

Políticas de democratización en las escuelas argentinas. *Su dimensión institucional* (2006-2015)

*Democratization policies in Argentine schools.
Its institutional dimension*
(2006-2015)

Por **María Beatriz Greco***

Fecha de Recepción: 29 de enero de 2017.

Fecha de Aceptación: 12 de marzo de 2017.

RESUMEN

El presente artículo analiza el despliegue de las políticas de democratización en las escuelas argentinas entre 2006 y 2015 al configurar como objeto de trabajo a la convivencia escolar en articulación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva institucional. A partir de la Ley Nacional de Educación Número 26.206 se generaron, en el sistema educativo argentino, un conjunto de políticas, programas, iniciativas y construcciones de normas y prácticas tendientes a democratizar los vínculos al interior de las instituciones, en la enseñanza, en los aprendizajes, los modos de convivir, en el ejercicio de la autoridad y en la resolución de conflictos

propios de la vida escolar. El trabajo se propone reconocer las condiciones institucionales que fueron generadas en este período, en el marco de diversos programas centrales del Ministerio de Educación Nacional hasta 2015 y aquellas que son requeridas en la actualidad para sostener un proceso democratizador ante la desarticulación de estas políticas.

Palabras clave: *Políticas de Democratización, Convivencia Escolar, Dimensión Institucional.*

ABSTRACT

This article analyzes the deployment of democratization policies in Argentinean schools between 2006 and 2016 when setting as an object

* Doctora en Filosofía y Ciencias Sociales por la Universidad Paris VIII y por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Correo electrónico: beagreco@gmail.com

of work the school coexistence in articulation with the teaching and learning processes from an institutional perspective. Beginning with the National Education Law Number 26,206, a set of policies were set in the Argentinean educational system, along with programs, initiatives and constructions of norms and practices tending to democratize the links within the institutions, the education, the teachings, the ways of coexisting, the exercise of authority and in the resolution of conflicts proper of school life. The paper proposes to recognize the institutional conditions that were generated in this period, within the framework of various central programs of the Ministry of National Education until 2015 and those that are currently required to sustain a democratizing process against the disarticulation of these policies.

Keywords: *Democratization Policies, School Coexistence, Institutional Dimension.*

Introducción

A partir de la Ley Nacional de Educación Núm. 26.206 se generaron, en el sistema educativo argentino, un conjunto de políticas, programas, iniciativas y construcciones de normas y prácticas tendientes a democratizar los vínculos al interior de las instituciones, en la enseñanza, en los aprendizajes, los modos de convivir, en el ejercicio de la autoridad y en la resolución de conflictos propios de la vida escolar. Esta perspectiva amplía la concepción de una democratización generadora de condiciones de igualdad para todas las escuelas y estudiantes del país, en un sistema que se ha fragmentado progresivamente en forma creciente. Pone el acento en la trama institucional de cada escuela, la que se teje en los modos de relacionarse entre pares, en las relaciones pedagógicas, en los gestos habilitantes de docentes y directivos hacia los/as estudiantes.

El despliegue de las políticas de democratización en las escuelas en este período da

cuenta de un requerimiento contemporáneo fundamental del sistema educativo en su conjunto: visibilizar, hacer lugar y configurar como objeto de trabajo a la convivencia escolar en articulación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva institucional. Ello implica conmovir la lógica disciplinar e individualizadora, propia del dispositivo escolar moderno, sustentado en relaciones pedagógicas jerárquicas, garantizadas por una transmisión vertical del conocimiento, de tipo enciclopedista, en vínculos de mando y obediencia como aspecto central de un orden disciplinar institucional. La escuela moderna como dispositivo de homogeneización, eficaz en la configuración identitaria unificada que demandaron los proyectos políticos de la modernidad, no previó la construcción de una convivencia democrática como parte de su propuesta educativa por parte de los sujetos que habitan las instituciones.

