

La convivencia en la escuela. Entre la confianza y la responsabilidad.

Lucia Litichever (UNIPE/ FLACSO)

lucialitichever@gmail.com

Introducción

En el marco del sistema de convivencia y los cambios gestados a partir de la promoción de la participación y de un involucramiento más protagónico de los jóvenes en la toma de decisiones en el ámbito escolar cobran centralidad dos importantes nociones: la confianza y la responsabilidad. Ambas resultan imprescindibles para analizar la construcción de los vínculos y las relaciones que se conforman en las escuelas. En esta ponencia buscamos recorrer los significados que asumen estas nociones en este nuevo contexto y la implicancia de las mismas en la experiencia escolar de los y las jóvenes, revisando cómo los invita a un cambio de posición, a un rol más activo en su devenir escolar. La confianza, se convierte en un factor indispensable para la convivencia dado que la conformación de los vínculos requiere del intercambio con otros y de una apuesta sobre lo que el otro hará y pueda aportar. A la vez, la convocatoria a los y las jóvenes a la toma de decisiones, a la participación son centrales para indagar en la reformulación de la responsabilidad ya no como el “hacerse responsable” sino como una posibilidad, como una acción de poder ejercer responsabilidad. Algunas preguntas que surgen a partir de la puesta en juego de estas nociones en las escuelas son: ¿Qué implicancia tiene en la vida escolar darle lugar a la confianza? ¿Qué aprendizajes posibilita para los y las estudiantes tomar responsabilidad? ¿Cómo se reconfiguran los vínculos a partir de estas cuestiones?

Nos interesa retomar el planteo de Laurence Cornu (1999) acerca de la confianza en el ámbito pedagógico, donde analiza que la misma es constitutiva de la relación pedagógica y que debe estar presente para que pueda producirse la transmisión. Señala que la confianza es una apuesta sobre el otro y en tanto apuesta pone en relación el tiempo presente y el futuro ya que la confianza se produce hoy en torno a lo que se espera que otro pueda realizar luego, en un tiempo posterior al actual. De esta manera se produce una falta de control del otro y del tiempo, así, resulta parte de la tarea pedagógica no inquietarse y poder tolerar esa ausencia de control, de certezas. La confianza se convierte en parte constitutiva del vínculo que se da entre los actores

escolares; el intercambio con otros pone en juego esta apuesta sin evidencias sobre aquello que el otro hará. Por su parte, en relación a la responsabilidad, Cornu (2002) señala, que es la capacidad de hacerse cargo de decisiones que comprometen el futuro y responder por las consecuencias que estos actos implican y distingue dos formas de interpretarla como “hacerse cargo” de las consecuencias generadas por nuestras acciones donde lo que prima es la idea de culpabilidad o desde un aspecto más positivo vinculado con la posibilidad de “tomar responsabilidad”, asumir ciertos espacios de responsabilidad que permitan generar cosas nuevas en vínculo con otros.

El sistema de convivencia al concebir de forma diferencial a los y las jóvenes, en torno al modelo anterior (el régimen de disciplina), y aspirar a nuevos modos de participación e involucramiento, propone nuevos modos vincularse a través de la confianza y de abordar la responsabilidad. Si comparamos uno y otro modelo de regulación encontramos que el régimen de disciplina se circunscribía a la vigilancia de los alumnos para evaluar su conducta, para ponderarla como correcta o incorrecta y así poder asignarle su correspondiente sanción. Las normas eran enunciadas de forma prescriptiva (definiendo lo que se debe) y prohibitiva (puntualizando aquello que no se debe hacer). Se delineaban así conductas a seguir, comportamientos permitidos y comportamientos prohibidos. A su vez, los alumnos eran concebidos como sujetos tutelados cuya representación en el establecimiento estaba a cargo de otros (padres o tutores), siendo éstos su responsables. La información estaba dirigida estrictamente a ellos por lo que no se concebía como necesario informarle a los alumnos cuando se les aplicaba una sanción, por ejemplo o cualquiera otra cuestión que lo involucrara (Litichever, 2010). La preocupación por la convivencia, por su parte, incorpora una concepción más amplia sobre los vínculos, hace referencia a los modos de estar juntos y a la manera en la que es transitada esta experiencia escolar (Litichever, 2013). A la vez que introduce otras temáticas y preocupaciones a ser abordadas en función de las relaciones que se establecen en las escuelas: la discriminación, el reconocimiento de la diversidad sexual, los derechos humanos, el respeto entre los distintos sujetos, entre otras cuestiones (Nuñez y Litichever, 2015). De esta forma, propone un cambio importante respecto del régimen anterior; su abordaje es más amplio con una preocupación por los vínculos y no solo por las conductas o comportamientos. En relación a las normas se espera que sean enunciadas de forma propositiva vinculadas a ciertos valores y principios más amplios en torno al clima escolar, su democratización y el bienestar de todos en el establecimiento. La

pretensión es que se fomenten relaciones solidarias a partir del acuerdo, el consenso y la participación colectiva. A los estudiantes se los concibe en tanto sujetos de derecho, entendiendo que así como tienen deberes, también son tributarios de derechos (Litichever, 2010). Ambos modelos de regulación son bien disímiles y proponen formas de vinculación, de participación y en definitiva de transitar la escuela muy diferente, en este sentido es posible prever que los modos en que la confianza toma cuerpo y las formas en que es asumida la responsabilidad sean muy diferentes en uno y en otro modelo.

