



Universidad de San Andrés
Escuela de Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Hacer de la escuela un lugar de encuentro

**Sistematización del marco normativo vigente que regula la Convivencia Escolar y el
Abordaje de la Conflictividad Social en las escuelas de nivel primario de Argentina**

Autora: Larsen María Emilia

Legajo: 22.135

Mentora: Rebeca Anijovich

31 de mayo 2016

Agradecimientos

A mi mamá, Griselda, y a mi papá, Raúl, por estar siempre en la primera fila alentándome y dándome cariño; por trabajar incansablemente para darme siempre lo mejor.

A mis hermanos, Marina, Melisa y Martín, la combinación perfecta de familia y amigos, mis consejeros disponibles las 24 horas, mi motor para seguir siempre adelante.

A mis abuelos Eigil, Ana, Mabel y Raúl, por ser mi ejemplo de esfuerzo y fortaleza; por ser una fuente inagotable de amor.

A mi familia, tíos y primos, por apoyarme a la distancia y contenerme en cada visita para que me sienta acompañada.

A mis amigos, los de siempre y los que conocí en esta etapa. Gracias por creer en mi, por ser mi espacio de descanso y contención, por aceptarme con mis fortalezas y debilidades, y por apoyarme en todas mis decisiones.

A quienes vivieron conmigo los 4 años de cursada, gracias por haber sido mi familia cuando más lo necesité. Una mención especial para Afri, una persona desconocida que se convirtió rápidamente en mi mamá, mi hermana y mi amiga.

A la Universidad, por su proyecto educativo y su programa de becas. Gracias por darme herramientas para construir mi futuro.

A mi padrino de beca, Juan Ball, que apostó a mi educación y me dio esta gran oportunidad.

Por último, agradezco a Rebeca y a Gachy, porque me inspiraron a lo largo de la carrera y tuve el privilegio de que me acompañen y me guíen en el tramo final.

San Andrés

Índice

CAPITULO 1: Marcando el terreno	4
Introducción	4
- Objetivo general	6
- Objetivos específicos	
Estado del arte	6
Marco teórico	10
Decisiones metodológicas	17
CAPITULO 2: Análisis de los documentos según las formas que asume la conflictividad social en las escuelas de nivel primario	19
Definiciones de conceptos centrales	22
Sistematización de las formas que asume la conflictividad social en las instituciones educativas, en los documentos analizados	29
A modo de cierre	34
CAPITULO 3: Análisis de los documentos según la intervención docente frente a la conflictividad social en las escuelas de nivel primario	36
Descripción general del rol docente	36
Cinco ejes principales del rol docente	37
- Trabajo con el grupo	
- Implementación de sanciones	
- Observación, escucha y diálogo	
- Trabajo en red	
- Registro	
El rol docente frente a situaciones particulares de violencia o de vulneración de derechos	47
A modo de cierre	53
CAPITULO 4: Conclusiones finales	55
BIBLIOGRAFÍA	61

CAPITULO 1

Marcando el terreno

En este capítulo presentamos la introducción a la investigación, cuyo objetivo es describir el marco normativo vigente vinculado a la convivencia escolar y al abordaje de la conflictividad social en las escuelas de nivel primario de Argentina. En la introducción presentamos el tema y argumentamos la relevancia que tiene su estudio en el contexto nacional. Luego, indagamos en el estado del arte y presentamos el marco teórico con el que abordamos el trabajo. Finalmente, presentamos las decisiones metodológicas asumidas.

Introducción

Según Noel (2007), Gallo (2010), Gvirtz y Palamidessi (2010), Beech y Marchesi (2011) y Prawda (2015), desde el comienzo del nuevo milenio se ha constatado una creciente preocupación por un problema que años atrás no tenía lugar en la agenda político educativa: la violencia escolar.

Un hecho que es considerado un hito dentro del abordaje del tema es el conocido como “La Masacre de Carmen de Patagones” (2004)¹. A partir de ese momento, se comenzó a tomar conciencia de la problemática y se iniciaron numerosos estudios sobre los distintos problemas de convivencia y las diversas conflictividades que forman parte de la realidad de las instituciones educativas (Noel 2009; Madriaza, 2009; Prawda 2015). La escuela que históricamente se identificaba como un lugar seguro y pacífico comenzó a ser caracterizada por tener un ambiente violento, en el que de forma reiterada los alumnos presencian o son partícipes de situaciones de maltrato y en el que la violencia involucra a los distintos actores que interactúan en la institución.

Golpes, tiros y apuñaladas son, entre otras, gran parte de las palabras que se encuentran en las notas periodísticas que tienen como escenario a la institución educativa (Ver figura 1). Abramowski (2005) explica que a pesar de tener un lenguaje cada vez más parecido a una noticia policial, quienes las leen no se sorprenden como lo hacían años atrás y llegan a recibir de la misma manera el titular de un caso de golpes que uno donde hay armas de fuego de por medio.

¹ En este episodio un alumno ingresó a la escuela con un arma y disparó a sus compañeros dejando heridos a cinco de ellos y provocando la muerte de tres. Al cumplirse 10 años de su acontecimiento los diarios lo recordaron <http://www.lanueva.com/varios/masacre-patagones/>

La problemática también es una de las principales preocupaciones que tienen los adultos al momento de elegir las instituciones educativas para sus hijos. Fernando Onetto², coordinador del Programa Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de la Nación, explica que la mayoría de ellos, al evaluar las instituciones educativas, considera como variable fundamental la inexistencia de experiencias de violencia escolar en el establecimiento y las estrategias o herramientas de resolución de conflictos

que implementa la institución en caso de que surjan ese tipo de situaciones. Por otro lado, el especialista menciona que en los últimos congresos y seminarios sobre educación el tema ocupó gran parte de los títulos y convocó a profesionales de distintos países a debatir y reflexionar al respecto.

Asimismo, el tema ha tenido fuerte resonancia en la política pública nacional. Entre otros ejemplos, como hitos podemos citar la creación del Programa Nacional de Mediación Escolar (2003), la creación del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2004), el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2004), la Ley 26.892, ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2013), la aprobación de la Guía Federal de Orientaciones para la Intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar (2014), la elaboración de los cuadernillos sobre los Acuerdos Normativos de Convivencia Escolar (creados para el nivel secundario y expandidos, en 2015, al nivel inicial y primario), y la reciente institución del 2 de octubre como el “Día Nacional de la No Violencia”.

El hecho de que sea un tema presente en los debates de la actualidad, tanto entre especialistas en educación como en la población en general, y que tenga impacto en la política pública y en la vida cotidiana de las personas, son indicadores que resaltan la importancia que tiene su estudio. En particular, este tipo de problema en las instituciones educativas así como también los conflictos y las tensiones, “(...) nos remiten a pensar la forma en que se da la inclusión e

² Entrevista realizada en 2013 como parte de la investigación previa a la definición del objetivo de estudio.



integración de los alumnos en el aula y qué recursos tiene —y de cuáles carece— la escuela para albergar a los jóvenes y cuáles son los cambios principales que afectan su rutina diaria” (Mayer, 2009: 86).

Entre las herramientas o recursos que tiene la escuela encontramos las normativas que regulan la convivencia escolar y el abordaje de la conflictividad social. Por ese motivo, el objetivo general del trabajo es describir el marco normativo vigente vinculado a la convivencia escolar y al abordaje de la conflictividad social en las escuelas de nivel primario de Argentina. En particular, nos centraremos en:

1. Indagar cómo se definen los términos convivencia, conflicto, violencia escolar y conflictividad social en la normativa y en los protocolos nacionales vigentes referidos a la problemática.
2. Tipificar las situaciones que son consideradas representaciones de la conflictividad social en las diferentes acepciones.
3. Describir el rol docente, definido en la normativa y en los protocolos nacionales vigentes referidos a la problemática, respecto de las situaciones de conflictividad social protagonizadas por los estudiantes

El estado del arte

En Argentina como en el resto de los países de América Latina, la convivencia escolar y el problema de la violencia en las escuelas debe ser pensado en el contexto de la finalización de las dictaduras totalitarias y el desarrollo de las nuevas democracias. Estos cambios han instalado como pilares de la educación la democratización del espacio escolar y la promoción de valores democráticos como el respeto y la tolerancia por el otro (Madriaza, 2007)

En los últimos veinte años, la aprobación de leyes nacionales del ámbito educativo y de resoluciones del Consejo Federal de Educación, así como la conformación del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, han promovido nuevas formas de concebir a los niños y jóvenes, a la convivencia escolar (con sus respectivos problemas) y a la autoridad de los adultos que trabajan en la institución escolar, fortaleciendo ante todo su carácter pedagógico e institucional (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2014). Como hemos anticipado en la introducción, un ejemplo de política pública que refleja lo mencionado es la creación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en 2004, cuyo propósito es “ofrecer

recursos para que las instituciones puedan ser lugares de formación en valores democráticos”³ (MEN, 2004).

Como hemos mencionado, los estudios sobre la temática que abordamos comenzaron a cobrar importancia en los últimos quince años. Sin embargo, hasta el año 2005 no existían datos estadísticos oficiales en relación con la violencia escolar (Flacso-Unicef, 2011). Fue a partir de la creación del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas ⁴, iniciativa creada en conjunto entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín, que se iniciaron este tipo de investigaciones. Tras la necesidad de conocer cómo es la convivencia en las escuelas, qué grados de conflictividad existen en las instituciones educativas, quiénes son los actores involucrados, cuáles son los rasgos comunes de los episodios, cuáles son las variaciones en los distintos escenarios, entre otras inquietudes, desde su creación el Observatorio ha tenido el propósito de llevar a cabo un estudio sistemático y oficial para evaluar la evolución de la problemática a lo largo del tiempo. Por ese motivo, realizó un relevamiento a través de cuestionarios que fueron aplicados en muestras representativas de secciones educativas, y se implementaron en la totalidad de las provincias del país en el 2° y el 5° año del nivel secundario, tanto en escuelas de gestión estatal como de gestión privada. El estudio ya fue realizado en cuatro oportunidades, en los años 2005⁵, 2007⁶, 2010⁷ y 2014⁸. Sin embargo, en todos los casos se trabajó en el nivel secundario y, hasta el momento, no se llevó a cabo ningún relevamiento similar a nivel nacional en las escuelas de nivel primario.

³ En el año 2013, el Ministerio de Educación crea la Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en la Escuela y el Programa de Convivencia Escolar junto a los Programas de... pasan a estar alineados a dicha Coordinación. El objetivo de la Coordinación es “promover la construcción de una cultura institucional que afiance las prácticas democráticas en el sistema educativo (...) Busca generar escuelas que sean escenarios de construcción del lazo social haciendo posible la convivencia democrática de todos y todas los niños, niñas y adolescentes y adultos que integran las comunidades educativas” (Inclusión Democrática en la Escuela).

⁴ El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas se conformó en el año 2004 con el propósito de sumar esfuerzos para el estudio de la problemática de la violencia en las escuelas y contribuir a la consolidación de prácticas democráticas y a la construcción de espacios de ciudadanía en el ámbito escolar. Página web: <http://www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html>

⁵ Informe 2005 disponible en:

http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=123207&coleccion_id=123218

⁶ Informe 2007 disponible en:

http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=123206&coleccion_id=123218

⁷ Informe 2010 disponible en:

http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=123211&coleccion_id=123218

⁸ Informe 2014 disponible en:

http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=128789&coleccion_id=123218

No obstante, y aún considerando que se trata de una iniciativa jurisdiccional, resulta pertinente mencionar un estudio realizado en 2008 por la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. El relevamiento fue realizado con el objetivo de analizar aspectos de las normas educativas y su impacto en las escuelas primarias de la jurisdicción. Es una investigación exploratoria que se basó en un trabajo de campo en cinco escuelas primarias con alta matrícula y que contó con la realización de entrevistas en profundidad a directivos y docentes. De dicho estudio nos interesa destacar tres puntos. En primer lugar, los entrevistados expresaron que son necesarios circuitos de difusión y espacios de reflexión acerca de la norma. En este sentido, señalaron que “se requieren más espacios de explicitación y participación para la correcta aplicación de las normas, así como instancias de consulta y reformulación de estas, ya que, con el transcurso del tiempo, muchas veces no responden a las problemáticas de la institución” (Prado, Rossetti y Villasante, 2008: 38). En definitiva, destacaron la necesidad de un espacio de interpretación inicial y un espacio de reflexión y reformulación posterior que pueda sostenerse periódicamente para, entre otras acciones, evaluar su funcionamiento. En segundo lugar, y en relación con lo recientemente planteado, reconocieron el carácter dinámico de la norma y la necesidad de que en los espacios de interpretación, reflexión y reformulación interactúen todos los actores institucionales involucrados en la tarea escolar cotidiana. En este sentido, plantearon que el desafío consiste, entonces, en ampliar la concepción de la norma escolar

[...] reconociendo la dimensión dinámica de la misma en los procesos de cambio institucional, a la vez que ofrecer un marco de seguridad para la construcción del conocimiento y permitir la incorporación de las generaciones más jóvenes a la compleja tarea de construir ciudadanía (Prado, Rossetti y Villasante, 2008: 39).

Por último, los directivos manifestaron que la normativa está descontextualizada. Es decir, lo que la norma prescribe no está relacionado con las necesidades que tienen las escuelas. Los entrevistados plantearon que el problema se vincula con la ambigüedad del lenguaje de la norma, con la falta de precisión o con la existencia de vacíos normativos. Con esto último hicieron referencia a que frecuentemente se encuentran ante situaciones que no están previstas en las normativas. Sin embargo, cabe preguntarnos si es posible que no haya situaciones que no estén previstas cuando la tarea educativa se basa en una interacción continua entre personas.

En paralelo a este tipo de estudios se han llevado a cabo diversas investigaciones académicas con el objetivo de indagar en el fenómeno y, en cierta medida, poder explicar (o comprender mejor) su emergencia. Dos argumentos, para nosotros, centrales explican que la

problemática es el resultado de una nueva situación social y el producto de una falta de adaptación del sistema educativo a este nuevo contexto. Javier Moro (2006), por ejemplo, encuentra argumentos relacionados a procesos socio-históricos. El autor explica que la globalización define nuevos contextos sociales caracterizados por la fragmentación y la exclusión social. En relación con ello, considera que América Latina es una región distinguida entre las demás regiones del mundo por poseer altos índices de desigualdad y de pobreza lo cual,

[...] se traduce en graves problemas de inequidad, falta de acceso a los servicios básicos y déficit de ciudadanía que implican en sí mismo una situación estructural de violencia y exclusión para una amplia masa de la población dentro de la cual se encuentra una parte considerable de los jóvenes (Moro, 2006: 17).

Sin limitar su estudio a lo que sucede dentro de las instituciones escolares, Moro se focaliza en el abordaje de la violencia de y entre los jóvenes en los distintos escenarios en los que estos se desenvuelven, siendo la escuela uno de los espacios posibles.

Por otro lado, entre los argumentos que sostienen que la emergencia de la conflictividad escolar se debe a la “crisis” del sistema educativo a causa de su falta de adaptación a un nuevo contexto, encontramos la afirmación de la pérdida de autoridad de los docentes y la falta de definición de los límites territoriales del espacio escolar como características de este estado de “crisis”. En este sentido, Gabriel Noel (2007) explica que en las oportunidades que pudo interactuar con agentes del sistema escolar para preguntarles sobre las razones a las que adjudican la condición recurrente de la conflictividad escolar, la mayoría de ellos respondió que se debía a la ausencia o a la pérdida de autoridad. En la misma línea, Abramowski (2005) hace referencia a la falta de “renovación” del sistema educativo, al problema de la autoridad docente y, además, resalta que mientras que años atrás los conflictos entre compañeros de escuela se resolvían afuera del ámbito escolar porque en la institución no había “lugar” para ello, hoy la discusión ingresa a la escuela y se resuelve dentro de sus límites. Resulta, entonces, más difícil delimitar los espacios y tiempos escolares. “Hoy, mientras la violencia irrumpe en el aula misma, mientras no se posterga la riña para después, ya no se delimita con claridad <adentro no, afuera si>, <ahora no, después si>. Cada vez resulta más complicado discriminar espacios y tiempos escolares diferenciados” (Abramowski, 2005:59).

A la luz de lo planteado, podemos decir que los estudios sobre la problemática que abordamos han aumentado en el transcurso de los últimos años y han sido planteados en el marco de un nuevo contexto social que ha llevado a una “crisis” de la escuela (caracterizada por la pérdida

de autoridad y el debilitamiento de los límites del territorio escolar) provocando, entre otras consecuencias, nuevas formas de relación entre los actores que intervienen en la tarea cotidiana de las instituciones educativas, entre las que se encuentra la violencia.

En este trabajo partiremos de esta perspectiva y nos centraremos en la normativa escolar vigente que regula la convivencia escolar y la conflictividad social, entendiendo que dichos documentos intentan dar respuesta a esta nueva realidad escolar.

Marco Teórico

La escuela: una institución en crisis

Si bien el término “institución” es utilizado para definir distintas organizaciones o establecimientos, en este estudio tomamos el concepto de dos trabajos: el de Francois Dubet (2006) y el de Silvina Prado, Mariana Rossetti y Rubén Villasante (2008). En el primero de ellos, el término es utilizado para hacer referencia particularmente a aquellas organizaciones que tienen la función de instituir y socializar promoviendo una forma específica de trabajo sobre – y podríamos agregar *con-* el otro. En la misma línea, en el segundo caso se define a las instituciones como sistemas culturales que brindan un sistema de valores y normas, establecen una manera de vivir y “(...) desarrollan un proceso de formación y socialización de los diferentes actores para que cada uno pueda definirse en relación con el ideal propuesto” (Prado, Rossetti y Villasante, 2008:11). Siguiendo esta línea, la escuela es definida como una institución debido a que “inscribe un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque <institucionaliza> valores, símbolos, porque <instituye> una naturaleza social en la naturaleza <natural> de los individuos” (Dubet, 2006: 41). Pineau (2001) la caracteriza como “un dispositivo de generación de ciudadanos” (p.307). El autor explica que, desde su emergencia como dispositivo de masas, la escuela tiene entre sus funciones primordiales la socialización, la formación y el disciplinamiento de los individuos en tanto futuros ciudadanos.

