

---

## El sujeto ético en los consejos de convivencia escolar

Mónica Laura Fornasari <sup>1</sup>

*Este estudio surgió de las dificultades observadas en las prácticas de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar. El desencuentro con los educadores - quienes intervienen desde el paradigma disciplinario- no permite construir una experiencia de aprendizaje en relación con la alteridad y ciudadanía.*

*Desde la posición hermenéutica realizamos un estudio cualitativo focalizado en dos escuelas públicas secundarias -como estudio de caso- y, específicamente, en un aspecto de la dimensión subjetiva de estudiantes de sexto año, desde el enfoque clínico. Este trabajo nos permite poner en evidencia -desde la complejidad del campo educativo- la constitución del sujeto ético y sus modos de afectación en relación con la alteridad en jóvenes a partir de su integración en los Consejos de Convivencia Escolar (CCE). Los resultados alcanzados permiten profundizar estudios evaluativos sobre los CCE y su impacto en las políticas educativas de la subjetividad, para contribuir a la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes, desde una cultura del cuidado en el escenario escolar.*

**Educación Política - Subjetividad - Participación  
Juventud - Ambiente Escolar**

---

<sup>1</sup> Magíster en Investigación Educativa. Especialista en Psicología Educativa. Licenciada en Psicología. Profesora en Psicopedagogía. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora Académica de la carrera de Especialización en Psicología Educativa (UNC). Docente de la Universidad Católica de Córdoba. Integrante de los Equipos Profesionales de Apoyo Escolar, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina. E-mail: mlfnasari@yahoo.com.ar.

*This report emerges from the observed difficulties in the practices of a youth participation culture inside the school environment. The failed meeting with educators who generally participate from the discipline paradigm aspect - does not allow to build a learning experience on the citizenship and alterity relationship.*

*Based on the hermeneutic position, we carried out a qualitative study focused on two secondary state schools, as a case study. We specifically concentrated in the subjective dimension aspect of students attending the sixth course from a clinical approach. By means of this work, we can make evident- from the educational complexity- the Ethical Subject constitution and their affected ways in relation to alterity in young people based on their integration in the school coexistence counsels (CCE in Spanish). The results of this research allow to deepen and complete evaluative studies about CCE and their impact in the Educational Policies of Subjectivity, in order to contribute to the youngsters' socio-pedagogical integration by incorporating a concern culture in the school scenery.*

### **Political Education - Subjectivity - Participation Youth - School Environment**

---

#### **Introducción**

El interés que motivó nuestro estudio surgió de la dificultad que muchas veces observamos en las instituciones educativas cuando los adultos educadores depositan en los estudiantes el protagonismo y responsabilidad sobre los conflictos de convivencia escolar, y en ocasiones, la palabra de los jóvenes está negada o desestimada desde la posición adulta en el contexto educativo. El problema se focaliza en la falta de práctica de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar. Los educadores intervienen generalmente en los conflictos generados en ese ámbito desde el paradigma disciplinario, basado en un modelo coercitivo y puni-

tivo que desestima la participación y las voces juveniles.

Nuestra pregunta de investigación estuvo dirigida a indagar los modos en que se constituyen sujetos éticos en espacios escolares de participación juvenil. El objetivo que nos propusimos y que alcanzamos en este trabajo de investigación fue poner en evidencia, desde la complejidad del campo educativo, la constitución del *sujeto ético* y sus modos de afectación en relación con la *alteridad* en jóvenes de escuelas secundarias a partir de su integración en los Consejos de Convivencia Escolar (CCE). En esta propuesta definimos al *sujeto ético* como aquel que presenta la capa-

cidad de reconocer el rostro del otro y se hace responsable frente a su existencia (Levinas, 1993).

En este sentido, realizamos desde la posición hermenéutica un *estudio cualitativo* en el campo educativo focalizado en la escuela secundaria - como *estudio de caso*- y, específicamente, en un aspecto de la dimensión subjetiva de jóvenes de sexto año que participaron durante el año 2010 en los CCE, en dos escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, desde el *enfoque clínico*.

