

---

# Consejos de convivencia: análisis sobre formas de sanción escolar

---

Denise Fridman y Lucía Litichever

---

Concurso Revista Convocación 2015

---

**Título:**

Consejos de convivencia: análisis sobre formas de sanción escolar

**Resumen**

El presente artículo revisa el modo de intervención del Consejo de Convivencia Escolar a partir de un análisis de las actas de los consejos de dos escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Nos proponemos analizar el funcionamiento de estas instancias colegiadas, la forma en que las escuelas proceden ante las transgresiones que realizan los estudiantes y las sanciones que se sugieren como pretexto para indagar la forma en que las escuelas resuelven este tipo de conflictos.

**Palabras claves:** Escuelas secundarias- faltas y sanciones- Consejo de Convivencia

*En Buenos Aires, al primer día del mes de Julio del presente año, se reúne el Consejo de Convivencia para tratar temas de urgencia<sup>1</sup>.*

*La asesora pedagógica informó a los integrantes de la situación que pudo resolverse con los alumnos satisfactoriamente.*

*A continuación la asesora plantea el caso a ser tratado en esta reunión. Tres alumnos forzaron el armario de preceptoría, se llevaron el registro de los alumnos con la intención de modificar anotaciones de asistencia.*

*El profesor tutor de 5to 2da habló con los alumnos que dieron los nombres de los responsables; ante el pedido de restitución del registro éste apareció en el patio del colegio. Se citó a los alumnos que hicieron su descargo escrito que la asesora lee a continuación.*

*En todos los casos, la asesora informó sobre rendimiento académico y anteriores hechos disciplinarios.*

*A continuación se llama al primer alumno que es acompañado de su padre. Se le explica el mecanismo y se le da la palabra al alumno para hacer su descargo quien reconoce haber forzado la puerta aunque no haber sacado el registro. Se le hacen algunas preguntas, las que responde que no supo qué pasó con el cuaderno, que no tiene problema con las faltas y que entiende que pudo ser el motivo del robo del registro.*

*Ingresa el segundo alumno acompañado de su mamá. El alumno comienza su descargo diciendo que fue invitado a participar del hecho; reconoce haber participado y arrepentirse del mismo. Tomó esto como un chiste y luego reflexionó y se dio cuenta del perjuicio ocasionado. El alumno agrega que dándose cuenta de la gravedad de lo ocurrido, decidió contárselo a la preceptora y, posteriormente al tutor.*

*Finalmente pasa a hacer su descargo el tercer alumno. Se les explica el mecanismo hasta resolver el caso. Comienza el alumno mencionando una discusión con la preceptora alrededor del tema de las faltas. Manifiesta que luego*

---

<sup>1</sup> El Acta recoge el tratamiento de dos situaciones en relación a la convivencia escolar. Se transcribe aquí solamente la situación sobre la que trabajaremos.

*surgió la idea, de hacerlo en una hora que la preceptoría estuviera sin gente. Reconoce haber ido en primer lugar para luego avisar a sus dos compañeros que podían ir a la preceptoría. Al no encontrar el registro de 5to, decidieron tomar el de 4to año para no generar sospechas. El alumno dice que no forzó la puerta, ni tomó el registro, aunque sí participó de la situación.*

*Terminada la presentación de los alumnos, el Consejo debate sobre la medida a tomar.*

*Los delegados coinciden que hay diferentes responsabilidades recayendo sobre el primer alumno la mayor carga.*

*Se decide escalonar las medidas:*

*Para el primer alumno la mayoría propone separación definitiva de la institución, para el tercer alumno la mayoría propone cambio de turno y para el segundo alumno el máximo de días de separación transitoria. En estos últimos alumnos queda definido que si se vuelve a comentar alguna trasgresión, no pasarán por el Consejo y directamente se les pedirá separación de la institución.*

*Firma de los integrantes del Consejo*

### **Acercamiento a la temática**

El relato anterior es el Acta de un Consejo de Convivencia de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Usando este relato como excusa<sup>2</sup>, en este artículo nos proponemos analizar la puesta en marcha del Sistema de Convivencia y en especial la forma en que las escuelas proceden ante las transgresiones que realizan sus estudiantes. De esta forma nos detendremos a analizar el funcionamiento del consejo, las situaciones que ocurren y las sanciones que se aplican a través del estudio de las actas elaboradas en cada encuentro del Consejo de Convivencia de dos escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires<sup>3</sup>.