Según Tenti Fanfani (1999) desde hace dos décadas, la mayor parte de las instituciones se encuentran en un estado de crisis debido a los cambios ocurridos a nivel social, político, económico y cultural. Tedesco (2003), explica que la globalización, la transformación tecnológica y la competencia de mercados transformaron las formas de producción y la organización del trabajo. El autor refiere que a partir de los avances de las nuevas tecnologías, el nuevo sistema deja atrás la producción masiva y se caracteriza por producir de manera diversificada en función de las necesidades y preferencias de los diferentes clientes. Sin embargo, ésta transformación provocó

consecuencias negativas en la población como, por ejemplo, el incremento de la desigualdad social (debido a que, entre otras cosas, se eliminaron puestos de trabajo y los beneficios económicos se concentraron en unos pocos) y una mayoría de trabajadores en relaciones laborales temporarias, trabajos interinos, jornadas labores de tiempo parcial o, en el peor de los casos, en situación de desempleo.

A los cambios en la situación económica y social, se le suman modificaciones políticas y culturales entre las que se destacan los procesos de deslocalización y relocalización de las pertenencias y de las identidades nacionales y culturales.

[...] se ha producido una tendencia a construir entidades políticas supranacionales capaces de enfrentar los desafíos que se plantean tanto a nivel planetario como multinacional, tales como los volúmenes crecientes de transacciones financieras internacionales, los problemas derivados del cuidado del medio ambiente (agujero en la capa de ozono, recalentamiento de la corteza terrestre, etc.), la expansión del delito internacional (narcotráfico, prostitución, etc.) y la expansión de Internet como vehículo de circulación de información sin regulación posible a nivel nacional (Tedesco, 2003: 59)

El surgimiento de lo local y lo supranacional como nuevos espacios de participación social trae consigo una pérdida de sentido en el concepto de ciudadanía asociado a la nación, característico del momento de conformación de los estados nacionales del siglo XIX (y en los cuales la escuela adquirió un rol fundamental de cohesión bajo esa idea) (Tedesco, 1996; Beech, 2008).

Aunque en el ámbito educativo la idea de formar una identidad nacional sigue siendo un objetivo de la política educativa, se ha transformado la filosofía en la cual se basa esa identidad. Ya no se cree que un determinado territorio nacional se corresponde con una cultura específica. “La identidad nacional (como la conocíamos) está siendo jaqueada por arriba por los <valores universales> y la <integración regional> y por abajo por la idea de respeto por la diversidad y las <particularidades locales>” (Beech, 2008: 2)

En este contexto de cambios se da la crisis de la escuela manifestada en el incumplimiento de las que se consideraban funciones primordiales y en el reconocimiento de que el problema principal es que la cultura escolar se ha mantenido aislada de la cultura social y que, frente a una realidad social dinámica y a un cambio social constante, la escuela no ha podido adaptarse (Noel, 2007). En términos de Tedesco (1996), se ha mantenido “estática, inalterada e inmodificable” (p: 7). Lo cierto es que este tipo de cambios exigen una respuesta de todas las instituciones y “Obliga al

conjunto de la sociedad a formar ciudadanos que sean capaces de convivir y compartir las responsabilidades de una sociedad justa y tolerante” (Ruiz y López, 2006: 1)

La sociedad se encuentra, entonces, ante el desafío de reflexionar y redefinir qué ciudadanos debe formar y para qué tipo de sociedad lo va a hacer. En ese marco, aprender a aprender y aprender a vivir juntos fueron definidos como los pilares de la educación del futuro (Tedesco, 2003). Mientras que el primero hace referencia a los aspectos cognitivos, el segundo sintetiza los desafíos que debe afrontar la educación en relación con la construcción de un orden social donde sin dejar de lado nuestra identidad como diferentes podamos convivir cohesionados (Tedesco, 2011).

En este trabajo hacemos hincapié en el segundo pilar y nos enfocamos en la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las escuelas. Entendemos que, en el contexto de transformaciones mencionadas, la escuela, entendida como un microcosmos del sistema social, es una institución privilegiada, un espacio de interacción social que servirá como modelo de convivencia interpersonal, social y organizacional de los futuros ciudadanos.

Aprender a vivir con otros: ¿Disciplina o convivencia?

En el texto “Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI”, Juan Carlos Tedesco (2011) plantea que existen suficientes evidencias para afirmar que la posibilidad de vivir juntos no es una cuestión “natural” del orden social sino más bien una aspiración que debe ser construida socialmente, a partir de un compromiso con otro, voluntario y electivo. Es por este motivo que la escuela tiene entre sus objetivos la enseñanza del respeto por el diferente, la cohesión social, la resolución de conflictos por medio del diálogo y el acuerdo, entre otros. Sin embargo, además de contribuir en la formación de lo que el autor denomina “conciencia moral” de los individuos, la escuela debe promover, a través de la regulación de las normas, el control de los superiores y las relaciones entre semejantes. La norma es en este sentido (...) el ordenamiento de deberes y obligaciones con el fin de asignarlos, repartirlos o privarlos, lo que conlleva en las relaciones contractuales, a una acomodación del funcionamiento de las mismas” (Prado, Rossetti y Villasante, 2008: 13)

El tema del control y de la norma trae consigo el debate sobre la disciplina, cuestión que está presente en las escuelas desde el momento en que fueron constituidos los sistemas educativos de los estados modernos. En una investigación realizada por Litichever, Machado, Núñez, Roldan y

Stagno (2008), que analiza los reglamentos de convivencia en la escuela media⁹, se explica que en sus inicios la escuela se constituyó como un espacio civilizador en el que la conducta de los escolares era regulada fundamentalmente a través del control del tiempo y la apariencia de los alumnos y los docentes. En este contexto, la disciplina escolar se asociaba directamente con el orden logrado a partir de la vigilancia absoluta del docente y de la administración de sanciones. Estas últimas involucraban castigos corporales para quienes no cumplían las normas que regulaban el desarrollo de la enseñanza, la interacción entre el docente y el alumno, los desplazamientos físicos “permitidos” y el uso del tiempo (puntualidad) y del cuerpo (higiene).

A partir de la Ley de Educación Común 1420, se implementaron diversas medidas con el fin de eliminar los castigos corporales y reemplazarlos por otros medios disciplinarios que acompañaran el ideal del maestro como ejemplo de las conductas a seguir y lograsen un equilibrio entre la coerción y el consenso. En este contexto, la pedagogía moderna de fines de siglo XIX planteó un concepto de disciplina que entendía a “(...) la obediencia como motivada no por las <consecuencias> de la acción sino por una especie de <conciencia del deber> una convicción profunda en la bondad de los mandatos externos” (Tenti Fanfani, 1999: 20).

A pesar de los avances en relación con la eliminación de los castigos corporales durante mucho tiempo se mantuvo la idea de que el marco normativo que regulaba el orden debía ser impuesto desde afuera y debía caracterizarse por ser único y uniforme para todos. La buena convivencia consistía en la aceptación de un orden externo y la negación de las diferentes opiniones y conflictos existentes. Recién a fines de la década de 1960, gracias a distintos movimientos sociales, se empezaron a cuestionar este tipo de relaciones autoritarias y comenzaron a debilitarse las costumbres tradicionales. Fue entonces que el docente dejó de ser el “policía de la moral” y pasó a ser definido como orientador (Gvirtz y Palamidessi, 2010). En este contexto,

La relación de obediencia tiene a ser desplazada por la noción de cooperación [...] Lo que ahora debe ser respetado es el desarrollo del niño, sus intereses, deseos y los sentimientos de sinceridad, cooperación y respeto por la persona. El mecanismo privilegiado de comunicación es el diálogo abierto [...] y del mismo modo en que los códigos de la moral tradicional y las normas de convivencia se fueron transformando, también cambiaron los procedimientos utilizados para controlar la conducta de las personas (Gvirtz y Palamidessi, 2010: 229)

⁹ Si bien la investigación se centra en las escuelas de nivel medio mencionamos aquellos aspectos que son también compartidos por las escuelas de nivel primario.

Siguiendo esta línea, las nuevas normativas ya no son determinadas jerárquicamente por una autoridad única sino que se caracterizan por ser electivas y por ser construidas a través del diálogo y el consenso entre todos los actores educativos involucrados.

A la luz de lo planteado, podemos decir que el proceso educativo que comenzó a fines del siglo XX y continúa en la actualidad dejó atrás el concepto de disciplina autoritaria y pasó a caracterizarse por promover la democratización del espacio escolar. Se trata de una escuela que empieza a afrontar el desafío de enseñar a aprender a convivir y de un Estado que asume la responsabilidad de educar en los valores democráticos respetando la diversidad y las diferencias, aceptando el cambio y el debate, promoviendo el diálogo y la concertación. En este sentido, cabe mencionar que actualmente,

El Ministerio de Educación de la Nación ha tomado como propio el desafío de promover una educación en valores en las instituciones educativas de todos los niveles (...) Pero la formación en la cultura democrática no exige sólo que no haya impunidad en la escuela, también exige que las normas estén abiertas a debate, que se argumente su sentido, que se haga un contrato educativo entre todos los afectados por la tarea escolar: directivos, docentes, alumnos, familias, personal auxiliar (Programa Nacional de Convivencia Escolar)

A modo de resumen y, en palabras de Lucía Litichever (s/f), este proceso puede verse como un cambio de paradigma que va de la disciplina a la convivencia; una nueva perspectiva que propone una mirada más global de las relaciones que se promueven en las escuelas y que busca fomentar espacios en los que los distintos actores de la comunidad escolar se vean representados y estén involucrados. La autora menciona que se trata de la búsqueda de promoción de un clima de convivencia.

El clima y la convivencia escolar son conceptos íntimamente relacionados y centrales en el estudio que abordamos. Entendemos que la convivencia escolar “[...] se refiere a las interrelaciones entre los diferentes actores que forman la comunidad escolar (alumnos, maestros, directivos, familias) y que tienen incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas” (Beech y Marchesi, 2008:11). Por su parte, concebimos al clima escolar como el conjunto de percepciones que tienen los actores de la comunidad escolar sobre dichas relaciones interpersonales y el contexto institucional en el que ellas se establecen (Cornejo y Redondo, 2001). Cabe mencionar que el hecho de que se consideren el conjunto de percepciones, pudiendo ser estas diferentes en función de los diversos actores institucionales, conlleva a una construcción compleja del fenómeno y produce que la definición varíe de acuerdo a lo que experimenten los distintos actores.

Hacemos especial hincapié en estos conceptos tomando como base que estudios recientes indican que el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los alumnos (Tallone, 2011), y asumiendo que la calidad de la convivencia en la escuela es un antecedente decisivo que contribuirá a configurar la calidad de la convivencia ciudadana (Beech y Marchesi, 2008: 11)

Del conflicto, ¿a la violencia?

La violencia escolar se enmarca dentro de la conflictividad social que surge en el interior de los establecimientos educativos. Los conflictos son originados de manera diversa y tienen diferente magnitud. En general, se producen a partir de intereses divergentes que se enfrentan o son incompatibles. Los conflictos son inherentes a la condición humana, son constitutivos de las relaciones sociales; es imposible pensar la convivencia sin contemplar algún grado de conflictividad. Sin embargo, cuando no se resuelven a tiempo o no son abordados como corresponde, “Como resultado de la pugna se produce una alteración en el orden establecido-ruptura del equilibrio-que perjudica a uno, a muchos o a todos los que conviven en un ámbito determinado” (Prawda, 2003: 29).

En el caso de las instituciones escolares son varios los estudios que demostraron que este tipo de tensiones afecta a los niveles de aprendizaje de los alumnos; “ambientes escolares favorables producen mejores aprendizajes” (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2014).

Cuando un conflicto no es resuelto puede derivar en algún tipo de violencia. La violencia no se define de una única manera sino que es un concepto polisémico. Sin embargo, a los fines de este trabajo, resulta necesario aproximarnos a una definición que pueda dar cuenta de las particularidades del fenómeno bajo estudio.

En primer lugar, cabe mencionar que la violencia no es una cosa sino una calificación sobre una cosa (Noel, 2007) y como tal, se constituye de manera subjetiva, de acuerdo a los paradigmas de pensamiento en los que surge. Lo que puede ser violencia para una persona puede no serlo para otra. A su vez, es posible decir que su concepción también está condicionada históricamente. Por eso, lo que es considerado violento en un momento histórico determinado, tiempo atrás o años más tarde puede ser concebido de manera diferente. (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2010) En este sentido, Debarbieux (1996) sostiene que “histórica y culturalmente, la violencia es una noción relativa, depende de los códigos sociales, jurídicos y políticos de los lugares

donde esta adquiere sentido” (p: 35). Por ejemplo, las prácticas educativas previas al siglo XX, en las que los alumnos recibían castigos físicos tras infringir las normas institucionales, hoy en día seguramente serían interpretadas como violentas ya que, desde fines del siglo XIX en la sociedad en general, y en la escuela en particular, este tipo de conductas dejaron de ser consideradas “legítimas” y han sido reemplazadas por otro tipo de sanciones caracterizadas por ser educativas y no punitivas.

En segundo lugar, si bien la violencia suele ser pensada desde su forma más evidente (el uso de la fuerza física o la intimidación por la amenaza de su uso) existen otras formas de expresión como la violencia simbólica y la violencia psicológica o emocional (Míguez, 2009). Cuando se trata de comportamientos tales como la discriminación, la estigmatización o la degradación de lo diferente sin motivo alguno y que afecta la integridad cultural de un actor individual o colectivo se trata de violencia simbólica. Cuando, en cambio, se trata de conductas que dañan la subjetividad de los sujetos provocando lesiones en aspectos psicológicos o emocionales se trata de violencia psicológica o emocional (Previtali, 2008). Por otro lado, también varía la definición de acuerdo a si el daño se realiza con objetos o armas de fuego y a si el episodio involucra a estudiantes, a docentes, directivos, personal de la institución y/o a miembros de las familias.

Una forma de violencia que fue cobrando especial relevancia en los últimos diez años es el acoso entre pares (también conocido como hostigamiento o *bullying*). Este tipo de violencia se caracteriza por ser reiterada en el tiempo, por conllevar intencionalidad y por mantener su estabilidad en una relación desbalanceada de poder (MEN, 2015).

Teniendo en cuenta lo planteado, en este trabajo tomaremos una definición general de violencia escolar. Partiremos de concebirla en el marco de los conflictos: choque de intereses que produce una alteración en el orden establecido-ruptura del equilibrio-que perjudica a uno, a muchos o a todos los que conviven en un ámbito determinado. Asumiremos que la violencia es un resultado posible de un conflicto no solucionado a tiempo o no abordado como corresponde; es “el uso intencional de la fuerza y el poder, sea éste físico o psicológico, para actuar contra sí mismo, y otra persona, grupo o comunidad, lo que provoca un daño que puede ser físico, psicológico o social” (Ortega y Mazzone, 2009: 13). En este sentido, entendemos que implica siempre “(...) una coacción, esto es una aplicación unilateral de fuerza contraria a la voluntad (así sea potencial) o a los intereses de quien la sufre” (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008: 11). Definiremos, entonces, como violencia escolar a los episodios de violencia que tienen como escenario a la escuela (tanto el aula como cualquier otro espacio de la institución –baño, patio, pasillo, etc.). Cabe mencionar que ciertos estudios sobre el tema establecen una diferenciación conceptual entre los términos “violencia en la escuela” y “violencia escolar”. Generalmente, utilizan

el primer término para referirse a los acontecimientos que suceden en la escuela pero que podrían haber tenido lugar en cualquier otro contexto. “En estos casos, la escuela actúa como caja de resonancia del contexto en la que está inserta” (Flacso-Unicef, 2011: 9). Por otro lado, denominan violencia escolar a los hechos violentos que son resultado de los vínculos y procedimientos (normativas, modos de enseñanza, distribución de tareas, roles, etc) particulares de la institución educativa. Es aquella violencia “(...) que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos” (op. cit). Por último, consideramos pertinente mencionar que dentro del concepto de violencia en las escuelas, algunos estudios establecen una distinción entre lo que entienden como violencia en sentido estricto y lo que denominan malos tratos o incivildades. Mientras que el primer término “refiere a amenazas de daño de un compañero, amenazas o lesiones de patotas, golpes, lastimaduras de un compañero y robo por la fuerza o con amenazas” (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2010: 7), el segundo, engloba “roturas de útiles, gritos, burlas, insultos, exclusiones” (op.cit).

Decisiones metodológicas:

Como mencionamos anteriormente, en este trabajo analizamos el marco normativo vigente vinculado a la convivencia escolar y al abordaje de la conflictividad social en las escuelas de nivel primario¹⁰ de Argentina.

Considerando que los estudios cualitativos son interpretativos, indagadores de significados, profundos en sus análisis; que su interés consiste en describir los hechos para su comprensión individual, grupal, en un contexto determinado; que admiten diversas perspectivas para la comprensión e interpretación; y no se proponen realizar generalizaciones (Gallart, 1992), hemos decidido abordar el estudio asumiendo un enfoque metodológico de tipo cualitativo.