El presente trabajo consistió en una primera articulación entre algunas nociones epistemológicas planteadas por las ciencias sociales y los dos paradigmas vigentes en el campo educativo (Maldonado, 2004): "disciplina" (modernidad), y "convivencia" (mundialización).<sup>2</sup> Esta primera interpretación permitió comprender los efectos, motivos y sentidos sociopedagógicos que estos paradigmas tuvieron en el campo de la educación; además, pudimos reconocer las implicancias ético-políticas puestas en acto en un proceso de investigación educativo.

Para alcanzar nuestros objetivos resultó necesario especificar, delimitar y articular los aportes que desde la filosofía realizó Emmanuel Levinas (1987, 1993, 2001), y desde el psicoanálisis Silvia Bleichmar (1999, 2005, 2010), sumados a las líneas de pensamiento socioantropológico para inter-

pretar y comprender este fenómeno psicosocial en un contexto empírico de interacción y formación subjetiva de estudiantes de sexto año en aquellas escuelas públicas que vienen desarrollando el CCE como parte del Proyecto Educativo Institucional desde hace varios años.

Asimismo, este avance en la construcción de una nueva conceptualización sobre la función y responsabilidad que el adulto educador -desde un lugar de autoridad-, asume frente a las generaciones que tiene a su cargo nos permitió ampliar miradas y dispositivos de intervención desde las políticas educativas públicas en la constitución del sujeto ético en los estudiantes desde los CCE, a partir de incorporar una *cultura del cuidado* en el escenario escolar.

Para Tedesco (2008) las *políticas de la subjetividad* en el campo educativo se definen como dispositivos educativos que desarrollan sujetos reflexivos en el espacio escolar. Esto requiere reconocer el derecho a construir la subjetividad desde la propia identidad y la capacidad de elegir. Equivale a resignificar las condiciones institucionales que posibiliten el reconocimiento del otro como alteridad, la transformación del discurso pedagógico en conversación pedagógica, las prácticas escolares disciplinarias en praxis educativas y las actividades descentradas del profesor para que el estudiante ocupe el centro del acto educativo para el desarrollo de sus potencialidades y su formación subjetiva.

---

<sup>2</sup> Para Frémont (2000), la mundialización (económica, ecológica y cultural) es la más perturbadora de las revoluciones, porque los acontecimientos mundiales se presentan sin fronteras, sin límites y trastocan el orden localizado y los modos de vida de las sociedades.

Nuestro propósito consiste en que los resultados alcanzados en esta investigación se conviertan en un aporte para profundizar y completar estudios evaluativos sobre los CCE y su impacto en las *políticas educativas de la subjetividad*, para la toma de decisiones desde una planificación educativa que contribuya a la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes.

### Método implementado

Para este estudio nos fundamentamos en métodos cualitativos de investigación educativa, que se sustentan en una posición filosófica interpretativa a partir de la cual se otorga un significado al mundo social -*sentido hermenéutico*- para comprenderlo, vivenciarlo y producirlo. Además, nos basamos en el *enfoque clínico* en ciencias sociales (Blanchard Laville, 1996) y el *estudio de casos*, una de las tradiciones dentro de los métodos de investigación cualitativa. En nuestro estudio, desde el paradigma interpretativo, incorporamos un método que nos permitió investigar el modo en que se formó un conjunto social, a partir de sus pautas culturales y relaciones sociales: los estudiantes de sexto año en los CCE.

Seleccionamos *intencionalmente* la muestra, sobre la base de objetivos temáticos y conceptuales formulados para la investigación. En este caso, representó un fenómeno particular (dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, República Argentina, que implementaban los CCE) que, a su vez, constituyó una expresión paradigmática de una problemática social referida a la experiencia con la alteridad desde la constitución del su-

jeto ético en jóvenes que cursaban su último año de escolaridad (sexto año).

Nuestro interés se centró en la ampliación y enriquecimiento del conocimiento específico de un fenómeno social: la constitución del sujeto ético en los CCE. En nuestra investigación, como proceso de triangulación entrecruzamos materiales y datos aportados por distintos instrumentos de recolección de la información a partir de observaciones, técnicas proyectivas, entrevistas y fuentes documentales.

Para la recolección de datos en el campo de investigación se utilizaron, en una primera etapa, una observación (no participante) en cada uno de los CCE; siete entrevistas a los referentes institucionales (tres directivos, dos gabinetistas y dos docentes tutores de los Consejos de Convivencia) y se aplicaron dos técnicas proyectivas: el test de las frases incompletas de Rotter y el test de la asociación de palabras, las cuales se implementaron en forma grupal a cuarenta y tres estudiantes de sexto año del turno mañana y tarde de las dos escuelas participantes en este estudio. En una segunda etapa, se realizaron dieciocho entrevistas individuales a los jóvenes pertenecientes a estos tres cursos de sexto año de ambas escuelas -año lectivo 2010-, con el objeto de profundizar la indagación en la dimensión subjetiva de este estudio.