Habilitar la confianza

¿Cómo se pone en juego la confianza en las escuelas?, ¿qué efectos tiene en la conformación de los vínculos en la escuela?, ¿cómo impacta en los modos de regulación? Estas son algunas preguntas que orientan el análisis del presente apartado en torno a la revisión de la confianza en la escuela y los cambios acontecidos en torno a esta noción a partir del sistema de convivencia. A grandes rasgos podríamos describir y hacer un paralelismo entre el pasaje de una escuela secundaria selectiva -pensada para pocos, a la que concurría sólo un determinado sector social de la población (los hijos de la burguesía)- a una escuela secundaria masiva -obligatoria para todos, enmarcada en una perspectiva de derecho a la educación- y el pasaje de la sociedad tradicional a la sociedad moderna, tal como lo describió Simmel (2015) en tanto paso necesario para la producción de confianza, dado que la misma se produce cuando hay algo del orden de lo desconocido en el futuro; es decir no se trata de la continuación de un pasado tradicional, sino que por el contrario, los miembros de la nueva sociedad se ven obligados a entrar en relación con otros miembros más alejados, allí, la confianza resulta absolutamente imprescindible, para que el vínculo pueda establecerse. Para Simmel (2015), la confianza establece un modo de sociabilidad, una suerte de distancia en relación a otro, que no es demasiado grande. Esta sociabilidad va a crear estructuras de relación, que van a buscar limitar los riesgos de la decepción pero a la vez, apostar por lo nuevo que trae el vínculo con otros desconocidos. Entonces, si en la sociedad tradicional solo se producían relaciones entre sujetos parecidos, cercanos y quienes no se adaptaban quedaban excluidos, en la sociedad moderna se ponen en juego nuevas relaciones con otros no tan cercanos. Así, la masificación de la escuela secundaria y la inclusión en la misma de nuevos sectores sociales pone en jaque el modelo tradicional y plantea la necesidad de vínculos más alejados y con personas distintas. A la vez, en este pasaje, identificamos un cambio en la

regulación de los vínculos entre el régimen de disciplina y el sistema de convivencia. En el primero, el orden y la organización que brindaba permitía anticipar la conducta de los jóvenes y confiar en que iban a responder a las pautas establecidas ya que si no habría consecuencias (serían castigados, sancionados). Asimismo, la introducción del sistema de convivencia requiere una confianza en la conducta futura del otro, de un otro diferente y propone nuevas formas de regulación, distintas del sometimiento a unas normas establecidas por otros; la necesidad de producir las propias normas, generar acuerdos, consensos sobre el funcionamiento de un espacio común.

Para analizar el lugar de la confianza en relación a los distintos modelos de regulación es interesante retomar la distinción que plantea Cornu (1999) de la noción de confianza como *categoría ética* y *categoría política*. Señala que la confianza se presenta desde su categoría ética, en tanto promesa, fidelidad como un “tener confianza” y en tanto, categoría política como un “hacer confianza”. Así, la contraparte de la categoría ética sería la desconfianza, de esta forma, la confianza habría que ganársela para superar la desconfianza inicial. Por su parte, la categoría política pone de relieve el aspecto de la libertad a diferencia del de la fe que sostendría la categoría ética, donde tener confianza consistente en *creer en alguien* a partir de su palabra (fiarse de él). Lo que da como resultado una distancia estrecha entre la confianza y la credulidad. De allí que, la Ilustración, la Ciencia, la Razón se hayan basado en la desconfianza, en la crítica a la credulidad, para proponer que sólo se confía en lo que se ha verificado fehacientemente a través del método científico. A su vez, la confianza ferviente en algo o alguien (y podríamos traer aquí el caso de la confianza religiosa, la confianza en un Dios) puede generar desconfianza para con el resto, para con lo que es distinto. Lo que se traduce en una confianza en lo idéntico, y una desconfianza respecto de la alteridad, de lo desconocido (Cornu, 2002). Por su parte, la confianza desde su reinterpretación política “consiste en darles confianza a los ciudadanos, en que estos establezcan formas de confianza entre ellos, confianza en la deliberación, para decidir por sí mismos acerca de su futuro en común” (Cornu, 2002:74). En este sentido, Richard Sennett (2012) plantea que la cooperación requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás para actuar en conjunto. Donde el proceso de negociación propicia una fuerte vinculación recíproca que permite aprender mucho más cómo estar juntos que cómo estar separados. Por su parte Dubet (2016) en su indagación sobre la

solidaridad, retoma al capital social como una teoría latente de solidaridad y analiza la confianza como una virtud social que define junto al capital social la calidad de las relaciones en una sociedad abierta y plural. Donde, el éxito de las sociedades respondería a la fuerza de los lazos y las redes. Desde esta concepción, la educación tiene un papel decisivo en lograr fomentar la confianza y el capital social como espacio privilegiado del trabajo con los otros, en torno a los vínculos que se conforman. La ausencia de confianza, continúa Dubet, representa una grave situación para los sentimientos de solidaridad dado que pese a que la democracia requiera un poco de desconfianza plasmada en la necesidad de vigilancia sobre los representantes y dirigentes. Una cuota mayor de ésta puede estar solapando desconfianza hacia los otros. Solidaridad y confianza emergen como nociones que se entrelazan, una parece ser necesaria para que otra pueda consolidarse en un proceso doble. La confianza es requisito para la conformación de lazos con otros y la solidaridad parece habilitar nuevos ámbitos de confianza.

