

Saberes docentes sobre convivencia en las escuelas secundarias

Un análisis de dos instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires



Natalia Giselle Levy
Universidad de Buenos Aires.

Pablo Nahuel di Napoli
Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Fecha de recepción: 11 de abril de 2022
Fecha de aceptación: 28 de junio de 2022

Resumen

Este artículo presenta resultados de un trabajo de investigación interesado en conocer cómo el cuerpo docente aborda la convivencia y gestiona la resolución de conflictos en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de una estrategia metodológica cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a miembros del equipo de conducción y a docentes tutores y, también, se observaron reuniones del equipo de tutores. Los testimonios docentes destacan el valor del trabajo pedagógico-didáctico caracterizado principalmente por vínculos de respeto, así como también por la confianza y el humor construido con las y los estudiantes. Por otra parte, dan cuenta de una mejor predisposición juvenil en aquellas asignaturas que tienen una propuesta de resolución autónoma, aunque resaltan que deben seguir sosteniendo el rol de coordinación de la clase. Los resultados obtenidos muestran la relevancia de los saberes pedagógico-didácticos para el gobierno de las clases y el fortalecimiento de la convivencia en las escuelas.

Palabras clave: educación secundaria; convivencia escolar; prácticas pedagógicas; saberes didácticos.

Teaching knowledge for coexistence in secondary schools. An analysis of two CABA institutions

Abstract

This article presents the results of a research project aimed at knowing how teachers deal with coexistence and manage conflict resolution in two secondary schools in the Autonomous City of Buenos Aires. Based on a qualitative methodological strategy, semi-structured interviews were conducted with members of the management team and

tutor teachers. In addition, tutor team meetings were observed. The teachers' testimonies highlight the value of the pedagogical-didactic work characterised mainly by bonds of respect, as well as by the trust and humour built up with the students. On the other hand, they report a better youth predisposition in those subjects that have a proposal with autonomous resolution, although they emphasise that they must continue to maintain the role of class co-ordination. The results obtained show the relevance of pedagogical-didactic knowledge for classroom management and strengthening co-existence in schools.

Keywords: secondary school; escolar coexistence; pedagogical practices; didactic knowledge.

Introducción

En este artículo se presentan resultados de una investigación acerca del trabajo sobre la convivencia que realizan dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). La referencia al *trabajo* para abordar la convivencia en las instituciones no es casual, sino que indica lo laborioso de la vida escolar, cuando se apunta a construir un ambiente pedagógico a través de vínculos respetuosos y democráticos entre las personas.

La convivencia en las escuelas como problemática emerge en la década de 1990 como un giro al abordaje de la (in)disciplina escolar (Piña *et al.*, 2003; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). A nivel mundial, en 1996, la Unesco publica el "Informe Delors", que lleva el nombre de quien dirigió su elaboración, en el cual se establece como uno de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: *aprender a vivir juntos*. Más allá de la noción de educación y del enfoque pedagógico desde el cual se parta, con los que podemos disentir, allí se destaca la necesidad de trabajar sobre el (re)conocimiento del otro y la promoción de proyectos comunes que contribuyan a comprender la pluralidad y las formas de interdependencia de los individuos.

En la Argentina, para la misma época, el enfoque de convivencia en el nivel medio aparece entrelazado con el proceso de democratización e inclusión educativa que comenzó en la década de 1980 y que buscaba cambiar los antiguos regímenes de disciplina jerárquicos y anular las huellas autoritarias de la última dictadura militar. Este proceso se dio simultáneamente con otros dos: por un lado, cambios estructurales en nuestra sociedad que llevaron a una fuerte fragmentación social (con aumento del desempleo, la pobreza y la desigualdad) y, por el otro, un aumento de la escolarización de las y los jóvenes dentro del nivel medio. Este contexto se configuró como un gran desafío para las escuelas secundarias en las cuales emergieron nuevas conflictividades, al mismo tiempo que se vieron expuestas a enfrentar problemáticas a las cuales no estaban habituadas (Míguez y Gallo, 2019).

Para fines de la década de 1990, la CABA impulsó una nueva normativa sobre convivencia escolar, mucho antes de que se avanzara con una regulación a nivel nacional.¹ Fue en 1999, cuando la Ciudad sancionó la Ley N° 223, que aspiraba a incorporar prácticas democráticas y participativas para la gestión de la convivencia en la escuela, priorizando el diálogo y el respeto entre las personas. De esta manera, se avanzó en la configuración de una propuesta que pretendía dejar atrás el viejo paradigma de la disciplina que se

¹ En 2013, el Congreso Nacional sancionó la Ley N° 26.892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas.

había caracterizado por criterios adultocéntricos, punitivos y jerárquicos, a partir de los cuales se juzgaban las conductas del estudiantado con amonestaciones que podrían llevar a la sanción de expulsión de la institución. Dichas amonestaciones eran definidas discrecionalmente por parte del/de la director/a de cada escuela.

La Ley N° 223 tuvo luego dos reglamentaciones en 2001 y 2008 que le dieron una impronta diferente. En su última reglamentación, se hizo hincapié en dos aspectos que pretendieron restituir ciertos criterios de autoridad previos a la Ley. Por un lado, se promovió el respeto particular a la autoridad docente, diferenciándose de la noción del respeto irrestricto a las personas que se plantea de forma general en la legislación original. Por otro lado, también se pretendió jerarquizar el rol del/de la director/a de escuela para tomar las decisiones finales, mientras que a los cuerpos colegiados se les confirió la tarea de deliberación.

Si bien en la investigación en la que se enmarca este artículo se abordaron los lineamientos normativos del Sistema de Convivencia Escolar (SEC) de la Ley N° 223 y su implementación en las escuelas (Levy, 2021), aquí nos centraremos en las prácticas pedagógicas y estrategias de las y los docentes que permiten organizar el grupo y la clase, de modo de alcanzar un clima áulico que permita la efectiva posibilidad de que el hecho pedagógico ocurra. Haremos hincapié entonces en el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en dos instituciones de nivel secundario, analizando particularmente las estrategias del trabajo didáctico y pedagógico desde la perspectiva de los agentes educativos, y atendiendo a los saberes y competencias profesoraes para un gobierno de la clase (Perrenoud, 2007; Mastache, 2013).