### La constitución del sujeto ético: una lectura filosófica y psicoanalítica

Para el encuadre teórico-conceptual de nuestro trabajo hemos recurrido a los aportes de la filosofía y el psicoa-

nálisis, como teorías sustantivas que nos acompañaron a profundizar y entender la problemática del sujeto ético y su relación con la alteridad.

En esta línea de pensamiento, Emmanuel Levinas (1906-1995) es considerado uno de los filósofos más destacados en los tiempos actuales porque su "ética de la alteridad" es un valioso aporte a la humanidad que contribuyó a recuperar la relación en la *convivencia* y con la naturaleza como forma de superar las experiencias estremecedoras de desubjetivación que caracterizaron los acontecimientos del siglo pasado:

La originalidad de la filosofía levinasiana radica en la formulación de la subjetividad ética, que el autor articula con dos nociones claves en su filosofía: tiempo y lenguaje. El tiempo es concebido como relación con la alteridad y movimiento hacia el otro. [...] El lenguaje [...] es entendido en su aspecto pragmático como apelación y responsabilidad que responde al rostro del Otro, quien suscita el deseo de alteridad o idea de infinito en el sujeto (Palacio, 2008, p. 134).

Levinas recuperó, de la fenomenología genética, la noción que Husserl propuso acerca de la subjetividad pasiva como un proceso de constitución permanente para comprender de qué manera el otro afecta esa pasividad original del sujeto con antelación a su conciencia intencional:

El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio.

[...] Todo su poder consiste en su alteridad. [...] Que el otro no es de ningún modo otro-yo, otro sí mismo que participase conmigo en una existencia común. La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio (Levinas, 1993, pp. 116, 129-130).

Esto significa que la constitución de la subjetividad irrumpe desde afuera y a partir del otro, en tanto lo extraño o exterior de sí, provocando una afectación corporal y sensible en un momento anterior a la donación de sentido de la comprensión consciente.

Palacio (2008) planteó que, en el pensamiento levinasiano, la vinculación con la alteridad instituyó la conciencia ética en el sentido de que la relación con la alteridad del otro se da a partir de una mismidad o identidad del yo separado: "La subjetivación ética que plantea Levinas rompe la totalidad auto-centrada del yo y de la mismidad ontológica, ya que el sujeto ético se constituye en la *relación* con la llamada del rostro del Otro" (Palacio, 2008, p. 238).

Por tanto, para Levinas la *alteridad* está planteada no en la mismidad del sujeto sino en la exterioridad, posibilitando la *relación* con el otro, entendida en términos de la ética como responsabilidad por el otro. Asimismo, este planteo establece que el vínculo con la alteridad, con el otro, es un modo

fundante de paliar la soledad del sujeto, al descentrar al yo de su sí mismo: "El sujeto es constituido por la intrusa y maravillosa presencia del otro en la mismidad del yo: el sujeto es *hospitalidad del otro o rehén del otro*" (Palacio, 2008, p. 135).

En Levinas tanto la muerte, el deseo, el eros, como así también el porvenir, vivenciado como lo *totalmente otro* y asociado con lo misterioso e incognoscible, escinden al sujeto desde dentro y a la vez constituyen su subjetividad, ya que plantean su relación con el infinito, lo diferente y lo desconocido:

Para la liberación del sujeto encadenado a su destino de identidad le son necesarios *el tiempo y el Otro*. El sujeto existente sólo puede salir de sí a través del *deseo* que implica una distancia entre mí y lo deseable (lo otro) y por ende comporta *tiempo* delante de mí (Palacio, 2008, p. 264).

Desde esta perspectiva, tiempo y deseo de la alteridad quedan entrelazados en la constitución subjetiva. Por otra parte, la alteridad al estar articulada con el tiempo y la muerte, plantea la paradoja de la presencia - ausencia, en cuanto que la relación con el otro es relación con su ausencia; ausencia que a su vez marca su presencia.