Las transformaciones sociales, políticas, económicas e institucionales de las últimas décadas produjeron nuevos modos de configurar los espacios educativos, atentos a los sujetos y su requerimientos así como a los rasgos propios de la infancia y de la adolescencia, e hicieron visible el requerimiento ineludible de una construcción de la convivencia institucional (en sus tiempos, espacios, roles y tareas) así como de nuevos modos de ejercicio de la autoridad pedagógica en un sentido democratizador. Tanto la convivencia escolar como el ejercicio de autoridad y la participación, sobretodo estudiantil, no fueron considerados como dimensiones a ser desplegadas y fortalecidas por la escuela en sí misma como institución educadora. Estos no formaron parte del mandato fundacional escolar.

Si bien los antecedentes normativos que establecen el requerimiento de constituir sistemas de convivencia escolar, como la Ley 223 sancionada en 1999 en la Ciudad de Buenos Aires y la Resolución 1593 del año 2002 en la Provincia de Buenos Aires son anteriores a

la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006, es ésta la que promueve la responsabilidad del Estado en la creación de condiciones institucionales de democratización. En tanto la Ley de Educación Nacional (en adelante, LEN) conceptualiza a la educación como bien público y como derecho social así como la centralidad del Estado en la garantía de este derecho, toma clara distancia de la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación tal como lo establecía la Ley Federal de Educación de 1993. Esta diferencia sustancial vuelve la mirada tanto hacia el sistema educativo en su tarea de construir criterios comunes de institucionalidad y organización que tiendan a la igualdad y a la no fragmentación, como hacia cada una de las escuelas responsables de transformarse en la transmisión de un modo de ser con otros democrático y plural.

De este modo, una dimensión ineludible, a la hora de pensar el trabajo educativo de democratización, en el marco del sistema que lo lleva adelante, es la institucional. Hacerla visible, materializarla, fue uno de los propósitos de ese conjunto de políticas destinadas a conmovir las formas autoritarias del estar-juntos en las escuelas. Entre otras cuestiones, la organización del cotidiano escolar, la intervención *en* el mismo, desde sus prácticas y *sobre* él, mediante regulaciones y normativas, se volvió así un objeto de trabajo a construir y reformular constantemente, de modo de habilitar espacios y tiempos para que directivos, docentes, supervisores reconfiguren sus propios posicionamientos.

La perspectiva democrática educativa generó, a partir del 2006, un encuadre de trabajo definido para quienes despliegan el oficio de enseñar, orientar o dirigir las escuelas, en vínculo con las nuevas generaciones. La LEN estableció a la educación como derecho, articulada con La Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Ley

Núm. 26.061 que dispone que todo niño, niña o adolescente es un sujeto de derecho y que el Estado debe generar políticas públicas y un sistema integral de derechos que garantice el que sean considerados como tales: sujetos a ser reconocidos, considerada su opinión y su palabra, a ser respetados en su desarrollo vital, a contar con ámbitos familiares, sociales y culturales atentos a materializar esos derechos. Asimismo, generó una Ley de Educación Sexual Integral que promueve el reconocimiento de los/as otros/as, desde una mirada igualitaria y en una perspectiva de género.

La democratización de y en la escuela implicó, a través de estas políticas, mucho más que la presencia física de cada vez mayor número de estudiantes en todos los niveles y modalidades, sobretudo en el secundario a partir de la obligatoriedad que la misma LEN dispone. Requirió y requiere aún de procesos de transformación de las instituciones, de sus condiciones estructurantes, materiales y simbólicas, sus espacios y tiempos para el diálogo, de la reformulación del lugar del adulto responsable, mediante la escucha, la circulación de la palabra y la resolución de conflictos, así como enfoques de enseñanza habilitantes de una construcción del conocimiento como apropiación participativa de una cultura.

Desde el año 2014, la Ley de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, Núm. 26.892 estableció las bases para la promoción, intervención institucional, la investigación y la recopilación de experiencias sobre la convivencia, así como también sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Su reglamentación, efectuada por el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución CFE 226/14, dispuso la creación de sistemas de convivencia en los niveles inicial y primario (Res. CFE 239, Anexo I), así como la regulación de las modalidades de intervención de

los Equipos de Orientación Escolar con un sentido institucional (Anexo II). En la escuela secundaria, la creación de acuerdos de convivencia y su expresión en la cotidianeidad escolar se fue desplegando desde años anteriores, fundamentalmente a partir de la Resolución CFE 93/09, a través de sus orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.