La convivencia como prisma analítico

La convivencia resulta una cuestión indisociable tanto de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje como de lo que implica vivir en sociedad. Viscardi y Alonso (2013) definen el concepto de convivencia a partir de dos dimensiones estructurales. Por un lado, el trasfondo normativo, en tanto conjunto de principios, que orienta las prácticas y define los vínculos, no solo en términos de leyes y reglamentos, sino desde el sentido común y del intercambio cotidiano. Es lo que denominan gramática de la convivencia. Por otro lado, está la dimensión vincular que expresa el estado real de las relaciones interpersonales que acontecen en el espacio y la cotidianidad escolar.

Por su parte, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) operacionalizan el concepto de convivencia escolar en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y sociocomunitario. En este artículo nos vamos a focalizar en el ámbito pedagógico-curricular del espacio áulico que remite a las prácticas docentes tanto en su manejo de aspectos didácticos como organizativos y relacionales.

Las interacciones entre docentes y estudiantes implican un vínculo intergeneracional asimétrico que es propio de la relación pedagógica (Southwell, 2019). Diversas investigaciones en la Argentina vienen mostrando que en las escuelas secundarias se producen frecuentes discordancias o desacoples entre las demandas y expectativas de personas adultas (docentes) y jóvenes (estudiantes) sobre las acciones y roles que espera uno/a del otro/a en el ámbito escolar (Kaplan, 2013; Paulín, 2013; García Bastán, 2017; Núñez, 2019; di Napoli e Iglesias, 2021).

Este desacople es parte de un proceso de larga duración durante el cual se fueron modificando los modelos normativos que orientan la regulación de los vínculos intergeneracionales en ámbitos como la familia y la escuela. Gallo, Agostini y Míguez (2015)

describen una serie de tensiones que se produjeron en la Argentina a partir de la década de 1960 entre tendencias de mayor horizontalidad en las relaciones de poder entre géneros y generaciones, y otras tendencias de fuerte verticalidad de los diferenciales de poder. Por un lado, trato más amigable y participación y, por otro lado, más orden y control. Sin embargo, con el transcurrir de los años, estas tendencias contrapuestas confluyeron en un camino hacia relaciones de autoridad más dialógicas y democráticas, incluso durante la dictadura militar cuando este proceso fue más capilar y resguardado en el ámbito de la vida privada.

Estos cambios fueron impactando en las escuelas secundarias en las dos dimensiones de la convivencia que hicimos mención más arriba. El Régimen Disciplinario —de carácter punitivo, jerárquico y adultocéntrico centrado en la vigilancia y evaluación de las conductas— mutó hacia el Sistema Escolar de Convivencia —que promueve la participación de las y los estudiantes y centra su mirada en las relaciones e interacciones dentro del espacio escolar—, brindando la posibilidad, al menos desde la formalidad normativa, de construir vínculos de autoridad más dialógicos (Litichever, 2014; Gallo *et al.*, 2015).

Entendemos el conflicto como eje de la vida social, que refleja aspectos socioculturales y que incluye factores de la organización escolar como, por ejemplo, la autoridad escolar y el respeto que se desarrolla y se construye en el devenir del vínculo pedagógico cotidiano. Autoridad y respeto son dos aspectos que emergen a modo de problemática cuando ocurren desencuentros en las relaciones pedagógicas de las escuelas secundarias. La autoridad de las y los docentes está resquebrajada en su concepción burocrático-racional y cada docente tiene a su cargo la búsqueda artesanal, constante y laboriosa de un lugar de autoridad frente a sus estudiantes que le asegure la legitimidad de su rol (Greco, 2007; Noel, 2009; Di Leo, 2010). Asimismo, lo que se suele mencionar como *falta de respeto* del estudiantado hacia las personas adultas es una de las cuestiones que más se sanciona disciplinariamente (Núñez, 2019; Iglesias y Silva, 2021; Levy, 2021). Esto no significa necesariamente que el profesorado tenga menos autoridad o que las y los estudiantes sean más irrespetuosas o irrespetuosos que antes, sino que expresa un cambio en las formas de regulación de los vínculos intergeneracionales que está acompañado de un cambio en las sensibilidades de los individuos tanto sobre las relaciones de autoridad como las de respeto.

Nuestra concepción de convivencia no se limita a la resolución dialógica y participativa de los conflictos que se producen en el ámbito escolar, sino también alude a prácticas vinculares y ciudadanas más inclusivas e igualitarias que posibiliten nuevos modos de estar juntos en las instituciones educativas. Con esto último no nos referimos a enfoques sobre la convivencia anclados en propuestas prescriptivas sobre la educación moral, la formación en valores o la educación para la paz, sino más bien a la segunda dimensión a la que refieren Viscardi y Alonso (2013) respecto a las relaciones interpersonales en la vida cotidiana en las escuelas, sosteniendo así una opción pedagógico-didáctica de la problemática de la convivencia escolar que aporte a la construcción de una vida en común.

La docencia debe apelar a sus saberes y competencias profesoras (Perrenoud, 2007) para mantener el gobierno de la clase (Sacristán, 1991) y sentar las bases de un ambiente propicio para que ocurra el hecho pedagógico. Ciertas conductas del estudiantado movilizan emociones que requieren de un esfuerzo adicional de las y los docentes para controlar la situación (Paulín, 2014).

Una educación que pretende atender la problemática de la convivencia en la escuela, y que apunta a una formación para la socialización democrática, pone en juego posiciones docentes que parten de “una particular lectura de los problemas y la organización

de dinámicas y estrategias para su resolución” (Southwell y Vassiliades, 2014: 166), implicando diversos sentidos desde las tradiciones, los postulados pedagógicos y las utopías que muchas veces se presentan de forma híbrida y contradictoria con sentidos restrictivos o autoritarios.