En el campo del psicoanálisis, Silvia Bleichmar (1944-2007) recuperó los aportes de Levinas para articularlos con los fundamentos freudianos en la constitución psíquica del sujeto. Para esta autora, lo que Freud puso en el centro a través de la diferencia anatómica fue el descubrimiento de la alteridad.

El concepto de alteridad es un tema difícil en la constitución subjetiva, porque si el otro se presenta como totalmente ajeno, provoca una sensación amenazante respecto de lo desconocido; pero si el otro resulta totalmente idéntico, no hay posibilidad de crecimiento y reconocimiento de lo distinto. Esto configura una oscilación permanente entre lo conocido y lo diferente para posibilitar el intercambio intersubjetivo.

El reconocimiento de la alteridad es un proceso precoz. Por eso la angustia del octavo mes como lo desarrolló Spitz (1979) delimita un hito fundamental en el psiquismo infantil porque evidencia la presencia de una alteridad que se constituye por fuera de la díada materna.

El reconocimiento de la alteridad y el sufrimiento del sujeto por el otro son centrales en la implantación de las legalidades primarias. Los cuidados primarios van marcando la inscripción de legalidades en cuanto a la cantidad de renunciaciones que el ser humano hace para ser amado por otro, que a su vez son equivalentes a las que realiza para no sentirse culpable ni responsable por el daño al otro:

Desde el psicoanálisis vamos a referirnos al sujeto psíquico como sujeto que *adviene* y se constituye en relación con otro [...] A partir del primer encuentro con el semejante, la madre o quien cumpla la función materna, se produce ese acto fundacional que lo constituye como sujeto psíquico inmerso en la cultura; acto que desnaturaliza definitivamente su biología. Freud explicitó claramente y desde el principio de su producción la fun-



ción del semejante en la estructuración del psiquismo humano. [...] El complejo del Semejante articula al sujeto del conocimiento y del desconocimiento con el sujeto del sufrimiento. Nos une ese saber del dolor del otro, ese saber del sentimiento de indefensión y el padecer dolor común que está en la fuente de la compasión y del sentimiento de solidaridad (Cueto, Gioda, Giraudó, Martínez & Torres, 2008, p. 151).

La construcción del Yo y el otro se establece en el proceso de diferenciación con el objeto, para lo cual es necesario que se constituya un campo de ilusión, de apoderamiento del objeto (investimiento narcisístico); para pasar al principio de realidad, será necesaria la desilusión. El eje del sentimiento de culpa es estructurante en la medida en que establece el surgimiento de la ética, porque plantea la insuficiencia de la propia castración (incompletud ontológica) para darle al otro lo que le falta. La idea central del concepto de culpabilidad freudiano es la necesidad de que el sujeto se articule con respecto a algo que lo hace ser responsable de su acción en relación con el otro.

En Freud (1996) la constitución del Yo Ideal es residual al narcisismo primario, mientras que el Ideal del Yo se estructura a partir del narcisismo secundario. Desde el aporte de García Reynoso (1997), el Yo Ideal es la representación de todas las perfecciones, aquello que es de valor. Tiene como discurso la pasión, no hay razón posible, se basa en la lógica de la incondicionalidad y es el terreno de la idealización. Es un todo imaginario: el UNO (con ma-

yúscula porque refiere simbólicamente a un poder omnímodo y completo) que seduce, fascina y captura porque se basa en la creencia de tenerlo todo, desde un discurso totalizante desde la mismidad.

Desde esta perspectiva, el *Yo Ideal* infantil expresa el sentimiento de sí (identidad/ mismidad) como inalterable, pero esa ilusión de unidad (narcisismo primario) necesita ser quebrada para poder entrar en la alteridad. La posibilidad de reconocer la incompletud como falta ontológica es la única forma de salida del narcisismo originario.

El sujeto, al reconocer su propia carencia, reconoce que el otro posee algo que él no tiene. De este modo, se instaura el *Ideal del Yo* como marca constitutiva de una falla en el Yo desde el sentimiento de incompletud. Así surge el narcisismo secundario como sustituto del narcisismo infantil a partir de la represión fundante, constituyendo al Yo en su relación con el otro. Esta instancia psíquica también forma las ilusiones que sostienen al sujeto en un movimiento hacia el porvenir. Por lo tanto, la estructura de relación con el otro se basa en el soporte de las diferencias y semejanzas en el plano imaginario y simbólico.