Pero antes de avanzar en el análisis nos gustaría contextualizar el surgimiento del Sistema de Convivencia, relatar cómo surgen los Consejos de Convivencia y qué función tienen en las escuelas. En los últimos años las escuelas secundarias argentinas atravesaron un proceso de revisión del régimen de disciplina. Particularmente en la Ciudad de Buenos Aires, la Ley 223 del año 1999 crea los Sistemas Escolares de Convivencia y deroga la antigua legislación nacional de 1943 (Decreto N° 150.073) en los artículos referidos a la regulación disciplinar. La nueva reglamentación establece un Sistema de Convivencia a partir de la

---

<sup>2</sup> Decimos como excusa en tanto cabe aclarar que la escuela donde se desarrolla el Consejo de Convivencia cuya acta es citada viene trabajando con mucho compromiso por parte de la conducción y los docentes en proyectos vinculados a la convivencia escolar, donde se busca involucrar a los estudiantes en la construcción de las normas y la resolución de los conflictos de convivencia suscitados. Su indagación nos brinda elementos para realizar un análisis sobre el funcionamiento de los consejos de convivencia y los modos de resolver conflictos de convivencia en la escuela secundaria.

<sup>3</sup> Reconocemos que las actas del Consejo de Convivencia transcriben solo una parte de lo ocurrido durante el encuentro, sin embargo teniendo en cuenta esta precaución epistemológica, nos parecen instrumentos importantes que pueden arrojar información útil acerca de las decisiones tomadas allí, de la circulación de la palabra entre docentes y alumnos, padres y directivos.

redacción del Reglamento de Convivencia y la conformación de un Consejo de Convivencia. Esta nueva normativa se propone “*propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según las competencias y responsabilidades de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional con el fin de facilitar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica*”<sup>4</sup>.

En la antigua normativa de 1943 el asunto de la disciplina se restringía al comportamiento en una búsqueda por la regulación de los estudiantes, estableciendo las conductas a seguir y definiendo los comportamientos permitidos al interior de la escuela con una ambigüedad suficiente que permitió una aplicación discrecional por más de 50 años. El Sistema de Convivencia, por su parte, surge motivando la participación e involucramiento de los distintos actores escolares y se propone desde una mirada más amplia regular las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de una institución educativa<sup>5</sup>. La regulación de estas relaciones está dada por una serie de pautas de vinculación que deben ser consensuadas entre los miembros de dicha institución. La convivencia entonces, es un mecanismo que permite delinear un espacio para trabajar con otros (Litichever, 2015).

Podemos leer este proceso de revisión del régimen disciplinario como un cambio de perspectiva que va de la disciplina a la convivencia donde la nueva propuesta busca ocuparse de los vínculos que se generan en el espacio escolar a diferencia de la disciplina que se concentraba en la vigilancia y en la evaluación de la conducta de los alumnos en tanto correcta o incorrecta para asignarle su correspondiente sanción (Litichever, 2010). Nilia Viscardi y Nicolás Alonso (2013) desarrollan dos dimensiones de la convivencia. Mientras que por una parte la convivencia constituye el conjunto de principios que guía las prácticas y define los vínculos al interior de las escuelas donde “se conforma, allí, una *gramática de la convivencia* al enunciarse su sistema de reglas y normas” (2013:29). Aparece otra dimensión más ligada al *estado real* de las relaciones interpersonales que suceden en la cotidianidad escolar y que conforman las diferentes culturas escolares. La convivencia, definida por estos autores como la reflexión sobre las reglas para “estar con otros”, puede tener un impacto positivo en el mejoramiento de los niveles de integración y cohesión social de la institución escolar (Viscardi y Alonso, 2013). Según estos autores, la diferencia del modelo de convivencia escolar y del anterior debería redundar en, por una parte, la legitimidad de las normas teniendo en cuenta su proceso de construcción colectiva y por otra parte,

---

<sup>4</sup> Ley 223 de 1999 del Sistema Escolar de Convivencia Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>5</sup> El retorno a la democracia en el año 1983 implicó una etapa de cuestionamiento al autoritarismo dominante en el período anterior y el comienzo de la promoción de la participación de toda la comunidad educativa en diversas instancias del desarrollo escolar así como la búsqueda de un límite a la arbitrariedad en la aplicación de las sanciones disciplinarias. Para profundizar sobre la perspectiva histórica del sistema de disciplina en la Ciudad de Buenos Aires ver Alavez Prieto, 2010.

en la disminución del conflicto y “la visión judicializante” del mismo al reconocerlo y trabajar sobre su surgimiento.

La nueva normativa promueve dos grandes instancias: por un lado prescribe que cada escuela redacte su propio Reglamento de Convivencia en función de las características y necesidades de su comunidad. Por otro lado, se establece que las escuelas conformen diferentes instancias, entre las que se encuentran los consejos de convivencia constituidos como espacios de intercambio, discusión y participación. Los mismos tienen una organización colegiada ya que están integrados por autoridades, docentes, estudiantes, preceptores, padres, equipos de orientación y representantes de las asociaciones de estudiantes. Estos órganos deben ocuparse de la redacción de los reglamentos, del tratamiento de los conflictos que se presentan sugiriendo formas de resolución a la Rectoría así como trabajar preventivamente en el abordaje de problemáticas de convivencia de la institución escolar.