Metodología

Los resultados que se presentan son parte de una tesis² que fue defendida en 2021 en la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de una investigación exploratoria con un enfoque metodológico cualitativo que tuvo como objetivo general analizar las estrategias de gestión de conflictos y proyectos de convivencia desde la perspectiva de docentes tutores y tutoras y autoridades de dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en relación con los lineamientos normativos de la jurisdicción.

El trabajo de campo se realizó durante 2019 en dos escuelas secundarias con distinta historia, pero con una impronta institucional que tenía entre sus objetivos el trabajo sobre la convivencia. La primera (1) es una Escuela Normal que fue pionera en la implementación del Proyecto 13 allá por la década de 1970 que ampliaba las horas institucionales de sus docentes. Esto permitió disponer de horas extra-clase para abordar cuestiones institucionales referidas al seguimiento de las trayectorias de los y las estudiantes o a problemáticas de convivencia. Dicho proyecto se considera la antesala del espacio actual de tutoría (Acosta y Pinkasz, 2014). La segunda (2) es una Escuela de Educación Media (EEM) que, junto a otras de las mismas características, tuvo el mandato fundacional en la década de 1990 de implementar dispositivos inclusivos que las diferenciaron fuertemente del modelo expulsivo de la escuela secundaria tradicional: “una población no mayor de 300-400 estudiantes, preceptores pensados para la escucha de las y los estudiantes, consejos de convivencia, flexibilización curricular, y el propósito explícito de reunir enseñanza y contención afectiva” (Hillert, 2015: 69).

Si bien ambas instituciones tienen distintos recorridos históricos en torno a la convivencia, comparten el encuadre normativo y curricular de la jurisdicción. En cada una de las escuelas se realizaron cinco entrevistas en profundidad a agentes educativos (diez en total): tres docentes tutores, un miembro del equipo directivo y otro del departamento de orientación escolar (DOE). La elección de esta técnica de recolección de datos se debe a que favorece la producción de un discurso conversacional continuo, flexible y con cierta línea argumental sobre nuestro problema de investigación (Piovani, 2007). El estilo especialmente flexible permite indagar de forma intensiva y contextualizada las percepciones, prácticas y reflexiones de los y las agentes educativos y educativas en torno a sus experiencias pedagógicas.

Los núcleos temáticos que se abordaron en las guías de entrevistas fueron los siguientes: a) perfil docente: antigüedad, formación, rol pedagógico dentro de la institución, b) perspectivas en torno a la convivencia, c) tipo de vínculo entre docentes y estudiantes, d) conflictos y problemáticas en la escuela, e) estrategias de resolución de conflictos.

² Dicho trabajo fue dirigido por el Dr. Pablo Nahuel di Napoli, quien además coordinó el Proyecto FILOCYT FC-1918 “Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación” (Res. CD 1570/19. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Codirección: Andrea Iglesias), marco en el cual Natalia Giselle Levy desarrolló su tesis.

También, en cada escuela, se realizó una observación no participante en instancias de encuentro entre docentes de tutoría para conocer el funcionamiento de dicho dispositivo respecto a cuestiones de convivencia escolar.

Para el análisis de los datos se siguieron los lineamientos del análisis temático, el cual supone el reconocimiento de patrones en los datos donde los temas emergentes devienen en categorías analíticas (Fereday y Muir-Cochrane, 2006). Utilizando como soporte informático el programa Atlas.ti 7.0, se realizó una codificación por medio de un procedimiento mixto y complementariamente inductivo-deductivo delimitando núcleos temáticos sobre cómo se orientan los sentidos y prácticas de las y los docentes que se ocupan activamente de trabajar un tipo de vínculo respetuoso entre el estudiantado y con él/ella mismo/a, y el sostenimiento grupal de una clase.

La búsqueda del vínculo como un trabajo laborioso del ejercicio de la docencia

Las y los docentes de tutoría, responsables del DOE e integrantes del equipo directivo que entrevistamos tienen, en términos generales, una posición docente cercana a la normativa y pedagogías democráticas (ya dijimos igualmente que dichas posiciones pueden presentar formas híbridas y contradictorias), y reconocen la necesidad de implementar estrategias en la búsqueda de un clima de convivencia democrático y respetuoso.

Encontramos que se ponen en juego saberes o iniciativas docentes que se reflejan en la búsqueda de estrategias para lograr la disponibilidad de sus estudiantes hacia el aprendizaje, en un contexto en que la autoridad y el rol de las instituciones se están reconfigurando, y las y los jóvenes demandan espacios de participación y expresión personal y grupal.

La coordinadora de tutoría de la Escuela 1 pone el eje en el vínculo como camino para hacerse respetar y construir autoridad, y define además los límites y alcances de ese trato, diferenciándolos de otras relaciones.

Saber escuchar es importante. Si a los chicos los escuchás, en general, tenés buena relación. No enojarte por cualquier cosa, tener un poco más de paciencia. Tener un poco de humor, también, que no sea todo solemne. (...) Generar cierto acercamiento con el chico que no se llega a confundir. Ese acercamiento que se da entre docente y alumno y no de ser amigos o compinches. Un acercamiento para que el otro se sienta respaldado, de sentirse protegido por vos y escuchado (...) si el chico se siente respaldado empieza a tener una buena relación con el docente y empieza a recurrir a él. Una vez que los chicos se acostumbran a que sean escuchados, después no te van con pavadas.

La tutora A de la Escuela 1, en distintas partes de la entrevista, también caracteriza el vínculo:

(...) nos vinculamos de una manera muy desestructurada y muy desde el respeto, pero basado en la confianza, todo el tiempo, que es algo que se va construyendo los primeros días. Yo construyo mucho desde el humor (...) Respeto y confianza como una dupla. Yo la convivencia igual la baso mucho en la diversión y en la alegría. Respetarnos y cuidarnos, hablamos mucho de los cuidados.