El posicionamiento en el narcisismo primario es lo que marca la identificación con la imagen del cuerpo, mientras que el narcisismo secundario posibilita la identificación con el semejante. En este terreno, el triunfo del Yo Ideal implica una expansión del narcisismo primario que se mantiene al margen de las legalidades pautadas socialmente. Por el contrario, el Ideal del Yo está sostenido en el marco de la cultura y el en-

tramado social en relación con la sublimación y el vínculo con el otro. Esto posibilita que la ética hacia otro se constituya en la limitación al goce, lo cual es anterior a la prohibición edípica.

La culpabilidad implica sistemas de representaciones que definen el universo de pertenencia y la noción de otro que son enunciados pertenecientes al Yo. A su vez, el Súper Yo opera una vez que esos enunciados se han constituido. El Yo es el único que puede tener sentimientos morales, y estos sentimientos son las formas con las que el Yo se representa su relación con la ley (por ejemplo, vergüenza, pudor, culpa). Son representaciones que afectan al Yo porque promueven simbolizaciones de las cantidades afectivas (cualificación del afecto, es un investimento que encuentra su representación al ligarse). El Súper Yo es una instancia que no tiene por función sentir, sino legislar o generar la representación de los ideales. Los Ideales del Yo tienen relación con la ética y la autoestima porque está presente el otro como objeto de amor.

La idea de una ética universal queda definida por la capacidad de reconocimiento del otro. Cuando Levinas planteó la ética como de *otro modo que ser*, hizo referencia a la afectación de la mismidad, en la cual la responsabilidad en relación con otro a partir de su existencia se constituye en el yo como intersubjetividad: "La subjetividad es un *para - el - otro*" (Palacio, 2008, p. 143).

En la actualidad, la cuestión de la deconstrucción del otro es un problema de la dominancia del goce en cuanto a la prevalencia de la compulsión como forma de deconstrucción intersub-

jetiva. Esto se comprende a partir de que los límites externos no funcionan si no se constituyen legalidades internas en el sujeto psíquico. Para que haya culpa tiene que haber reconocimiento de la existencia del otro, incorporación de la norma, que si bien en un principio es heterónoma, aparece luego como autónoma:

La construcción del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trasciende ciertos modos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia, esto es el psicoanálisis. La subjetividad en cambio se relaciona con aquellos aspectos que hacen a la construcción social de sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con variables sociales que los inscriben en un tiempo y espacio particulares (Bleichmar, 1999, p. 46).

Para Bleichmar (2010), la legalidad se construye sobre la producción de transferencia sobre los adultos a partir de creer en la palabra del otro. Pasa por reconocer el saber del otro, la atribución de la confianza, que es la primera forma de transferencia del niño. Cuando hay deconstrucción del valor de la palabra es porque hay disociación entre palabra y acción. A mayor nivel de presencia en un sujeto de sus propios fantasmas transgresivos y de sus propios deseos acotados, mayor intemperancia en la aplicación de la ley, porque hay menos confianza en que la ley se instaure. Cuando opera la ley moral, produce una sensación de paz y de satisfacción interna, porque el contrato moral que implica la construcción de



legalidades interiores, es la única manera de sostener la vida en sociedad.

Desde esta perspectiva, la escuela se transforma en un ámbito privilegiado para incorporar la noción de *alteridad* en la vida institucional, en el marco de construcción de la ciudadanía y derechos humanos, en tanto la existencia del otro representa un límite a la arbitrariedad y omnipotencia del yo. En este sentido, los CCE surgen como nuevos dispositivos de intervención en los años noventa con el objeto de construir una convivencia democrática en las escuelas y, además, como un intento de superar los conflictos y problemas de violencia presentes en el ámbito escolar. A partir de esta mirada, la escuela como espacio de aprendizaje de lo público interviene en la formación del sujeto ciudadano cuando enseña a sus estudiantes los principios de participación a partir del diálogo, la argumentación y la construcción colectiva de proyectos comunes.

Por lo anteriormente expresado, la construcción de la convivencia escolar fundada en el reconocimiento de la alteridad para constituir al sujeto ético implica un proceso de participación colectiva de los jóvenes en la elaboración e internalización de las normas institucionales y sociales que promuevan un clima escolar de trabajo cooperativo y participativo.

