo que realice cada docente en su espacio con los estudiantes.

En este mismo grupo de profesores a los que sumamos algunos otros que se explayaron sobre su posición respecto de la participación en la redacción de los acuerdos, encontramos una trama de significados a desentrañar en sus discursos:

Al final el gabinete y todos los que participaron nos hicieron algunas preguntas, tomaron nota en la reunión pero al final terminan escribiendo lo que se les pide de arriba. Entonces vos ves que el acuerdo es para cumplir. Y perdemos nosotros, como siempre. (Susana)

Mirá si me preguntás a mi, te digo que cada vez estamos más desprotegidos los docentes, porque con eso del acuerdo está bien, porque lo tienen que firmar los padres también. Pero llegado el momento vos te la tenés que arreglar solo adentro del aula y afuera también porque si vas a pedir apoyo empiezan con todo el tema de que hay que respetar la trayectoria del estudiante, de que hay que apoyarlo, ya así viste te vas dando cuenta que te quitan autoridad. Todo pasa por la palabra de los Coordinadores de curso. (Paula)

A mí me da un poco de miedo tanto cambio. Uno no sabe ya qué tiene que hacer, si sancionar o no, si ir a la dirección, si pedir que vengan los padres, si ponerles mala nota o no. Con esto del Acuerdo espero tener las cosas más claras pero la verdad es que no tengo muchas esperanzas. Me parece que si no lo hacen como un reglamento bien preciso, vamos a seguir pasándola mal los profes. Y la verdad a mi me gusta mucho mi profesión, pero últimamente tanto cambio me desorienta. (María del Carmen)

Sentidos de “pérdida”, “desprotección” y “miedo” resultan impactantes en el pensamiento de educadores que experimentan que la escuela no es un espacio de contención para ellos y estos procesos de tránsito hacia la democratización de la palabra a todos los actores, si bien cada uno desde su nivel de responsabilidad, traen incertidumbre en lo que considera su rol o función. Las palabras en general pueden unirse a la debilidad de la esperanza y la desorientación, como se la escucha a María del Carmen. La experiencia aquí, en ese proceso de “exteriorización” del que habla Larrosa (2006) de ir al encuentro con el acontecimiento, tiene como retorno, en “eso que me pasa a mí” todo un movimiento de desequilibrio en su pensamiento docente. La experiencia, desde el principio de subjetividad, impacta negativamente en el educador, que siente desestabilizada su seguridad dada por su formación y su biografía en la institución. Hay una acentuación puesta en la soledad ante ese cambio. Pero esos sujetos no son indiferentes. Cada uno la hizo propia, cada uno “padece su propia experiencia y de un modo único, singular, particular, propio”, manifiesta Larrosa. Y luego continúa expresando que el sujeto está en el principio de transformación porque “ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación”. Estas experiencias están contextualizadas en una cultura escolar que podría analizarse desde estos mismos lugares de la experiencia. ¿Cómo se presenta el clima institucional en estos espacios? ¿Cuáles son las condiciones de habitabilidad que impregnan los haceres y quehaceres en las escuelas que podrían habilitar que los acuerdos no fueran “para cumplir”?

Si este análisis lo vinculamos a la experiencia de los docentes respecto de las políticas educativas, podríamos asegurar que es la vivencia del peligro que también es parte de la experiencia:

...la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me adviene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. De hecho, el verbo "experimentar" O "experimentar", que sería "hacer una experiencia de algo" o "padecer una experiencia con algo", se dice, en latín, *ex/periri*. Y de ese *periri* viene, en castellano, la palabra "peligro". Este sería el primer sentido de ese pasar. Que podríamos denominar "principio de pasaje". (Larrosa, 2006)

La exterioridad aquí, también está en los discursos referidos a la política en la expresión “los de arriba”. Hay otros que terminan escribiendo para otros. Y esa otredad es provocadora de desequilibrio que podría considerarse un principio de transformación, condicionada posiblemente al devenir de esa transformación consolidarse en formación, en nueva formación.

Desde otra arista, otros profesores parecen no haber sido impactados por la experiencia. Sería algo así como la “no experiencia”, lo que “no me pasa”, el no atravesamiento del acontecimiento.