Una de las decisiones metodológicas implicó seleccionar el nivel educativo sobre el que hacíamos el estudio. La decisión de enfocarnos en el nivel primario se basó, en primer lugar, a que encontramos una vacancia de investigaciones que tomen como objeto de estudio a las escuelas de ese nivel. Y, en segundo lugar, porque consideramos que la escuela primaria tiene un rol fundamental en el desarrollo del niño. Es allí donde

¹⁰ La Ley de Educación Nacional, establece que la Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad. En Argentina el Nivel Primario es estructurado de dos maneras diferentes. Por un lado, hay sistemas que lo organizan en dos ciclos: Primer ciclo, 1°, 2° y 3° grado y, Segundo ciclo, 4°, 5° y 6°. Por otro lado, hay sistemas que lo organizan en tres ciclos, manteniendo los primeros dos ciclos mencionados y agregando un tercer ciclo de un único año (7° grado)

[...] comienza a emanciparse de la relación con sus padres; incorpora conocimientos, normas y valores diferentes de los que aprende con su familia, se relaciona con <otros> niños, muchas veces diferentes a él, de los cuales construye imágenes positivas o negativas, que en el proceso de conformación de su identidad individual y social adquieren una especial significatividad (Neufeld y Thisted en Noel, 2007: 11).

El marco normativo que analizamos es la ley 26.892, Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2013), la resolución 217/14 (de ahora en adelante R217/14) con su anexo, y la resolución 239/14 (de ahora en adelante R239/14) con su anexo I, ambas resoluciones del Consejo Federal de Educación¹¹

A partir de la sistematización del corpus de los documentos mencionados, se intenta indagar en los sentidos construidos respecto de qué se entiende por conflictividad social y cuál es la intervención demandada al docente frente a esas situaciones. Para ello analizaremos en profundidad el marco normativo descripto.

Cabe señalar que abordamos el tema asumiendo enfoque relacional que concibe a la conflictividad en general y a la violencia en particular a partir de las interacciones sociales y el intercambio con los otros lo que genera que cada situación sea inédita y deba ser considerada en contexto institucional determinado y en el marco de un momento y un espacio particular. Es una perspectiva que se opone a la calificación de los alumnos como “violentos” y que, en cambio, tiene en cuenta una trama compleja de relaciones (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas).

¹¹ Los documentos analizados son de acceso público y se encuentran disponibles en línea. Se puede consultar su acceso en el apartado bibliográfico.

CAPITULO 2

Análisis de los documentos según las formas que asume la conflictividad social en las escuelas de nivel primario

En este capítulo realizamos, en primer lugar, una breve presentación general del marco normativo vigente vinculado a la convivencia escolar y al abordaje de la conflictividad social en las escuelas de nivel primario de Argentina. En segundo lugar, describimos las definiciones que se establecen en dicho marco sobre convivencia, conflicto, violencia escolar y conflictividad social, y, por último, presentamos la tipificación de las situaciones de conflictividad social en las distintas acepciones.

Presentación general

La Ley 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, sancionada en septiembre del año 2013 y promulgada en octubre del mismo año, “establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional” (Ley 26.892)

Según se establece en el artículo 2, son objetivos de la Ley:

- a) Garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica.
- b) Orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación, fomenten la cultura de la paz y la ausencia de maltrato físico o psicológico.
- c) Promover la elaboración o revisión de las normas de las jurisdicciones sobre convivencia en las instituciones educativas, estableciendo así las bases para que estas últimas elaboren sus propios acuerdos de convivencia y conformen órganos e instancias de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa.
- d) Establecer los lineamientos sobre las sanciones a aplicar en casos de transgresión de las normas.
- e) Impulsar estrategias y acciones que fortalezcan a las instituciones educativas y sus equipos docentes, para la prevención y abordaje de situaciones de violencia en las mismas.
- f) Promover la creación de equipos especializados y fortalecer los existentes en las jurisdicciones, para la prevención e intervención ante situaciones de violencia.
- g) Desarrollar investigaciones cualitativas y cuantitativas sobre la convivencia en las instituciones educativas y el relevamiento de prácticas significativas en relación con la problemática.

Resulta importante destacar los objetivos de la ley en la medida en que sirven de marco para comprender mejor los contenidos de las normas vinculadas al tema que fueron posteriormente

sancionadas y que forman parte del corpus de documentos con los que trabajamos. Como se puede ver en el listado citado, entre los objetivos encontramos el reconocimiento del derecho a una convivencia pacífica, la diferenciación de la violencia física de la violencia psicológica (y del maltrato físico y psicológico), el reconocimiento de la autonomía de las instituciones educativas para revisar y elaborar sus normas de convivencia, la implementación de estrategias para trabajar de forma preventiva en relación a las situaciones de violencia, entre otros.

En el capítulo III sobre el fortalecimiento de las prácticas institucionales ante la conflictividad social en las instituciones educativas, el artículo 8, inciso d, se dispone que el Ministerio de Educación Nacional con el acuerdo del Consejo Federal de Educación debe elaborar una guía que oriente las líneas de acción, los criterios normativos y la distribución de responsabilidades entre los diferentes actores del sistema y las instituciones educativas para prevenir y actuar frente a situaciones de violencia que tienen lugar en el contexto escolar. Consistentemente con lo planteado en esta normativa en el año 2014, el Consejo Federal de Educación aprobó la R217/14 cuyo anexo es la “Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”. Este documento fue elaborado para las escuelas de los distintos niveles (Inicial, Primario y Secundario) tanto de gestión estatal como de gestión privada. Se concibe como una herramienta que permita a los equipos docentes pensar la intervención institucional de manera colectiva y reflexionar en grupo sobre las estrategias que favorecen la construcción de una convivencia escolar democrática y permiten construir un espacio de aprendizaje focalizado en el cuidado de todos.

Nos parece relevante mencionar que la guía se subtitula “*Recuperar el saber hacer de las escuelas en relación con la convivencia y el cuidado comunitario*”. Desde nuestra perspectiva, que la normativa vigente proponga una “recuperación” nos permite retomar lo que planteamos anteriormente en el estado del arte, en relación con los nuevos desafíos que afronta la educación. Se trata, primero, del reconocimiento de una pérdida y, luego, de la necesidad de adaptación a un nuevo contexto social, económico, político y cultural para redefinir lo que es necesario abordar en relación con la convivencia y en función de ello recuperar el “saber hacer” de la escuela.

La guía es una herramienta que representa el cambio en el enfoque del sistema educativo en relación con el abordaje del tema y el desafío que asume de enseñar a aprender a vivir con otros. Se plantea como “un texto para ser leído, discutido y analizado en forma colectiva dentro de cada escuela” (Anexo R217/14: 2) y no como un listado que prescribe el trabajo individual de los docentes.

En esta misma línea y con el objetivo de continuar avanzando con lo establecido en la Ley 26.892, particularmente en la implementación de medidas que permitan garantizar la protección integral de los niños y jóvenes y promover la participación ciudadana, la responsabilidad democrática y los valores como la justicia, el respeto y el cuidado, el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución 226/14. En dicha resolución se promueve la regulación de estrategias de articulación entre las jurisdicciones y el Ministerio de Educación de la Nación, y se crea una línea telefónica gratuita, (coordinada por el Ministerio de Educación de la Nación y conformada por integrantes de todas las jurisdicciones), para la atención de situaciones de violencia en las escuelas. Cabe mencionar que en el artículo 10 de dicha norma, se hace mención al documento que finalmente fue aprobado por R239/14, que establece las pautas y criterios federales para la elaboración de los Acuerdos de Convivencia en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario. La R239/14 también aprueba las pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo. Sin embargo, para los fines de este trabajo, nos enfocamos únicamente en el primer documento mencionado.

En general, podemos decir que el corpus de documentos con el que trabajamos se sostiene sobre las siguientes leyes nacionales¹², referidas a la Educación y a la Protección de los Derechos de los niños y adolescentes.

- Ley 26.206 de Educación Nacional.
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.061 de Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Ley 24.417 de Protección contra la violencia familiar.
- Ley 26.390 de Prohibición del trabajo infantil y adolescente.
- Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley 23.592 de Penalización de actos discriminatorios.
- Ley 23.849 que aprueba la Convención Internacional de Derechos del Niño.
- Ley 25.871 de Migración.
- Ley 26.743 de Identidad de género.
- Ley 26.364 de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas.
- Ley 26.904 Modificación del Código Penal. Incorporación de la figura del ciberhostigamiento o grooming.

¹² Se debe tener en cuenta que determinadas jurisdicciones adhieren parcialmente a determinados artículos de algunas leyes.

- Decreto 1086/2005 que aprueba el informe "Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación", del INADI.
- Leyes y decretos provinciales que derivan del marco jurídico nacional.
- Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

Definiciones de conceptos centrales

Convivencia:

En relación al concepto de convivencia no encontramos una definición explícita sino más bien una caracterización y descripción de lo que implica dicho término en el contexto actual y particularmente en el Nivel Primario.

Para comenzar con la descripción, cabe mencionar que, como mencionamos anteriormente, entre los objetivos de la ley 26.892, se reconoce como un derecho a garantizar el acceso a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica. A partir de ese reconocimiento, la norma promueve la implementación de determinadas estrategias para trabajar en pos de ese fin. Las resoluciones que analizamos del Consejo Federal de Educación surgen en este contexto y son parte del trabajo que viene haciendo el Ministerio de Educación en conjunto con las jurisdicciones.

La ley 26.892 promueve, entre otras cosas, la elaboración y revisión de las normas de las jurisdicciones sobre convivencia en las instituciones educativas con el fin de establecer las bases para que sean las mismas escuelas las que elaboren y/o revisen sus propios acuerdos de convivencia, en el marco de los lineamientos que establece en su capítulo II¹³. Además, con este fin, promueve la conformación de órganos e instancias de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa¹⁴. En este sentido, podemos decir que la ley reconoce la competencia de las instituciones y les brinda autonomía para que elaboren sus normas reconociendo así que, si bien las instituciones educativas tienen rasgos comunes, también tienen sus particularidades. Por ese

¹³ En el caso particular del nivel primario, las pautas y los criterios federales a partir de los cuales se deben elaborar los acuerdos de convivencia son aprobados por la R239/14 del Consejo Federal de Educación. En líneas generales, se reconoce que los acuerdos escolares de convivencia favorecen "(...) el desarrollo de competencias ciudadanas por parte de los alumnos y promueve el compromiso de los diferentes actores de la comunidad escolar, así como la responsabilidad que a los adultos les compete" (Anexo I R239/14: 3).

¹⁴ La ley dispone que se prevea y se regule la conformación y el funcionamiento de órganos e instancias de participación y consulta en relación con la convivencia que funcionen de forma permanente y estén representados por todos los sectores de la comunidad educativa.

motivo, es necesario que se les reconozca su autonomía y se les brinde cierta libertad de acción para poder actuar teniendo en cuenta las características del contexto en el que están insertas y de la población que las habita.

Entre los lineamientos a tener en cuenta en la elaboración y revisión, se hace mención al respeto por la vida, los derechos y responsabilidades de las personas, la resolución no violenta de conflictos y la promoción de vínculos pluralistas. En este sentido, la R217/14, establece que las escuelas deben construir una convivencia escolar centrada en el cuidado de todos los actores de la comunidad educativa. Asimismo, dicha resolución y su respectivo anexo establecen que la convivencia escolar debe ser democrática, participativa y justa. Con esto, hacen referencia a que se debe trabajar en el marco del respeto por los derechos humanos y, en particular, por los derechos de los niños y adolescentes, a que todos deben sentirse parte de la escuela y estar comprometidos.

La R239/14 se focaliza en la promoción de la convivencia en el nivel primario, en concordancia con lo recientemente planteado, y establece que

[...] un proyecto educativo que desea fortalecer los vínculos y valores democráticos, necesita pensar la convivencia escolar no sólo como el producto de las normas que la regulan sino como aquel modo esperable de la vida en la escuela y en las aulas que se construye colectivamente, a partir de la contribución de significados, acciones y voces de los distintos miembros de la comunidad que la conforman (Anexo I, R239/14: 10).

Es un modo de concebir a la convivencia que considera la singularidad de cada uno y destaca la necesidad del trabajo personal y comunitario en la construcción de una vida colectiva con estas características. Para desarrollar en mayor profundidad este concepto, hablaremos primero de lo que implica promover y generar espacios para dar lugar a la voz de todos y, luego, indagaremos en la valoración positiva de la singularidad de cada miembro de la comunidad.

En la R239/14 y en su anexo I, se afirma que en la escuela primaria, los niños transitan un proceso formativo en el que “la construcción del sentido de las normas y reglas, su origen y necesidad de cumplimiento, la progresiva apropiación de la noción de derecho/responsabilidad tiene vital importancia y ocupan una parte considerable de los esfuerzos educativos” (Anexo I, R239/14 : 11). En relación con los contenidos que se abordan, las orientaciones que se proponen para el nivel primario se enmarcan en los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP), específicamente en los conocimientos definidos para la formación ética y ciudadana, entre los que se resaltan

Para el Nivel Primario: <La participación en reflexiones sobre situaciones conflictivas de la vida escolar y/o cotidiana, reales o factibles (...) para construir a partir de ellas nociones como

justicia, solidaridad, libertad y responsabilidad>; < La identificación de conflictos y disputas en situaciones vividas en el contexto escolar, así como el reconocimiento de posibles formas de resolución>; <El ejercicio del diálogo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos> (Anexo I, R239/14 :4)

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje de estas nociones no se dan únicamente a partir del currículum y de las explicaciones dadas sino también por las prácticas concretas de la cotidianeidad escolar. Al respecto, la R239/14 promueve la creación de los Consejos Escolares y los Consejos de Aula como mecanismos de participación “(...) que se proponen como acercamiento a experiencias democráticas y de ejercicio de la ciudadanía, considerando derechos y obligaciones de los sujetos participantes de la vida escolar y promoviendo crecientes grados de autonomía, responsabilidad y solidaridad” (Anexo I, R239/14: 4). Según lo que se establece en la normativa, los Consejos son órganos con funciones consultivas, de promoción y organizativas. Indagando en la particularidad de cada uno, la R239/14 dispone que los Consejos Escolares, presididos por la conducción de la escuela y conformados por representantes de la comunidad educativa elegidos por sus pares, ofrecen espacios para pensar y delinear estrategias de acción que tengan como fin fortalecer el carácter comunitario de la escuela y generar instancias de participación de los distintos actores en la gestión escolar. Por otro lado, la regulación dispone que los Consejos de Aula trabajan en conjunto con los Consejos Escolares, se organizan en todos los grados de la institución educativa, son coordinados por el maestro y otro docente de las áreas curriculares y, por último, establece que están conformados por ellos, por los profesores de las áreas curriculares y por la totalidad de los alumnos del grado.

En ambos casos se trata de estrategias que promueven la participación y el involucramiento de toda la comunidad educativa en la construcción de las normas de convivencia concebidas como el marco a partir del cual los distintos actores orientan sus acciones diarias en las escuelas. En este sentido, se destaca que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos las normas cumplen un rol fundamental porque “Expresan una razón pública y colectiva fundada en la Ley que deja afuera la arbitrariedad subjetiva” (Anexo I, R239/14:10) Su cumplimiento y la participación en la generación de algunas de ellas, son parte del proceso formativo que llevan adelante los estudiantes. “Todas prescriben lo que se está permitido/prohibido dentro de un marco de cuidado y respeto a los derechos de todos” (op.cit). Cabe destacar, como mencionamos recientemente, que los alumnos del nivel primario participan en la generación de “algunas” de las normas. En este sentido, se resalta que parte de la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia, consiste en explicarles a los alumnos que hay normas que nos anteceden y que no pueden ser sometidas a consideración ni consulta. Se

trata de un proceso gradual en el que los alumnos van adquiriendo autonomía y asumiendo responsabilidades.

A la luz de lo planteado, podemos decir que el concepto de convivencia que está presente en el marco normativo vigente es un concepto de convivencia democrática que se basa en una gestión compartida del espacio escolar; que propone la creación de un clima de trabajo que resalta el valor de la palabra, la escucha, el respeto y la construcción de estrategias y proyectos colectivos que tienen en cuenta los diversos roles que tiene cada uno en la comunidad escolar sin por ello dejar de involucrar a alguien. En la R217/14 se lo describe como un clima de valores en el que el crecimiento se plantea a partir del intercambio con los otros. Es un concepto de convivencia que destaca el valor positivo de la diversidad y que afirma que en la homogeneidad solo se encuentra “(...) disciplina, rutina y ausencia de respuestas a lo inesperado” (Anexo R217/14: 11). Es un concepto que ve a la disciplina como resultado negativo y que, finalmente, propone un trabajo en la escuela acorde a la convivencia en una sociedad plural que valora “(...) de manera positiva la multiplicidad de formas en las que las personas nos manifestamos, pensamos, actuamos y amamos”(Anexo R217/14: 19). Es un modo de convivencia que se observa en acciones concretas, como por ejemplo, a partir de la inclusión del respeto a la diversidad y la identidad de género en las normas de convivencia; una perspectiva que “(...) favorece procesos formativos que vuelven <cosa de todos> la responsabilidad de generar un ambiente escolar atento al cuidado y concentrado en las tareas de enseñar y aprender” (Anexo I R239/14:12). Una perspectiva que deja atrás el concepto de disciplina y fomenta la convivencia entendida como la enseñanza y el aprendizaje de vivir con otros democráticamente.

Conflicto

En el marco normativo con el trabajamos el conflicto es concebido como una oportunidad de crecimiento y de desarrollo. Al respecto, la guía aprobada por la R217/14 del Consejo Federal de Educación, describe que ello hace referencia a la revalorización propia y al reconocimiento del otro, dos dimensiones esenciales para vivir en sociedad.