Si, llevamos las dos categorías al análisis de la confianza en los distintos modelos de regulación encontramos que el régimen de disciplina parecía estar sostenido desde una *categoría ética* donde se definía claramente a qué sujetos se les “tiene confianza” y a cuáles no. La potencial desconfianza parecería requerir una clara definición de pautas que prescribían las acciones permitidas, y definía los límites entre lo permitido y lo prohibido, delineando quiénes eran los sujetos de confianza (aquellos que respetaban las pautas) y de quiénes desconfiar. Había una necesidad de disciplinar al otro, quien con sus acciones debía demostrar que era merecedor de confianza. En la escuela, la autoridad impartía las normas y definía en quién se podía confiar, quién ofrecía garantías. Por su parte, cuando se analizan los fundamentos del sistema de convivencia es posible desprender allí la idea de una *categoría política* que fomenta para los estudiantes, un “hacer confianza” teniendo en cuenta el rol y la participación que les propone que asuman. Allí encontramos una intención de confianza que posibilita al otro, le da libertad. Así, la dependencia iría corriéndose para generar espacios de construcción con los jóvenes en pos de la emancipación. Quizás allí sería necesario revisar cómo se va construyendo y cuán progresivas son estas instancias para que no resulten en un abandono, en un dejar hacer. Respecto de esta instancia de participación que define el sistema de convivencia, Sennett (2012) pone de manifiesto su confianza en la deliberación, en poder decidir por sí mismos como un rasgo de la

cooperación como el intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios de ese encuentro.

En la puesta en marcha del sistema de convivencia hallamos que es necesario ir estableciendo de forma más clara y paulatina la asunción de nuevas posiciones y responsabilidades. Laurence Cornu (2002) plantea que la confianza es constitutiva de la relación pedagógica y describe dos formas de confianza: *confianza de dependencia* (del niño al adulto) y *confianza emancipadora* (del adulto hacia el niño). Es necesario que la primera de estas formas de confianza vaya transformándose a medida que el niño crece, es decir debe ir reduciéndose para dar lugar a la confianza emancipadora. Esta segunda forma de confianza implica renunciar a un poder sobre las cosas y sobre el niño, resignar al papel de mediador indispensable y omnipotente, para otorgar libertad al otro. Pero esta retirada no es abandono sino que vendría a resultar en un estímulo para que aquel otro actúe. Se trata entonces de responder a la confianza del niño dándole confianza. En este sentido, el pasaje de la confianza de la dependencia a la confianza de la emancipación requiere cierta progresión y una asunción acompasada; no es dejar al sujeto librado totalmente a la toma de decisiones sino que se abre un espacio de confianza en el que podrá analizar y decidir respecto a situaciones concretas y en instancias de discusión y deliberación compartidas con adultos. Entonces, no deberían ser los estudiantes los que de un día para otro deciden las normas, se hacen responsables de las mismas e imparten las sanciones o definen la solución de los conflictos, este pasaje requiere ser gradual y en vínculo con otros, de lo contrario, la emancipación no logra ser alcanzada.

En este punto es sugerente la noción de autoridad, Hannah Arendt (2003) plantea que la etimología de la palabra autoridad es a la vez: garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. La autoridad, entonces, es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores. Así, la impotencia inicial del niño convoca a la renuncia del adulto del ejercicio de la omnipotencia de un todo poder. La educación sería la instancia de transferencia del poder sobre el mundo en el marco de un espacio de no abuso de poder sobre el otro. En una instancia progresiva que va dando el tiempo de reforzar el poder del niño. La confianza que se deposita en el niño representa tanto para el adulto como para el joven una liberación común. En este sentido,

la confianza es algo así como una ofrenda de libertad porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto que va a conducir al niño a la emancipación.

En este pasaje de la dependencia a la emancipación encontramos que en muchas ocasiones aparece una dificultad en la puesta en marcha del sistema de convivencia donde, en algunas situaciones, los adultos se corren dejando solos a los estudiantes en la toma de ciertas decisiones (para luego, en muchos casos, señalarles qué se han equivocado). Así, en algunas escuelas se ha interpretado la participación de los estudiantes como una retirada de los adultos. Sin embargo, para que la participación sea real los estudiantes deben ir adquiriendo paulatinamente entrenamiento y práctica en la deliberación, en la toma de decisiones. Así, en una de las escuelas donde realizamos el trabajo de campo de la investigación¹, nos comentaba el rector acerca de este proceso de crecimiento de la participación de los estudiantes en las decisiones que van tomando en la escuela donde lo interesante aquí es que los estudiantes están invitados a participar de la discusión y la decisión de aspectos que los conciernen en la vida escolar pero que no suelen ser los más habituales (participación en el Centro de Estudiantes, organización de un acto, de un festival) aquí se los convocó a participar del debate acerca del uso del presupuesto participativo para que, dado un monto de dinero recaudado por la Cooperadora, los estudiantes debían proponer para qué se podía utilizar y debían justificar esta elección. Este es un ejemplo de instancias de participación que se van construyendo en vínculo con otros, que los hace partícipes como sujetos críticos de la definición de aspectos que los conciernen. A la vez, la necesidad de justificar la elección fomenta en mayor medida la necesidad de deliberación, requiere de una comunicación dialéctica y dialógica al decir de Sennett (2002) quien distingue entre dos tipos de conversaciones; las *conversaciones dialécticas* en las que se debe llegar a una síntesis entre los opuestos ya que el objetivo es arribar a una comprensión común y las *conversación dialógica* que son una discusión que no se resuelve a través del hallazgo de un fundamento común sino que es

1 Proyecto PICT 2014-2958 “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales” (2014-2017) que se propuso explorar en la experiencia escolar juvenil considerando las tensiones entre las nuevas generaciones y la matriz tradicional de la escuela media, la regulación de las interacciones a través del Acuerdo de Convivencia, reglas informales y la participación política estudiantil, prestando atención al impacto de la cultura digital y el despliegue de diferentes políticas públicas (particularmente, el Programa Conectar Igualdad en lo relativo a las TIC y los programas de convivencia escolar y fomento de la participación política juvenil). El mismo se desarrolló en tres jurisdicciones: Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y provincia de Chubut.

el proceso de intercambio, el que permite a los interlocutores tomar mayor consciencia de sus puntos de vista y aumentar la comprensión mutua.