Yo si tengo que bajar nota por el comportamiento lo voy a seguir haciendo. Tengo mucha experiencia ya en dar clase como para que me vengan a decir qué tengo que hacer si alguno no cumple con las reglas de la escuela. El acuerdo sí...está... (Manuel, Tecnología, 20 años de antigüedad)

...saben que pasa algo y tienen que ir a firmar y si no tienen ese acuerdo quedan fuera... (María)

Las reglas deben estar claras, las deben firmar todos y así sabemos a qué atenernos. Los estudiantes tienen que tener sus límites bien especificados porque son tiempos de incertidumbre y hay que poner orden. (Marta, 25 años de antigüedad, Formación para la vida y el trabajo)

La palabra experiencia aquí usada por Manuel no se vincula al tratamiento que estamos dando al sentido de la experiencia. Pero es el argumento de aquello que se consolidó como lo que pasó y con lo que está seguro. La exterioridad que implica que “saben y tienen que ir a firmar” y la garantía de que sino “quedan fuera” no llega de vuelta, no se torna reflexiva, que en eso que pasa ajeno, que es el estudiante. El estudiante que para Marta es sujeto de “deber”, el deberse a las reglas, la firma, la marca que deja plasmada la norma, el orden en tiempos de incertidumbre, el deber ser alumno, el disciplinado. En estos casos hay por un lado indiferencia y por otro una experiencia de la ajenidad que impacta positivamente en tanto afianza un paradigma que actúa como obstáculo ideológico para la transformación. En estos ejemplos es donde se pone en evidencia la necesidad de hacer realidad lo expresado en el tercer párrafo de los considerandos de la resolución que regula los acuerdos escolares y que manifiesta que las instituciones enfrentan el desafío de general cambios en las formas de regular las relaciones interpersonales, tomando como base de éstos la construcción de una convivencia democrática que permita la resolución pacífica de los conflictos, contribuya a la prevención de la violencia y al mejoramiento del clima institucional

Una tercera mirada se puede percibir en las voces de otros impactados por la diversidad pobladora de las escuelas secundarias. Hay un paso importante hacia la palabra “Acuerdo” y hacia el sentido de la “Convivencia”.

Me parece que es una buena herramienta para que nos pongamos de acuerdo. No solamente con el tema de la conducta de los chicos sino con los adultos que pasamos muchas horas acá adentro. Si bien trabajamos por departamentos y concretamos trabajos comunes algunos tienen más problemas con los chicos que otros. En distintas materias hay profes que en un curso la pasan bien y otros que salen espantados y después hay desacuerdos que se escuchan en la sala de profes. Y ni te digo a la hora de poner las notas. (Claudio, 19 años de antigüedad, Biología)

Participé de la redacción del Acuerdo, sí. El director formó el equipo con un grupo, como pasa en todos lados, viste. Se apoyó en aquellos que siempre la remamos por la escuela. Nos fue bastante bien, a mí me entusiasmó. Considero que este acuerdo nos cuida a todos y todas, a los profes, a los chicos sobre todo que son los más vulnerables. Y los padres también tienen que tener en claro cuando pasa algo qué es lo que podemos hacer entre todos. Poco a poco lo vamos a tener más claro todo, incluso aquellos que son indiferentes o se oponen. Me preocupan más los indiferentes. No se entiende la cuestión de los derechos de los chicos (Melisa, 7 años, Historia)

Se trata de hacer las cosas lo mejor posible, mirá que yo soy de Ciudadanía, pero como te dije lo hace la psicopedagoga con los directivos, bah, con la vice, sobre todo. Todos firmamos el acuerdo. Aquí lo aceptaron. Pero hasta ahora la verdad yo nunca tuve que recurrir a él. En mis clases no tengo tantos problemas con los chicos. Pero hay profes que sí, que no la pasan bien...siempre tenés alguno que se cruza. Por eso hay que poner reglas claras, pero compartidas, negociadas. (Ana María)

En esta mirada, la experiencia recobra el otro sentido del pasar, del pasaje, en palabras de Larrosa (2006) “a este segundo sentido del verbo pasar, de “eso que me pasa” podríamos llamar “principio de pasión”. En este principio, del que podemos recuperar el sentido de “comienzo”, la mirada es esperanzadora, hacia “hacer las cosas lo mejor posible” porque hay actores que “no la pasan bien”, o “qué es lo que podemos hacer entre todos”, en ese hacer colectivo, colegiado, que espera contagiar a los “indiferentes” o los que “se oponen”. Se habla de “acuerdo” y por primera vez se escucha la palabra “derechos” en sentido positivo, en el sentido de la ciudadanía, el cuerpo de lo democrático, en tanto aquello que reza el considerando de la Resolución N°149/10, en su segundo párrafo:

Que ante este contexto es necesario favorecer condiciones básicas institucionales para una convivencia humana que propicien el desarrollo de la vida en sociedad, acentuando la responsabilidad que tienen todos los integrantes de la comunidad educativa en este proceso, en tanto son sujetos de derechos y obligaciones.