La primera supone desarrollar y fortalecer la capacidad para afrontar las dificultades comprometiéndose en la reflexión, la decisión y la acción como actos conscientes e intencionales. La segunda implica desarrollar y fortalecer la capacidad para sentir y expresar preocupación y consideración por los otros, especialmente por esos otros cuya situación es distinta la propia (Anexo R217/14: 6).

Lo interesante desde esta perspectiva, es que la oportunidad de crecimiento y desarrollo es para todos los que están involucrados, sean protagonistas, parte del grupo en el que surge el conflicto y, dependiendo la gravedad del caso, también se tiene en cuenta a los miembros de la comunidad en general.

Cabe destacar que todas las normativas con las que trabajamos conciben a cada conflicto de manera diferente y proponen, por lo tanto, un abordaje diferenciado que tenga en cuenta las particularidades y el contexto en el que surge. En este sentido, en los principios y criterios comunes para la construcción y definición de los reglamentos vinculados a la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de los niveles inicial y primario, aprobados por la Resolución 239/14, se plantea que algunos conflictos no requieren una intervención diferenciada de la que se lleva cotidianamente en la escuela mientras que otros, en los que puede estar involucrado algún hecho de violencia o de vulneración de derechos, requieren de otro “abanico” de estrategias para poder abordarlos.

La perspectiva general desde la cual se plantea el abordaje de los conflictos se caracteriza por su amplitud debido a que los considera dentro de una trama compleja de relaciones de poder y en sus dimensiones individual, colectiva y social, “(...) superando una mirada individualista y que a veces piensa como enferma o patológica la conducta de algunos de los involucrados (...)” (Anexo R217/14: 7).

Por último, cabe destacar que el corpus de documentos que analizamos establece que los conflictos son inherentes al vínculo entre las personas y, por lo tanto, asume que son parte de la realidad escolar. No obstante, dispone que el abordaje y la intervención en ellos es necesario porque su negación o su no resolución generan, como posible consecuencia, que pasen a otra escala pudiendo derivar en situaciones de violencia. Por lo tanto, la normativa vigente plantea que el abordaje y la intervención son fundamentales para garantizar una educación que promueva la resolución no violenta de los conflictos y respete el derecho de los niños y adolescentes de acceder a una educación de calidad.

Violencia

En el marco normativo con el que trabajamos la violencia es considerada una manifestación de un conflicto que no fue abordado como corresponde o no fue resuelto a tiempo. En particular, la guía aprobada por R217/14 establece que muchas veces responde “(...) a la supresión o negación del conflicto, a la falta de reconocimiento de las posibilidades del estudiante (fortalecimiento de la

autoestima), a la negación de las diferencias, a la ausencia de proyectos y a la falta de intervención de las personas adultas” (Anexo R217/14:10).

En general, la interpretación y el análisis de los episodios de violencia se plantea desde una perspectiva ética entendiendo que en todos los casos se trata de hechos de injusticia. Indagando en las particularidades que se plantean en cada una de las normativas, cabe mencionar que la Ley 26.892 diferencia la violencia física de la violencia psicológica y la violencia física de la violencia verbal. A su vez, la guía aprobada por R217/14, además de establecer esa diferenciación, incluye dentro de lo que se entiende por violencia escolar a la violencia institucional, definida como aquella que es generada por mecanismos propios del sistema educativo. Asimismo, en dicho protocolo se realiza una distinción de acuerdo a las personas que participan del acto violento. En función de ello, se plantean las siguientes variantes de episodios de violencia: de estudiantes hacia docentes, de docentes hacia estudiantes, entre pares (entendida como violencia entre estudiantes) y entre adultos (pudiendo ser ellos docentes, no docentes o miembros de las familias). Dentro de esta última categoría (violencia entre adultos), se detalla que se tienen en cuenta las conductas que se dan adentro o afuera de la institución escolar siempre que estas afecten la integridad de los adultos y surjan como consecuencia del desarrollo de su actividad profesional. Si bien esa especificidad se menciona únicamente en este caso, a lo largo de los documentos encontramos evidencias que nos permiten afirmar que esta definición del espacio escolar se mantiene en todas las situaciones que se enmarcan dentro de lo que entiende por conflictividad social en las instituciones educativas.

De acuerdo con la guía aprobada por R217/14, los episodios de violencia son explicados a partir de un enfoque relacional. Esta perspectiva reconoce que una manifestación de violencia responde tanto a las características o circunstancias de los individuos involucrados como a las particularidades del contexto en el que el episodio tiene lugar. Por ese motivo, la normativa habla de roles y no de perfiles “Mientras que los perfiles son fijos, y se definen en relación con la identidad o esencia de la persona; los roles son contingentes, es decir, no tienen por qué ser necesariamente “así”, pueden ser de ese modo, pero también de otro” (Anexo R 217/14: 10). Por otro lado, teniendo en cuenta lo planteado en relación con los conflictos, la guía establece que aun en los casos en los que los episodios son protagonizados por unos pocos, las situaciones de violencia, dada su gravedad, afectan al conjunto de la comunidad escolar y generan un malestar que, en muchos casos, impide tener la claridad necesaria para dar una respuesta inmediata.

Conflictividad social

Tanto los conflictos como las situaciones de violencia forman parte de lo que se entiende como episodios de conflictividad social. Sin embargo, en la guía aprobada por R217/14 del Consejo Federal de Educación observamos que bajo este concepto también se incluyen otros tipos de conflicto que forman parte del ámbito escolar actual. Entre ellos encontramos:

- Comportamientos que se dan a través de la interacción en entornos virtuales
- Sospecha o presencia de armas de fuego en la escuela
- Presencia de armas blancas u otros elementos que puedan transformarse en armas blancas
- Situaciones de vulneración de derechos
 - Discriminación u hostigamiento por identidad de género u orientación sexual
 - Maltrato infantil
 - Situaciones de violencia de género en el noviazgo
 - Situaciones de abuso sexual o presunción de abuso sexual
 - Intentos de suicidio
 - Suicidios
 - Extravío de personas
 - Trata de personas

Teniendo en cuenta la amplitud de los episodios que son considerados, podemos decir que dentro del término de conflictividad social se incluyen aquellas situaciones de vulneración de derechos que atentan contra el cumplimiento de la Ley de Educación Nacional. Dicha ley tiene como objetivo garantizar la inclusión e igualdad educativa, el respeto por las diferencias sin admitir discriminaciones de ningún tipo y, también, asegurar la protección integral de los niños y adolescentes en función de los derechos estatuidos por la Ley N° 26.061. Lo interesante en este caso, es que, como hemos anticipado anteriormente, todas estas situaciones son consideradas teniendo lugar dentro de la escuela o por fuera de sus paredes. El concepto incluye ambos “terrenos” considerando que en cualquier caso los episodios tienen consecuencias que afectan a la realidad escolar y que por ello la escuela debe actuar (de diferentes formas) para colaborar en el abordaje y la resolución.

A pesar de la amplitud del concepto en ningún caso se hace referencia explícita a los términos de incivildades y malos tratos mencionados en el marco teórico. Sin embargo, pueden comprenderse dentro de lo que se define como violencia verbal, situaciones de vulneración de

derecho y/o discriminación. Por otro lado, cabe destacar que tampoco se hace mención al concepto de *bullying* u hostigamiento al que también hicimos referencia en el capítulo 1. Si bien se describen casos de hostigamiento por orientación sexual se limitan a esas razones y el concepto no se plantea en términos generales. Al igual que en el caso anterior, al tratarse de comportamientos violentos que además ponen en vulneración los derechos, este tipo de episodios puede ser considerado dentro del concepto de conflictividad social y su abordaje puede ser planteado bajo esa concepción.

Sistematización de las formas que asume la conflictividad social en las instituciones educativas, en los documentos analizados

Conflicto

Resulta difícil delimitar el terreno de lo que es tipificado como una situación de conflicto debido a que, en general, en la normativa con la que trabajamos el término se utiliza para definir todo tipo de conflictividades sociales, desde comportamientos violentos hasta situaciones donde simplemente hay diferencia de intereses.

Si se hace foco en el conflicto inherente a las relaciones de las personas, previo a que escale a otro tipo de conflictividad de mayor gravedad, podemos decir que la normativa hace mención a problemas de convivencia que, definidos por la negativa, no involucran actos de agresión física o verbal ni de vulneración de derechos. Se las describe como aquellas situaciones en las que los alumnos manifiestan tener algún problema pero que no requieren de una intervención especial ni diferente a la que generalmente realiza el docente. Son aquellos conflictos propios de vivir en una sociedad; de convivir con otros.

Respuestas violentas

Como mencionamos en la definición de violencia, la guía aprobada por R217/14 reconoce que la violencia escolar puede darse entre estudiantes, de estudiante a docente, de docente hacia estudiante y entre personas adultas (docentes, no docentes o familias).

- Entre estudiantes

Si bien el título explicita que se trata de violencia entre estudiantes no queda claro si en la descripción de los posibles episodios se toman en cuenta los estudiantes de un mismo curso o si también se incluyen a los de distintos años y cursos. A raíz de las intervenciones docentes que se

sugieren podríamos decir que, en general, se habla de violencia entre alumnos que comparten de una misma clase¹⁵.

- De estudiante a docente

Si bien la normativa clasifica a este tipo de violencia bajo el título “de estudiante a docente”, en la descripción se hace mención a que “El cuidado es para todos los que forman parte de la vida cotidiana de la escuela; por eso, las acciones y políticas de cuidado institucionales deben tener en cuenta a las personas adultas de la escuela” (Anexo R217/14: 23). No resulta claro, entonces, si, por ejemplo, la violencia ejercida de un estudiante hacia un adulto no docente que trabaja en la institución, es una situación de violencia escolar o no.

- De docente hacia estudiante

De manera similar al caso anterior, en la descripción de esta relación el protocolo establece que es fundamental trabajar sobre el respeto en la construcción de todos los vínculos. Sin embargo, se especifica, únicamente, cómo se debe proceder con el docente involucrado y no se hace mención a una posible actuación de un adulto no docente. Ante esta situación, no es posible comprender si en los casos en que un adulto no docente, que trabaja en la escuela, actúa de forma violenta con un estudiante, el episodio es definido como un caso de violencia escolar.

- Situaciones de violencia entre personas adultas (docentes, no docentes, familias)

A diferencia de los casos anteriores, en esta clasificación la guía establece de forma explícita que se tienen en cuenta los episodios que involucran tanto a docentes como a no docentes y familias. Entre los posibles actos, a modo de ejemplo, se mencionan conductas intimidatorias, violencia física y vandalismo. Además, haciendo mención a los procedimientos que debe seguir el docente frente a determinadas situaciones, se describe la siguiente situación: “De presentarse alguna persona adulta exaltada que amenaza a alguien del personal directivo, docente o no docente de la institución, exigiendo una entrevista (...)” (Anexo R217/14: 24) A raíz de dicha descripción, podemos pensar, también, en situaciones que involucran actos de violencia verbal.

Conflictos en las redes sociales

Otra forma de lo que se entiende como conflictividad social en las escuelas es la que se desarrolla en las redes sociales. En la descripción de este tipo de situaciones se incluyen

¹⁵ Definimos clase como el curso y división a la que pertenece el alumno. Ejemplo: 3° “a”

comentarios o dichos que dañan a otra/s persona/s y son expresados por correo electrónico, chat o a través de una red social. También se tienen en cuenta la difusión de imágenes o videos que tienen como protagonistas a estudiantes o a los adultos que trabajan en la institución educativa.

Por último, dentro de este ámbito también se incluye el ciberhostigamiento¹⁶ que “consiste en acciones deliberadamente emprendidas por una persona adulta con el objetivo de ganarse la amistad de una niña o un niño, con el fin de disminuir las inhibiciones e influir sobre ella o sobre él para que realice acciones de índole sexual” (Anexo R217/14: 18)

Discriminación u hostigamiento por orientación sexual o por identidad de género

Dentro del concepto de discriminación u hostigamiento por orientación sexual o por identidad de género se describen situaciones de la cotidianidad escolar, como por ejemplo, la organización de listados de alumnos, que clasifican u organizan a los estudiantes a partir de su sexualidad y no con la identidad de género que los representa. Se trata de una violencia institucional que “Funciona como legitimadora de otras violencias que terminan forzando la deserción educativa, entre otras formas de exclusión social que resulta urgente revertir” (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo en Anexo R217/14: 20).

Este tipo de conflictividad social se opone a la valoración positiva de la diversidad necesaria para construir una convivencia democrática; son acciones que no solo implican maltrato sino que también ponen en riesgo los derechos, como por ejemplo, el derecho a la educación ya que en algunos casos se convierten en motivo de abandono escolar.

Sospecha o presencia de armas en las escuelas

En el marco normativo que analizamos se establece que la presencia de armas en las escuelas no es un hecho frecuente sino más bien extraordinario.

La R217/14 del Consejo Federal de Educación describe, como razones posibles por las que el alumno puede haber llevado un arma, la necesidad de “(...) demostrar o aparentar poder sobre sus compañeros, para buscar afinidad e inclusión a algún grupo o para efectivamente utilizarla contra sus pares” (p: 27). Aquí no se menciona la posibilidad de usarla contra los adultos que trabajan en la escuela, (docentes o no docentes). Sin embargo, desde nuestra perspectiva es también una opción posible que de forma implícita se considera a lo largo del documento.

¹⁶ En noviembre de 2013, el Congreso Nacional aprobó la Ley N° 26.904 de Ciberhostigamiento; así fue incorporada esta figura al Código Penal.

La guía diferencia dos episodios: la sospecha de la presencia de armas de la presencia de armas. A su vez, diferencia armas de fuego de armas blancas. En relación con las últimas, se resalta la dificultad que se presenta al momento de definir qué es un arma blanca en la escuela debido a que algunos útiles (por ejemplo: tijeras, punzones, compases), necesarios para determinadas actividades escolares, pueden ser considerados bajo es concepto.

Situaciones de vulneración de derechos

En este caso en la guía aprobada por R217/14 se diferencian los episodios que tienen lugar en la escuela de los que suceden por fuera. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, en todos los casos se considera que la situación conflictiva se da en el ámbito escolar porque, a pesar de poder desarrollarse afuera, tiene un impacto directo puertas adentro.

- **Maltrato infantil**

Dentro de este concepto la guía incluye a los actos que tienen lugar en la escuela, en los hogares y que involucran a otros actores sociales además de las familias. A nivel general, en el documento se define que el maltrato infantil es aquel propiciado “(...) por parte de una o varias personas adultas hacia niños, niñas y adolescentes, que perjudican su salud física, psicológica y ponen en riesgo su desarrollo integral, y constituyen una grave vulneración de sus derechos” (Anexo R217/14:36). En este sentido, el maltrato infantil en la escuela es aquel que, cumpliendo con las características de la definición presentada, tiene lugar adentro de la institución escolar. En esa misma línea podemos decir que el maltrato intrafamiliar es aquel que tiene lugar en el hogar del alumno (niño o adolescente). Algunas de las clasificaciones descriptas en el protocolo, dentro de este tipo de maltrato son: maltrato físico, maltrato psicológico o emocional, abandono físico, abandono emocional, síndrome de Munchausen por poderes o por delegación¹⁷. Dentro de la categoría maltrato infantil que puede involucrar a otros actores sociales además de las familias, en la normativa se incluyen aquellas formas de maltrato que ocurren por fuera del ámbito familiar con o sin integrantes del grupo familiar. Algunas situaciones posibles son: sustitución de identidad; inducción a la delincuencia; explotación laboral; maltrato institucional.

- **Situaciones de violencia de género en el noviazgo**

¹⁷ El Síndrome de Munchausen es una forma de maltrato infantil que se caracteriza por la producción o simulación de un conjunto de signos o síntomas físicos o psicológicos por parte de los padres o adultos a cargo para simular que el niño está enfermo.

En el protocolo se define dentro de esta clasificación a “todas aquellas formas de vincularse adolescentes y jóvenes que, por acción u omisión, implican instalar paulatinamente maniobras de dominación y de control sobre la otra persona que deriven, como consecuencia, en suprimirle derechos y producirle daños severos” (Anexo R217/14: 39)

- Situaciones de abuso sexual o presunción de abuso sexual

En la guía aprobada por R217/14, se destaca que dentro de esta clasificación se incluyen conductas como el exhibicionismo, el hostigamiento, humillaciones de carácter sexual, entre otras, que no implican necesariamente una violación. Citando al Protocolo de Abuso Sexual Infanto-Juvenil (Resolución n°904 GCABA), en la normativa se establece que el abuso sexual

Es una forma de uso excesivo de poder que consiste en la utilización de un niño, una niña o adolescente para satisfacer los deseos sexuales de una persona adulta, que produce connotaciones psicológicas y físicas adversas para quien la padece. Implica el involucramiento de niños, niñas y adolescentes dependientes o de desarrollo inmaduro en actividades sexuales que no son capaces de comprender, en las cuales no pueden prestar su consentimiento o que constituyen actividades que violan restricciones sociales (p: 40)

Si bien en la guía se hace mención especial a los casos en los que hay niños involucrados, también se tienen en cuenta dentro de estas situaciones a aquellos episodios que involucran a jóvenes y a personas adultas.

- Intentos de suicidio y el suicidio

En el protocolo aprobado por R217/14, se define a estas situaciones como una forma de autoagresión que expresa algún padecimiento o un alto sufrimiento psíquico, y puede ser ejercida por niños, adolescentes o personas adultas. Este tipo de episodios es considerado un hecho disruptivo con un alto potencial traumático.