El análisis sobre la confianza también nos introduce en la cuestión acerca de quiénes son sujetos merecedores de confianza y quiénes no, ¿en quién confiamos?, ¿todos los estudiantes son considerados iguales y sobre ellos depositamos la misma confianza? En este punto Simmel (2015) nos propone analizar ésta situación trayendo el ejemplo del préstamo, donde tal como lo describe se presta plata a los que ya tienen porque esas reservas que poseen parece funcionar como la garantía de que pagarán, así se produce un *círculo virtuoso de confianza*. Uno tiene confianza en el experto que porta el certificado que corresponde, el título, la reputación, la experiencia necesaria. Es decir, nos rodeamos de garantías antes de entregarnos a confiar. Este ejemplo del prestamista, nos convoca a indagar ¿qué garantías pedimos para poder confiar? Confiamos en quienes se portan bien (o lo aparentan), en quienes responden a nuestras expectativas. Si revisamos lo que sucede en las escuelas hallamos que a algunos estudiantes se les suele dar más espacios de libertad, de libre intervención, y a otros se les restringen. No todos los estudiantes parecen tener el mismo peso al emitir su voz; algunos parecen tener más chances de participar y definir las normas para los acuerdos de convivencia, algunos son más convocados, o escuchados con más atención frente a una situación de conflicto. En síntesis, sobre algunos recae más libertad porque se confía en que sabrán usarla correctamente. Pero estas diferencias no son inocuas y atraviesan los vínculos que se construyen dado que tanto la desconfianza como la confianza son modalidades de una relación, Cornu (1999), retoma el trabajo de Watzlawick para analizar los efectos que ambas producen. Las describe como nociones muy poderosas ya que cada una de ellas moviliza, vehiculiza, una idea acerca del otro que se pone en juego en los vínculos que se conforman. Es importante distinguir que tanto la confianza como la desconfianza no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen *entre individuos*, es decir que son parte de la relación que se establece. No es porque el otro es bueno o malo, es porque uno “cree” que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo y esto resulta decisivo en la construcción de los vínculos. En este punto, en la escuela es necesario poner a jugar la confianza sin solicitar reaseguros para brindarla y de ahí la necesidad de que sea generalizada y no acotada a ciertos sujetos. Por otra parte, en todos los casos se puede decir que una marca de confianza o de desconfianza resulta tener un efecto reforzador. En relación a lo que esperamos de

los estudiantes esto resulta importante por lo que se vuelve una responsabilidad del educador revisar cómo estas nociones se ponen en juego y aquello que promueven en las relaciones. ¿Por qué la confianza no se reparte de forma pareja entre todos los jóvenes? ¿Qué aspectos de ellos y ellas se valoran para confiar o qué garantías se les piden? Y a la vez, ¿qué consecuencia genera en su formación y en su experiencia escolar la posibilidad o no de ser confiantes, de generar confianza?

Entonces, así como algunos estudiantes parecen ser merecedores de confianza otros, no, ¿qué pasa con aquellos estudiantes que suelen generar conflictos y no se portan tal cómo se espera? Sobre ellos queda muchas veces restringida la posibilidad de participación, se les concede una cuota más acotada de confianza. También esta situación desencadena un círculo, tal como veníamos analizando respecto del círculo de confianza, pero esta vez parecería tratarse de un *círculo vicioso de ausencia de confianza*. Así, frente a un conflicto, algunos estudiantes son perdonados o sancionados menos severamente mientras que sobre otros recae una mayor sanción o incluso una separación definitiva de la institución porque se ha perdido sobre ellos toda confianza, se desconfía acerca de que puedan revertir sus actitudes. Los integrantes del Equipo de Orientación de una de las escuelas de Ciudad de Buenos Aires en la que desarrollamos la investigación relatan, por ejemplo, la situación de uno chico que llevó adelante varias transgresiones (hostigamiento a compañeros, abrir un matafuego, prender fuego un libro de clase) y frente a la última, el Consejo de Convivencia decide la separación definitiva. Las situaciones conflictivas anteriores funcionan como una sumatoria de antecedentes que van restando confianza como si la misma fuese un quantum posible de medir. A la vez, los profesionales de esta escuela comentan que estas situaciones de pedido de cambio definitivo de la institución son complejas de manejar con la supervisión porque se termina generando "... un cambio de figuritas 'vos me mandás este, yo te mando a aquel' y nos han mandado algunos terribles", nos aclaran. Donde, algunos estudiantes van bollando por distintas escuelas, sin poder anclar en ninguna, al parecer sobre ellos recae un nivel de desconfianza alto y difícil de revertir, ¿qué apuesta es posible generar en esos casos que pueda modificar la situación?