Porque el aprender a convivir, que es un pilar sostenido desde 1993 por la UNESCO, “alude al desarrollo de conocimientos sobre los demás, sobre su historia, sus costumbres, tradiciones y su espiritualidad”.

Por otra parte, está el grupo de profesores que no presentan claridad respecto del mandato acerca de los AEC.

Andrea, con 10 años de antigüedad, y docente de una escuela PROA, no parece tener muy en claro de qué estamos hablando, y representa al 20% de respondientes que se mostraron dubitativos ante el interrogante:

...en nuestra Escuela Proa todo está en proceso de formación. Eh... todos estamos construyendo los acuerdos escolares de convivencia y hasta el momento si ha surgido algún inconveniente entre los alumnos, que sí los ha habido, los alumnos son observados, se llama a la coordinadora o al secretario y bueno, establecemos como continuar. Más que nada se los hace dialogar entre ellos, ver qué es, o sea donde está la falta, de qué manera actuaron mal y bueno, y si persigue la conducta se llama a los padres y se habla también con los padres explicándole lo sucedido. Eso es lo que hemos realizado hasta el momento.

Delfy, con 27 años de antigüedad trabaja como profesora de Matemática en una escuela privada.

A: Los...No, ¿Un código de convivencia decís vos? No, no tenemos códigos de convivencia en el colegio, en el secundario no hay...

E: ¿No los han hecho a los acuerdos escolares de convivencia? se hace con los directivos, con los docentes, con los alumnos...

A: Está en marcha... está en marcha...pero no tenemos uno publicado... y no, está en marcha -Si se hizo, pero falta ponerle las normas digamos, cómo se legisla digamos...

E: ¿Formó parte el personal docente en la construcción?

D: Sí, en un taller fue, el año pasado, me parece que en un taller tuvimos ahí, faltaba pasarlo en limpio y hacerlo pública digamos...No está público. Las normas de convivencia no tenemos todavía. Hay normas establecidas, pero no hay un código de convivencia escrito digamos...

“Hace dos años o tres sí participé en otra escuela. Donde estoy ahora no”. (Patricia-Lengua-7 años de antigüedad)

Ana, al igual que Andrea, no están hablando de lo que refiere la Resolución N°149/10. Más bien parecieran explicar medidas reglamentarias que están en proceso de construcción. Es un tema que remite en la voz docente a normas disciplinares o reglamento, también externo totalmente a la participación del profesor: es algo que aconteció en otra escuela hace “dos o tres años”, o que hubo algún taller “el año pasado”, o que “está todo en proceso de construcción”. En estos establecimientos, a pesar de que el plazo para transitar el proyecto está establecido normativamente, no parecen dar cuenta del mismo ni de un conocimiento del profesorado respecto de la política vigente al respecto. También se percibe una persistencia del paradigma disciplinar en la base de los discursos.

La verdad en las dos privadas que trabajo ese es un tema de los representantes legales. Nosotros trabajamos la convivencia siempre, en todas las materias, porque en todas hay problemas. Creo que los contenidos específicos están en las materias correspondientes. Pero es algo transversal. Pero los acuerdos son responsabilidad de equipo de gestión. Después nosotros en alguna reunión conocemos esos reglamentos. (Bruna-14 años de antigüedad-Ciencias Naturales)

En el ámbito de las escuelas privadas, resultó recurrente esta respuesta: los representantes legales organizan los acuerdos y ello desvincula a los profesores de su participación. La concepción reglamentarista es muy fuerte en las escuelas de gestión privada. Las entrevistas fueron realizadas con profesores de escuelas públicas de gestión privada, que están involucradas en los procesos normativos del Ministerio.