Al recorrer las escuelas encontramos un funcionamiento dispar de estos órganos: la gran mayoría de las escuelas de Ciudad de Buenos Aires han conformado el Consejo de Convivencia en alguna circunstancia pero el mismo no sesiona con frecuencia, casi no se reúne o funciona solo como legitimador de disposiciones ya resueltas en otras instancias o en tanto “tribunal acusatorio”. En unas pocas escuelas estos espacios se han conformado y logran funcionar como instancias de deliberación genuinas y de trabajo institucional sobre la prevención de conflictos de convivencia o inquietudes afines.

En los casos en los que se ha conformado un Consejo de Convivencia y el mismo funciona con más o menos regularidad, es interesante analizar qué se discute en esas reuniones, ¿cuáles son los temas por los que se suele reunir?, ¿quiénes toman la palabra y cómo circula la misma? En el análisis de dos libros de actas de Consejos de Convivencia de dos escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires encontramos que gran parte de las sesiones de los consejos se ocupan de la organización y conformación de los mismos, algunas se dedican a la definición de las normas y otras tantas son destinadas a la resolución de situaciones conflictivas o transgresiones realizadas por los estudiantes<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> En una de las escuelas el libro del Consejo de Convivencia va desde 1997 hasta 2012, durante ese período tuvo años en los que el consejo funcionó con mayor frecuencia (encuentros quincenales) y años en los que directamente nunca se reunió. Durante 1997 sesionó en 11 oportunidades de las cuales 1 se destinó a la presentación del órgano; 5 a la elaboración y discusión de las normas de Convivencia; 3 al tratamiento de situaciones de transgresión y 2 a la respuesta de una consulta del Gobierno de la Ciudad sobre el funcionamiento del consejo. En 1999 sesionó en dos oportunidades para organizar el funcionamiento del consejo y elegir sus delegados; en el 2005 se reunió en 4 oportunidades para abordar situaciones de transgresión; en el 2006 y 2012 se reunió dos veces en cada año también para recorrer situaciones de transgresión. Así encontramos un funcionamiento muy dispar de éste órgano a lo largo de los años.

Por su parte, el libro del otro establecimiento aborda todo el año 2013 en el cual el consejo se reunió en 8 oportunidades 5 de las cuales se destinan a la elección de los representantes del consejo de los distintos claustros; 1 a definir y discutir las normas de convivencia y 2 a abordar situaciones de transgresión.

Otro punto que surge del análisis es la existencia de etapas distintas en que las escuelas parecen convocar con mayor asiduidad a este órgano y sesionan con cierta periodicidad, pero en otros momentos parecen *pincharse* y las sesiones del consejo se espacian mucho o el mismo deja de funcionar. Ante este escenario uno se pregunta si no ocurren situaciones que ameriten el funcionamiento del consejo o las mismas son resueltas por otras vías. También es posible inferir que algunas conducciones apelen más a estas instancias colegiadas que otras y que en un establecimiento frente a un cambio de autoridades se note asimismo un cambio en el funcionamiento del consejo como espacio de prevención y resolución de conflictos.

En las propuestas de discusión de los Consejos de Convivencia la inclusión de los estudiantes es un punto fundamental lo que implica darles la posibilidad de participar en decisiones de cuestiones que los involucra y en la resolución democrática de los conflictos (Fridman, 2013a). Aún cuando, no solemos encontrar en las escuelas que se genere una instancia de formación para este tipo de espacios en los que las y los estudiantes comiencen a entrenarse para debatir, discernir entre posiciones diferentes, analizar causas y reflexionar sobre posibles consecuencias de las distintas faltas y sanciones; muchos docentes destacan que les parece una instancia útil. La rectora de una de las escuelas analizadas señala “es útil fundamentalmente con los pibes. Que los chicos se acostumbren a este espacio donde ellos puedan pensar, puedan ver a sus pares, puedan recomendar cosas y sepan tomar distancia. Me parece que es muy formativo para ellos también”.

Detrás de esta concepción sobre la capacidad a priori de los estudiantes de otorgarse las propias normas, Emilio Tenti advierte sobre un desafío actual del sistema educativo, la escuela debe realizar “dos cosas al mismo tiempo: socializar, como para permitir a los hombres vivir juntos y en armonía..., y al mismo tiempo, individualizar, para un ser libre y autónomo, capaz de hacer de su propia vida un proyecto.” (Tenti, 2009: 81). En este mismo sentido nos preguntamos cómo lograr que los alumnos pasen de un lugar receptor de la normas a una instancia de productores de una “tradición moral siempre renovada” (Tenti, 2009). Siguiendo esta idea, la autonomía se constituiría como la capacidad de otorgarse las propias normas para regular las conductas, sin embargo sin una preparación adecuada que involucre trabajar sobre la responsabilidad que implica el “juzgamiento” entre pares, la participación de los jóvenes en los consejos puede desencadenar en prácticas nocivas, discriminatorias y discrecionales (Litichever, 2010). Por lo tanto, resulta necesario generar las condiciones para que las ideas de los estudiantes entren en juego y puedan elaborar opiniones propias. Éste es un trabajo en sí, que involucra la enseñanza de una práctica cívica, una ciudadanía activa que reflexione e intervenga. En este sentido, plantea Isabelino Siede, “la escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, porque esa es una de sus notas distintivas y quizás la más importante, si la concebimos como espacio público de construcción de lo público” (Siede, 2007: 186). El autor plantea también la importancia de cuidar que las responsabilidades y los derechos de los