Habitar una ley. Entre las normativas y la transformación de las prácticas

La distancia que se abre entre lo que la ley enuncia y lo que las prácticas encarnan aparece a menudo, a la hora de pensar transformaciones, como brecha insalvable. Las mediaciones necesarias a generar entre la letra de la ley y las culturas institucionales, los enunciados de principios y las prácticas docentes, así como el accionar cotidiano de docentes, directivos y supervisores, no se advierten como trabajo por hacer, o bien, permanecen en el registro de requerimientos burocráticos que corren el riesgo de no transformar lo que se pretende.

En ocasión de un análisis de prácticas relativas a la instalación de los sistemas de convivencia (Ley 223/99) en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, decíamos en un artículo anterior:

La experiencia en diversas escuelas hace evidente que la ley como oportunidad puede ser encarnada de las más diversas maneras. La casa nueva también puede ser habitada con viejas formas de relacionarse. ¿Qué supone habitar una ley?, ¿Qué movimientos previos deberían producirse? ¿Cómo crear condiciones institucionales fértiles para que la ley pueda ser habitada con nuevas formas de convivencia, más justas y respetuosas del otro? (Greco, 2004: 66).

Diferentes investigaciones y experiencias en transformaciones institucionales sobre la convivencia, llevadas a cabo en los últimos años, muestran que esas condiciones requieren un trabajo sostenido y sistemático entre equipos

directivos y docentes a partir de políticas jurisdiccionales y nacionales que lo impulse. Por un lado, en los análisis de experiencias aparece con énfasis la necesidad de reconocimiento del trabajo docente como trabajo colectivo en torno a la democratización de las relaciones pedagógicas (Vázquez, 2012: 195-234) y la reconfiguración del ejercicio de la autoridad sin pérdida de la asimetría que la constituye (Greco, 2012, 2015); por otro lado, las nuevas prácticas demandan enmarcarse en nuevos formatos escolares que alojen las particularidades del alumnado en el diseño de diversas trayectorias escolares (Maddoni, 2014). Así, los avances normativos que generan un pasaje del paradigma disciplinario a la convivencia escolar, requieren mucho más que voluntades individuales de los/as docentes para dialogar y habilitar la participación ante la emergencia de conflictos puntuales de la vida escolar. Demandan marcos políticos e institucionales en la construcción de una cotidianeidad de las escuelas donde sea posible interpelar las formas de enseñanza y de acompañamiento por parte de los/as docentes así como multiplicar espacios para aprender en forma participativa, hacerse escuchar, plantear sus propios puntos de vista, por parte de los/as estudiantes.

Entre 2006 y 2015, se crearon diferentes programas centrales pertenecientes al Ministerio de Educación Nacional, hoy desarticulados, que transformaron en acciones en las escuelas lo que las leyes, resoluciones y normativas postulan: Observatorio de Violencia en las Escuelas, Programa de Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional para equipos de orientación escolar, Mediación Escolar, Derechos de niños, niñas y adolescentes, Programa Convivencia, Área de Inclusión Democrática en las escuelas, Parlamentos Juveniles. En ellos, se trabajó en la elaboración de propuestas, dispositivos de formación y materiales de modo de ofrecer a los equipos docentes y directivos herramientas para formar democráticamente,

interrumpir modos de vincularse mediante la violencia, la discriminación, el no reconocimiento; se favoreció así la toma de decisiones y el trabajo en la organización de espacios de participación, convivencia, elaboración de regulaciones institucionales para generar trayectorias diversas, proyectos tendientes a hacer del respeto por el otro y por la palabra que circula parte de la vida escolar, entre otras cuestiones. La tarea iniciada aún sigue vigente y pendiente de modo que el derecho a la educación se vuelva efectivo y que la educación se constituya en la vía regia de construcción ciudadana democrática. Sin transformación de las prácticas de enseñanza en términos de democratización de los espacios escolares y sus vínculos, las normativas permanecen como letra muerta, ajenas a las realidades cotidianas.