En el mismo sentido, tal como he analizado en otros espacios (Litichever, 2012) 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 por la aplicación de sanciones más severas para situaciones de menor gravedad y sanciones menos rígidas frente a faltas más graves. El análisis de las actas del Consejo de Convivencia de una escuela de Ciudad de Buenos Aires (Fridman, Litichever, 2016) nos brinda un buen ejemplo de esta situación donde se prescribieron múltiples intervenciones frente a un estudiante que se lo encuentra fumando marihuana en el baño y como sanción se lo cambia de turno pero a otro estudiante que ha molestado en clase y le prende fuego al pelo de una compañera el Consejo de Convivencia considera que no hay motivos para aplicar una sanción superior “ya que las calificaciones no son malas” y se sugiere como medida disciplinaria 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. Así, se legitiman tratos desiguales; algunos parecen presentar ciertas garantías como las calificaciones en este caso. Pero, además, notamos que este tipo de intervención discrecional deja 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). Entonces, el rendimiento académico y las faltas anteriores funcionan como una suerte de legajo que delimita en cierta forma el grado de confianza que se le otorga al estudiante. Esta especie de “prontuario” puede jugar tanto a favor como en detrimento del estudiante. Calificaciones, inasistencias y transgresiones son tomadas en cuenta por los Consejos de Convivencia o las autoridades a la hora de sugerir una sanción. Estos aspectos parecen en cierta forma ir generando un espectro que permite ir midiendo el grado de confianza o desconfianza que se les tiene a los sujetos.

A su vez, los antecedentes de los estudiantes, esta especie de prontuario, los posiciona de forma diferencial en la participación de los Consejos de Convivencia, Horacio Paulin (2002) analiza en la provincia de Córdoba el funcionamiento de estas instancias y 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”, lo que da cuenta de la desconfianza que recae sobre ellos y la necesidad de revisar el funcionamiento de esos ámbitos ya que, como he analizado en otros espacios (Litichever, 2010), terminan convirtiéndose más en instancias sancionatorias que en espacios de revisión de los distintos conflictos acontecidos. La importancia de revisar el funcionamiento de los Consejos de Convivencia es crucial ya que son espacios ricos

para el trabajo en torno a los modos de generar y participar de una vida democrática en la escuela. En este sentido, retomamos aquí las reflexiones de Dubet respecto de la representación democrática. El autor, plantea que la misma está sometida a una doble coacción ya que por un lado, representa la diversidad de intereses y por otro, un principio de solidaridad. Esta doble representación debe estar permanentemente buscando su equilibrio de forma que los ciudadanos se reconozcan como distintos, separados, pero también semejantes (Dubet, 2016:84). Esta doble representación es ejercida por los delegados de los Consejos de Convivencia, allí se desarrolla un ejercicio rico de experiencia de la vida ciudadana que implica la necesidad de considerar distintos puntos de vista y arribar a la mejor solución posible en pos de los distintos sujetos involucrados, pudiendo representar la diversidad a la vez que entender la situación acontecida desde la particularidad de los sujetos involucrados. Asimismo, tal como lo plantea Dubet, la democracia directa y los jurados por ciudadanos (así como los Consejos de Convivencia) obligan a analizar las situaciones desde el punto de vista de los demás, aceptar sus argumentos, y estar dispuestos a cambiar a veces de opinión. (Dubet, 2016). Entonces, resulta imprescindible realizar un trabajo de seguimiento de estos espacios y de formación de los estudiantes para entrenarlos en este ejercicio de la doble representación ya que de lo contrario es posible que se transformen en “tribunales” en los que los jóvenes juzgan y sancionan a sus propios compañeros generándose prácticas abusivas, discrecionales o discriminatorias donde está más presente la venganza, la desconfianza sobre el otro que la posibilidad de revisión y resolución de la situación.

Luego de este recorrido podemos sintetizar que si bien el cambio de regulación de las relaciones, es decir, el pasaje del régimen de disciplina al sistema de convivencia promueve en las escuelas nuevas miradas sobre los jóvenes abriendo las puertas a un vínculo de confianza creciente que conduzca a una emancipación necesaria de los estudiantes. También hallamos que aparecen tamices en la puesta en marcha del nuevo sistema, situación que conduce a distintas aproximaciones acerca de la construcción de confianza o la persistencia de círculos de desconfianza respecto de ciertos jóvenes.

De la búsqueda de responsabilidad al hacer responsabilidad

Otra noción que resulta sustantiva para el análisis de los modelos de regulación escolar es la responsabilidad que es concebida de forma bien distinta en uno y otro modelo. Si desde el régimen de disciplina primaba una idea de responsabilidad individual, de responsabilización, desde el sistema de convivencia, por el contrario, se instalan nuevas miradas respecto de las posibilidades de las y los jóvenes de tomar responsabilidad. Aquí es interesante retomar el análisis de Laurence Cornu (2002) respecto la responsabilidad donde plantea que la idea de la responsabilidad individual se presenta como heredera de la noción de culpabilidad (más que nada desde su origen religioso) por lo que cuesta asociarla a una noción más política. Así, queda definida una autoridad superior frente a la cual los responsables deben dar cuenta de sus actos y sufrir las consecuencias que se definan. En este sentido, se deben tener en cuenta los efectos erróneos de una acción respecto de una obligación. Pero también señala que la noción de responsabilidad tiene una acepción positiva vinculada a una cuestión de posibilidad, en este sentido, una persona puede ser responsable, ser la causa no de faltas sino de hechos que dan como resultado cuestiones beneficiosas. Entonces más que “ser responsable”, culpable, se plantea la responsabilidad como una asunción de responsabilidad, una potencialidad, un poder hacer asumiendo desde el rol de cada uno la posibilidad de participar y generar cosas nuevas. El nuevo sistema de convivencia plantea un cambio sustantivo respecto de la mirada sobre los jóvenes con mayor participación y protagonismo en las distintas cuestiones escolares, así, los estudiantes emergen como sujetos responsables de sí mismo que pueden y deben hacerse responsable de sus actos y con nuevas responsabilidades que les permitirían “hacer responsable” al decir de Cornu (2002).