estudiantes en el ámbito escolar se enmarquen en el *principio de legalidad* donde a ningún miembro de la comunidad escolar se le pueden reconocer menos derechos que los que la ley les otorga fuera de la escuela y el *principio pedagógico* a partir del cual no se puede adjudicar a los estudiantes mayor grado de responsabilidad que el que se espera de un ciudadano adulto en la sociedad. Estos principios, según Siede (2007), establecen un piso de derechos y un techo de responsabilidades en los que debe circunscribirse la participación de los estudiantes.

### **¿Qué dicen las actas? Un análisis de su contenido**

Detengámonos ahora a analizar más detalladamente la situación descrita en el Acta del Consejo que citamos al comienzo de este artículo y que nos permitirá analizar el modo de funcionamiento del mismo. Allí se describe un hecho realizado por tres estudiantes del último año que sustrajeron el registro de asistencia con la intención de modificar sus faltas. Aquí aparecen varios elementos para analizar: el hecho, la resolución que le da el Consejo y a partir de allí poder pensar su puesta en marcha.

Si analizamos la transgresión realizada por estos tres estudiantes encontramos que hay una acción tipificada como falta que tiene que ver con sustraer un objeto sin permiso y esto se agrava mucho más por tratarse de un documento público y por la intención de modificarlo. Merece destacar que, en este caso en particular, la transgresión se enlaza con un componente específico del funcionamiento de la escuela que implica mantener una cierta cantidad de ausencias permitidas por encima de las cuales los estudiantes se quedarían libres. Al parecer, a estos estudiantes les interesa mantener su situación de alumnos regulares. Si bien no sabemos cuántas faltas tenían y si realizaron esta acción para no quedar libres o tuvo más las características de una travesura o de una medida que les permitiera no entrar en una *zona de riesgo*, en relación con las ausencias; sí podemos notar que el oficio de alumno lo tienen incorporado ya que buscan acatar el principio de la presencialidad, uno de los supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar moderno<sup>7</sup>. En este sentido, pareciera que estos jóvenes están interesados por su trayectoria escolar y no parece darles lo mismo estar o no en la escuela. Aspecto que quizás también hubiera sido interesante tener en cuenta a la hora del análisis y la evaluación de la conducta transgresora.

Continuando con la secuencia los estudiantes al no encontrar el libro de asistencia de su curso decidieron porque ya habían forzado el armario llevarse el de otro curso "*para no generar sospechas*" (sic). Así, fuerzan un armario de preceptoría y sustraen un registro de otro curso y la intención de modificación de las ausencias y alteración del documento queda trunca. Luego, ante la evidencia de la

---

<sup>7</sup> Flavia Terigi define cuatro supuestos pedagógico y didácticos: el cronosistema que sería la organización del tiempo que establece niveles escolares y ritmos de adquisición del aprendizaje; la descontextualización de los saberes; la lógica de la presencialidad que organiza el saber pedagógico y saber didáctico y la simultaneidad, principio por el cual las enseñanzas son las mismas para todos y se transmiten del mismo modo y al mismo tiempo (Terigi, 2010).

transgresión por parte de las autoridades y el pedido de restitución del documento, el registro aparece anónimamente en el patio del colegio.

Avancemos ahora en el análisis de las sanciones que se sugirieron y el mecanismo por el cual se llega a esta decisión. El consejo sugiere sanciones diferentes para cada uno de los tres estudiantes: separación de la institución, cambio de turno y suspensión (con el máximo de días). Las preguntas que uno se hace ante este hecho son en primer lugar, ¿por qué se deciden sanciones diferentes a los distintos estudiantes?, ¿cuáles son los criterios utilizados para ello?<sup>8</sup>, y en segundo lugar, ¿cuál es la relación de las sanciones con la falta cometida? Revisemos primero este segundo aspecto. La normativa plantea que se deben aplicar sanciones pedagógicas, es decir que las mismas deben guardar relación con la falta. El decreto 998 del 2008 de reglamentación de la ley 223 plantea que uno de los criterios que rigen el Sistema de Convivencia es que *“Toda sanción tiene finalidad educativa y debe guardar relación con la gravedad de la falta cometida. Cada sanción que se aplica, requiere de una instancia de reflexión conjunta sobre los comportamientos inadecuados, buscando la modificación de la conducta a partir de la toma de conciencia respecto a las consecuencias de la transgresión cometida y de la asunción de un compromiso por parte de los sujetos involucrados en la situación.”* La relación entre la falta y la sanción correspondiente no es detallada en la normativa sino que se apela a la decisión de cada institución en el establecimiento de dicha correspondencia para cada situación. Allí es donde se soslaya la aplicación de la ley y sus variaciones a nivel de cada escuela. Aquello que Pierre Bourdieu sostiene al respecto de la aplicación de normativa jurídica nos es útil para pensar aquí la puesta en práctica de las normas, “aunque la existencia de reglas escritas tiende, indudablemente, a reducir la variabilidad de los comportamientos, las conductas de los agentes jurídicos pueden referirse y plegarse más estrictamente a las exigencias de la ley y queda siempre una parte de arbitrariedad en las decisiones judiciales, imputables a variables organizativas como la composición del grupo decisorio o las cualidades de los justiciables” (Bourdieu, 2000:184).