Figuras de autoridad para una transformación institucional

El análisis de la educación contemporánea, sus espacios, tiempos y procesos, plantean con frecuencia la pregunta por la situación actual de la autoridad pedagógica, su ejercicio, legitimidad y posibilidad contemporánea en el trabajo de transmisión, en las relaciones intergeneracionales, entre estudiantes y docentes. Los diversos análisis filosóficos, políticos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos reconocen una crisis de autoridad que forma parte de un cambio de época cuyo rasgo es una fuerte transformación institucional, social, subjetiva que redefine los procesos de subjetivación, sus condiciones y contextos de producción. Desde las políticas de democratización de las escuelas el desafío es el de avanzar más allá de una declaración de la crisis de autoridad, requiere reinscribir a la autoridad pedagógica en un marco institucional democrático capaz de reconocer una historia en común, generar un presente en transformación así como la construcción de un tejido común de experiencias y proyectos que habiliten lo por-venir.

Es en este sentido que el trabajo en torno a la posición de autoridad pedagógica se vuelve indispensable, puesto que plantea un desafío conceptual y propio de las prácticas educativas, a partir de las preguntas: ¿es posible educar sin autoridad? ¿Qué otros modos de autoridad que interrumpen la lógica disciplinar ya impracticable?

Los estudios e investigaciones acerca de la autoridad en educación dan cuenta, fundamentalmente, de la preocupación por lo que se denomina su crisis. Sea en forma directa o indirecta, teniendo como eje la cuestión de la autoridad o bien tomándola como uno de los conceptos que intervienen en las reflexiones sobre educación, la autoridad parece ser casi exclusivamente analizada y estudiada como un valor en decadencia, una pérdida irremediable o un lugar vacío que pone en riesgo la posibilidad misma de educar. La constatación de que la autoridad del educador ya no se ve legitimada y sostenida desde el mismo proyecto político-social que en otros tiempos históricos (Lewkowicz, 2004; Birgin, 2006; Frigerio, 2002), no necesariamente se transforma, para quienes investigan en ámbitos educativos contemporáneos, en apertura de interrogantes acerca de las significaciones que entraña la autoridad y sobre las posibilidades de pensarla de otro modo, al igual que su ejercicio.

Perspectivas pedagógicas y sociológicas diversas señalan el “deterioro de la autoridad” (Soto de Silva, 2006), su debilitamiento o declinación (Osorio, 2006), su ausencia (Noel, 2008) o ponen énfasis en tematizar la violencia y los conflictos en la escuela (Miguez, 2008; Osorio, 2006, entre otros). Su fundamental interés reside en profundizar un fenómeno que toca la experiencia educativa misma en tiempos actuales. Otras perspectivas provenientes del entrecruzamiento interdisciplinario entre filosofía, política, psicoanálisis, psicología y pedagogía, a través de la apertura que posibilita el pensamiento filosófico, comienzan a explorar y a indagar nuevas o ya

existentes y renovadas significaciones en torno a la autoridad y su ejercicio que permiten vislumbrar otro modo de pensarla ya no ceñido al concepto de "mando y obediencia" o "dominio y resistencia" o como un lugar en decadencia por no poder ejercer ese dominio. De este modo, en estas líneas de investigación, no se trata de constatar su deterioro y proponer una "vuelta de la autoridad", o de describir las fallas contemporáneas o de abandonar los intentos de reformularla, sino de generar experiencias de investigación que colaboren a configurar nuevas "ficciones" de la autoridad, otras formas y "escenas" de autorización o figuras diversas –encarnadas en uno o en varios– que le hagan lugar a un ejercicio posible de construcción de espacios de "lo común" en educación (Cornu, 2008).