En la Modalidad es otra cosa. Nosotros tenemos alumnos de distintas edades, de entre veinte y sesenta años. No tenemos los tipos de conflictos que tienen las escuelas nocturnas con todos adolescentes. Sí hacemos los acuerdos y todos los conocemos. En general, un equipo lo elabora y lo pone a consideración de todos, pero no tenemos problema con eso. Es raro que tengamos que recurrir a él. (Esther-20 años de antigüedad-Historia).

En las entrevistas realizadas a docentes de la Modalidad, las respuestas son similares. Han cumplimentado con la normativa, pero no la consideran necesaria en función de la población que atienden. También es un importante indicador de la casi total ausencia de conflictos.

En el análisis de los últimos discursos podemos exponer que hay, en los dos primeros, un desconocimiento de la normativa vigente e incluso de la necesidad del planteo de acuerdos. En los dos finales vemos que hay una persistencia en lo que atañe al régimen reglamentarista, poco participativo y a cargo de un grupo de conducción que organiza los aspectos normativos, por un lado y una manifestación de la ausencia de necesidad de un

acuerdo. La experiencia de la modalidad de adultos da por sentado que las edades, y posiblemente las motivaciones para asistir a la escuela, son base para la no existencia de conflictos. Aquí vuelve a reiterarse que el cumplimiento es a título de dar respuesta a definiciones de los diseños de políticas educativas que parecen no ser pertinentes para la modalidad.

Los estudiantes ¿Sujetos capaces de acordar?

En coherencia con la presencia de las AEC en las instituciones y la experiencia docente respecto de la implementación de los mismos en función de sus conceptualizaciones se da la participación de los estudiantes secundarios en la construcción de los mismos. Lo que aquí registramos son las voces de los profesores respecto del involucramiento de los alumnos, su experiencia con este tema y los paradigmas que subyacen.

Es más ellos en el centro de estudiantes, el año pasado, trabajaron con los acuerdos y también formularon nuevos acuerdos desde su percepción. Ellos participaron para plasmar las dos posturas, tanto la del docente como la del alumno. Y además que cuando se le dice a los chicos, estos acuerdos fueron formulados por compañeros de ustedes, ya cambia la visión de ellos, porque no lo ven como algo impuesto sino que lo ven como algo democrático. (Melisa, 7 años, Historia)

En este relato, dos son las posiciones del docente: en primer lugar, la reformulación de acuerdos por parte de los alumnos resulta significativa porque reflejan la “percepción” de los mismos, y se plasman sus posiciones y las de los docentes. Por otro lado, la concepción de autoridad que se pone en juego ya que la palabra de los pares pareciera tener connotaciones democráticas que impactan en los alumnos.

Jorge, 15 años de antigüedad, de educación física, expresa algunas diferencias en el orden participativo si los estudiantes cursan el ciclo básico o el ciclo de especialización, a la vez que habla de “negociación” de acuerdo a la edad, y los objetivos apuntan a la complejidad de la convivencia para garantizar la inclusión y la trayectoria de los estudiantes.

Entonces, en función de las características culturales de los nuevos adolescentes, es un cambio constante; es un ejercicio de negociar constantemente de acuerdo a la edad, porque por ejemplo estos cambios se han instalado en ciclo de especialización, no en el ciclo básico. En el ciclo básico se plantean los Acuerdos de una manera más tajante, más clara, más definida ¿no? En cambio, en el ciclo de especialización, teniendo en cuenta el criterio del juicio, esto tan propio de los adolescentes ir en contra de la corriente constantemente y, estar en batalla constante contra las reglas; fue necesario establecer otro tipo de acuerdos. ¿Para qué?, para garantizar la permanencia del chico en la escuela,

no entrar en el campo de la discriminación, como tampoco debería suceder en el ciclo básico ¿no? Pero es como que la actitud que tiene el niño en el ciclo básico es más dócil y más fácil de adaptarse a las normas ¿no?, a los límites. En cambio, los del ciclo de especialización no, confrontan más, juegan más con los límites.

En este discurso la norma aparece planteada para ser cumplida por los alumnos según criterios de “docilidad” o de ir “en contra de la corriente”. Entonces aparece algo de ambigüedad en el planteo ya que la negociación es necesaria para los estudiantes mayores y no tanto para los más pequeños. En estas partes del discurso hay matices reglamentaristas por un lado y con sesgos más participativos por el otro. Pero hay un reconocimiento a la necesidad de negociar en función de los cambios, de los “nuevos adolescentes”, en función de los límites.