Claro que nos parece grave el hecho y consideramos que los estudiantes deben ser sancionados pero también nos interesa detenernos a pensar aquí de qué forma la escuela ajusta las sanciones a las faltas cometidas, si permite revisarlas o solo va tras la búsqueda de consecuencias dolosas que apunten a desestimar estas acciones y regular la conducta de los estudiantes. En el caso analizado pareciera sancionarse la conducta errada más que buscar reparar o responsabilizarse por la falta cometida. En este sentido, es interesante pensar los dos modos de castigo desarrollados por Mario Zerbino (2007) en relación a la escuela. El primero de ellos es definido como *utilitaristas*, quienes privilegian las

---

<sup>8</sup> Cabe aclarar nuevamente que una de las dificultades en el análisis de las actas es la ausencia de registro de las discusiones y posiciones de los integrantes del consejo que permitirían profundizar el conocimiento sobre las decisiones tomadas. Sin embargo, como puede verse posteriormente, en la entrevista realizada a la Rectora la misma esboza algunos de los motivos que llevaron a diferenciar las sanciones.



consecuencias valiosas que tendría el castigo para la sociedad y el gobierno de las personas y lo conciben como una función de disuasión, prevención o rehabilitación en oposición a lo que consideran los *retribucionistas* para quienes lo fundamental es la reparación del daño ocasionado y el merecido justo (Zerbino, 2007). Mientras que en la situación analizada parecería prevalecer una perspectiva utilitarista, en la normativa se privilegian las ideas de prevención y reparación<sup>9</sup> ajustándose a una mirada retribucionista de las sanciones. La nueva reglamentación abre un espacio para el diálogo y la reflexión conjunta frente al conflicto y pretende que toda sanción tenga una finalidad educativa que, además, guarde relación con la falta cometida (Litichever, 2010). Así encontramos una distancia entre lo que se plantea desde la nueva perspectiva de convivencia de abordaje de los conflictos y lo que ocurre más concretamente en la práctica a la hora de sancionar.

Por otra parte, hallamos aquí una maximización de la sanción donde ante la anulación de las amonestaciones<sup>10</sup> se pone de manifiesto en las escuelas una dificultad para ponderar las faltas en torno a las sanciones. Notamos que se produce un salto cualitativo en la fuerza de la medida disciplinaria, por ejemplo suele ocurrir en muchas instituciones que ante tres apercibimientos escritos (o llamados de atención) se pasa a la separación transitoria. El salto entre una y otra medida es amplio y da cuenta de una discrecionalidad en su aplicación y una ausencia de medidas intermedias y modalidades de intervención que puedan abordar la situación sin llegar a aplicar sanciones tan drásticas. Esto también da cuenta de una falta de mecanismos de revisión y búsqueda de modificación de las conductas a través de sanciones que permitan resolver los problemas al interior de la escuela y que no impliquen el corrimiento de la misma ya que la separación del establecimiento (transitoria o permanente) desplazarían de alguna manera el problema hacia fuera (Litichever, 2010).

Esta es una dificultad con la que se encuentran las escuelas que no está saldada desde la normativa que anula las amonestaciones pero no establece mecanismos intermedios entre el apercibimiento escrito y la suspensión y deja en manos de las escuelas la elaboración de sanciones reparadoras que se ajusten a las transgresiones realizadas. Así también aparecen situaciones en las que se suman distintas intervenciones por no hallar la sanción que mejor se ajusta a la falta cometida. En el libro de actas del Consejo de Convivencia de la otra escuela analizada se describe por ejemplo el caso de un estudiante de primer año que fue

---

<sup>9</sup> La *prevención* entendida como la posibilidad de lectura y diagnóstico de las situaciones que permita anticipar los conflictos e intervenir sobre ellos de forma previa. Por su parte, la sanción *reparadora* pretende que las faltas puedan resolverse desde la reparación de los errores buscando además brindar una solución vinculada al conflicto.