El proceso de democratización del espacio escolar que promueve el sistema de convivencia fomenta espacios de intercambio entre los y las estudiantes. Así, tal como lo propone Sennett (2012) la posibilidad de generar una buena conversación requiere abordar desacuerdos que sin embargo no impiden seguir conversando. El autor toma el ejemplo de cuando los niños discuten para ponerse de acuerdo en torno a las reglas de juego, donde es necesario que lleguen a un consenso para poder jugar juntos, a este consenso se arriba luego de un proceso de negociación que debe contemplar distintas miradas, distintas posturas. En este sentido, la conformación de nuevos ámbitos de interacción resulta rica y formativa, el poder estar con otros y cooperar permite aprender a estar juntos pese a las diferencias que tengamos. La asunción de nuevas

responsabilidades por parte de los jóvenes desde lo que habilita el sistema de convivencia, requiere que los mismos pongan en juego, aquello que Dubet (2016) define como principio de fraternidad que exige que cada uno pueda ponerse en el lugar de los otros y sobre todo de los menos favorecidos de lo contrario no hay representatividad posible en las responsabilidades asumidas y se produce un riesgo fuerte de discrecionalidad, arbitrariedad.

Para avanzar en el análisis de la responsabilidad es interesante revisar los tres modelos de responsabilidad que retoma Cornu (2002): responsabilidad moral (o religiosa), responsabilidad jurídica y responsabilidad política. La *responsabilidad moral* refiere a la interiorización de una obligación y desde allí se conforma la responsabilidad que cada individuo asume; es ilimitada en relación a un tiempo, un espacio y respecto de los otros. En este sentido, siempre se es responsable respecto de ciertos principios o valores. Pese a que la falta sea reparada, se sigue invocando la responsabilidad para con el prójimo. La *responsabilidad jurídica*, por su parte, supone un individuo que ha interiorizado la obligación, lo que debe hacer. A diferencia de la *responsabilidad moral* es limitada en el espacio y en el tiempo. La pena, por su parte, es definida con una duración fija. El juicio moral sobre el comportamiento del otro es dejado de lado, se busca que las relaciones no estén atravesadas por la cuestión subjetiva; una vez reparado el daño, una vez castigada la eventual falta, la deuda queda saldada. A su vez, la *responsabilidad política* implica una responsabilidad por los actos pasados, pero introduce una responsabilidad por los actos futuros, se responde no solo por lo que ya sucedió sino también por lo que ocurrirá. La idea de responsabilidad es asumir las consecuencias. Desde este sentido, ser responsable ya no equivale, necesariamente, a la aceptación del pago de una falta; ser responsable implica también abrir una posibilidad, conectar un pasado con un futuro. Por tanto, la interpretación política de la responsabilidad sigue asociada con la culpabilidad (Cornu, 2002:48) pero introduce esta noción de posibilidad de gestar algo nuevo. Es interesante revisar cómo se presentan estos modelos en las escuelas. El régimen de disciplina parecería concebir la responsabilidad desde un modelo de responsabilidad moral que entiende que la misma debe ser interiorizada como una obligación por parte de cada individuo y es ilimitada en tanto las faltas que cada sujeto realiza pasan a conformar parte de su legajo. Por su parte, el sistema de convivencia entendería la responsabilidad desde los modelos jurídico y político, en el sentido que pretende que las sanciones se ajusten a las faltas (la normativa plantea que deben ser pedagógicas y vinculadas a las faltas cometidas) y de esta forma

resolverlas, saldarlas, sobre todo a partir de la reparación. A la vez, el modelo político estaría presente ya que habilita nuevas instancias a partir de las cuales los estudiantes asumirían nuevas responsabilidades y de esta forma comenzarían a responsabilizarse por acciones futuras a “hacer responsabilidad”. Pero la idea de saldar la pena a través de la sanción, es decir, la limitación de una responsabilidad a un tiempo y un espacio circunscripto cuesta que se conforme en las escuelas donde muchas veces los estudiantes cargan con antecedentes (tal como describíamos antes) que imposibilitan redimirse de su situación, aunque las faltas ya hayan sido sancionadas. A su vez, de esta forma se sostienen estigmas que luego condicionan los vínculos, al no poder revertir dichas situaciones. El carácter ilimitado de toda responsabilidad puede tornarla agobiante y conducir a una resignación. Así, encontramos en muchas escuelas estudiantes con ciertos estigmas que permanentemente parecen reforzarlos en sus acciones, quizás porque saben que más allá de lo que hagan difícilmente van a poder librarse de ellos y viven esa situación como irreversible.