También Cecilia (7 años de antigüedad-Identidad y Convivencia) menciona las características particulares del ciclo de especialización y el carácter de negociación que adquieren los acuerdos allí. Estos discursos diferenciadores entre los accesos diferentes por ciclos de los AEC aparecieron en más de un tercio de los discursos.

...ahora en el ciclo de especialización, te decía que existe otro tipo de negociación. Hay una negociación que quizás con los del básico no existe. También teniendo en cuenta que es un período de la adolescencia, el ciclo de especialización, en el que se definen ciertas cuestiones de la personalidad y para no estar en puja, no estar litigando constantemente contra esto que obvio, digo obvio, obvio en el sentido (sonido de que algo se cae. Docente: algo se cayó- risas) del bombardeo cultural desde los medios con respecto a la identidad sexual de los chicos, y a otras cuestiones que tienen que ver también con el comportamiento adolescente, la rebeldía, por ahí están exacerbadas o estimuladas por los medios, y por la cultura en general. Y los chicos, teniendo en cuenta el ciclo de especialización, es el más afectado, si bien todos los adolescentes son susceptibles de ser afectados por la influencia del medio, pero es la etapa donde se toman decisiones que tienen que ver básicamente con la identidad. Entonces, como que con ellos, la escuela tiene otra actitud frente a los Acuerdos, se negocia más que con el ciclo básico.

Ellos son muy asertivos y muy de plantearte. Ellos mismo te van ayudando a ver que modificar. Conmigo usan el celular en el aula y en el AEC dice no usar el celular en el aula, se modificó: “usar el celular con autorización del docente para trabajo que el docente traiga preparado.”

En la voz de Laura, con 10 años de antigüedad, docente de Matemática de la Escuela Proa, las situaciones de conflicto se van resolviendo a medida que aparecen, y con el análisis sobre las modalidades de abordaje en cada hecho, se va pensando como acuerdo de convivencia.



...todos estamos construyendo los acuerdos escolares de convivencia y hasta el momento si ha surgido algún inconveniente entre los alumnos, que sí los ha habido, los alumnos son observados, se llama a la coordinadora o al secretario y bueno, establecemos como continuar. Más que nada se los hace dialogar entre ellos, ver qué es, o sea donde está la falta, de qué manera actuaron mal y bueno, y si persigue la conducta se llama a los padres y se habla también con los padres explicándole lo sucedido. Eso es lo que hemos realizado hasta el momento.

Al desconocimiento al que aludíamos antes acerca del sentido de la construcción de los acuerdos y del marco legal que los rige, se suma la creencia de que estas vivencias son experiencias de convivencia. El paradigma en el que se sustenta el discurso refiere explícitamente a “falta”, “conducta”, “alumnos observados”, aún en el encuadre dialógico en el que se lo intenta inscribir. La extensión a la participación de los responsables familiares sigue esta misma línea: se los llama ante la persistencia de la conducta del estudiante, como colaboradores en el acto de enmienda.

En un plano más categórico, otras expresiones dan cuenta de la ausencia de la presencia de alumnos en tanto partícipes en la elaboración de algún documento democratizador en torno de la convivencia en las escuelas.

...fue esta bajada desde los jefes de departamento, trabajamos con los docentes para que lo trabajen en el aula y que desde los alumnos surja que modificaciones harían. Pero digamos, no es que se lo invitó a los alumnos, sino que los profes bajamos los acuerdos al aula...” (Susana- Prof. De Química-12 años de antigüedad)

No recuerdo porque eso no se trabajó en mi materia; yo creo que se trabaja en ciudadanía y política y creo que desde ahí sí. Pero no te puedo decir porque no estoy segura...” (Ana-Ciencias Sociales-10 años de antigüedad)

La verdad es que darles tantas libertades a los alumnos es algo que no me da mucha seguridad. Es lo que te digo. En algo siempre perdemos autoridad nosotros. Los alumnos tienen que informarse, pero de ahí a poner sus reglas...(Susana)

En esta última expresión se da cuenta de que el tema de la convivencia es de tratamiento parcializado y circunscripto a espacios afines al tema.