<sup>10</sup> Las amonestaciones eran las sanciones utilizadas en el régimen disciplinario; ante las distintas faltas se aplicaba un número variable de amonestaciones que se iban acumulando hasta alcanzar las 25, situación que dejaba libre al estudiante. A fin de año caducaban las amonestaciones comenzando al año siguiente desde cero. En el año 1998 se anulan las amonestaciones por medio de la Ordenanza Nro. 51.870/97 del Consejo Deliberante. Para profundizar sobre el tema ver Narodowski, 1993.

hallado en el baño de varones fumando un cigarrillo de marihuana, ante este hecho el consejo resuelve por mayoría que se lo cambie al turno mañana, dar intervención al equipo ASE<sup>11</sup> y consulta al hospital Pirovano, además se aconseja la presencia semanal del padre en el establecimiento (reunión 29 de mayo de 2006). Tal como vemos aparece una sumatoria de intervenciones que da cuenta del trabajo y la preocupación de la escuela por la situación y por el bienestar del estudiante pero también deja traslucir cierto desconcierto para elegir la intervención que más se ajusta a la situación. Además podríamos detenernos a revisar en qué medida el cambio de turno permitiría revisar la falta, ¿cuál sería el beneficio del cambio de turno en este caso? Así encontramos que situaciones muy distintas como: la sustracción de un documento público, fumar un cigarrillo de marihuana en la escuela, son sancionados de la misma manera.

Al mismo tiempo, como dijimos, se pone de manifiesto cierta discrecionalidad en la administración de las sanciones tanto porque frente a un mismo hecho se aplican sanciones diferentes para los distintos estudiantes, como es el caso del acta que estamos analizando, como por la aplicación de una misma sanción frente a faltas de distinto tipo y gravedad. En la misma escuela que prescribe múltiples intervenciones frente a un estudiante que se lo encuentra fumando marihuana en el baño y como sanción se lo cambia de turno; a otro estudiante que ha molestado en clase y le prende fuego al pelo de una compañera el consejo considera que no hay motivos para aplicar una sanción superior “ya que las calificaciones no son malas” y sugiere que se firme el acta de compromiso por su comportamiento en clase y dos días de suspensión en los que deberá realizar una reflexión por escrito y otras actividades pedagógicas (reunión del 17 de septiembre de 2012). Así, se legitiman tratos desiguales con algunos sujetos dejando abierta la puerta para la elaboración de criterios subjetivos y particulares ante las distintas situaciones, alejándose de la posibilidad de construir un marco de justicia común (Southwell, 2004).

Tal como plantea Isabelino Siede, “el sistema de normas requiere la previsión de sanciones o algún tipo de consecuencias para quienes transgreden las reglas, aplicables en condiciones estables y equitativas (...) Diferentes autores y discursos pedagógicos posteriores a la última dictadura han visto como rasgo autoritario y herramienta heterónoma la existencia misma de las sanciones, pero éstas pueden adquirir nuevos sentidos. Entre los resabios de la sociedad disciplinaria y la desorientación actual de los docentes, la justicia escolar necesita

---

<sup>11</sup> El Programa de Asistencia Socio Educativa para las escuelas medias y técnicas (ASE) que depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires tiene como objetivo asesorar y realizar acciones específicas para construir respuestas alternativas, en el ámbito escolar, a las necesidades de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Para ello trabaja con los diferentes actores escolares y articula con otras instancias estatales como defensorías de derechos, área de salud, juzgados, etc.

redefinir su respuesta ante el incumplimiento de las normas” (Siede, 2007: 190). El autor también plantea que el ejercicio responsable de la autoridad en la regulación de la vida social escolar implica “volver a dar sentido a las sanciones, con una finalidad democrática y transformadora” (Siede, 2007: 191). Resulta interesante retomar aquí la reflexión que realiza Philippe Merieau acerca de que sancionar es atribuir al otro la responsabilidad de sus actos, hecho que le permitirá preguntarse progresivamente sobre éstos y tomar las decisiones respectivas (Meirieu, 2001).

Otro punto que queremos analizar es el modo en que son tenidos en cuenta el rendimiento académico y las faltas anteriores al momento de proponer la sanción por parte del Consejo de Convivencia, tal como puede verse en el acta. Ésta es una perspectiva común a la hora de aplicar sanciones a los estudiantes, así en un acta del Consejo de Convivencia de la otra escuela analizada se expresa en relación a la sugerencia de sanción para un estudiantes “que no hay motivos suficientes para que el Consejo sugiera una sanción superior ya que las calificaciones no son malas, tiene pocas inasistencias” (reunión del 17 de septiembre del 2012). Esta especie de “prontuario” puede jugar tanto a favor como en detrimento del alumno y profundizar así el tipo de sanción sugerida “El Consejo sugiere el cambio de turno teniendo en cuenta los antecedentes de conducta como las calificaciones y la actitud” (reunión del 17 de septiembre de 2012, sobre otro estudiante). Calificaciones, inasistencias y transgresiones son tomadas en cuenta por los consejos de convivencia a la hora de sugerir una sanción pero ¿por qué el rendimiento académico debería ser considerado a la hora evaluar cuál es la mejor manera de resolver una situación?, ¿en qué sentido tener más o menos inasistencias influye en la resolución de un conflicto de convivencia? Esta vinculación reproduce una mezcla de aspectos escolares que el sistema de convivencia desde lo formal busca desenmarañar pero que aún persisten en su puesta en práctica.