Por otro lado, Cornu (2002) plantea cuatro elementos de la noción de responsabilidad que resultan interesantes para analizar la aplicación de sanciones en las escuelas. En primer lugar, se produce una humanización de la falta ya que los responsables son los hombres a quienes pueden atribuírseles sus actos. En segundo lugar, aparece una *individualización*, no es el grupo globalmente el responsable de un acto sino que el culpable será aquel que es causa directa y comprobada del acto. Es necesario que quede demostrado quién es el culpable para que su búsqueda no desemboque en una designación arbitraria generando así un chivo expiatorio. De forma que cada uno es responsable de sus propios actos. Entonces, la justicia que busca establecer las responsabilidades debe sustituir a la venganza. En tercer término, se realiza una *interiorización* de la responsabilidad por haber obrado mal. Allí la educación cobra un rol central en la enseñanza de una conciencia moral que funcione como juez interior que defina los actos. Por último, se produce una *transformación de la pena* a castigos proporcionales a las faltas. Estos elementos nos permiten acercarnos a la idea de responsabilidad entendiendo los pasos que se establecen desde una noción de la responsabilidad como “hacerse responsable”.

Es interesante analizar la traducción de aquellos cuatro elementos en la aplicación de las sanciones en uno y otro modelo. Desde el régimen de disciplina la responsabilidad parece quedar

anclada a esta noción de responsabilidad vinculada a una culpabilidad, vinculada a su herencia religiosa. Entonces, los estudiantes no tienen responsabilidades per se, no pueden asumir ciertos espacios y tiempos a través de generar algo sino que sólo son responsables cuando realizaron una transgresión y es allí cuando deben asumir la responsabilidad. En este sentido, rápidamente se busca individualizar al sujeto transgresor para que asuma su pena, allí de paso se busca establecer líneas divisorias entre los buenos y los malos comportamientos; entre los buenos y los malos alumnos. La interiorización de esta responsabilidad es propuesta de distinta manera en uno y otro sistema, mientras que en el régimen de disciplina esa interiorización estaba dada a partir de la pena y de la acumulación de sanciones con el riesgo de la separación definitiva del establecimiento; el sistema de convivencia fomenta otros modos a través de las distintas instancias de diálogo y de revisión de las faltas. Se proponen, por ejemplo: la nota de cargo (con la posibilidad de descargo) y el Consejo de Convivencia (con la instancia de deliberación sobre la situación acontecida). La transformación de la pena a castigos proporcionales a la falta en el modelo anterior estaba dada por la cantidad de amonestaciones estipuladas, el sistema de convivencia pretende, por su parte, una mayor vinculación entre la falta y la sanción pero la misma no siempre es alcanzada, generándose ciertas sanciones como prototípicas en cada establecimiento.

Continuando con el análisis de lo que ocurre en las escuelas entorno a las sanciones es interesante volver sobre esta idea de discrecionalidad que describíamos más arriba, cuando analizábamos el despliegue de la confianza, aspecto que puede ser también analizado en relación a la responsabilidad y la demanda de la misma en las escuelas. Donde muchas veces parece confundirse asumir nuevas responsabilidades en tanto formación, participación de la vida democrática y el hacerse responsable por los hechos ocurridos. En otro espacio analizábamos junto a Denise Fridman, el acta de un Consejo de Convivencia de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, allí encontrábamos que frente a una misma situación: el robo de un libro de asistencia de un curso, se definen sugerencias de sanciones diferentes que luego fueron ratificadas por la Rectora, para cada uno de los estudiantes involucrados. Las mismas se corresponden con el grado de responsabilización que asumió cada uno de los tres estudiantes frente al hecho. 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.” Estas diferencias a la hora de “hacerse cargo”, “asumir la responsabilidad” dio como resultado sanciones diferenciales: “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”. En el caso analizado, la consideración sobre la responsabilización frente a la falta cometida toma un cariz particular funcionando como parámetro que permite definir la severidad de la sanción. Sobre aquellos dos estudiantes que “se hacen cargo del hecho”, se responsabilizan acerca de lo que hicieron pesan las sanciones menores mientras que el tercer estudiante que no se responsabiliza de la transgresión cometida, se aplica la sanción mayor. De esta forma, es interesante indagar qué implica responsabilizarse de “los propios actos” y qué sentido cobra la autoimputación para la escuela (Fridman, Litichever, 2016). Así, en ocasiones notamos en las escuelas una mayor preocupación por la responsabilización que por generar un trabajo en torno a promover instancias en las que los estudiantes asuman espacios de nuevas responsabilidades, es decir, que hagan responsabilidad.

Para finalizar, me gustaría retomar aquí los tres principios que propone Dubet (2016) como orientadores para refundar la escuela ante el declive de las instituciones, ya que son pertinentes como aspectos a tener presentes en la formación de los estudiantes. El autor describe distintos principios para refundar la escuela buscando apelar a otras soluciones distintas al “retorno a los viejos tiempos” ante la crisis que atraviesan las instituciones modernas. Allí propone en primer lugar que una refundación de la institución requiere la creación de establecimientos con autonomía para fundar una comunidad educativa que fije sus propias reglas, defina sus programas y objetivos en la asignación de recursos. El segundo principio que enuncia es la *educación por la experiencia*. Donde propone que el arte de vivir juntos no se aprende a través de una lección o de la disciplina sino que el aprendizaje de la ciudadanía, la autonomía, la confianza debe desarrollarse a partir de una educación práctica, a través de actividades y responsabilidades comunes. En este sentido, señala, para ejemplificar la importancia de esta experiencia compartida, que si bien es importante denunciar los estereotipos de género por ejemplo, mayor impacto va a tener procurar que varones y mujeres compartan los recreos. Y esto también podemos pensarlo en torno a la discriminación, la segregación y otros conflictos. El autor reafirma, que ciertas experiencias, a veces consideradas insignificantes, tienen mayor peso que