No obstante, en muchas de las palabras que expresan los pensamientos de los profesores se refleja aquello que Maldonado (2008) nos expone claramente:

Es evidente aquí una omisión en un doble sentido: primero, en cuanto a la responsabilidad que le cabe a los adultos en aquellos comportamientos de los menores y segundo, en cuanto desatiende el comportamiento de los mayores. Semejante reduccionismo, sin embargo, está de tal forma naturalizado en esos espacios que causa sorpresa cuando

aseveramos que la indisciplina, inconducta o violencia son una posibilidad que atañe a todos y cada uno de los miembros de una comunidad educativa.

### **Familias entre acuerdos y ausencias**

La experiencia de Cecilia (7 años de antigüedad-Identidad y Convivencia) respecto de los padres aparece como externa al proceso constructivo de acuerdos, aun siendo docente de un espacio con contenidos y aprendizajes en esta problemática.

La participación primero, a los padres se les da a conocer ni bien entra a formar parte de la escuela el estudiante, desde primer año. Al padre se lo pone al tanto de los Acuerdos, ellos firman el Acuerdo asumiendo su responsabilidad y sabiendo cuáles son los límites establecidos fundamentalmente por la escuela. Si el padre no está totalmente de acuerdo con los límites establecidos por la escuela, padres o tutores, dentro del horario escolar ese alumno tiene que estar sujeto a los acuerdos. Fuera de la escuela, si el alumno quiere recuperar el arito, quiere ponerse piercing, quiere ponerse la peluca o pintarse las uñas puede hacerlo, pero fuera del ámbito escolar. Esto se plantea de entrada, desde el momento en que el alumno es inscripto en la escuela como parte de la escuela. Los padres firman como un consentimiento de cuáles son las reglas, las normas. Esto ocurre en el primer ciclo.

Al menos tres capas discursivas se pueden apreciar en estas palabras: en principio, que los padres, familiares o tutores no participan ni son consultados respecto del proceso. En el 50% de los casos se sigue esta línea. Es más, se considera que la puesta en conocimiento y la firma del responsable del alumno es el modo que la escuela considera la participación, el ser parte de. En segundo lugar, hay normas que son de cumplimiento al interior de la escuela, que no se vinculan con el abordaje de situaciones conflictivas que alteran la convivencia sino con dimensiones personales del estudiante tales como el uso de piercing o pintura de uñas, todo ello propio de un reglamento institucional. Y en tercer orden, se impone a los padres de estudiantes del ciclo básico.

En la misma línea se muestra Blanca-30 años de antigüedad-Música

...una vez terminados se han dado a conocer por diferentes medios. Los padres al momento de inscribir a sus hijos se les hace saber de ellos para su conocimiento y respeto de los mismos.

A diferencia de la posición anterior, un 30% de los respondientes aluden a la plena participación de los padres y consideran muy positivo en tanto implica un fuerte respaldo institucional a la toma de decisiones en materia de convivencia.

Bueno, puntualmente en mi escuela los acuerdos fueron hechos teniendo en cuenta la familia y la opinión de los alumnos. O sea, se hizo un trabajo que incluyó escuela, familia y alumnos. Me parece bien que haya sido así, que se hayan establecidos los acuerdos de

ese modo y también en mi escuela particularmente se trabaja desde todos los espacios curriculares sobre los acuerdos. En la primera etapa del año, que es la etapa del diagnóstico, se trabaja con eso y bueno, está bueno que los alumnos sepan cuáles son los acuerdos. Y es importante que también hayan sido construidos y teniendo la opinión tanto de los alumnos como de la familia porque es la forma de que se puedan poner realmente en práctica, sino no dejan de ser normas escritas en un papel y no tiene ningún sentido. (Rosa, 25 años de antigüedad, Matemática)

Pero hay un significativo 20% que considera que la escasa participación de las familias en este proceso no resulta un gran apoyo al establecimiento acordado de normas de convivencia.

En una oportunidad se intentó incluir a las familias haciendo encuentros de convivencia, pero no dieron resultado porque solo asistieron unas pocas familias.(Susana)

### **Algunas conclusiones:**

Con referencia a la presencia de los AEC al interior de las escuelas, un 60% de los entrevistados se revela conocer la existencia de los mismos y el grado en que se manifiesta ese conocimiento está relacionado con el nivel de participación que cada docente ha tenido en construcción del documento.