En cuanto a las faltas anteriores, las mismas son tenidas en cuenta a modo de “legajo o prontuario” que influye en la decisión de la sugerencia de sanción. Denise Fridman (2013b) al realizar un análisis del Decreto 998/08 que vuelve a incorporar la acumulación de sanciones, plantea que la superación de la acumulación de las sanciones, que se había logrado con la ley 223 y su decreto anterior (Nro 1400), vuelve a aparecer retornando a la estigmatización del estudiante. Sumado a ello el decreto no deja claro si la acumulación es anual o a lo largo de toda la escuela secundaria, discrecionalidad que queda a cargo de cada institución educativa o de cada supervisión. Podría suponerse que al igual que las inasistencias, las sanciones caducan año a año pero es una cuestión que ha sido omitida en el decreto reglamentario.

Volviendo a la situación analizada, las sugerencias de sanción diferenciadas para cada estudiante, que luego fueron ratificadas por la Rectora, se corresponden como puede leerse en el acta con el grado de responsabilización que asumió cada uno de los tres estudiantes frente al hecho. En una entrevista realizada a la Rectora, señala esta diferencia “Lo que más nos interesó fue la actitud de ellos.

Había tres pero eran más de tres que estaban metidos en el tema. La mayoría se arrepintieron, reconocieron la situación y todo. Uno no, siguió negando y diciendo que no cuando sabíamos todos que sí. Entonces de todos, uno fue un cambio de turno, que le hizo muy bien porque terminó de otra manera. Lo pasamos a la tarde, que lo mirábamos más. Y el que no reconocía y no reconocía, cambió de escuela. Y fue muy fuerte eso, porque en esa división cuando se fue este pibe todo el mundo se aflojó y cambió muchísimo la división”. La búsqueda de responsabilización es un objetivo del sistema de convivencia en particular, expresada como “*las finalidades del Sistema de Convivencia que son educar en el desarrollo de la responsabilidad individual, colectiva y solidaria y en la toma de conciencia de los propios actos*”<sup>12</sup>. En el caso utilizado como ejemplo, la consideración sobre la responsabilización frente a la falta cometida toma un cariz particular. Sobre aquellos dos estudiantes que “se hacen cargo del hecho” pesan las sanciones menores mientras que el tercer estudiante que no se responsabiliza de lo cometido, a pesar de que según lo que parece “todos” saben que estuvo involucrado, se arremete la sanción mayor. En este sentido, es interesante pensar qué implica responsabilizarse de “los propios actos” y qué sentido tiene la autoimputación para la escuela.

Nos interesa retomar aquí el análisis realizado por Horacio Paulín (2002) en la provincia de Córdoba sobre el funcionamiento de los consejos de convivencia que concluye que muchas veces los alumnos llegan al consejo “ya sentenciados” es decir que son pocas las ocasiones en que los estudiantes no son vistos previamente como “culpables”. Frente a este accionar, el autor describe algunas estrategias que los estudiantes ponen en juego para resolver de un modo más favorable su situación. Los delegados de los cursos suelen ser los representantes del consejo y por conocer mejor su funcionamiento, suelen “asesorar” a modos de “estrategias de colaboración entre pares”, a los estudiantes que deben presentarse ante el Consejo de Convivencia. Allí recomiendan por ejemplo “simular el arrepentimiento” frente a la falta de disciplina, dar respuestas adaptativas frente al poder de los adultos o apelar a la “astucia” para evitar confrontaciones con los miembros del consejo. Esta “preparación” previa que los delegados hacen de sus compañeros pone en evidencia prácticas de resistencia estratégica de los alumnos (Paulín 2002).

### **Consideraciones finales**

Las decisiones acerca de qué sanción aplicar frente a las distintas situaciones de transgresión en la escuela cambia según la intencionalidad con la que se produce la acción, el sujeto afectado por dicha acción, las condiciones, características o antecedentes de aquellos que transgredieron (Litichever, 2012). La escuela es un dispositivo más del gobierno de los jóvenes y por tanto, al igual que en el sistema penal juvenil, prevalece muchas veces un *derecho penal de autor* por sobre un *derecho penal de acto* a la hora de aplicar una sanción. Es decir, se focaliza más en la persona y su accionar en general que en el hecho en sí (Guemureman,

---

<sup>12</sup> Ley 223 de 1999 del Sistema Escolar de Convivencia Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2011) entrando de esa forma en un difícil terreno ubicado entre la responsabilización y la moral.

Horacio Paulin analiza, que en las sesiones de los consejos cuando se abordan las situaciones conflictivas no se suelen incluir variables vinculadas a la inadecuación de ciertas normas escolares para regular el comportamiento de los adolescentes o su falta de sentido así como el accionar pedagógico de los profesores en el aula. En ocasiones, el Consejo de Convivencia adquiere características que lo revelan como un componente aliado al dispositivo disciplinario de la escuela moderna, con mecanismos más sutiles que los anteriores procedimientos, más que una propuesta alternativa hacia la convivencia escolar. Para que el Consejo de Convivencia se convierta en una instancia enriquecedora de la convivencia, un espacio genuino de discusión, intercambio y debate entre los distintos integrantes de la vida escolar y no quede reducido a un organismo disciplinador de los jóvenes, debe articularse con otras instancias de participación y discusión reales en las escuelas (Paulin: 2002).