Si bien en estas entrevistas la reflexión en torno al vínculo entre docente y estudiantes remite a distintas cuestiones como el humor, la confianza, la escucha, la paciencia, el

respaldo, la protección y el interés por los grupos de estudiantes, existe una mención común a la necesidad de respetar al grupo de estudiantes para obtener reciprocidad. Este respeto recíproco se construye de forma más o menos solitaria por parte del/de la docente, para lograr lo que García Bastán (2016) denomina *capital disposicional juvenil*, esto es, lograr un ambiente propicio y voluntad para el aprendizaje.

Siguiendo con la tutora A de la Escuela 1, ella comenta:

El respeto se construye al igual que la autoridad desde el minuto cero del vínculo. ¿Cómo tiene que ser? Y bueno, un espejo en ese sentido. Si te parás enfrente del curso y sos un autoritario, y no buscás generar ese espacio, no lo vas a conseguir. Después es múltiple, la personalidad de cada uno. No hace falta que sea divertido el planteo. (...) Creo que mostrándoles eso que una busca de ellos, mostrándoselos. Ese respeto, ese cuidado, ese qué sé yo, sin pasarse, sin ser autoritario. Y esto es muy personal, a mí me molesta mucho el que recurre al miedo para generar esa autoridad.

La misma tutora reconoce diferencias en los modos de construir autoridad y respeto: hay quienes lo hacen a través del miedo o a través de un trato recíproco. Sin embargo, es de esperar que quienes tienen una función específica ligada a la convivencia democrática, como es el caso de las y los docentes de tutoría, propicien una modalidad de construir autoridad a partir del trabajo sobre el vínculo con sus estudiantes y del respeto recíproco (Paulín y Martínez, 2014; García Bastán, 2017; Silva, 2018).

García Bastán (2017) observa distintos perfiles docentes en la construcción de la autoridad. En algunos de ellos, se utiliza el miedo y la disciplina; en otros, se habilita la escucha como estrategia para obtener disposición juvenil para el aprendizaje; y hay otros perfiles en los que simplemente no se logra la gestión de la clase.

El segundo perfil que describe el autor es el que asociamos a las y los docentes que participaron en las entrevistas de nuestra investigación. En dicho perfil, existe una búsqueda de disposición juvenil y, para lograrla, se pone en juego la escucha atenta de las y los estudiantes por parte de sus docentes como actitud personal a modo de don o estrategia que fija condiciones básicas para que se desarrolle el vínculo pedagógico. De esta manera se va en búsqueda de un intercambio que implique una escucha desde un lugar de autoridad docente, negociando “libertad por límites” (García Bastán, 2017).

Además de un análisis contemporáneo en relación con los perfiles docentes, se puede también atender a una progresión histórica en las configuraciones de autoridad. En este sentido, destacamos dos afirmaciones del Tutor B de la Escuela 1:

Entrevistadora (E): ¿cómo construís el respeto con tus estudiantes?

Tutor (T.): no de ponerme a la par, de ser un pibe más, porque no corresponde, porque soy el adulto responsable. Pero de “Hola, chicos, ¿cómo están?”, interesarme.

El mismo tutor marca una diferencia entre la construcción de la autoridad y el vínculo de respeto en la actualidad con otros modos anteriores propios de la tradición pedagógica. Si antes había una forma de autoridad, en esta época la situación es otra:

Cuando yo hice mi secundario el profe era una eminencia y tenías que tenerle un respeto superior, donde la disposición que se mantiene siempre en el aula es: el profe en un altar y todos abajo. Eso daba un estilo de superioridad que no existe. Sí existe el respeto por el hecho sólo de ser persona que te está tratando de explicar. El respeto con los pibes me lo gano de otra manera no porque “Besame el anillo porque soy profe”, creo yo.

La situación en la Escuela 2 no varía sustancialmente de la de la Escuela 1, ya que se evidencian expresiones de respeto y escucha necesarias para establecer el vínculo con las y los estudiantes.

La tutora B de la Escuela 2 comenta que “un alumno nos respeta en tanto y en cuanto nosotros los respetamos a ellos”. El respeto recíproco colabora en la construcción del vínculo con el grupo de estudiantes (Paulín y Martínez, 2014; García Bastán, 2016; Silva, 2018). Las relaciones interpersonales genuinas, según la misma docente, también demandan “vínculos diferentes según la necesidad también de esos chicos y los tiempos que tienen estos pibes de aprender” para asegurar un reconocimiento personal.

El coordinador de tutoría de la Escuela 2 manifiesta que el grupo de estudiantes lo respeta “porque yo los trato con respeto. Porque los escucho en cosas que les pasan a ellos, en cosas que me cuentan ellos que les pasan en otros ambientes y los escucho. No trato de dar solamente el contenido todo el tiempo”.

El tutor A de la Escuela 2 recupera una situación en la que sintió que hubo una falta de respeto:

Me ha pasado en un caso donde el alumno (...) me dijo que él no iba a estar en mi clase que... ta ta ta... y fue la primera, no sé si única, pero la primera sanción en todo el tiempo que estuve enseñando. Como para decirle: “mirá, este es el límite que yo entiendo: la falta de respeto”. Después, a la clase siguiente, siguió con el tema en público y le dije: “mirá, en privado lo hablamos, cuando se termina la clase lo hablamos”. Cuando terminó la clase, vino y me dijo que la verdad que no quería, que qué sé yo, que no quería llevarse la materia, parecía el lobo y la oveja. (...) Y después entendió que por más que él hubiera hecho eso, yo no lo estigmaticé, sino que mantuve el mismo trato. Ahora es genial, me invitan mate cuando traen.

Todos estos relatos, tanto de tutoras y tutores como de su coordinación, nos brindan la pauta de que existe en la búsqueda de respeto, más allá de una intencionalidad (y quizás buena predisposición por parte de la docencia —en este caso de tutoría—), una estrategia o habilidad a atender para lograr el cometido de poder dar clases sin sobresaltos ni desgaste excesivo. Por ello, creemos que el respeto es, para la docencia, un elemento estratégico para lograr el gobierno de la clase.