### **Discusión: análisis de resultados**

Para comenzar a recuperar los resultados alcanzados en relación al alcance que el objetivo general tuvo en esta investigación, constatamos que en estos centros educativos el camino y

búsqueda de otra forma de educar -paradigma de convivencia y doctrina de la protección integral- abrió la posibilidad de constituir un sujeto ético desde el encuentro con la alteridad. El valor agregado asignado al CCE para la formación ciudadana en la posibilidad de aprender a escuchar, hablar y pensar de otra manera -en el sentido de resquebrajar la coraza del Yo para que penetre lo heterónimo (Levinas, 1993)- se fundó cuando se superaron los procesos de fragmentación, individualismo y desinstitucionalización (Tiramonti, 2005).

Sobre la comprensión alcanzada en el alcance de los objetivos específicos - a partir del análisis comparativo entre ambas instituciones- pudimos observar y comprender las distintas *formas de interacción* que los jóvenes pusieron en acto en su proceso de escolaridad, denotando diferencias sustanciales según la vivencia de grupalidad instituida, lo cual reflejó cohesión, escucha, diversión y la noción de un nosotros de aquellas experiencias que dieron cuenta de posicionamientos individualistas, aislados o confrontativos. En cuanto a las formas de interacción observadas en los CCE de ambas instituciones, las diferencias sobresalieron en relación con la cantidad de participantes en cada uno y con el encuadre de trabajo establecido.

Con relación al segundo objetivo de esta investigación, pudimos detectar y comprender las *dimensiones subjetivas* -capacidad de escucha, tolerancia, respeto, necesidad de cuidado y formación- que los estudiantes expresaron en el vínculo con sus pares y profesores. Esta dimensión cobró especial relevancia cuando los jóvenes expresaron que a partir de su participación en el CCE lo-

graron modificar aquellas pautas escolares que los exponían a situaciones de riesgo social, como por ejemplo el horario de salida vespertino sin seguridad policial, calidad del alimento en el comedor escolar, o bien el cuidado y mantenimiento de baños.

En el último objetivo específico delimitado para el trabajo, pudimos constatar el *valor subjetivo que el CCE* tenía para los estudiantes en la vivencia de la alteridad, destacando este espacio como un dispositivo de aprendizaje y formación en su experiencia de subjetivación escolar.

A partir de la Resolución 149/2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que estableció la construcción de acuerdos normativos con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, en estas dos instituciones se empezaron a implementar mecanismos de consulta para incorporar las voces que aún faltaban (padres). De la lectura del material recolectado y de las observaciones realizadas, pudo inferirse que el CCE es un espacio *conformado* solamente por estudiantes y docentes, a partir de la representación colegiada de delegados y tutores.

Como resultado de nuestra investigación, pudimos detectar aquellos procesos que intervinieron como *factores protectores* posibilitando la constitución de sujetos éticos en los CCE. De este modo, cabe destacar que los dispositivos de participación utilizados transformaron el espacio escolar porque construyeron lazos, crearon compromisos y contribuyeron al reconocimiento de cada uno, sacándolos del anonimato.

En cuanto a los *fundamentos ético-políticos*, los jóvenes ubicaron al CCE desde las políticas educativas de inclusión social, confirmándose que la escuela como espacio público tiene la responsabilidad de construir lo público (Siede, 2007). En estas instituciones habilitar otros modos de desarrollar prácticas políticas a nivel cultural se destacó como una propuesta de contracultura que posibilitó reparar las experiencias juveniles de injusticias externas.

A partir de las *representaciones* que los jóvenes le asignaron al CCE en las distintas técnicas utilizadas, se observaron dos sentidos que expresaron por un lado la prevención primaria de la salud en relación a proponer, acordar, prevenir, organizar; y por otro, el accionar desde la prevención secundaria de la salud que intervino para solucionar y resolver conflictos, establecer orden y "disciplina".

El *clima* representado en el CCE estuvo asociado a vínculos de amistad, compañerismo; a establecer relaciones de unión, empatía, en un ambiente de alegría, diversión, tranquilidad, paz, sociabilidad. De este modo, los estudiantes incorporaron la dimensión afectiva de las relaciones revalorizando los sentimientos en el intercambio con el otro.