En este sentido es interesante el análisis que realiza Gabriel Kessler (2002) en relación a la promesa de democratización y participación que en este caso propone el Consejo de Convivencia, donde en ocasiones, el autor define se produce una “democratización incompleta” ya que se generan dispositivos de participación, de consulta de opinión, de intervención, pero concretamente la palabra de los jóvenes, sus voces, no siempre parecen plasmarse o lograr influir en la toma de decisión. Así, la demanda de participación y el involucramiento terminan reduciéndose al hecho de haber tenido la posibilidad de ser “escuchados”, de realizar el descargo. Incluso, encontramos que algunos de los mecanismos de participación que se promueven terminan resultando “artificiales” y no parecen posibilitar una intervención sustantiva.

Para el análisis del funcionamiento del Consejo de Convivencia, nos parece importante tener en cuenta que es un ámbito distinto que propone una dinámica que no es habitual para las escuelas y en este sentido, es sumamente comprensible que una instancia nueva con una lógica distinta que el que propone el formato tradicional de la escuela, cueste instalarse. A su vez, la gramática escolar (Tyack, y Cuban: 2001) funciona restringiendo el marco de lo posible tensionando en replicar las prácticas ya instaladas y habituales del funcionamiento escolar. Además, las nuevas normativas sobre convivencia intentan romper con la lógica disciplinaria a partir de la creación de los cuerpos colegiados donde se establecen otros modos de creación y circulación de las normas. Estos espacios colectivos son percibidos, muchas veces, tal como lo analiza Denise Fridman (2013a) como instancias que ponen en jaque la autoridad del docente y los dejan sin herramientas para “imponerse” en el aula. Para muchos profesores la posibilidad de participación de los estudiantes es leída como una restricción a su poder. En este sentido, parece resultar mucho más sencillo escribir un reglamento (que luego se utilice o no en la práctica) que poner en funcionamiento un espacio de discusión e intercambio entre actores escolares diferentes con diferentes funciones, cargos y responsabilidades.

## Bibliografía

- Alvarez Prieto, N. (2010), La evolución del régimen de disciplina en el nivel medio de enseñanza. Ciudad de Buenos Aires, Argentina (1943-2010). Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Rosario: Laborde Editor, p. 121 - 121
- Bourdieu, P. (2000), La fuerza del derecho, Elementos para una sociología del campo jurídico. En *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Palimpsesto.
- Fridman, D. (2013a), Un recorrido conceptual sobre los procesos de socialización en la escuela secundaria argentina. De las normas como imposición a las normas como construcción. En CD de 2º congreso uruguayo de sociología “Desigualdades Sociales y Políticas Públicas en el Uruguay de hoy”. Montevideo, 10, 11 y 12 de julio de 2013. ISBN: 978-9974-0-0956-1
- Fridman, D. (2013b), *Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO- (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili). ISBN 978-987-1891-90-0
- Guemureman, S. (2011), *La cartografía moral de las prácticas judiciales en los Tribunales de Menores*. Buenos Aires: Del Puerto
- Kessler, G. (2002), *La experiencia educativa fragmentada*. Buenos Aires: IPE- UNESCO
- Litichever, L. (2010), Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Arg.-
- Litichever, L. (2012), La discrecionalidad en la aplicación de sanciones en la escuela secundaria. Miradas diferentes de docentes y estudiantes. Ponencia presentada en las I Jornadas de Jóvenes investigadores en educación. FLACSO- Arg. 12, 13 y 14 de Septiembre de 2012. Recuperada en <http://editorial.flacso.org.ar/jornadas>.
- Litichever, L. (2015), Reseña conceptual. En Nilia Viscardi y Nicolás Alonso Convivencia participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya. Uruguay: ANEP
- Meirieu, P. (2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro
- Narodowsky, M. (1993), *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil: Espacios en Blanco, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
- Paulin, H. (2002), Los consejos de convivencia: ¿Una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?. En Revista Educar- Enero-Marzo 2002
- Tenti Fanfani, E. (2009), Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas. En Emilio Tenti Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. Buenos Aires:

## IPE-UNESCO

- Terigi, F. (2010), Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia Ministerio de Cultura y Educación-La Pampa. Santa Rosa, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa
- Tyack, D; Cuban, L (2001), En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica
- Siede, I. (2007), La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013), *Gramática (s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP, Uruguay
- Southwell, M. (2004), La escuela y la construcción de la legitimidad. En El monitor de la Educación, Nº 2 - Época V, Noviembre, Buenos Aires: Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Zerbino, M. (2007), La estética del castigo. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.) Educar: (sobre) impresiones estéticas. Serie Seminario CEM. Buenos Aires: Del Estante Editorial