- Extravío de personas

El protocolo aprobado por R217/14 describe a este tipo de conflictividad social como aquellas situaciones en las que la escuela, por información que brindan las familias o por intención propia para indagar respecto de los motivos de ausencia de determinado estudiante, toma conocimiento del extravío de algún alumno.

Tomando los episodios que fueron surgiendo en los ámbitos escolares, en la guía se señalan los siguientes motivos posibles de extravío:

- Vivir situaciones de maltrato intrafamiliar.
 - Bajo rendimiento escolar y temor a las respuestas que puede recibir en el hogar.
 - Extravió propiamente dicho (perderse camino a la escuela, al hogar, etcétera).
 - Ser víctima de vulneración de derechos en relación con la trata de personas o el tráfico de niñas, niños y jóvenes.
 - Sustracción parental, cuando uno de los progenitores se lleva al menor, sin dar información al otro ni a otros miembros de la familia.
- Trata de personas

Tomando como base la ley 26.464 (2008) y su modificatoria ley 26.842 (2012), en el protocolo se define a este tipo situaciones como un delito que consiste en

El ofrecimiento, la captación, el traslado, recepción o acogida de personas con fines de explotación, ya sea dentro del territorio nacional como desde o hacia otros países (...) El supuesto consentimiento dado por la víctima de la trata y explotación de personas no constituye en ningún caso causa de eximición de responsabilidad penal, civil o administrativa de los autores, partícipes, cooperadores o instigadores (Anexo R217/14: 46)

En este contexto, se entiende que las conductas comprendidas bajo el concepto de explotación son aquellas que tienen como fin

[...] reducir o mantener a una persona en condiciones de servidumbre o esclavitud; obligar a realizar trabajos o servicios forzados; forzar al matrimonio o a cualquier unión de hecho; promover, facilitar o comercializar la prostitución ajena, la pornografía infantil, y la extracción forzada o ilegítima de órganos, fluidos o tejidos humanos (op.cit).

A modo de cierre...

A raíz de lo planteado podemos decir que el corpus de documentos que analizamos plantea un concepto de convivencia entendido en el marco de un ambiente democrático que tiene como centro el respeto de los derechos, la palabra, el diálogo y la reflexión colectiva, así como también la valoración positiva de lo diferente. Dentro del concepto de conflictividad social en las instituciones educativas la normativa incluye a las situaciones conflictivas que no requieren de una intervención docente especial ni diferente a la cotidiana, a los episodios de violencia escolar, de discriminación u hostigamiento por orientación sexual o identidad de género así como también a los actos de vulneración de derechos a nivel general.

En particular, merece especial atención la definición de lo que se considera parte del ámbito escolar. Como planteamos en el marco teórico de nuestro trabajo, la escuela actual se caracteriza por ser una institución en crisis debido, entre otras cosas, a su falta de adaptación a un nuevo contexto político, económico, social y cultural que se caracteriza justamente por su carácter dinámico. Frente a esta situación, las definiciones y tipificaciones presentadas permiten ver cómo fue “abierta” la definición de “lo escolar”. Se dejó de lado no solo la búsqueda del orden y la disciplina sino también la preocupación por la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad como formas de organización propias de la institución educativa. Por el contrario, la nueva perspectiva incorpora aquellos comportamientos que tienen lugar por fuera de la escuela considerando que, en el marco de un contexto interrelacionado, lo que sucede afuera impacta e ingresa adentro y que, de igual manera, los comportamientos que se promueven adentro deben tener sus resultados afuera.

En resumen, el marco normativo vigente plantea la definición de convivencia, conflicto, violencia escolar y conflictividad social, en el marco de lo que se entiende por ámbito educativo y no por los límites que establecen las paredes de la institución escolar. En este sentido, y a diferencia de lo que definimos en el marco teórico, se consideran parte de los comportamientos de conflictividad social en las instituciones educativas episodios que suceden afuera de la escuela, en las familias, en las relaciones de noviazgo y en los vínculos que establecen los estudiantes de forma virtual. La diferencia principal se basa en que nuestra definición se delimita por el lugar en el que se desarrollan los hechos mientras que la definición que plantea el marco normativo se centra en lo que viven las personas que forman parte de la comunidad escolar.

La conflictividad social de la que habla la normativa vigente es justamente lo que indica su término: una conflictividad de la sociedad y no únicamente del escenario escolar.

CAPITULO 3

Análisis de los documentos según la intervención docente frente a la conflictividad social en las escuelas de nivel primario

En este capítulo presentamos cómo se define el rol docente en el marco normativo vigente que regula la promoción de la convivencia y el abordaje de las situaciones de conflictividad social, en aquellos episodios que tienen como protagonistas a los estudiantes. Para llevar a cabo esta tarea, sistematizamos los documentos intentando identificar recurrencias en las acciones profesionales que se esperan de los docentes frente a situaciones de conflictividad social.

El capítulo está organizado en tres secciones. En primer lugar, presentamos una descripción general del rol docente. En segundo lugar, hacemos especial hincapié en cinco aspectos centrales de su accionar profesional: el trabajo con el grupo; la implementación de sanciones; la capacidad de observación, escucha y diálogo; el trabajo en red; y, por último, la capacidad de registro. En tercer lugar, describimos el rol docente frente a las situaciones de conflictividad social que, según lo que se establece la normativa, merecen un abordaje especial.

Descripción general del rol docente

En línea con la noción de convivencia democrática, la normativa vigente propone la construcción de una autoridad pedagógica democrática. Tal como se describe en la guía aprobada por R217/14 del Consejo Federal de Educación, se trata de una autoridad construida “(...) a partir del diálogo, el reconocimiento del otro y una asimetría entre personas adultas y jóvenes que posibilita asumir el rol desde una posición de responsabilidad y cuidado” (p: 6).

Si bien la propuesta de las normativas con las que trabajamos es que se promueva el cuidado y el respeto en los modos de actuar y vincularse entre todos los que forman parte de la comunidad educativa, en los documentos se establece que una responsabilidad fundamental del docente es promover una política de cuidado y protección de los derechos de los niños y adolescentes. En esta misma línea, una indicación constante en el marco normativo es la importancia que tiene la implementación de estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades y competencias de participación ciudadana así como también que impulsen la resolución no violenta de conflictos. En este sentido, el rol del docente debe ser el de “(...) favorecer procesos educativos que en sus formas, alberguen la pluralidad, las distintas perspectivas, la responsabilidad

común ante los problemas, la convicción de la solución de los mismos a partir del trabajo conjunto” (Anexo I R239/14: 11)

Si bien la guía que figura como anexo de la R217/14 del Consejo Federal de Educación plantea para la intervención docente la secuencia “antes”, “durante” y “después”, como hemos anticipado, a los fines de este trabajo, decidimos organizar la presentación en función de cinco ejes que, a nuestro criterio, son centrales en la definición del rol docente.

Descripción general del rol docente

El trabajo con el grupo

Tal como hemos planteado anteriormente, el marco normativo que analizamos establece que el rol de los docentes es educar a los niños y adolescentes, tanto desde los contenidos curriculares como desde las prácticas cotidianas, en la concepción de que son sujetos de derecho. En lo que respecta a los contenidos curriculares, la guía menciona que deben abordarse contenidos relativos al reconocimiento y el respeto de los derechos, (el derecho a expresarse libremente y a ser escuchados en los asuntos que los involucran, el derecho al buen trato, etc.) al cuidado del cuerpo, a la identificación de conflictos y el reconocimiento de posibles y diversas formas de resolución, entre otros. Por otro parte, en relación con la experiencia escolar cotidiana que transitan los estudiantes y, en línea con el concepto de autoridad democrática, se dispone que el docente debe construir las normas involucrando a sus estudiantes, asumiendo que “ser sujetos de derecho es ser sujetos de las normas”. Esto daría cuenta de la intención de democratizar el espacio escolar y dar voz a los alumnos.

En el caso particular de las escuelas de nivel primario, la R239/14 del Consejo Federal de Educación establece que los docentes deben participar de los Consejos de Aula y, dependiendo el caso, del Consejo de Escuela. Estos consejos son impulsados por la ley 26.892 que dispone en su capítulo II

- d) Que se impulsen modos de organización institucional que garanticen la participación de los alumnos en diferentes ámbitos y asuntos de la vida institucional de la escuela, según las especificidades de cada nivel y modalidad.
- e) Que se prevea y regule la conformación y funcionamiento de órganos e instancias de participación, diálogo y consulta en relación con la convivencia en las instituciones educativas, que resulten adecuados a la edad y madurez de los estudiantes. Los mismos deben ser de funcionamiento permanente y deben estar representados todos los sectores de la comunidad educativa.

El anexo I de la R239/14 define a los Consejos de Aula como instancias que favorecen la gestión compartida del día a día. La normativa dispone que deben estar dirigidos por los maestros de grado y conformados por los docentes de las áreas curriculares. Además, en el documento que los regula se plantea que pueden llevarse a cabo quincenalmente en cada uno de los grados. A su vez, se menciona que “(...) requiere (n) de una planificación cuidadosa del colectivo docente quien consensuará las características de los consejos y sus actividades según los ciclos de la escuela” (Anexo I R239/14: 15). En este sentido, y a la luz de lo planteado, el rol del docente es conducir, organizar y planificar los encuentros de dicho Consejo.

Una de las actividades que se prevé para ser realizada en los Consejos de Aula es la construcción y acuerdo de las normas de convivencia y funcionamiento del grado. Habiendo trabajado colectivamente en las normas, en el marco normativo que analizamos se plantea que frente a situaciones de conflictividad social que pongan en riesgo o transgredan lo pactado, es fundamental que el docente involucre a todo el grupo y no trabaje únicamente con quienes fueron protagonistas del episodio. Como mencionamos en la definición de conflicto, estas situaciones deberían tomarse como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento para todo el grupo. Asimismo, la norma considera importante que el docente resalte el papel negativo que asume el grupo cuando no interviene para detener la situación y, en cambio, alienta la resolución violenta o asume un rol de espectador. El docente debería transmitir el mensaje de que “(...) en materia de violencia nadie es ajeno ni neutral, ya que por acción u omisión, todos incidimos en los resultados” (Anexo R217/14: 12).

Dialogar sobre la situación conflictiva con todo el grupo no implica culpabilizar a todos ni tampoco desconocer la responsabilidad que tiene el docente respecto de la situación, sino que implica generar espacios grupales de intercambio de opiniones y reflexión en los que se trabaje sobre lo sucedido y se puedan crear acuerdos y compromisos para la convivencia posterior. Se trata de que el docente elabore junto a sus estudiantes las respuestas a los conflictos, de que construyan juntos estrategias colectivas. Cabe mencionar que en la guía aprobada por R217/14 se explica que el momento posterior al conflicto no suele ser el adecuado para realizar indicaciones o aconsejar a los involucrados debido a que suele haber emociones contenidas que interfieren en la receptividad de los estudiantes. Asimismo, en dicho protocolo se dispone que los docentes deben incluir la variable temporal en las expresiones que utilizan con sus estudiantes para relativizar las conductas evitando que el alumno se defina con alguna cualidad “fija” que lo estigmatice y no lo incentive a modificar sus comportamientos. En la norma se sugiere, por ejemplo, que el docente diga “hoy no estás respetando a tus compañeros” en lugar de expresar “sos irrespetuoso con tus

compañeros”. Esta explicación se enmarca en una perspectiva de roles que, como mencionamos en el capítulo 2, se caracteriza por la posibilidad de cambio y no por su carácter constante.

A raíz de las situaciones tipificadas en el capítulo anterior clasificadas como “situaciones especiales” se debe tener en cuenta el trabajo preventivo que debe desarrollar el docente frente a algunos temas. Por ejemplo, para evitar que los alumnos se agredan con útiles escolares que pueden ser considerados armas blancas, es importante que se les enseñe a utilizar los materiales teniendo en cuenta el cuidado personal y el cuidado hacia sus compañeros. “Es necesario concientizar al estudiantado acerca de que algunos elementos que son en su función herramientas de trabajo NO deben utilizarse para hacer bromas” (Anexo Resolución 217/14, p: 27)

Por otro lado, entre las distintas conflictividades sociales que mencionamos en la sección anterior, como la discriminación u hostigamiento por orientación sexual o por identidad de género, se sugiere en la norma que los docentes aborden este tema con los estudiantes rescatando el significado de lo que implica convivir en una sociedad plural, valorando positivamente la diversidad y destacando que en ningún caso debe implicar situaciones de discriminación, acoso, exclusión ni rechazo. En este sentido, algunas de las estrategias que se proponen son:

- Construir espacios de reflexión en torno al respeto a la diversidad y la no discriminación y a las categorías con que se nombran.
- Comprender que el momento en que cada chico o chica decide hablar acerca de su identidad de género o su orientación sexual debe ser respetado. Por ello, es muy importante trabajar con las personas adultas - docentes, familias- en torno a que acelerar o presionar el proceso según los tiempos de los mayores no es lo adecuado. También es conveniente trabajar acerca de que la o el estudiante no tiene la obligación de comunicar su identidad de género o su orientación sexual si no es su deseo.
- No naturalizar chistes, bromas, sobrenombres que estigmaticen, ofendan, degraden, agredan a las personas por su orientación sexual o identidad de género, interviniendo en la situación para evitar que persista.
- Incluir en las normas de convivencia institucionales el respeto a la diversidad y la identidad de género.
- Respetar el derecho de adolescentes, jóvenes o adultos trans de ser llamados por el nombre que desean, tal como establece el artículo 12 de la Ley 26.743 de Identidad de Género.
- Acordar y posibilitar que las personas trans accedan a los baños de la escuela de acuerdo con su identidad de género.
- Acordar y posibilitar que las personas trans concurren a las clases de educación física de acuerdo con su identidad de género, en caso de que en ellas se mantenga la división por género.
- Trabajar con las familias para ayudarlas a acompañar a sus hijas e hijos a fin de ayudar a fortalecer su autoestima; y siempre respetando sus decisiones. (Anexo R217/14: 21)

Si bien las estrategias mencionadas no son únicamente para que las lleve a cabo el docente, en todos los casos afectan al cargo que ejerce en la institución y por ello, en algún punto, definen el rol que desempeña.

Por otro lado, teniendo en cuenta que otro de los escenarios posibles para la conflictividad social es el entorno virtual, la guía establece que es imprescindible que en la actividad escolar cotidiana los docentes dialoguen con los estudiantes respecto de la forma en la que se expresan y de los vínculos que establecen a través de internet. Según la normativa, es importante que promuevan las mismas pautas de convivencia que las que mantienen en el vínculo presencial. El mensaje debe apuntar a aprovechar lo que ofrecen las nuevas TIC sin por ello dejar de cuidar y respetar al otro. En este sentido, en el protocolo se describe que los docentes deben explicarles a los estudiantes que lo que se expresa a través del espacio virtual tiene el mismo efecto que lo que se dice cuando uno esté frente a la otra persona. De hecho, en ocasiones la situación puede agravarse ya que la particularidad del escenario virtual tiene la particularidad de proyectarse en el tiempo y el espacio. Esto genera que llegue a conocimiento de más personas y que, por su masiva difusión, no sea tan fácil revertir o borrar lo dicho. La guía establece, entonces, que es necesario que los docentes aborden el tema con sus estudiantes para sensibilizarlos “(...) acerca de que lo que se expresa por escrito queda expuesto y para crear consciencia de que la distancia física no expresada en lo virtual no disminuye la magnitud de los dichos” (Anexo R217/14:18).

Siguiendo la misma línea, en el protocolo también se dispone que los docentes deben trabajar con los alumnos el tema del registro audiovisual de los episodios violentos o agresivos. Es imprescindible que expliquen a sus estudiantes que exponer estas imágenes o videos vulnera los derechos de los protagonistas aun cuando fueran ellos los que lo hayan pedido o difundido, aun cuando fueran adultos los que están involucrados.

Frente a situaciones donde pudo haber registro audiovisual, la normativa propone que una persona adulta reúna al grupo y, en caso de existir evidencia, les solicite que eliminen el registro haciendo referencia a lo mencionado recientemente. Además se aconseja reforzar el mensaje con un comunicado o una reunión con las familias para trabajar en conjunto con ellas y tratar de evitar todo tipo de difusión mediática. Es fundamental, también, dialogar acerca del cuidado de las identidades de las personas que protagonizan las situaciones conflictivas. En este sentido, la guía describe que

En ocasiones, en diversos medios de comunicación pueden circular comentarios en torno a situaciones que se dieron en las escuelas. Es responsabilidad de las personas adultas resguardar

los derechos de niños, niñas y adolescentes, y no colaborar en la difusión de versiones relacionadas con esos hechos (Anexo I R217/14: 18)

Implementación de sanciones

Entre los roles que debe ejercer el docente está la aplicación de sanciones. Para comprender la tarea del docente frente a la implementación es necesario conocer la concepción de sanción que se plantea desde la normativa. En este sentido, la ley 26.892, en los artículos 6 y 7, dispone que las sanciones

- a) Deben tener un carácter educativo, enmarcándose en un proceso que posibilite al educando hacerse responsable progresivamente de sus actos, según las características de los diferentes niveles y modalidades.
- b) Deben ser graduales y sostener una proporcionalidad en relación con la transgresión cometida.
- c) Deben aplicarse contemplando el contexto de las transgresiones en las circunstancias en que acontecen, según los diferentes actores, los antecedentes previos y otros factores que inciden en las mismas, manteniendo la igualdad ante las normas.
- d) Deben definirse garantizando el derecho del estudiante a ser escuchado y a formular su descargo.