Aproximándonos al nivel y grado de participación, encontramos distintos estamentos:

Docentes que temen, se sienten inseguros y desprotegidos ante lo que consideran instrumentos de la política educativa que debilitan su autoridad en las aulas y se ven altamente afectados por los cambios que se proponen.

Docentes que consideran que los AEC son una buena herramienta para democratizar las instituciones y es un aporte para participar y pensar entre todos los actores el abordaje de los conflictos.

Educadores que se mantienen al margen del proceso constructivo de los acuerdos y desde la indiferencia manifiestan su intención de no modificar en nada sus prácticas respecto de las modalidades para enfrentar las situaciones problemáticas con los estudiantes.

Profesores que manifiestan bastante desconocimiento e inseguridad respecto de los acuerdos escolares de convivencia y no tienen claridad respecto de la normativa e incluso de la existencia de la misma.

En tanto a la participación de los estudiantes en el trayecto constructivo de los AEC se puede afirmar que hay coherencia entre la vivencia que el docente experimenta en relación con su propia participación en el proceso, con su afinidad o no respecto de los lineamientos democratizadores de estos acuerdos o el desconocimiento respecto de los mismos. De este modo encontramos profesores que validan el involucramiento de los

estudiantes, algunos de ellos diferencian las posibilidades de acuerdo a las edades según los ciclos que transiten y consideran que el documento debe ser claro y explícito respecto de los más pequeños y con mayor flexibilidad para los estudiantes de cuarto a sexto año, a quienes les reconocen mayor autonomía y capacidad de negociación. Por otro lado, están quienes consideran que la participación debe estar limitada al conocimiento de las reglas. Las modalidades de acercamiento de los acuerdos a los estudiantes también se presentaron variadas, desde la injerencia de los centros de estudiantes hasta el desarrollo curricular del tema atravesando los espacios disciplinares o en algunos casos aquellos vinculados por sus contenidos y aprendizajes a la convivencia.

-Con respecto de la injerencia de las familias, las experiencias de los docentes dan cuenta de que en la mitad de los establecimientos a los que pertenecen los docentes no han participado más allá de la firma tomando conocimiento. Dentro de ese porcentaje, algunas de los temas presentados a los padres son parte de un reglamento institucional que marca normas referidas a cuestiones de vestimenta y presentación del estudiante y se considera que son innegociables especialmente con los padres del ciclo básico. Un 30% de los docentes experimentan optimismo respecto de la presencia de las familias, los tutores o responsables de los menores ya que sienten así un respaldo ante el abordaje de situaciones difíciles o conflictivas y no se toman decisiones unidireccionales ni en soledad. Por otro lado, el porcentaje restante no vivencia como significativo el aporte dado el escaso interés de las familias por participar.

Podemos cerrar este escrito con las acertadas expresiones de Cáceres (2015), pensando que la intención en definitiva es poner a disposición una “invitación a la acción más que un postulado de índole teórico. Democratizar implica visibilizar la verdadera dinámica de los procesos de decisión de modo de romper patrones que impiden ampliar e incluir voces, sobre todo las estructuralmente incluidas”

### Referencias bibliográficas:

- Bracchi C y Seoane V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. *Archivo de Revistas de Ciencias de la Educación*, 4.
- Cáceres, P. (2015). Profundizar el debate sobre la profundización democrática. *Diálogos Pedagógicos*, 13.
- Ianni, N. D. (2003). Reflexiones. La Convivencia Escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, 2. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm#1>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma*, 19.

- Maldonado, H. (2009) Convivencia. En Fascículo Nº 11 producido por la Voz del Interior: Curso. Educar 3.1 en convenio con la UNC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba. Argentina.
- Maldonado, H. (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la Universidad*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Maldonado, H.; Del Campo, M.; Lemme, D.; Paxote, S.; Lopez Molina, E. & Toranzo, G. (2004). Convivencia Escolar: Aportes a considerar en el quehacer institucional de la escuela. En H. Maldonado (Comp.). *Convivencia Escolar. Ensayos y Experiencias*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/postitulos/1/10/biblio/1Convivencia-escolar-Aportes-a-considerar.pdf>
- Meirieu, P. (2013) *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia. Ministerio de Educación de la República Argentina.