En estas perspectivas se distingue asimismo el concepto de autoridad del concepto de poder (Arendt, 2003; Foucault, 2001a, 2001b; Rancière, 2003) como un modo de encontrar la especificidad del primero, sus condiciones de posibilidad en el ámbito educativo y los vínculos que enlazan autoridad y poder sin indiferenciarlos. Si el ejercicio de autoridad no es solamente la posibilidad de "actuar en común" (Arendt, 2005) ni juegos de relaciones de poder o la relación de inteligencia a inteligencia (atontamiento) entre alumno y maestro (Rancière, 2003), es porque en su lugar se asume un "trabajo de configuración" específico de espacios y relaciones igualitarias. Lugar y trabajo desde una posición de autoridad no intercambiable con otras posiciones, garante del crecimiento de otros (Arendt, 2003; Cornu, 2002) y de la protección de lo frágil de los asuntos humanos (Arendt, 2005, 2003; Cornu, 2002), una potencia de origen que "da nacimiento al alumno en el niño" (Douailler, 2002) o que vincula la voluntad del maestro con la del alumno en torno a una "cosa en común" (Rancière, 2003).

Así como estas perspectivas separan y reúnen de otro modo autoridad y poder, también

operan una nueva vinculación entre autoridad y transmisión (Frigerio y Diker, 2004; Harsoun, 1996; Greco, 2015) considerando a ésta como un espacio de libertad en diálogo con lo que fue, un modo de inscripción en una filiación y una historia compartida que crea lazo, transferencia que da lugar y humaniza, se hace cargo de la "deuda de vida" (Kammerer, 2000) que las generaciones más antiguas contraen con las nuevas, que es "deuda debida" (Frigerio, 2004), al mismo tiempo. Es en este sentido que el ejercicio de autoridad en educación se vincula con la posibilidad y la responsabilidad de configurar escenas educativas, espacios de visibilidad donde todos se vean posibilitados de relacionarse con saberes y conocimientos, de desplegar pensamiento y palabras igualitarias. Trabajo político del ejercicio de autoridad que da apariencia en el espacio público (Arendt, 2005), en "lo común" (Cornu, 2008) a quienes no son convocados a tenerla, que alienta a escuchar y hacer escuchar voces consideradas habitualmente como ruido y da parte a quienes son considerados sin-parte (Rancière, 1996, 2003, 2007).

Así, estas perspectivas hacen posible pensar un ejercicio de autoridad que opere otra división de lo sensible, reconfiguración de posiciones, lugares asignados, capacidades que se hacen acto a partir del principio de igualdad de las inteligencias (Rancière, 2000, 2003). El trabajo político de la autoridad en educación, desde estas perspectivas, será así de verificación de la igualdad mediante la creación de escenas específicas, incluso allí donde parecen no existir las condiciones adecuadas y los destinos se suponen inamovibles y fijos. Trabajo de actualización de capacidades, de desidentificación y desnaturalización de destinos fijos.

Autoridad, transmisión y relación pedagógica donde se despliega este tipo de ejercicio de autoridad, son así definidas como relaciones "entre" y no como el lugar de Uno, esencializado y cerrado sobre sí mismo. De tal modo, se propone concebir las trayectorias

educativas/formativas como el espacio institucional donde ejercer, acompañar, sostener el recorrido de un alumno. La trayectoria como recorrido, como camino en construcción permanente, va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones organizacionales. No es un protocolo que se sigue, se define como un *itinerario en situación* donde las identidades se reconfiguran promoviendo movimientos emancipatorios (Nicastro y Greco, 2009).

Como se advierte, los posicionamientos teóricos a la hora de concebir y de traducir en acciones el ejercicio de autoridad, resulta fundamental de cara a la transformación institucional. Aquellas posiciones teóricas y prácticas que omiten una interrogación acerca de los diversos sentidos de la autoridad y se limitan a subrayar su “crisis”, “decadencia” o “pérdida”, contribuyen a reforzar sus significados más verticalistas, menos democráticos y ajenos al reconocimiento de los sujetos. Reclaman la obediencia como único modo de subjetivación y de construcción de lazo social. Por otro lado, el desconocimiento de la pluralización y democratización de la autoridad conlleva a menudo a posicionamientos de desresponsabilización, abandono del lugar de adulto y una instalación de relaciones de simetría con las nuevas generaciones que las inhabilitan.

Es posible concebir una tercera posibilidad –teórica y práctica– que se aleja de la demanda acrítica de un “retorno a la autoridad” así como de su opuesto: la celebración de su supuesta desaparición. Se trata de propiciar el reconocimiento de las condiciones institucionales actuales que hacen posible un modo democrático de ejercicio de autoridad en educación. De ese modo, se configura una autoridad habilitante, diferenciada del ejercicio de un poder jerárquico, propio de la dominación y el sujetamiento. Autoridad se vincula

con emancipación e igualdad, diferenciación y subjetivación, reconocimiento y confianza.