Las tutoras y los tutores manifiestan tener un vínculo favorable con sus estudiantes a partir de desarrollar sentimientos como la confianza y el respeto, diferenciándose de otros modos del ejercicio de la autoridad docente. También se revela el alto nivel de atención y ocupación que demanda el sostenimiento de un clima pedagógico respetuoso, que parece implicar esfuerzos más personales y descontracturados que, apoyados en una normativa institucional, sienten las bases necesarias para organizar el clima escolar. Esto se debe, ya dijimos, al resquebrajamiento de la autoridad en su concepción burocrático-racional (Noel, 2009) y a la nueva demanda epocal que implica una configuración novedosa, atenta al respeto recíproco que reclama el estudiantado.

Los saberes docentes en torno al gobierno de la clase

Gimeno Sacristán (1991) afirma que el tiempo de clase se rellena con tareas y esfuerzos por mantener el orden. Perrenoud (2007) destaca las competencias profesoras del cuerpo docente para sostener el grupo y posibilitar el trabajo académico a la hora de dar clase. Asimismo, Mastache resalta que:

(...) la enseñanza y el aprendizaje en el espacio del aula suponen un encuentro de personas en torno a un conjunto de saberes que incluyen los conocimientos de la asignatura, los de las estrategias didácticas para su enseñanza, así como los vinculados a la gestión de la clase, a las dinámicas de los grupos escolares, a los modos de abordaje de las asignaturas, a los vínculos con el saber, a los modos de relacionarse con los otros, a los propios estilos de trabajo (2013: 6).

Dentro de este marco general de saberes, nos centraremos, particularmente, en competencias profesoras para la organización grupal y, aunque en menor medida, también abordaremos reflexiones didácticas a partir de la experiencia de enseñanza de dos espacios curriculares referida por el Tutor B de la Escuela 2.

Las y los docentes desarrollan esquemas subyacentes prácticos que regulan la actividad, y pueden caracterizarse como económicos en términos psicológicos y adaptativos en términos institucionales, porque la simplifican y organizan. La confluencia de distintos esquemas, en gran parte inconscientes, propicia determinada respuesta.

Una parte de la acción pedagógica se hace con urgencia e improvisación, de forma intuitiva, sin recurrir realmente a los saberes, a falta de tiempo o de pertinencia. Frente a un alumno que charla constantemente, el maestro no puede dudar demasiado en decidir si va a llamarle al orden o si fingirá que no ha notado nada. Con objeto de tomar una decisión en plena acción, el practicante experimentado no puede movilizar los saberes y llegar a una decisión documentada y razonada mediante una larga digresión reflexiva. En cambio, pondrá en marcha un esquema de acción creado en función de la experiencia, que se ajusta de forma marginal a la situación. (Perrenoud, 2007: 79)

Podemos tomar la idea de guiños o códigos que utilizó la tutora A de la Escuela 1 que describe de forma gráfica el planteo más abstracto que recuperamos sobre esquemas prácticos:

Tal vez yo soy muy atenta, entonces rápidamente agarro el guiño que tengo que tirarles (...) en función de eso vamos construyendo (...) y atenta como a, no sé si al código, cómo viene el grupo, (...) no podría particularizar, un montón de cosas. Por ahí desde que tenga un dibujito en una hoja o un sticker en una carpeta, algo que usan en la ropa, a un comentario que se hicieron y que me di cuenta de que por eso se rieron, entonces lo retomo (...) Además, (...) más allá de los guiños, sé si vinieron, si no vinieron.

Existe en este “darse cuenta” o “estar atenta” una capacidad de percepción y escucha valiosa para captar y poder metabolizar una situación latente. La tutora refiere a los guiños que capta a partir de acciones o gestos de sus estudiantes, los cuales son identificados de forma inmediata para comenzar a construir una resolución. Lo que nos interesa analizar en este punto son aquellas competencias que son de difícil explicitación —códigos, guiños, cómo viene el grupo—, pero que igualmente pueden sistematizarse en acciones de atención y acompañamiento. La tutora comenta, además, otra acción, en este caso objetiva e identificable, que tiene que ver con observar la asistencia, pero que se diferencia de otras estrategias de seguimiento de mayor nivel de abstracción como las que se definieron anteriormente.

En principio, podemos afirmar que esta demanda por el conocimiento sobre el gobierno de la clase abre el interrogante acerca de la formación inicial y la construcción sobre la práctica. Si “la primera e inevitable tarea que todo docente debe ser capaz de realizar con éxito en la escuela consiste en lograr que el grupo esté disponible para iniciar la clase” (Pereda Alfonso, Plá y Osorio Romo, 2013: 133), cada docente debe ponerse a tono, de forma voluntaria y autónoma, con las exigencias de la dinámica social que demandan las clases.

Ahora, en función de pensar la formación en los saberes y competencias profesoriales de difícil explicitación y sistematización, nos preguntamos sobre la formación en esta área. ¿Es posible transmitir una práctica pedagógica que ponga en juego esquemas y saberes didácticos atentos al vínculo y a una perspectiva democrática y respetuosa de la convivencia escolar?

Las y los docentes pueden reconocer distintas instancias de formación. En relación con los saberes o competencias profesoriales para el gobierno de las clases, las y los docentes manifiestan que no necesariamente son producto de su recorrido por la formación inicial, pero sí construidos en la biografía profesional y personal, de acuerdo con sus propios intereses y experiencias.

E.: ¿buscaste formarte en estrategias de convivencia?

Tutora A de la Escuela 1: yo estoy haciendo un post título en educación sexual integral. Creo que desde la perspectiva de género se trabajan mucho las cuestiones de convivencia. Ahora, particularmente no me formé como profe ya. Sí mi experiencia personal trabajé mucho en colonias y en campamentos, en actividades recreativas donde la convivencia es siempre el eje en tensión. Digo, no tensión como algo malo sino como algo que nos preocupa. Entonces fui aprendiendo desde la experiencia.