grandes “peroratas” y extensas lecciones morales. El tercer principio hace referencia a que los alumnos deben ser sujetos y no competidores que van a buscar a la escuela una promesa de éxito social entonces, más allá de la selección y la jerarquización que las escuelas ejercen, los estudiantes deben poder crecer en las escuelas, conocer a adultos amables y generosos, descubrir lo que quieren ser, tener derecho a equivocarse sin que los reprendan (Dubet, 2016:97). En especial me interesa retomar el segundo de estos principios, la importancia de la experiencia compartida, de la construcción de esa experiencia común donde la posibilidad de participar y definir aspectos de la vida escolar en un diálogo compartido con otros redundan en un aprendizaje mucho más fructífero, donde la vivencia democrática sea posible. Retomando a Sennett (2012), los estudiantes podrían aprender a trabajar en común y a sentirse responsables de los otros, y adquirir el gusto y el placer de hacer cosas juntos, de allí el aprendizaje a partir de la experiencia.

Reflexiones finales

Al analizar el cambio de perspectiva entre el régimen de disciplina y el sistema de convivencia, notamos que en el régimen anterior lo que predominaba era una falta de confianza respecto de la conducta del otro por lo que las normas y las pautas eran bien explícitas respecto de lo que se debía y no se debía hacer, se prescribía al detalle la conducta de los sujetos con el objetivo de regularla y se anticipaban las posibles acciones incorrectas para poder sancionarlas y de esta forma encauzarlas. Esta falta de confianza ha caracterizado los modos de establecer las regulaciones normativas en el régimen de disciplina desde un marco tutelar donde la voz de los jóvenes no era tenida en cuenta para la resolución de los conflictos. Al mismo tiempo en relación con la cuestión de la responsabilidad, en el régimen anterior, los estudiantes no eran sujetos responsables, no asumían instancias de participación y decisión que implicaran la asunción de responsabilidades ya que el modelo que se planteaba era tutelar es decir que las decisiones eran tomadas por los adultos y estos mismos debían responder por las acciones de los menores. Por su parte, desde la nueva perspectiva que introduce el sistema de convivencia es posible apreciar un giro conceptual en relación a las ideas de responsabilidad y de confianza como vehículos en el involucramiento de los jóvenes en determinados aspectos de la vida escolar. Así, la participación de los jóvenes en la toma de decisiones, en la definición de las normas, en la gestión de ciertos

espacios o en la discusión sobre los modos de resolver los conflictos al interior del espacio escolar, parece promover nuevas formas de vinculación.

El recorrido por las nociones de confianza y responsabilidad y la reflexión sobre las mismas en los distintos modelos de regulación de las relaciones en las escuelas nos permitió notar que entre uno y otro modelo se produce un cambio sustantivo respecto de lo que habilitan y de la mirada que se promueve sobre los jóvenes, de esta manera se abre una puerta interesante para fomentar la asunción de nuevas responsabilidades y espacios crecientes de confianza así como la experiencia de convivencia con otros similares o distintos y la necesidad de arribar a acuerdos, construir consensos. Donde esa experiencia de cooperación compartida permita diseñar nuevos modos de estar juntos. Pero también hemos notado que en las escuelas persisten viejas tradiciones, difíciles de permear, donde en ocasiones se sostiene una organización adultocéntrica que desconfía de los jóvenes por lo que concentran la toma de decisiones, y recortan sus espacios de participación cercenando así la posibilidad de asumir espacios de responsabilidad. Es necesario poder generar en las escuelas una confianza desde su reinterpretación política que sea extensiva a todos los estudiantes sin diferencias y sin pedir garantías a cambio. A la vez, es importante promover la confianza entre estudiantes como vehículo de los vínculos que se establecen.

Consideramos que la puesta en marcha del sistema de convivencia desde una valoración del mismo por lo que habilita en torno a la experiencia democrática y democratizadora del espacio escolar permitiría comenzar a desandar habitus escolares muy consolidados y empezar a conformar nuevos modos de vinculación donde la confianza y la responsabilidad puedan experimentarse desde sus categorías políticas, como la posibilidad de hacer, de emancipación. Esto implica un desafío para la escuela, una invitación a renovar la apuesta.

Bibliografía

-Arendt, Hannah (2003) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península. Barcelona.

- Cornu, Laurence (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas” en Graciela Frigerio (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinares. Buenos Aires.
- Cornu, Laurence (2002) “Responsabilidad, experiencia, confianza” en Graciela Frigerio (comp.) *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana. Colección Saberes claves para educadores. Buenos Aires.
- Dubet, Francois (2016) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)* Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Fridman, Denise y Litichever, Lucia, (2016) Consejos de Convivencia. Un análisis de las formas de sanción escolar. Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa Convocación (Pag 15 a 25) ISSN 1688-6720. Publicación trimestral- Montevideo. Año VI, Diciembre 2016.
- Litichever, Lucia (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, Lucia (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, Lucia (2013) “Las medidas disciplinarias en la escuela secundaria”. Revista Novedades Educativas 271 Julio 2013. ISSN: 0328-3534
- Nuñez, Pedro y Litichever Lucia (2015) *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Ed. Grupo Editor Universitario. Buenos Aires.
- Paulin, Horacio (2002), Los consejos de convivencia: ¿Una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? En Revista Educar- Enero-Marzo 2002
- Sennett, Richard (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de la cooperación*. Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona.
- Simmel, Gorgerg (2015) *El secreto y las sociedades secretas* Ediciones Sequitur, Madrid.
- 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.