En cuanto a los *valores* que el CCE promovió, los jóvenes destacaron desde lo singular -subjetivo- el escuchar, respetar, confiar, ayudar, comprender, entender, ser solidario, ser responsable, aceptar; y desde el plano social -intersubjetividad- surgió el compartir, ser escuchado, la ayuda mutua e igualdad.

En esta investigación resultó relevante -en el momento de las entrevistas-

tas- que los adultos institucionales (directivos, profesores, gabinetistas) no le asignaran un lugar preponderante a los consejos áulicos, minimizando y desconociendo su funcionamiento, cuando en realidad en la práctica resultó ser el espacio más valorado e internalizado por los jóvenes.

Las dificultades que observamos en la organización y la dinámica de los CCE -del material empírico, las fuentes documentales y en otras investigaciones- nos convocan a señalarlas didácticamente de manera enunciativa y descriptiva, para poder detectar y visibilizar puntualmente aquellos obstáculos como *factores de riesgo* que interfieren en la formación de sujetos éticos en estos espacios:

1. Falta de organización institucional en cuanto a tiempos y espacios para implementar el CCE.
2. Los mecanismos de elección de delegados de curso resultan variables e informales, por lo cual no adquieren legitimidad o representatividad grupal y no son escuchados por sus pares.
3. El docente ejerce un poder coercitivo, arbitrario o indiferente frente a los estudiantes.
4. Climas áulicos de hostilidad, rivalidad y fragmentación que obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento del Consejo de Convivencia Áulico (CCA).
5. Cuando los adultos proyectan los conflictos afuera, siempre en los otros, le niegan la posibilidad a los jóvenes de incorporarlos como aprendizaje y elaborarlos reflexivamente.
6. Las prácticas discursivas excesivas por parte de docentes en el CCE interfieren la dinámica de interacción e intercambio con los estudiantes.
7. Los procesos de resistencia docente a las prácticas participativas y democráticas en el ámbito escolar (poca participación y compromiso).
8. Falta de información y dificultades en la comunicación institucional sobre las reuniones y el sentido del CCE.
9. Posición adulta de desencanto y escepticismo en los resultados y efectos de su práctica pedagógica.
10. Vivencia de esfuerzo y exigencia en los adultos educadores en relación al trabajo en el CCE.
11. Expectativas idealizadas por parte de los adultos, lo cual provoca frustración frente a los procesos y tiempos necesarios de formación - aprendizaje de los estudiantes- en una cultura de participación institucional.
12. Clima de impunidad y de injusticia escolar cuando la aplicación de sanciones no está acordada institucionalmente, o bien no se respetan los Acuerdos Escolares de Convivencia.
13. El CCE se convierte en un *tribunal de justicia* para aplicar sanciones o expulsiones encubiertas (pase a otra escuela) sin un trabajo de escucha, reflexión y elaboración del conflicto a nivel singular e institucional.
14. Se confunde el rol de delegados de curso cuando se los ubica en el lugar de decidir sanciones hacia sus pares, o mediar en un conflicto juvenil.
15. Desencuentro intergeneracional, como consecuencia del desconoci-

miento de la matriz cultural juvenil en el marco de la cultura institucional.

16. El espacio de lo escolar se presenta como fragmentado, efímero, individual y hostil.

En este apartado hemos enunciado y enumerado tanto los factores protectores, como así también algunas dificultades emergentes en nuestra investigación en relación a los consejos de convivencia escolar. En nuestro estudio pudimos detectar que los primeros factores favorecen el desarrollo de sujetos éticos en los escenarios escolares, mientras que los segundos se constituyen en riesgo y lo inhabilitan.

### **A modo de reflexiones finales**

Finalmente, consideramos a la convivencia como un tema relevante en el campo educativo por el nivel de malestar institucional que genera la renuncia que exige a cada sujeto, a partir de los conflictos que se presentan entre lo subjetivo y colectivo, entre deseo y ley. Por su parte, Bleichmar (2010) propuso que la escuela se constituye en la primera mirada humanizante fuera del ámbito familiar, ya que el docente es quien transferencialmente se convierte en el primer objeto exogámico que se ofrece como alguien que no es un vínculo primario. A partir de ahí se dará un proceso de humanización basado en el amor y respeto por quien instaura la ley social. El niño y el joven solo aceptan la ley y construyen las legalidades internas por amor y reconocimiento a quien las representa en un vínculo de confianza. En la misma

orientación, Greco (2007) propone pensar la ley como una oportunidad de habitar los espacios de relación entre sujetos, que permitan actuar, pensar y crear en forma colectiva.