Resulta de particular interés subrayar las concepciones de autoridad en juego en los programas, proyectos, experiencias e iniciativas que formaron parte de las políticas de democratización en este período. Lejos de ser una dimensión irrelevante o que no requiere interrogación, aparece como un punto nodal que requiere un trabajo sostenido con quienes promueven transformaciones institucionales. La pretensión de transformar la escuela desde la reiteración de un posicionamiento autoritario al que se dice desterrar, no hace más que reforzar prácticas existentes e inhabilitar las propias transformaciones. Un ejercicio de autoridad, que no visibilice y focalice en los procesos de subjetivación que pone en marcha, corre el riesgo de propiciar nuevas formas de sometimiento o de no generar cambio alguno. En este sentido, el análisis de algunas experiencias claramente transformadoras, participativas y democráticas llevadas adelante (Vázquez, 2012; Maddoni, 2014) ponen de relieve que las políticas de democratización son, a su vez, políticas de subjetivación enmarcadas en la construcción de institucionalidades y culturas escolares abiertas, plurales, complejas que incluyen:

- La reconceptualización de las relaciones pedagógicas en términos de relaciones asimétricas e igualitarias, a la vez.
- Una profunda articulación entre los modos de enseñar, aprender y convivir en la escuela evitando disociar enseñanza-aprendizaje y convivencia.
- El trabajo docente en torno a enfoques de enseñanza en forma de experiencia, que promuevan modos de apropiación, construcción del conocimiento y aprendizajes participativos (Baquero, 2002).
- El trabajo docente en torno a un ejercicio habilitante de la autoridad pedagógica basada en el reconocimiento y la capacidad de gen-

erar condiciones para que todos/as puedan aprender y vivir con otros/as (Greco, 2015, 2012).

- Los nuevos formatos escolares que generan prácticas democratizadoras, atentos a trayectorias diversificadas y comunes (Maddoni, 2014).
- El trabajo institucional en la generación de espacios y tiempos para hacer de la convivencia escolar un objeto de trabajo: consejos de aula, consejos de convivencia, parlamentos juveniles, centros de estudiantes, espacios de debate, artísticos, etc. enlazados con propuestas curriculares y pedagógicas (Campeño, 2010).

Líneas y ejes de trabajo estratégicos hacia una convivencia escolar y participación democráticas

En el marco de las políticas de democratización de las escuelas, entre 2006 y 2015, como parte de la tarea de los Programas nacionales mencionados, se avanzó a nivel nacional en un proceso de trabajo con los siguientes objetivos¹:

- Desarrollar una política nacional que promueva la convivencia y la participación democrática en ámbitos educativos transversal a todos los niveles y modalidades del sistema.
- Garantizar que en todas las jurisdicciones del país se promuevan y cumplan las resoluciones aprobadas por Consejo Federal que ordenan y regulan los sistemas de convivencia escolares en todos los niveles y modalidades (93/09, 239/14 anexos I y II).
- Construir federalmente acuerdos para la intervención institucional desde los equipos de orientación escolar que promuevan for-

mas democráticas de organización educativa y trabajo pedagógico articulando el trabajo entre equipos de orientación, supervisores, directivos y docentes.

- Favorecer la construcción progresiva de una autoridad pedagógica habilitante de procesos en otros tanto de quienes la ejercen en el sistema como de la propia escuela.
- Fortalecer redes y recrear lazos entre actores, instituciones educativas y de salud, acción social, justicia, así como otras organizaciones sociales, constitutivas de un entramado que sostenga modos de enseñar y aprender plurales y democráticos.
- Promover la corresponsabilidad escuela-familias ante el cuidado de niños, niñas y jóvenes, la construcción de la autoridad pedagógica y el resguardo de sus trayectorias escolares.
- El objeto de trabajo “convivencia y participación” configurado en los diferentes espacios generados: encuentros nacionales de referentes y jurisdiccionales con actores institucionales diversos, capacitaciones presenciales y virtuales, asesoramientos, asistencias técnicas, etcétera, fue fruto de un trabajo conjunto entre el ministerio nacional y los ministerios provinciales. Entre los principales ejes específicos que articularon la tarea, podrían mencionarse:

- a. El acompañamiento en la conformación de órganos de participación y convivencia (en funcionamiento o en vías de creación e implementación) en relación con las normativas vigentes.* Por ejemplo, a través del fortalecimiento de consejos de convivencia, de aula, elaboración de reglamentos, espacios de tutorías, conformación de círculos de directivos, fortalecimiento de equipos de apoyo y orientación, etcétera.
- b. La revisión y reformulación de relaciones pedagógicas, del ejercicio de autoridad y del lugar del adulto como construcción del colectivo docente.* Acciones desarrolladas en jornadas de discusión, mediante

1 Retomados de diversos documentos elaborados por dichos Programas desde su creación hasta 2015.

análisis de casos, ateneos, seminarios, etc. donde se generó el debate acerca de la centralidad de las relaciones pedagógicas, la construcción de autoridad y del lugar del adulto en la habilitación de espacios de participación y aprendizaje. Asimismo, se avanzó en el fortalecimiento de los proyectos de orientación y tutorías para la escuela secundaria.

- c. *El acompañamiento en la creación de nuevos formatos escolares y formas de aprendizaje alternativos.* Por ejemplo: fortaleciendo el vínculo de la escuela en su formato habitual con otros formatos alternativos: CAJ, CAI, Orquestas juveniles, Parlamentos juveniles, etcétera.
- d. *La revisión de la enseñanza y la participación en los aprendizajes.* Acciones desplegadas mediante capacitaciones, desarrollo profesional docente, revisiones sobre enfoques de enseñanza en relación con acciones previstas en cada nivel, reflexión y producción de dispositivos de intervención, en el marco de la formación docente inicial y de la formación permanente en torno a enfoques de enseñanza en todas las áreas que promuevan participación, construcción, utilización de TIC, etcétera.
- e. *Atención a dificultades emergentes que se expresan en la convivencia escolar.* Acciones llevadas a cabo mediante la construcción de nuevos criterios de intervención pedagógica, recuperando los aportes de la experiencia y de los distintos campos del saber para así poder dar cuenta de la complejidad de la problemática de la convivencia en el contexto actual. Se construyó federalmente y se trabajó en cada provincia en una Guía federal de orientaciones ante situaciones complejas.
- f. *Relación escuela-comunidad en las coordenadas de época actuales.* Se propuso abordar la temática de la convivencia

en algunos de los encuentros de trabajo conjunto entre escuela y familias, con el propósito particular de reflexionar acerca del rol de adultos frente al cuidado de las nuevas generaciones y la implicación indispensable como funcionarios, como docentes, como familias en el acompañamiento de sus trayectorias escolares.

- g. *Fortalecimiento de los equipos directivos.* En diferentes instancias se trabajó particularmente con equipos directivos ya que cada uno de los puntos anteriores requiere la toma de decisiones y la organización institucional indispensable para llevar a cabo las acciones. Los equipos directivos se constituyen en actores clave en todo proceso de transformación institucional.

Conclusiones

El presente artículo de investigación se propuso reconocer las condiciones institucionales que fueron generadas en el período 2006-2015, en el marco de diversos programas centrales del Ministerio de Educación Nacional tendientes a configurar como objeto de trabajo en todo el sistema educativo argentino a la convivencia escolar, a la participación y a la construcción de una autoridad pedagógica habilitante de nuevos procesos.

El análisis de estas condiciones que son consideradas como requeridas para sostener un proceso democratizador de las instituciones educativas no hace más que abrir la pregunta por la actualidad educativa, ante la descentralización y/o desarticulación de estas políticas en el marco de las políticas educativas generales. La experiencia transitada entre 2006 y 2015, demuestra que la existencia de una instancia de articulación federal que ponga en agenda de los ministerios de educación estas temáticas, se vuelve indispensable. Aún más cuando se trata de poner en marcha procesos democratizadores que permanecen a me-

nudo en la invisibilidad de las perspectivas político-educativas en un sistema históricamente jerárquico. Esto es, la construcción de sistemas de convivencia desde el reconocimiento de todos los actores educativos, del ejercicio de autoridad pedagógica como habilitación y de la participación democrática de todos/as los/as que forman parte de la comunidad educativa.