Además, prohíbe todas aquellas sanciones que atenten contra el derecho a la educación o impiden la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo. Teniendo en cuenta estas indicaciones, en la guía aprobada por R217/14 se establece que el docente debe trabajar con los estudiantes sobre la construcción de las normas, debe comunicar de forma clara tanto aquellas normas que hayan sido construidas colectivamente como aquellas que sean propias de la institución. También, debe hacer un claro comunicado respecto de las sanciones previstas en los casos en los que la norma no se cumple. Por último, se destaca la importancia de que el docente actúe de forma coherente y “transparente” para que no se instaure la idea de impunidad en la institución y no se generen situaciones injustas.

En el caso particular de las escuelas de nivel primario, en el anexo I de la R239/14 se resalta que ante la transgresión de una norma debe existir la posibilidad de reparación que apunte al fortalecimiento del carácter educativo y no punitivo de la sanción. En este sentido, se explica que “La existencia de las reparaciones/sanciones refuerza el sentido de lo colectivo y del respeto por lo común y la comprensión de las consecuencias de las acciones que desarrollamos en el marco de lo escolar” (p:3). Por otro lado, en la normativa mencionada se dispone que en los acuerdos de

convivencia debe incorporarse una estructura gradual con criterios consensuados para categorizar las transgresiones en, por ejemplo, leves, moderadas y graves.

Por último, cabe mencionar que en la guía aprobada por la R217/14, se establece que en los casos en los que el docente aplica una sanción debe, también, llevar a cabo estrategias que promuevan la integración de los alumnos sancionados a su grupo y a la vida escolar evitando así que se los estigmatice y se los aisle.

Observación, escucha, diálogo

Es común a todo el marco normativo con el que trabajamos que se resalte la capacidad que debe tener el docente para observar atentamente a sus alumnos, para escucharlos cuando le hablan directamente y cuando sin querer comunican algo de manera implícita y para cuidarlos de manera general considerando lo que les sucede adentro de la institución y lo que les sucede puertas afuera. Al respecto, en el anexo de la R217/14 se establece que “una mirada atenta de las personas adultas (entra las que se encuentra el docente) posibilita la intervención temprana y evita la escala de los conflictos y su posible agravamiento” (p: 5). Esto se plantea teniendo en cuenta que no todos los alumnos se animan a hablar sobre la situación conflictiva que están atravesando y por ello se considera fundamental que el docente observe con atención los comportamientos de los estudiantes. En la guía se describe que el docente debe estar atento a los “[...] diferentes momentos y situaciones -la clase, el recreo, etcétera-, prestando atención a su aspecto externo, las relaciones con sus pares y con otros adultos, la asistencia al colegio o los contactos con la familia” (p:30).

Por otro lado, en el protocolo se detalla que, en los casos en los que el alumno se acerca y pide ayuda, el docente debe transmitirle confianza y debe ofrecerle espacios de diálogo personalizados en los que el estudiante se sienta contenido y respetado. Este tipo de actitudes, según el marco normativo con el que trabajamos, es el que facilita el acercamiento de los estudiantes hacia los docentes. En esta misma línea, se remarca la necesidad de que los docentes comprendan que cuando el alumno se acerca a pedir ayuda y a contar lo que le sucede deben respetarse los silencios y debe comprenderse que quizás no están preparados para dialogar sobre todo lo que vivieron o lo que les está pasando. En ese sentido, se sugiere prestar atención al lenguaje corporal para poder tener indicios de la forma y la proximidad con la que el estudiante quiere y puede compartir la información. Asimismo, se plantea que deben evitarse todo tipo de reacciones de desagrado o de reprobación. Por el contrario, es importante manifestarles creencia y confianza de lo que relatan y alentarlos a que expresen lo que les pasa porque de esa forma permiten que sea más fácil brindarles ayuda. A su vez, se menciona que el docente debe evitar la sobredimensión de los hechos y debe

tranquilizar a los alumnos explicando que lo que le sucede a ellos también le pasa a muchas otras personas.

En el protocolo también se describe que “la experiencia muestra que es frecuente que niñas y niños que sufren maltrato se sientan culpables de la situación, por ello es conveniente transmitirles la idea de que no son responsables de lo que ocurre” (p: 32). Asimismo, se plantea que es importante trabajar sobre la idea de que al contar lo que les sucede no están delatando a nadie, y que, por el contrario, se les debe transmitir que están “(...) ejerciendo su derecho a vivir sin violencia; y que, por otra parte, el pedido de ayuda facilita la intervención externa y de ese modo, contribuye a evitar que el problema se agrave” (p: 33). En esa misma línea, la guía establece que es necesario comunicarles a los estudiantes que la información que brindan será utilizada con mucha discreción con el único fin de protegerlos. Dependiendo de la edad y la madurez, se les explicarán los pasos a seguir y las posibles dificultades que puedan surgir remarcando ante todo que están acompañados en el abordaje del problema.

El protocolo solicita prestar especial atención a los efectos que puede tener el hecho de que el alumno haya hecho pública la situación. Entre las posibles reacciones, la guía plantea que puede suceder que quien haya agredido al niño o adolescente lo recrimine o amenace. También es posible que la familia se aisle y, como defensa, aleje al estudiante de la escuela obligándolo a dejarla. En este sentido, se plantea que los docentes deben interesarse en conocer la situación de vida de los estudiantes, el contexto familiar y social en el que viven.

Trabajo en red

El marco normativo con el que trabajamos plantea que no siempre es bueno y recomendable que los docentes trabajen solos¹⁸. A raíz de ello, se establece que, dependiendo del caso, es recomendable que compartan información con otros docentes o adultos de la institución escolar así como también con otros sectores del sistema educativo¹⁹, otras instituciones del Estado o con organizaciones de la sociedad civil.

¹⁸ Como ejemplo, en la guía aprobada por R217/14 se establece que “El auxilio y la presencia de colegas u otras personas adultas de la entidad cumple la función de ayudar a contener o disuadir la situación de violencia. Asimismo, esa presencia permitirá posteriormente, ofrecer testimonio de lo observado” (p:24)

¹⁹ Entre las acciones que se sugieren frente a situaciones de violencia, se mencionan: “Evaluar los pasos a dar junto con los Equipos de Orientación; Evaluar la necesidad de realizar una convocatoria de profesionales de las autoridades de aplicación de la Ley 26.061; Convocar al Consejo Escolar de Convivencia y analizar las sanciones educativas que correspondan, según el Acuerdo Escolar de Convivencia en el Nivel secundario o los Acuerdos de Convivencia de cada institución en otros niveles. (Anexo I Resolución 217/14: 23)

En lo que respecta a la red interna dentro de la institución y teniendo en cuenta las particularidades del nivel primario, la creación de los Consejos de Aula y del Consejo de Escuela, son dos ejemplos de prácticas concretas a través de las cuales se propone la creación de un espacio que involucra y representa a todos los actores de la comunidad educativa y se promueve la participación y la interacción de todos ellos.

En cuanto a la relación con otros sectores del sistema educativo y otras instituciones del Estado, cabe mencionar que en la guía aprobada por R217/14, se establece que

“Muchas demandas sociales pueden ser respondidas desde la articulación con otros actores sociales, sobre todo cuando la complejidad de los problemas demanda la conjunción de saberes y de políticas públicas desde diversos ámbitos” (p:22)

Se trata de un esquema en el que participan diversos actores en el marco de responsabilidades compartidas. En este sentido, el protocolo destaca el rol que cumple la escuela, ya que, teniendo un contacto cotidiano con los estudiantes, tiene la posibilidad de identificar antes que otras instituciones muchas situaciones de riesgo por las que pasan los estudiantes.

En el marco normativo con el que trabajamos se utiliza el concepto de “intervención institucional” para hacer referencia a la intervención que hace la escuela a partir del vínculo entre los actores que participan de su actividad diaria y/o entre las instituciones u organizaciones con las que comparte responsabilidades. Se trata, por un lado, de estrategias colectivas construidas entre estudiantes y docentes para dar respuesta a situaciones conflictivas específicas o como forma pedagógica de abordar temáticas como la no discriminación en un sentido más informativo, reflexivo y preventivo. Por otro lado, consiste en promover “(...) miradas interdisciplinarias y la asunción de la propia responsabilidad junto con otros/as, en tanto adulto/a, directivo/a, integrante de equipo de orientación, equipo técnico, autoridades del sistema, u otros decisores de política educativa” (Anexo Resolución 217/14, p:2)

En línea con lo planteado, cabe mencionar que, según lo que establece la ley 26.892, uno de los objetivos por los cuales se elabora la guía de orientaciones para los docentes es la “ (...) distribución de responsabilidades para los diferentes actores del sistema y las instituciones educativas de modo de prevenir y actuar ante situaciones de violencia producidas en el contexto escolar” (Ley 26.892, art. 8, inc d). Lo que es interesante reflexionar en este punto es cómo se arma la red en cuanto al circuito de información y a la distribución de responsabilidades. A raíz de las distintas intervenciones que se sugieren, se entiende que el docente primero debe intentar abordar el problema dentro de la escuela, con sus pares y con el personal directivo, equipos de orientación, etc.

De no poder resolverlo en esa instancia, debe acercarse y/o consultar a los directivos los casos que considere pertinentes y dialogar sobre las posibilidades de elevar el caso a otro nivel. Un ejemplo de la escala de esta intervención es el que se menciona en los casos de vulneración de derechos

En el caso de identificar que un niño, una niña o adolescente está siendo vulnerado en sus derechos, se sugiere considerar los siguientes puntos: (...) Buscar cooperación, en primer lugar, dentro de la institución educativa, para trabajar en equipo; Buscar, cuando se considere necesario, la colaboración de otras instituciones o profesionales. Probablemente, exista una red de recursos a nuestro alcance a la cual apelar (Anexo R217/14: 31).

Sin embargo, consideramos que en este documento no siempre son claras las responsabilidades dentro de esta red de información y de división de funciones. Esta confusión suele darse por el uso del término “rol del adulto” a diferencia del término específico “rol del docente”, “rol del directivo”, “rol del preceptor”, entre otros. Además, esta concepción, no coincide con los términos que se utilizan en la R239/14 del Consejo Federal de Educación, en la que se diferencia el rol docente del rol de los profesores de áreas curriculares y del rol del personal no docente, entre otros. Quizás puede resultar útil indagar en los estatutos y otras normativas que regulan la actividad docente diaria para evaluar si allí los procedimientos son más específicos y se puede comprender mejor la distribución de responsabilidades frente a estas situaciones.

Por otro lado, una parte central dentro de la red, que es destacada por el marco normativo con el que trabajamos, es la relación escuela – familia. En este sentido, se plantea que el rol de las familias, en todas sus configuraciones, es fundamental en lo que respecta al acompañamiento de la trayectoria de los alumnos y a la participación en las instancias de construcción colectiva que se propongan. Teniendo en cuenta lo que se dispone en la guía aprobada por R217/14, una de las estrategias que se propone para involucrar a las familias en las cuestiones de la cotidianeidad escolar, es la creación de espacios como talleres y grupos de reflexión. El objetivo de esta propuesta es brindar un espacio en el que se puedan abordar temáticas como, por ejemplo, la discriminación u hostigamiento por orientación sexual o identidad de género; grupos en los que se puedan revisar conceptos o ideas actuales, intercambiar opiniones y reflexionar sobre posibles prácticas para prevenir o resolver situaciones conflictivas de manera pacífica. Si bien en estos casos, el vínculo con las familias no está explícitamente a cargo del docente, implícitamente podemos inferir que gran parte de la construcción y el fortalecimiento de esta relación depende de la comunicación y los espacios que genere el docente para involucrar a las familias en las cuestiones que les competen.

En lo que respecta a la relación docente – familia frente a situaciones conflictivas que impliquen una intervención diferente al accionar cotidiano, en el protocolo se describe que el docente debe convocar a los adultos responsables de los estudiantes involucrados (se recomienda que se reúna cada familia por separado), informarlos sobre los hechos vividos, y debe pedirles colaboración en la disminución de la tensión entre las personas involucradas y en la implementación de una acción inmediata orientada a evitar situaciones de riesgo posteriores²⁰. Ante un episodio de específico de violencia, se propone como estrategia de intervención que los docentes se reúnan con las familias para llegar a un acuerdo y trabajen en la resolución del conflicto de manera conjunta. Además, en este punto se resalta la importancia del registro de lo acordado.

En el anexo de la R217/14 se propone que, frente a situaciones donde pudo haber registro audiovisual, persona adulta reúna al grupo y, en caso de existir evidencia, le solicite que la eliminen haciendo referencia a lo mencionado recientemente sobre las características y posibles consecuencias de este tipo de registros. Además, se aconseja reforzar el mensaje con un comunicado o una reunión con las familias para trabajar en conjunto con ellas y tratar de evitar todo tipo de difusión mediática. Según el protocolo, también fundamental, también, dialogar con ellas acerca del cuidado de las identidades de las personas que protagonizan las situaciones conflictivas y la protección que la ley prescribe para niños y adolescentes. En este caso nuevamente nos encontramos ante la falta de definición que puede generar confusión acerca de quién es esa persona adulta, pero dado que el docente forma parte de ese colectivo consideramos que son acciones que debe tener en cuenta como parte del rol que desempeña.

Por último, un tema importante a mencionar es la relación que establecen los docentes con los medios de comunicación. En el protocolo, se sugiere que ante situaciones complejas con repercusión mediática, la escuela elabore un comunicado escrito en el que explique brevemente lo sucedido. El protocolo establece algunas consideraciones a tener en cuenta al momento de redactarlo. Además, considera “(...) conveniente comunicarse con las autoridades jurisdiccionales, realizar una reunión entre las personas adultas de la institución a fin de acordar cómo y qué se va a comunicar y para elegir a una única persona como interlocutora frente a los medios”. Entendemos que este tipo de acciones son llevadas a cabo por los directivos de la institución escolar pero teniendo en cuenta que la normativa hace referencia al rol del adulto consideramos que el docente

²⁰ Además, se plantea que “De ser posible, las personas adultas responsables retiren a las alumnas o los alumnos ese día, como una medida de carácter preventivo: es necesario que la familia y la escuela actúen de manera coordinada y colaborativa” (Anexo Resolución 217/14, p: 13)

debe conocer este tipo de procedimientos para poder accionar en caso de verse involucrado en una situación con estas características.

Registro

Entre las acciones que debe llevar a cabo el docente encontramos de forma reiterada en los documentos que analizamos, la necesidad de registrar lo que escucha, lo que observa y lo que pacta.

En relación con lo que el docente escucha en los espacios de diálogo y contención que tiene con los estudiantes, en la guía aprobada por R217/14 se establece que al finalizar la conversación con el alumno el docente debe realizar un registro intentando conservar la mayor exactitud de las palabras y términos utilizados. En el documento se explica que este acto evitará que se modifiquen los episodios a partir de las diferentes interpretaciones y que el alumno tenga que volver a repetir lo que dijo. Además, se considera que tener esa información puede resultar útil en ocasiones futuras si la situación conflictiva se repite o se eleva.

Por otra parte, en relación con los episodios conflictivos en los que interviene el docente, en el protocolo se hace especial hincapié en el registro por escrito de la situación vivida con el objetivo de detallar las intervenciones implementadas y los compromisos acordados. Al respecto se sugiere

Elaborar un registro escrito en el que se describan los hechos (sin emitir juicios de valor al describir el episodio) que tanto adultos como estudiantes involucrados deberán firmar. Allí se dejará establecido que el conflicto se abordará dentro del marco que establece el Acuerdo Escolar de Convivencia en Nivel Secundario o en el marco de los acuerdos de convivencia institucionales en Nivel Inicial y Primario. Las autoridades evaluarán si corresponde el acompañamiento del Equipo de Orientación Escolar (o equivalente de cada jurisdicción).

Por último, cabe mencionar que en la normativa se propone que los docentes indiquen a sus alumnos que, frente a la exposición de episodios traumáticos, la agresión de algún compañero, o algún otro tipo de conflictividad, describan lo que sienten por escrito. Según la norma, esta forma de expresión ayudará a que el alumno se tranquilice y, para quienes no se sientan cómodos hablando, puede ser la forma indicada de expresar lo que les está pasando.

El rol docente frente a situaciones particulares de violencia o de vulneración de derechos

Como hemos anticipado, en este apartado presentaremos aquellos casos en los que los docentes deben cumplir un rol particular, definido a partir de una serie de procedimientos que

debe cumplir. Se asume que lo recientemente planteado en relación con los cinco ejes descriptos aplica también para estos casos y, además, se agregan algunos comportamientos o características específicas de acuerdo a las particularidades que asume frente de cada situación.

- *Sospecha o presencia de armas de fuego en la escuela*

La guía diferencia las situaciones de sospecha de presencia de un arma de fuego de las que se comprueba la presencia de dicho objeto. Las acciones que se proponen en ambos casos difieren principalmente en el tiempo que tiene el docente para pensar y actuar cuando tiene una sospecha, del tiempo que carece el docente que es sorprendida ante la presencia de este objeto y debe actuar de inmediato.

Cuando el docente sospecha que el alumno tiene un arma de fuego debe seguir una serie de pasos en los que se observa de forma muy clara el trabajo en red con la comunidad educativa (docentes, no docentes y familia), y otras organizaciones civiles o instituciones del Estado²¹.