E.: ¿cómo evaluás tu formación docente para afrontar los problemas de convivencia?

Coordinador de tutoría de la Escuela 2: y yo tengo una buena formación docente. Yo a veces cuando veo, no me comparo, pero a veces cuando veo a otros docentes cómo encaran las cosas, cómo encaran un trabajo con los pibes, agradezco haber estudiado en el Joaquín ¿no?

E.: ¿pero vos pensás que tenés una formación en convivencia? ¿O te sale?

Coordinador de tutoría de la Escuela 2: no, tengo una formación en convivencia porque hice dos cursos de tutorías. Después se había hecho uno en el Joaquín, pero no lo terminé, hice un año, eran dos.

Tutor A de la Escuela 2: yo al principio hice muchos cursos relacionados con emprendedurismo que en realidad era aprendizajes, eh, y muchos de ellos trataron el tema de cómo era la nueva forma de poder encarar el momento del grupo (...), esto de saludarlos uno por uno, preguntarles cómo llegaron. Son cinco minutos antes, cinco, diez minutos que podés entre comillas perder, pero los ganás en la clase.

Tutora B de la Escuela 2: de las experiencias de convivencia, campamentos, convivencias al aire libre, en el día. Siempre son estrategias que cambian mucho las organizaciones de los grupos. Y son valiosas.

Hasta aquí, podemos afirmar que los testimonios dan cuenta de un reconocimiento de los saberes y competencias profesionales sobre convivencia por fuera de la formación inicial, ubicada en otros trayectos formativos (ESI, emprendedurismo) o propia de la práctica docente.

Recuperando la cita de Mastache (2013) sobre los saberes docentes mencionada más arriba, afirmamos que la experiencia para el gobierno de la clase está muy vinculada a la gestión de la clase y a las dinámicas de los grupos escolares a partir del desarrollo de esquemas profesoriales y estrategias de trabajo.

Pero también hay otras dimensiones a tener en cuenta. En nuestro análisis, contamos con un testimonio que nos permite preguntarnos sobre la organización de la clase a partir de la enseñanza de dos espacios curriculares diferentes. A continuación, se comparan dos materias que dicta una misma persona en la misma institución: Espacio de Definición Institucional (EDI) y Derecho. El profesor da cuenta de la diferencia en la dinámica grupal de la clase de acuerdo con la enseñanza de cada espacio curricular, lo cual podría estar asociado a las características de la asignatura, los modos de abordaje y a las estrategias didácticas para su enseñanza.

Concretamente, según el tutor A de la Escuela 2 hay una variación entre aquellas materias que son teóricas, y otras que tienen mayor orientación a una práctica formativa:

T.: (EDI) tiene otro tipo de orientación (con respecto a Derecho). Está orientada más a la creatividad y a la libertad en cuanto a la estructura de enseñanza, o los objetivos que se plantean.

E.: ¿cómo sería esa estructura de enseñanza?

T.: y, por ejemplo, ellos tienen más el control del aprendizaje si se quiere. Seleccionan mucho (...) se ofrecen para colaborar.

E.: ¿qué pasa en derecho?

T.: no, en derecho porque tenés una carga de información necesaria que le tenés que acercar para poder explicarles después.

Profundizando en la reflexión que inicia el tutor, se puede recuperar a Doyle (1998) que refiere a formatos de trabajo directivos, en los que es preciso organizar la clase a partir de explicaciones y/o instrucciones para que la tarea académica del/de la estudiante sea efectivamente exitosa. Mientras que, en otras asignaturas, son las y los estudiantes quienes mayormente seleccionan y organizan el trabajo de aprendizaje.

Mastache (2019) analiza actividades de distintas asignaturas que colaboran en la formación ciudadana y de convivencia, y en ellas observa que las y los docentes ocupan un lugar central en la coordinación de la clase, sea esta mayormente expositiva o de realización autónoma. La coordinación en aquellas actividades más autónomas apunta a dejar “espacios suficientes para habilitar distintos recorridos posibles, distintas maneras de encarar los trabajos, para que puedan expresarse la multiplicidad de estilos personales, de interpretaciones posibles, de maneras de hacer y de sentir en una situación dada” (Mastache, 2019: 39).

Este último análisis invita a pensar la influencia del trabajo didáctico y el abordaje de aquellas asignaturas que son formativas en relación con el desarrollo convivencial y democrático. Es notable cómo el/la docente organiza su clase de modo diferencial, y observa una recepción diferente en cada caso: en EDI hay más predisposición y libertad por parte del estudiantado mientras que, en el caso de Derecho, sobresale su bagaje de información y la necesidad de transmitirla, propios de un formato de enseñanza expositivo.

Hasta aquí, caracterizamos aquellos saberes o competencias profesoriales necesarios para el gobierno de la clase, su posibilidad de formación y transmisión. También presentamos signos de análisis de la influencia de las tradiciones didácticas y los formatos de abordaje de distintas asignaturas y cómo estos influyen en la organización áulica y, por qué no, en la formación democrática.

Ahora, de la mano del coordinador de tutoría de la Escuela 2 vamos a explorar un análisis crítico sobre la práctica docente para adentrarnos en otros saberes que hacen a la enseñanza y cuidan y fomentan el vínculo, lo que en palabras de Mastache (2013) se refiere a los modos de relacionarse con los otros y las otras y a los propios estilos de trabajo. El coordinador afirma:

T.: no hay un apasionamiento a la hora de explicar. Tenés tu manual, anoto un poquito en el pizarrón, o son cinco preguntas que anoto para buscar en internet, me entregan los trabajos, corrijo los trabajos, devuelvo los trabajos. Es algo súper mecánico donde realmente no se aprende (...).

E.: ¿cómo se construye el vínculo si es una clase mecánica...?