Asimismo, se abren interrogantes que fueron enunciados ya en la década de los '90 cuando las políticas educativas fueron descentralizadas y se desdibujó el articulador estatal capaz de sostener criterios comunes, generar debate, consenso y horizontes compartidos.

La implementación de la reforma de los '90 redefinió el rol docente del Estado, trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones a la par que recentralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos (Feldfeber y Gluz, 2011: 343).

Como se señaló, las políticas de democratización son, a su vez, políticas de subjetivación enmarcadas en la construcción de institucionalidades y culturas escolares abiertas, plurales, que inciden directamente en los modos de apropiación de un modo democrático de estar con otros. Avanzar hacia la democratización y, en el mismo momento, hacia la producción de procesos subjetivantes en un sentido político, tanto de los colectivos como de los sujetos singulares que habitan la educación, no puede dejar de lado la reconfiguración del lugar del Estado como articulador de los mismos, en tanto garante de un proyecto y de una autoridad que lo sostiene.

Hace más de una década la pregunta era por la posibilidad de pensar sin Estado (Lewkowicz, 2004) y, más recientemente, por

los modos diferentes de habitarlo como posibilidad (Abad y Cantarelli, 2010). ¿Es posible que retornemos a instancias ya atravesadas en la misma situación en la que nos encontramos? ¿Y qué huellas o marcas visibles quedan de estos años transitados en un sentido que abre a la democratización educativa?

Las condiciones institucionales para el despliegue democratizador de las escuelas en un sistema educativo que las aloja, no se producen por obra de regulaciones particulares, voluntades bienintencionadas o sectores que asumen dichos procesos como propios. Es un proyecto político en su conjunto el que tracciona hacia un vivir-juntos democrático el que se escribe y se entrama con diferencias, consensos y disensos, en espacios nacionales, federales, jurisdiccionales, regionales, institucionales y en cada instancia que la escuela ofrece.

Referencias bibliográficas

- Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado*. Buenos Aires: Hydra.
- Arendt, H. (2003). *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación Osde - Siglo XXI.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos. Tercera Época*. Vol. XXIV, Núm. 97-98, pp. 57-75. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Campelo, A. (2010). *Aportes de las tutorías a la convivencia en la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. Construcción de Ciudadanía en las escuelas. Buenos Aires: Disponi-

- ble en: http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_coord/aportes_tut_conviven.pdf
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.
- Douailler, S. (2002). Autoridad, razón, contrato. En G. Frigerio (Comp.). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Feldfeber, N. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educ. Soc., Campinas*. Vol. 32, Núm. 115, 339-356, abril-junio. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Foucault, M. (2001a). *L'hermeneutique du sujet*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (2001b). Le sujet et le pouvoir. En M. Foucault. *Dits et écrits II, 1976-1988*. París: Gallimard.
- Frigerio, G. (2004). Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad. En G. Frigerio y G. Diker, *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Del estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc-Cem.
- Greco, M. B. (2004). Habitar una ley. En G. Frigerio y G. Diker. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Greco, M. B. (2015). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: De La Flor.
- Kammerer, P. (2000). *Adolescents dans la violence*. París: Gallimard.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.
- Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Míguez, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Área de Inclusión Democrática en las Escuelas (2014). *Guía federal de orientaciones para la intervención en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Buenos Aires: Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/110011>
- Noel, G. (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En D. Míguez, *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Osorio, F. (Comp.). (2006). *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Rancière, J. (2007). *En los bordes de lo político*. Madrid: La piqueta.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Soto de Silva, M. (2006). *El deterioro del concepto de autoridad*. Perú: Ciberjure, Portal Jurídico peruano. Disponible en: http://www.ciberjure.com.pe/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=640
- Vázquez, S. A. (Coord.). (2013). *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: Stella, La Crujía, Ctera.