Por el contrario, cuando el alumno muestra el arma, el docente debe, en primera instancia, actuar individualmente intentando convencer al alumno de que apunte el arma hacia una dirección que saque de la trayectoria de un posible disparo a alumnos y profesores²². Si bien la normativa no

²¹ En la guía se dispone que cuando se sospecha que una alumna o un alumno tiene un arma de fuego en la escuela:

- Hay que convocarla o convocarlo a la dirección u otro espacio que no le permita el contacto con el resto del alumnado; siempre debe estar acompañado por más de una persona adulta y es importante que ella sea elegida por su capacidad de brindar confianza y "sostener" a las y los jóvenes.
- Paralelamente, es necesario convocar de inmediato a la familia (o referente adulto) y a la institución para el abordaje en conjunto (por ejemplo la Autoridad de Aplicación de la Ley 26.061).
- Con respecto a las pertenencias del estudiante -como puede ser la mochila- se debe evaluar si es conveniente que las lleve en ese momento o se las alcance luego una persona adulta, ya sea docente, preceptor o preceptora.
- Mientras llega la familia y la institución convocada, se sugiere conversar con la o el estudiante. El tema no debe ser planteado como un delito, sino como una preocupación del plantel de la escuela acerca de la portación de armas y el riesgo que implica para él o ella y el resto de la institución. El estudiante deberá percibir por parte de las personas adultas una actitud de cuidado hacia él o ella, sus compañeros y compañeras; y nunca un enjuiciamiento sobre su persona.
- La pertenencia en la que supuestamente tenga el arma deberá abrirla la familia de la o del joven, en presencia de adultos.
- En caso de que, en efecto, posea un arma de fuego será la fuerza pública correspondiente la que deberá retirar el arma de la escuela” (Anexo Resolución 217/14, p:26)

²² En la guía se establecen cuatro reglas básicas para proceder ante la presencia de un arma:

1. Considerar a todas las armas como si estuvieran siempre cargadas.
2. Intentar convencer a la o el estudiante de que apunte el arma hacia un mueble de madera o piso de madera, una mochila con libros, para sacar de la trayectoria de un posible disparo a alumnos o profesores.
3. Pedirle que saque el dedo del gatillo.

hace mención a estos puntos, consideramos que también debe tenerse en cuenta el personal no docente y, si el aula tiene una ventana hacia la calle, cuidar que no lastime a alguien que esté pasando por el exterior.

Otra diferenciación que se establece es cómo debe proceder el docente ante la presencia de armas blancas u otros elementos que pueden transformarse en armas blancas. En este sentido, el protocolo hace hincapié en la definición que debe hacerse a nivel institucional sobre lo que se considera un arma blanca. Por otro lado, como mencionamos anteriormente en el rol docente respecto del trabajo en su grupo, también se destaca la necesidad de que el docente explique y comunique de forma clara cómo deben usarse ciertos elementos que, para algunas actividades son necesarios pero que sin son utilizados de forma incorrecta pueden provocar daños graves tanto a uno mismo como a sus compañeros. Si un alumno utiliza uno de los útiles para agredir a un compañero, la normativa establece cómo debe proceder el docente y, en dichas indicaciones, nuevamente observamos la importancia del trabajo en red²³.

En todos los casos, la guía dispone que las situaciones, al ser transgresiones muy graves, deben ser evaluadas en el marco de los acuerdos escolares de convivencia. “En este sentido, la firmeza que muestren las personas adultas permitirá que chicos y jóvenes vayan tomando consciencia de la escala de lo que es una travesura, una falta leve y un acto gravísimo donde están en riesgo la vida propia y la ajena, y esto los llevará a ir adquiriendo responsabilidad en sus actos” (Anexo R217/14: 27). Asimismo, se destaca la necesidad de abordar el caso en todo su contexto y no tomarlo como un episodio aislado de un alumno en particular o de un grupo específico. A raíz de ello se propone la realización de talleres y de reflexiones grupales donde se puedan pensar, entre otros temas, las formas de resolución pacífica de conflictos.

-
4. Sugerirle que deje el arma sobre una superficie horizontal, de donde no pueda caerse. Recién en ese momento se puede evacuar el aula o retirar al o la estudiante y llamar a la familia u otro adulto responsable. Se debe convocar a la fuerza pública que corresponda para que retire el arma de la escuela. Además es necesario contactarse con la Autoridad de Aplicación de la Ley 26.061 para la contención y trabajo conjunto con el o la estudiante” (Anexo R217/14, p: 26)
 - ²³ Algunos de los pasos a seguir son: Es importante poder tranquilizar a la o el estudiante y apartar al resto de los alumnos de la escena; más de una persona adulta debe acompañar la situación.
 - Paralelamente, un docente o más deben tranquilizar a la o el estudiante que fue agredido o agredida o amenazado/a.
 - Mientras que el personal de la escuela se comunica con la familia del estudiante, se llama a la institución con la que se acordó trabajar este tipo de situaciones para que -junto con la escuela garanticen el abordaje de la situación desde la perspectiva de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes.

Ante la presencia de un arma blanca, además, es necesario trabajar en forma articulada con el Equipo de Orientación Escolar; derivar la situación a la autoridad de aplicación del Sistema de Promoción y Protección de Derechos de la jurisdicción. (Anexo Resolución 217/14, p: 27)

- *Vulneración de derechos*

Como mencionamos anteriormente, en este caso se diferencian los episodios que tienen lugar en la escuela de los que suceden por fuera pero que en definitiva tienen impacto en el ámbito escolar.

Respecto a los primeros, la guía establece que deben seguirse una serie de procedimientos en los que el trabajo en red es un factor fundamental. Ante este tipo de situaciones, se destaca la obligación que tiene la escuela de interactuar y coordinar sus acciones junto a otros sectores del Estado y de la sociedad “[...] de manera tal que se conforme una red a nivel federal, jurisdiccional y local, en el marco de la construcción y consolidación de los Sistemas de Promoción y Protección Integral de Derecho de Niñas, Niños y Adolescentes que se establecen en el artículo 32 de la Ley 26.061” (Anexo R217/14: 29). El rol del docente en esta red es el de trabajar de forma preventiva con los alumnos, estar atento y observarlos todos los días e informar y derivar los casos que observe o se le planteen en donde se vean vulnerados los derechos de los niños o adolescentes. Por ejemplo, ante la sospecha de una situación de maltrato infantil intrafamiliar, el rol del docente no es determinar si la situación realmente existe o no. En cambio,

Sí lo es trabajar en forma preventiva sobre el tema, la detección precoz y dar intervención frente a la presunción, a los equipos profesionales especializados en la problemática. En esta cadena, el lugar que ocupa el o la docente es fundamental, ya que puede llegar a ser la llave que permita ver una problemática que permanecía oculta (Anexo R217/14: 31)

Por otro lado, la guía plantea casos en los que puede llegar a ser necesario realizar una denuncia. Al respecto, establece que, cuando el tema es grave y corre riesgo la víctima, la denuncia judicial es una estrategia necesaria²⁴ y, que en esos casos, la intervención docente no solo es una obligación ética y social, sino también legal.

²⁴ En el protocolo se dispone que “(...) la exposición o denuncia debe hacerse en forma simultánea ante la Autoridad de Aplicación de la Ley de Promoción y Protección Integral de Derechos y ante la Justicia” (Anexo R217/14, p: 33) y que dependiendo la jurisdicción, las normativas o protocolos de actuación establecen que una vez que la escuela informa a las autoridades educativas acerca de los episodios de posible vulneración de derechos, las denuncias son llevadas a cabo por las autoridades o los equipos técnicos del sistema educativo. Además, en relación con la posible contradenuncia, se remarca, “en función del cuidado de la persona adulta denunciante, que no se puede ejercer acciones legales sobre alguien por hacer aquello a lo que está obligado jurídicamente. Esto se aplica en el caso del docente que interviene cuando una niña, un niño o adolescente está sufriendo vulneración de sus derechos” (Anexo R217/14: 33)

Además, se resalta la importancia de que docente brinde espacios personalizados para los alumnos, donde puedan sentirse contenidos, escuchados y respetados. Entre las acciones que debe llevar a cabo el docente, se considera fundamental que tenga una actitud empática hacia la situación y el sentimiento que está atravesando el estudiante.

Particularmente, en la guía se hace mención a casos de:

- Maltrato infantil:
 - Maltrato intrafamiliar:
 - Maltrato infantil que pueden involucrar a otros actores sociales además de las familias:
 - Maltrato dentro de la escuela

En todos los casos se considera que el maltrato tiene lugar en el ámbito escolar porque, a pesar de poder desarrollarse afuera, tiene un impacto directo puertas adentro.

- *Situaciones de violencia de género en el noviazgo*

Ya hemos anticipado que en el marco normativo que analizamos se plantea que los docentes deben abordar los contenidos y orientar sus prácticas hacia una educación para la igualdad, el respeto por los derechos personales y colectivos, la autoafirmación personal, entre otros temas. Teniendo en cuenta la existencia de situaciones de violencia de género en el noviazgo, en la guía aprobada por R217/14 se establece que es importante que el docente promueva el pensamiento crítico de los estudiantes. En este sentido, se considera que

Poner en cuestión diferentes estilos de vinculación que se hacen presentes en las relaciones de pareja e identificar los procesos que intervienen en su generación puede ayudar a visualizarlos como modos aprendidos de interacción, que pueden ser modificados y constituir una elección en la medida en que se disponga de recursos para revisarlos (Anexo R217/14: 39).

- *Situaciones de abuso sexual o presunción de abuso sexual*

En la guía que analizamos se describe que frente a situaciones de abuso sexual es posible que los niños y adolescentes expresen lo que están viviendo a través de comportamientos inapropiados, juegos sexuales o dibujos que destaquen los órganos genitales o que representen escenas de carácter sexual de una manera diferente a lo que se espera, de acuerdo a los intereses que tienen, los chicos de esa misma edad. Por ese motivo, se plantea que los docentes deben estar atentos a las formas de

expresión de los alumnos y deben considerar que a través de sus representaciones pueden estar transmitiendo algún mensaje importante que no se animan a decir explícitamente de forma oral.

Al igual que en el caso anterior es importante el rol de la escuela y en particular del docente para hacer lugar al cuestionamiento de los vínculos que naturalizan los abusos o los malos tratos. Además, en el protocolo se destaca que los docentes deben trabajar sobre

[...] la construcción de habilidades para el desarrollo de la autoestima, la autonomía, la expresión saludable de las emociones, que les permitirán construir y sostener vínculos saludables, desarrollar la capacidad de comunicación y de empatía, etcétera; el desarrollo y valoración de la noción de intimidad y de su cuidado; la apropiación de pautas de cuidado, protección y vínculo afectivo con el propio cuerpo y el de otros y otras; el sostenimiento de una postura crítica hacia comportamientos o modalidades de vinculación abusivas; la promoción de derechos ligados al ejercicio saludable de la sexualidad. (Anexo R217/14: 41)

- *Intentos de suicidio y el suicidio*

Para estos casos en el protocolo también se considera que es fundamental el trabajo en red ya que el abordaje adecuado de este tipo de situaciones requiere el trabajo de los equipos de orientación escolar en el acompañamiento y asesoramiento de todos los integrantes que forman parte de la comunidad educativa.

De manera preventiva, al igual que en los casos anteriores, se resalta la función de la escuela en la transmisión de la importancia del cuidado de sí mismos y de los demás integrantes de la comunidad.

Además, teniendo en cuenta el contexto en el que se inserta la escuela, la guía plantea que se debe pensar en una estrategia de trabajo para analizar lo sucedido y prevenir que se repita en ocasiones futuras. Si bien, tal como mencionamos, se debe elaborar en función de cada contexto en particular, en el protocolo se proponen algunas líneas de trabajo generales entre las que se encuentran:

- Abrir espacios de expresión diversos desde donde cada integrante de la comunidad pueda <expresar lo que siente>, en el lenguaje y con el medio que crea más adecuado.
- Construir dispositivos para que, a través de lo creativo o mediante el diálogo, se puedan abordar maneras de resolver los problemas que enfrenta la o el adolescente afectado, que no sean agresivas con esa persona.

- Trabajar en articulación con los organismos y organizaciones que conforman el Sistema de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes local, con el objetivo de plantear líneas de acción y abordajes colectivos (Anexo R217/14: 44)

- *Extravío de personas*

Una vez más es importante mencionar que la guía destaca la importancia de que “en todos los casos la escuela debe actuar en red y que debe recurrir a las instituciones que tienen un saber específico sobre el tema” (op.cit). El docente, como adulto que trabaja en la institución educativa, en la medida de lo posible, debe colaborar, por ejemplo, en la búsqueda de la persona extraviada.

- *Trata de personas*

En la guía se describe que la institución educativa es un espacio en el que se pueden analizar todas las dimensiones implicadas en el delito de trata de personas. En línea con lo planteado hasta el momento, podemos decir la normativa establece que el docente debe desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes de forma tal que les surjan inquietudes en relación con los discursos y prácticas que sostienen la trata. Asimismo, plantea que “Poder reflexionar acerca de las formas de explotación sexual y la trata implica poner en entredicho también una cierta mirada sobre la sexualidad y el lugar de las mujeres, de los varones, de sus cuerpos y de las relaciones de poder que existen en nuestra sociedad” p:46).

Los docentes deben abordar esta problemática con el objetivo de trabajar factores de autoprotección y de concientización sobre lo que implica este tipo de delito.

A modo de cierre...

A lo largo de este capítulo nos propusimos indagar en el rol docente definido en la normativa vigente con el fin de conocer y describir cuáles son las acciones que le competen a dicho actor escolar frente a situaciones de conflictividad social protagonizadas por los estudiantes.

En primer lugar, cabe resaltar que, como mencionamos, en algunos casos la normativa suele hablar del rol del adulto y no del rol docente. Si bien la descripción de algunas situaciones se puede deducir que se trata del rol docente (por ejemplo: “el rol del adulto responsable del curso deberá trabajar los contenidos...”) en determinadas situaciones esa diferenciación no es clara. Por otro lado, la “amplitud” del término “rol del adulto” nos invita a reflexionar si la razón del término general se debe a que frente a la crisis de autoridad que atraviesan los docentes deben apoyarse en otros actores o si, en cambio, el motivo corresponde a una perspectiva de responsabilidades

compartidas en las que la división no es tan clara. Cabe preguntarse entonces por la necesidad de considerar el lenguaje específico necesario para favorecer la comprensión y, entonces, la viabilidad de aplicación de la norma, como un aspecto a ser revisado.

Asimismo, podemos ver que el carácter democrático de la autoridad docente responde al desafío que debe asumir la escuela de generar un espacio en el que el centro sea el diálogo, el respeto y el cuidado del otro, y en el que se tenga en cuenta la participación de todos los actores de la comunidad educativa, haciendo especial hincapié en la participación de los estudiantes.

Por último, retomamos la amplitud de lo que se entiende por episodios de conflictividad social para reforzar la responsabilidad que tiene la escuela de definir y comunicar las prácticas sociales que implican actos de violencia, vulneración de derechos, delitos y transgresiones graves para educar a los estudiantes en una perspectiva de respeto por los derechos y con el fin de brindarles herramientas fundamentales para vivir en una sociedad que se caracteriza por su pluralidad y que define la riqueza en el encuentro y el intercambio con el otro.

A modo de conclusión podemos decir que desde la normativa se propone un rol docente que, en el contexto de un espacio escolar que abre sus puertas a lo que sucede afuera de las paredes de la institución, recibe ayuda y trabaja en conjunto con otros actores.

Se trata de reconfigurar el espacio escolar como un espacio público, que se constituye desde el trabajo de todos los miembros de la comunidad escolar, espacio claramente distinto del privado y por lo tanto, guiado por normas públicas ya establecidas a las que es necesario respetar y comprender (Anexo R239/14: 12).

Se trata, entonces, de un rol docente que, siguiendo estas sugerencias, trabaja en pos de que la escuela sea realmente un lugar de encuentro. En este sentido, la pregunta que surge es: ¿los docentes están formados para esto? ¿Es parte de su carrera de grado? ¿Cómo se aborda?

CAPITULO 4

Conclusiones Finales

A lo largo de este trabajo hemos intentado describir, realizando un estudio cualitativo, el marco normativo vigente vinculado a la convivencia escolar y al abordaje de la conflictividad social en las escuelas de nivel primario de Argentina. Nos hemos propuesto describir cómo se definen los conceptos de convivencia, conflicto, violencia escolar y conflictividad social en las instituciones educativas; tipificar las situaciones de conflictividad social en las escuelas; y describir el rol docente, definido en el marco normativo analizado, frente a las situaciones de conflictividad social protagonizadas por estudiantes.

En primer lugar, podemos decir que la convivencia es definida en términos democráticos. Con esto hacemos referencia a un modelo de convivencia que se opone a la imposición externa de valores absolutos (sean estos de orden religioso, cultural, político, étnico o estético) y propone, en cambio, un modelo basado en el diálogo, la construcción colectiva, la negociación y el acuerdo. Es un orden que da lugar al debate y que valora positivamente la diversidad y la diferencia (Gvirtz y Palamidessi, 2010). Por otro lado, cabe destacar que el concepto de convivencia se diferencia del de disciplina. De hecho, la disciplina es asociada a un resultado negativo, vinculado a la homogeneidad y a la respuesta automática del “deber hacer”. Como hemos planteado en el marco teórico de nuestro trabajo, este cambio responde a un nuevo paradigma que deja atrás a la aceptación de un marco normativo impuesto y la negación de los conflictos y/o diferencias de intereses y opiniones. Por el contrario, promueve espacios en los que todos los actores de la escuela se vean representados y tengan instancias de reflexión, participación y construcción colectiva (como por ejemplo, para las escuelas de nivel primario, a través de la propuesta del Consejo de Aula y de Escuela). Propone a través de ellos el ejercicio del poder de decisión, y el fortalecimiento de la responsabilidad y el compromiso, habilidades esenciales para el deber ciudadano. En este sentido, podemos decir que la escuela responde a la demanda de la sociedad que manifiestan Beech y Marchesi (2011) cuando afirman que “En el marco de transformaciones registradas en la sociedad argentina, se demanda a la escuela poner énfasis en la convivencia escolar democrática, entendida como una oportunidad para promover formas de relación inspiradas en los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad” (p:11).