T.: no hay vínculo, ese es el problema.

En otro pasaje, el mismo coordinador de tutoría de la Escuela 2 explica su perspectiva crítica frente a una forma de accionar docente:

Quizás le falta tener otra llegada a los chicos a nivel académico, por ejemplo. Vienen (...) de dar una actividad y dicen: “yo fomento la lectura crítica, entonces leélo vos”, (...) Los pibes están leyendo y plantean que no entienden y les dicen: “bueno, búscalo en el diccionario”. Y falta ese acompañamiento de leerlo con ellos, de definir conceptos, de hacer chistes, de buscar.

El coordinador de tutoría entiende que no hay una “llegada” a nivel académico a las y los estudiantes, que falta acompañar y “hacer chistes”, lo cual articula cuestiones de índole vincular con el ejercicio específicamente didáctico. Podríamos sumar otras críticas a la situación relatada como, por ejemplo, que se evidencia un vacío de enseñanza. Sin embargo, lo que nos interesa destacar del recorte que realiza el coordinador es que la efectiva enseñanza y la construcción del vínculo precisa de acciones de acompañamiento: una estrategia que contemple el desarrollo de las y los estudiantes pudiendo redundar en un vínculo fortalecido, lo que vemos que es crucial para avanzar en el trabajo académico y sostener un clima de convivencia respetuoso.

En otras palabras, a la coordinación propia de la enseñanza (con las características que asuma según los distintos estilos y estrategias didácticas), sobreviene un análisis sobre el acompañamiento, que demanda predisposición y trabajo pedagógico por parte de la/el docente, a la vez que se juegan las competencias de las y los profesores, que no están llamada/os a manejar variables aisladas sino a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje (Sacristán, 1991).

Por todo lo dicho, el trabajo vincular que realiza la docencia para enseñar dentro de un marco democrático y respetuoso conjuga saberes que provienen de la propia práctica pedagógica, fomentada por espacios de reflexión, y pueden aprovecharse las características de las asignaturas y su tradición. Lo que aquí podemos destacar es que, más allá de los diferentes modos de trabajo, estilos y estrategias didácticas, el acompañamiento docente ocupa un lugar fundamental.

A nivel institucional, observamos que en ambas escuelas se espera que las y los docentes posean conocimientos prácticos y normativos sobre convivencia. En la Escuela 1, se estipula la obligación de las y los docentes de saber comunicar lo que se enseña, expresarse y fomentar el vínculo (asesora pedagógica Escuela 1). Mientras, en la Escuela 2, se estructura una organización de las tareas para el desarrollo de la convivencia (director Escuela 2) basada en las funciones de los equipos y las reuniones pertinentes para el trabajo: Consejo consultivo, Consejo de convivencia, Reuniones de tutoría, entre otros

espacios de trabajo. El director de la Escuela 2 califica a la organización institucional como exigente ya que “hay áreas de coordinadores, hay área de tutores, hay áreas que se relacionan todas entre sí. O sea, el trabajo es exigente en el sentido de que no se deja escapar nada ni de lo personal ni de lo grupal”.

La enseñanza en un encuadre democrático demanda, ya dijimos, acciones y esfuerzos personales e institucionales de construcción de saberes didácticos y pedagógicos relativos al vínculo, la organización grupal y la convivencia.

Conclusiones y aportes

Este artículo forma parte de un trabajo de investigación interesado en conocer en profundidad experiencias docentes del nivel secundario sobre cómo abordan la convivencia escolar y gestionan la resolución de conflictos dentro sus instituciones. Se han rescatado, dentro de las diversas acciones y roles institucionales, los que corresponden a la tutoría, ya que es un equipo que se sustenta en el paradigma de la convivencia, inicialmente desde la dimensión curricular, pero también en cuanto a su rol de acompañamiento estudiantil como sujetos de derecho (Litichever, 2010; Paulín, 2013).

Se observa que ambas instituciones cuentan con un recorrido en relación con la problemática de la convivencia y que las entrevistadas y los entrevistados expresan la intención pedagógico-política de colaborar con una formación participativa (Viscardi y Alonso, 2013). Se puede reconocer, en el grupo docente, las posibilidades y saberes que han venido desarrollando sobre el gobierno de la clase.

Existen aspectos en común que refieren al trabajo en relación con el vínculo, caracterizado principalmente por el respeto, pero también por la pretensión de alcanzar cierta confianza (Kaplan, 2013; Iglesias y Silva, 2021). Forjar el vínculo implica un trabajo cotidiano laborioso (“El respeto se contruye”, “Interesarme”, “Los alumnos nos respetan en tanto y en cuanto nosotros los respetemos a ellos”) en torno a la construcción de relaciones interpersonales recíprocas.

Se hace mención a cuestiones abstractas, como estilos docentes o la comunicación mediante *guiños* (“tal vez yo estoy muy atenta”). Planteamos la pregunta sobre cómo se desarrolla este aspecto más abstracto que tiene relación con los estilos de cada docente y de esquemas profesoriales (Perrenoud, 2007) y encontramos mayor preeminencia de referencias en torno a experiencias ajenas a la formación inicial de las y los docentes. Los trayectos formativos significativos que colaboraron con la construcción de su enfoque se centran en: ESI, campamentos escolares, la propia experiencia de la tutoría.

De todos modos, más allá de la génesis de estos saberes, existen espacios institucionales que potencialmente pueden brindar la posibilidad de desarrollo de dichos esquemas profesoriales (se han mencionado distintas reuniones: de tutoría, Consejo consultivo, entre otros espacios), así como también la propia experiencia pedagógica que impacta en la biografía personal y profesional.

En este sentido, observamos la interrelación que existe entre los vínculos intergeneracionales y el desarrollo académico y escolar de las y los estudiantes, por lo que se va en la búsqueda del respeto como una estrategia para lograr cierta disposición al aprendizaje y se valoran acciones específicas, como el acompañamiento frente a las tareas escolares.