La necesidad de habitar un nuevo espacio de convivencia en la escuela también requiere pensar intervenciones diferentes al del disciplinamiento. El desafío consiste en construir un dispositivo *ley-palabra* (Greco, 2007), basado en la confianza y reconocimiento como espacio simbólico de encuentro, conversación, pensamientos colectivos, y no de disputas y rivalidades. Así, la ley propuesta desde el paradigma de la convivencia se constituye como habilitadora del encuentro, de ligarnos al otro en un escenario específico, como es el escolar. Cuando la ley social opera como posibilidad y límite, se internaliza como autonomía, se construyen legalidades internas que habilitan al sujeto psíquico para la palabra y la subjetivación.

El posicionamiento ético modifica acciones, prácticas y técnicas cuando genera un acontecimiento de transformación de sí desde el encuentro con otros (praxis educativa). Cuando se construyen lazos sociales en el espacio escolar se alivia la angustia por la propia incompletud esencial/existencial. A partir del reconocimiento de la alteridad, los sujetos incorporan otros puntos de vista desde la pluralidad de vivencias y perspectivas. Los CCE y CCA cuando enseñan a elaborar y resolver conflictos promueven el desarrollo de procesos simbólicos y se configuran en dispositivos de intervención educativa que favorecen la construcción democrática de la experiencia escolar.

La oportunidad de aprender a escuchar marca modos de relación intersubjetivos que implican una restricción en el posicionamiento del narcisismo primario (Yo Ideal) y una expansión del narcisismo secundario (Ideal del Yo) en cuanto a la inscripción psíquica del otro como alteridad. Cuando se recupera el valor de la propia palabra en el ámbito escolar se abren espacios de participación desde prácticas democráticas y colaborativas en un espacio en común.

Desde esta perspectiva, responder y hacerse responsable por el otro constituye sujetos éticos en el ámbito educativo y funda el desafío de un nuevo horizonte para el diseño de políticas públicas de la subjetividad en nuestros contextos latinoamericanos.

**Original recibido: 20-06-2014**

**Original aceptado: 06-06-2015**

## Referencias bibliográficas

Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. *Revista Ateneo Psicoanalítico: Subjetividad y propuestas identificadoras*, 2, 41-59.

Bleichmar, S. (2005). *La psicopatología en su relación con la ética y la sexualidad. Material de cátedra*. Material inédito. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Bleichmar, S. (2010). *Violencia social - violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Córdoba, Argentina. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2010). *Resolución N° 149/10*.

Cueto, A., Gioda, C., Giraudó, M., Martínez, P. & Torres, M. (2008). Aportes del psicoanálisis a la problemática del sujeto hoy. En M. Koleff (comp.), *Acerca del sujeto en las ciencias humanas* (pp. 149-158). Córdoba: EDUCC.

Frémont, A. (2000). El Planeta solidario. En E. Morin, *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos* (pp. 104-107). La Paz: Plural Editores.

Freud, S. (1996). Introducción al narcisismo. En *Obras completas*. Volumen XIV (pp. 90-91). Buenos Aires: Amorrortu.

- García Reynoso, G. (1997, septiembre). *Narcisismo, clínica, ética y poder*. Material inédito. Seminario de Postgrado en Fundamentos Psicoanalíticos. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Greco, M. B. (2007). Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos claves para pensar la práctica docente. En G. Averbuj, L. Bozzalla, M. Morina, G. Tarantino & G. Zaritzky (Comps.), *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar* (pp. 157-168). Buenos Aires: Aique.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar - Ensayos y experiencias*. Córdoba: Lugar Editorial.
- Palacio, M. (2008). Emmanuel Levinas: el sujeto destituido. La subjetividad constituida. En M. Koleff (comp.), *Acerca del sujeto en las ciencias humanas* (pp. 133-148). Córdoba: EDUCC.
- Siede, I. (2007). Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto. En I. Siede, *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (pp. 179-206). Buenos Aires: Paidós.
- Spitz, R. (1979). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de la subjetividad? En J. C. Tedesco, *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 53-64). Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO. Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2005). La trama de la desigualdad educativa. *Diálogos Pedagógicos*, III (5), 94-110.