En este contexto, el conflicto es considerado inherente a las relaciones entre las personas y es concebido como una oportunidad de aprendizaje tanto para quienes lo protagonizan como para quienes se ven involucrados de manera indirecta por ser miembros de un mismo grupo o comunidad. Dado el uso general del término para hacer referencia a todos los tipos de conflicto (incluyendo dentro de este grupo a, por ejemplo, episodios de violencia), hemos delimitado el concepto a aquellos casos que no requieren una intervención especial del docente, diferente a su accionar cotidiano.

En relación con la violencia escolar la normativa analizada incluye dentro de este término a los episodios de agresión física, verbal y psicológica. También considera a aquellos actos de violencia que son ejercidos por mecanismos propios del sistema educativo, es decir, la violencia institucional. En la definición se hace una distinción de acuerdo a las personas que participan directamente de los actos. En este sentido, se diferencian las siguientes formas de violencia: de estudiantes hacia docentes, de docentes hacia estudiantes, entre pares (entendida como violencia entre estudiantes) y entre adultos (pudiendo ser ellos docentes, no docentes o miembros de las familias). De acuerdo a la descripción que se realiza en cada caso, se observa que no se incluye de forma explícita dentro de la definición a aquellos episodios que son actos de violencia ejercidos por adultos no docentes que trabajan en la institución hacia alumnos, y viceversa. Por otro lado, cabe mencionar que si bien el concepto que se plantea de violencia escolar es general y amplio, no se distinguen dentro de la definición episodios de hostigamiento o *bullying* siendo esta forma de violencia una de las que más relevancia ha ido cobrando en los últimos diez años (MEN, 2015).

El concepto de conflictividad social es utilizado para hacer referencia al conjunto de episodios conflictivos y de violencia y, además, se incluyen dentro ese término a aquellos episodios de vulneración de derechos, discriminación u hostigamiento por orientación sexual o identidad género. En líneas generales, podemos decir que el concepto abarca a todos aquellos episodios que ponen riesgo los derechos de las personas y, particularmente, los derechos de los niños y adolescentes y el derecho a la educación.

Por otro lado, cabe destacar que si bien la ley 26.892 hace referencia a “la conflictividad social en las instituciones educativas” el marco normativo con el que trabajamos refiere al ámbito educativo y no queda restringido a los límites territoriales de la institución escolar. Para desarrollar en mayor profundidad esta conclusión, haremos referencia a lo mencionado en la introducción a este trabajo. En dicha sección, citando a Ana Abramowski (2005), planteamos como parte de la descripción de la crisis de la escuela la dificultad existente en la delimitación de los espacios y los tiempos escolares. El análisis del corpus de documentos con el que trabajamos nos permite

reafirmar lo explicado por la autora. Sin embargo, identificamos una acción intencional respecto de esta falta de delimitación. Con esto, hacemos referencia a que la norma plantea que la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social no se limita a lo que sucede por dentro de las paredes de la escuela sino que, por un lado, incluye a aquellos actos que suceden por fuera de la institución y que, de algún modo u otro, ingresan; y, por otro lado, busca generar prácticas y comportamientos que sean incorporados para la convivencia tanto adentro como afuera de la institución.

En relación con la tipificación de las situaciones de conflictividad social descritas en el marco normativo que analizamos, y en línea con la amplitud de lo que se entiende por ámbito educativo, encontramos las siguientes formas de conflictividad social:

- Conflictos que no requieren de una intervención docente distinta al accionar cotidiano
- Comportamientos que se dan a través de la interacción en entornos virtuales (se incluyen casos de ciberhostigamiento)
- Actos de violencia de estudiantes hacia docentes, de docentes hacia estudiantes, entre pares (entendida como violencia entre estudiantes) y entre adultos (pudiendo ser ellos docentes, no docentes o miembros de las familias).
- Sospecha o presencia de armas de fuego en la escuela
- Presencia de armas blancas u otros elementos que puedan transformarse en armas blancas
- Situaciones de vulneración de derechos
 - Discriminación u hostigamiento por identidad de género u orientación sexual
 - Maltrato infantil
 - Maltrato intrafamiliar:
 - Maltrato infantil que puede involucrar a otros actores sociales además de las familias
 - Maltrato infantil dentro de la escuela
- Situaciones de violencia de género en el noviazgo
- Situaciones de abuso sexual o presunción de abuso sexual
- Intentos de suicidio
- Suicidios
- Extravío de personas
- Trata de personas

Frente a estas situaciones el rol de los docentes es definido como una autoridad pedagógica democrática, caracterizado por compartir el día a día de la gestión con los miembros de la comunidad escolar. En este sentido, se destaca el concepto de trabajo en red que está presente en los documentos. Consideramos necesario mencionar que, mientras en algunos casos se trata de una propuesta que debe tener en cuenta el docente y decidir en función de lo que considere mejor, en otros casos, se trata de una obligación que debe cumplir como parte del ejercicio de su profesión. Como ejemplo, podemos mencionar que, frente a situaciones de vulneración de derechos, en la guía aprobada por R217/14 se establece que una de las obligaciones del docente es dar intervención a los equipos profesionales especializados en la problemática y, cuando el tema es grave y corre riesgo la víctima, la denuncia judicial es una estrategia necesaria. En ese sentido, la intervención del docente no solo es una obligación ética y social, sino también legal.

Por otro lado, cabe mencionar que hemos detectado de forma reiterada que el rol docente se caracteriza, también, por su capacidad de observación, escucha y diálogo; su capacidad de registro; por las particularidades en la implementación de sanciones y fundamentalmente por el trabajo preventivo, por la intervención inmediata y por la reflexión posterior sobre las situaciones de conflictividad social con el grupo de estudiantes. Asimismo, hemos identificado que, en los casos de vulneración de derechos, el accionar docente es definido de manera más procedimental debido a la gravedad de los casos y a la interacción de distintas instituciones en el abordaje.

En relación con lo planteado, nos parece importante reflexionar sobre la forma en la que la guía se define a sí misma. El documento, es concebido como una herramienta para que los equipos docentes puedan reflexionar colectivamente sobre las condiciones institucionales que hacen posible construir un espacio de aprendizaje y de cuidado. A su vez, destaca que “[...] no es un listado que prescribe el trabajo individual de cada docente en relación con la convivencia en la escuela, sino que se propone como un texto para ser leído, discutido y analizado en forma colectiva dentro de cada escuela” (Anexo R217/14:). Hecha esta aclaración y a la luz de lo presentado a lo largo del trabajo, cabe preguntarse hasta qué punto no se trata de una serie de procedimientos que el docente debe seguir y en qué medida las propuestas que se realizan son orientaciones para su accionar y no acciones concretas que debe desarrollar.

Por otro lado, cabe mencionar que, si bien la guía se define como una herramienta para los equipos docentes, a lo largo del documento se hace referencia al rol de los adultos en general y en pocos casos se especifica explícitamente lo que corresponde al accionar docente en particular. La ambigüedad del término “rol de los adultos” no permite asignar y distribuir claramente las responsabilidades dentro de colectivo “adultos” que trabajan en las instituciones educativas.

Haciendo hincapié en el rol del docente, nos parece pertinente mencionar las fases de la enseñanza presentadas por Philip W. Jackson (1997). El autor realiza una distinción entre las fases *preactiva*, *interactiva* y *postactiva* de la enseñanza. La primera fase es aquella en la que el docente planifica lo que va a desarrollar en la clase; la segunda es el momento de la interacción con los alumnos; y la última se centra en el análisis de lo ocurrido en las otras dos (el diseño de la clase y lo que sucedió en la interacción con los alumnos).

Según Jackson (op. cit), la fase interactiva de la enseñanza se caracteriza por su complejidad ya que implica simultaneidad, imprevisibilidad e incertidumbre, aspectos que en muchos casos determinan las decisiones que finalmente toman los docentes. En este sentido, nos parece pertinente preguntarnos en qué medida el marco normativo que analizamos considera a esta fase dentro de las orientaciones que propone para el ejercicio profesional del docente. La inquietud surge, por ejemplo, a raíz del caso en el que se sospecha que un alumno posee un arma. El protocolo establece una serie de procedimientos pautados en aproximadamente seis acciones que el docente debe desarrollar. Asimismo, el protocolo caracteriza a este tipo de situaciones como excepcionales y disruptivas. Cabe preguntarnos, entonces, en qué medida el docente, en la interacción con los alumnos, lleva a cabo lo planificado y hasta qué punto la imprevisibilidad e incertidumbre (entre otras tantas condiciones) determinan su accionar. Una investigación futura podría tener como objetivo analizar los casos de las intervenciones docentes implementadas frente a este tipo de situaciones. También se podría indagar en las reflexiones que hacen los docentes al momento de actuar (conocer qué factores tienen en cuenta al determinar las decisiones que toman, qué inquietudes les surgen, de qué forma toman las decisiones – de forma individual o colectiva-, etc.)

Por otro lado, en relación con las otras dos fases (preactiva y postactiva), en las que ocupa un rol central la reflexión, consideramos que el marco normativo con el que trabajamos propone diversas instancias y espacios para que tanto el docente como los demás miembros de la comunidad educativa reflexionen de manera colectiva para prevenir posibles episodios de conflictividad social y/o pensar y dialogar sobre lo que sucedió. Según el autor (op.cit) es importante trabajar sistemáticamente en estos espacios y momentos ya que es en estas instancias en las que se articula de manera reflexiva lo que se propone desde la teoría y lo que sucede en la práctica. En este contexto, tiene sentido el concepto que plantea Perrenoud (2001) quien retoma, entre otras teorías, los aportes de Jackson y lo estudiado por Schon, sobre *la reflexión en la acción* y *la reflexión sobre la acción*. Según el autor, mientras que la primera transcurre durante el desarrollo de la acción, la segunda consiste en tomar la propia acción como objeto de reflexión. Perrenoud plantea que es fundamental desarrollar docentes reflexivos y considera que para ello, el ejercicio de la reflexión no

es suficiente. Es necesario que sea un accionar regular y que se tenga en cuenta que, “Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes” (Perrenoud, 2001: 15). En este sentido, en una investigación futura se podría indagar en la forma en la que la reflexión sobre la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad está presente en la formación docente inicial. También se pueden analizar las instancias de reflexión sobre la acción de los docentes frente a las situaciones de conflictividad social.

A la luz de lo planteado a lo largo del trabajo es posible reflexionar sobre la intencionalidad de la norma y la realidad escolar. El marco normativo con el que trabajamos agrega a la tarea de enseñanza de los contenidos curriculares acciones como: los diálogos y los espacios personalizados para los alumnos, las reuniones con los padres para comunicar situaciones conflictivas grupales, las reuniones con los padres para comunicar situaciones conflictivas individuales (y en esos casos se sugiere que se organicen encuentros de forma separada con cada familia), la coordinación del Consejo de Aula, en algunos casos la participación en el Consejo de Escuela, la reflexión colectiva con el personal docente y no docente que trabaja en la institución educativa, la observación atenta de los alumnos, el interés y la preocupación por conocer su situación personal, la comunicación y el trabajo en conjunto con otras instituciones u organizaciones... Frente a esta situación, la pregunta que surge es ¿en qué medida las acciones propuestas en el marco normativo vigente son “aplicables” a la realidad escolar? Es de común conocimiento que los docentes manifiestan no tener tiempo suficiente para el cargo que desempeñan. Por ese motivo, consideramos que vale la pena reflexionar sobre la responsabilidad social que se le asigna al docente frente a la enseñanza y el cuidado de los alumnos para pensar y repensar sobre la formación inicial que reciben y el ejercicio de su rol profesional. En este sentido, una investigación futura puede evaluar en qué medida el marco normativo que describimos forma parte de la formación que reciben los docentes y de la realidad cotidiana de las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

Normativas analizadas:

Ley 26.892, Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2013). [Fecha de consulta 28/05/2016]
<http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>

Resolución 217/14 del Consejo Federal de Educación. [Fecha de consulta 28/05/2016]
<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/217-14.pdf>

Anexo Resolución 217/14 del Consejo Federal de Educación. [Fecha de consulta 28/05/2016] http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/217-14_01.pdf

Resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación. [Fecha de consulta 28/05/2016]
<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/239-14.pdf>

Anexo I Resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación. [Fecha de consulta 28/05/2016] http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/239-14_01.pdf

Bibliografía de referencia:

- Abramowski, A. (2005), “La violencia escolar en los diarios”, en *Violencia, medios y miedos. Los sentidos de las violencias. Peligro, niños en la escuela*, en Revista Ensayos y Experiencias N° 58, pp. 54-63. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas
- Beech, J. y Marchesi, A. (2008) *Estar en la escuela: un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Fundación SM.
- Bringiotti, María Inés (coord.) “La violencia cotidiana en el ámbito escolar. Algunas propuestas posibles de prevención e intervención”. Lugar Editorial, Buenos Aires, 2008.
- Carriego, C. B. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 4.
- Cornejo, R, Redondo, JM. (2001). “El Clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región metropolitana”. Última década n° 15- CIDPA Viña del Mar. Octubre 2001. pp 11-52.

- D' Angelo, L, Fernández, DR. (2011). *Clima, conflicto y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Unicef-Flacso.
- Debarbieux, E. (1996). "La violence en milieu scolaire. Etat des lieux», en *Debats d'Educatió*. Disponible en www.debats.cat/es/ponentes/eric-debarbieux
- Di Leo, Pablo; *Violencias y escuelas: despliegue del problema*, en *Violencia escolar y climas sociales*. Kornblit, Ana Lía (coord.) Buenos Aires: Biblos, 2008.
- Dubet,(2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Ed. Gedisa
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. España. Narcea.
- Filmus, D; Gluz, N. y Fainsod, P. "Enfrentando la violencia en las escuelas: Un informe de Argentina, mimeo, Buenos Aires 2002.
- Gallo, P. "Transformaciones en las Relaciones Intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las Escuelas" en *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Noel, G [et.al.]. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2010). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, Ph. (1997) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Litichever,L.et al. *Nuevas y Viejas Regulaciones: Un Análisis de los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media*. Última década. [online]. 2008, vol.16, n.28, pp. 93-121.
- Litichever, L. "De la disciplina a la convivencia". [Fecha de consulta 05/02/2016] Disponible en <http://elmonitor.educ.ar/secciones/dossier/de-la-disciplinaria-a-la-convivencia/>
- Madriaza, P (2007) *El Sentido Social de la Violencia Escolar. Transformaciones Culturales en el Discurso Marginal de los que están Sujetos de la Violencia*. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo de la Universidad de Chile.
- Madriaza, P. (2009) "Violencia en las escuelas" en *Seguridad y Prevención: La situación de Argentina, Chile y Uruguay durante 2007*, Sagant V.
- Mayer, L. (2009) "Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula"; *Educación*, Vol. VI N° 6; Diciembre 2009.
- Míguez, D. (2009) "Las Formas de la Violencia en las Comunidades Escolares" en *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Noel, G [et.al.]. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

- Moro, J. (ed) (2006) *Juventudes, violencia y exclusión: desafíos para las políticas públicas*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Guatemala: Magna Terra.
- Noel, G. (2007), *Los Conflictos entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas Públicas de Barrios Populares Urbanos*. Tesis Doctoral Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín, Provincia de Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas (2005). *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. [Fecha de consulta 25/05/2016]. Disponible en http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=123207&coleccion_id=123218
- Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas (2007). *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. [Fecha de consulta 25/05/2016]. Disponible en http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=123206&coleccion_id=123218;
- Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas (2010). *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. [Fecha de consulta 28/05/2016]. Disponible en http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=123211&coleccion_id=123218.
- Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas (2014) *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*. [Fecha de consulta 28/05/2016]. Disponible en http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=128789&coleccion_id=123218
- Onetto, F. (2015) “Climas institucionales” Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación de la Nación.
- Perrenoud, P. (2001), “La formación de los docentes en el siglo XXI” en *Revista de Tecnología educativa*. Santiago, Chile, vol. XIV, N°3, pp. 503-523.
- Prado, S. [et. al.] 2008. *Análisis cualitativo del impacto de la normativa escolar en la institución escolar: Nivel primario*. Informes de investigación de la Dirección e investigación y estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- Prawda, A. (2008) *Mediación escolar sin mediadores*. (3ra. ed.). Buenos Aires, Bonum.
- Prawda, A. (2015) *Portación de armas en la escuela: Procedimientos usuales frente al problema*. Tesis de Maestría Universidad de San Andrés.
- Pineau, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’” en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

- Previtali, M.(2008) “Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba”; en *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Míguez, D. (comp). Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Ruiz, P. O., & López, J. M. T. (2006). La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (40-2).
- Sileoni, A. (2015) “Educación en los valores democráticos”. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tallone, A. (2011) “El desafío de la convivencia escolar: apostar por la escuela” en Educación, Valores y Ciudadanía. OEI. (2011) pp.59-71.
- Tedesco, J.C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad (146), 74-89. www.nuso.org/revista.php?n=146.
- Tedesco, J. C (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación* (2003:Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 03/05/ 2016].<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- Tedesco, J. C (2011) “Los desafíos de la educación básica del siglo XXI” en Revista Iberoamericana de Educación N.º 55, pp. 31-47.
- Tenti Fanfani, E. (1999) *Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares*. Argentina. Unicef.
- Silvina Prado, Mariana Rossetti y Rubén Villasante (2008) “Análisis cualitativo del impacto de la normativa escolar en la institución escolar. Nivel primario”. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.