Los saberes didácticos orientan para una selección eficaz de estrategias de enseñanza teniendo en cuenta tanto la disposición al aprendizaje como la forma de acompañar

el proceso. La selección de estrategias para la instrucción directa o indirecta (Doyle, 1998), de acuerdo con la forma en que se decide abordar cada espacio curricular, organiza diferencialmente el trabajo pedagógico, aunque ambas propuestas igualmente demandan una coordinación efectiva de la clase. Por eso, la coordinación de la clase siempre está presente, mientras que el acompañamiento efectivo marca la diferencia en torno a la dimensión vincular.

Desde una perspectiva pedagógico-didáctica, queda pendiente continuar indagando en las estrategias y perfiles docentes. Vimos que la posición docente es un aspecto de relevancia y marca diferencias en el gobierno de la clase, pero: ¿qué más podemos decir sobre las posiciones docentes y sus esquemas prácticos? También nos preguntamos: ¿cómo apuntalar el trabajo pedagógico y el vínculo docente desde las instituciones? ¿Cómo repensar la formación inicial atendiendo a los saberes docentes para la gestión de la clase y la dinámica grupal? ¿Qué elementos permiten repensar la formación de las y los docentes de tutorías para la convivencia? Estos son algunos interrogantes que emergieron durante la escritura del presente trabajo y que dejamos planteados para futuros análisis dentro del campo educativo.

Bibliografía

- » Acosta, F. y Pinkasz, D. (2014). *La tutoría en la escuela. Notas para una historia*. Ministerio de Educación de la Nación.
- » Di Leo, P. F. (2010). Discursos en torno a las violencias y la autoridad en escuelas medias públicas: Entre la desobjetivación y la integración normativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VII (7): 53-78.
- » di Napoli, P. N. e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, LI(3): 11-44. Disponible en <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.407>
- » Doyle, W. (1998). Representación del contenido en las definiciones de los maestros sobre el trabajo académico. En *Aportes teóricos Didáctica II*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1): 80-92.
- » Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1): 1-14. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- » Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- » Gallo, P.; Agostini, B. y Míguez, D. (2015). Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: La reconfiguración de la autoridad escolar. En Míguez, D.; Gallo, P. y Tomasini, M. (eds.). *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente*, pp. 11-55. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » García Bastán, G. (2016). Gestionar la reciprocidad. Trabajo docente y vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 46: 101-112.
- » ----- (2017). Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones. Tesis de doctorado inédita. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- » Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Homo sapiens.
- » Hillert, F. (2015). Educación democrática y popular en la escuela pública. En *Pedagogías críticas en América latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires, Noveduc.
- » Iglesias, A. y Silva, V. (2021). Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas. *Revista de Educación*, 0(22): 151-171.
- » Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles: Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Levy, N (2021). Convivencia en escuelas secundarias de la CABA: prácticas pedagógicas, estrategias de gestión institucional y lineamientos normativos. Tesis de maestría inédita. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

- » 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. FLACSO, Argentina.
- » ----- (2014). De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 18(34): 1-19.
- » Mastache, A. (2013). La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, A. M. y Moneti, E. (comps.). *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires, EdiUNS-Noveduc.
- » ----- (2019) Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación. *Revista de Educación, UNMDP*. Disponible en http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3293
- » Míguez, D. y Gallo, A. P. (2019). *Tensiones de la democratización educativa: Conflicto, convivencia y autoridad en la escuela media argentina (1983-2015)*. Rosario/Nueva York, Peter Lang / Prohistoria Ediciones.
- » Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: Una perspectiva etnográfica*. San Martín, UNSAM Edita.
- » Núñez, P. (2019). La dimensión temporal de la convivencia: Tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0(29): 179-204. Disponible en <https://doi.org/10.25009/cpue.voiz9.2638>
- » Paulín, H. (2013). Disciplinamiento y escuela media: un análisis de la experiencia de los consejos de convivencia. Tesis de Maestría inédita. Córdoba.
- » ----- (2014). Sufriendo las clases. Pujol, A. y Dall'Asta, C. (comps.). *Trabajo, Actividad y Subjetividad. Debates abiertos*. Córdoba, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- » Paulín, H. y Martínez, S. (2014). "Hacerse respetar". Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela. En Paulín, H. y Tomasini, M. (coords.). *Jóvenes y escuela, relatos de una relación compleja*, pp. 119-141. Córdoba, Brujas.
- » Pereda Alfonso, A.; Plá, S. y Osorio Romo, E. (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En Furlán Malamud, A. y Spitzer Schwartz, T. C. (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México, D.F., ANUIS (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), Dirección de Medios Editoriales/Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Colección Estados del Conocimiento).
- » Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México, Grao/Colofón.
- » Piña, J. M.; Furlán, A. y Sañudo, L. (eds.). (2003). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*, vol. 2. Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- » Piovani, J. I. (2007). La entrevista en profundidad. En Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. *Metodologías de las ciencias Sociales*, pp. 215-226. Buenos Aires, Emecé.
- » Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- » Silva, V. (2018). La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. Tesis de doctorado inédita. La Plata, Universidad nacional de La Plata.
- » Southwell, M. (2019). Vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria: Algunas notas conceptuales. *Revista Ensamble*, 0(8): 69-85.

- » Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XI, N° 11: 163-187.
- » Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Administración Pública Nacional.

Marco normativo sobre convivencia referenciado:

- » Ley N° 26.892. Ley para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas Argentina. 11 de septiembre de 2013.
- » Decreto N° 998/08. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. 08 de agosto de 2008.
- » Decreto N° 1.400/01. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. 19 de septiembre de 2001.
- » Ley N° 223. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. 5 de agosto de 1999.

Natalia Giselle Levy

Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Docente y curricularista. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7115-8268>, correo electrónico: nataliag.levy@bue.edu.ar

Pablo Nahuel di Napoli

Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Licenciado y profesor en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en la Universidad de Buenos Aires, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4756-6864> Correo electrónico: pablodinapoli@filo.uba.ar

