

Otredad, reconocimiento, responsabilización y acciones reparatorias en la convivencia democrática en las escuelas. Un estudio a partir de la implementación de Consejos de Aula y Acuerdos Escolares de Convivencia.

Iván Matías Súcari Marini / Universidad de Buenos Aires - matiassucari@yahoo.com.ar

Eje: Problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas. Tipo de trabajo: Ponencia

» *Convivencia Escolar – Políticas Educativas – Convivencia Democrática – Dispositivos de Participación – Prácticas restaurativas.*

» **Resumen**

En este trabajo analizo las categorías de otredad, reconocimiento, responsabilización y acciones reparatorias para pensar la convivencia democrática en las escuelas. Dichos temas son parte del resultado de una investigación que realicé para mi Tesis de Maestría de Intervención Social, de la Universidad de Buenos Aires. En dicha tesis estudié los fundamentos y la implementación de dispositivos de participación, como los Consejos de Aula (CA) y los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) en las escuelas primarias y sus incidencias en la construcción de convivencias democráticas. Entiendo que estamos asistiendo a un cambio de paradigma en lo que hace a la convivencia. De a poco se va dejando de lado el paradigma disciplinar, basado en el establecimiento de normas por parte de los adultos que deben ser acatadas por los niños o jóvenes, y la utilización del castigo como respuesta a la transgresión de dichas normas. En contraposición, se va adoptando de a poco el paradigma de la convivencia democrática, donde las normas y acuerdos de convivencia se construyen de manera participativa entre los distintos actores de la comunidad educativa y donde se promueven la responsabilización y la reparación del daño como forma de gestionar los conflictos y las relaciones en general. Es en el marco de este último paradigma dónde cobran valor los conceptos de otredad, reconocimiento, responsabilización y acciones reparatorias. En cuanto a la estrategia metodológica, se trata de una investigación cualitativa, desarrollada a partir de un estudio de casos, en dos escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante 2016.

› **Introducción**

En este trabajo presento parte de los resultados de una investigación que realicé para mi Tesis de Maestría en Intervención Social de la Universidad de Buenos Aires (Súcari Marini, 2018). En dicha investigación estudié los Consejos de Aula (CA)¹ y los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC)² como dispositivos de participación en las escuelas primarias, y su incidencia en la convivencia democrática. En cuanto al marco normativo, es importante aclarar que desde 2013 fue sancionada la Ley nacional N° 26.892 de Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las instituciones educativas. Esta Ley establece entre otras cuestiones, la implementación de órganos e instancias de participación para toda la comunidad educativa, como los CA y AEC e incluso Consejos Escolares, para la construcción de la convivencia en todos los niveles de la enseñanza. Considero que esta Ley es importante ya que promueve el pasaje de un paradigma disciplinar a uno de convivencia democrática. De a poco se va dejando de lado el paradigma disciplinar, basado en el establecimiento de normas por parte de los adultos, que deben ser acatadas por los niños o jóvenes, y que implementa el castigo como respuesta a la transgresión de dichas normas. En contraposición, se va adoptando el paradigma de la convivencia democrática, donde las normas y acuerdos de convivencia se construyen de manera participativa entre los

¹ Los *Consejos de Aula (CA)*, también conocidos como consejos de grado o asambleas de grado, son instancias de participación, de las que forman parte todos los niños de un grado con la coordinación de su maestro de grado y de un docente curricular. Dichas instancias son autorizadas por el cuerpo directivo de la escuela. Deben ser convocadas con anticipación fijando día, hora y tema a tratar. Es decir, tienen un encuadre determinado y esto las diferencia de cualquier situación de clase habitual, por más participativa que sea. Los temas a tratar pueden surgir de la necesidad de los mismos niños, como propuesta del docente, o de la institución en su conjunto. La frecuencia sugerida para su convocatoria es cada 15 días, según la Resolución CFE N° 239/14.

² Los *Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC)*, son los acuerdos que debe construir la comunidad educativa de cada institución. Los mismos surgen del proceso de debate de los niños con sus respectivos docentes en cada grado; de los docentes y directivos en cada jornada docente; y también de las familias debatiendo y participando en la escuela. Tomando los aportes realizados por todos estos, se sintetiza un documento final que será el AEC de la institución, y que debe ser revisado cada uno o dos años, ajustándose a la nueva realidad.

distintos actores de la comunidad educativa, incluyendo a los niños, jóvenes, familias, además de los docentes y directivos. Es en el marco de este último paradigma dónde cobran valor los conceptos de otredad, reconocimiento, responsabilización y acciones reparatorias.

Uno de los resultados más importantes de la investigación que realicé es el carácter instituyente que tienen los CA y los AEC para la convivencia democrática, es decir que la implementación de los mismos ha promovido importantes transformaciones institucionales, de los actores y sus relaciones. Una de las transformaciones logradas fue que directivos, docentes, niños y familias tengan un mayor acercamiento, se conozcan más, comiencen a entender al Otro y sobre todo que surja una nueva mirada hacia el Otro.

En cuanto a la estrategia metodológica se trata de una investigación cualitativa basada en un *estudio de casos*. Dicha estrategia la complemento con *la teoría fundamentada en los datos*. El trabajo de campo lo llevé a cabo en dos escuelas de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). La construcción de los datos la realicé mediante entrevistas a docentes y directoras de los establecimientos, y mediante mi registro a partir de observaciones de CA y AEC. Para el procesamiento de los datos utilicé como apoyatura el programa AtlasTi.

En la primera parte de este trabajo propongo pensar la convivencia a partir de los conceptos de *otredad y reconocimiento*, que a su vez lo pongo en relación con los datos construidos en mi investigación. En la segunda parte, hago lo propio con los conceptos de *responsabilización y acciones reparatorias*, que considero fundamentales para pensar la construcción de una convivencia democrática. Por último, planteo unas palabras finales a modo de cierre.

› ***La Otredad y el reconocimiento en la construcción de la convivencia.***

El Otro está presente en todos nuestros vínculos, inclusive, cuando en los relatos las entrevistadas hablan solo de ellas mismas, lo hacen siempre en relación a un otro. Pero, ¿de quién hablo cuando hago referencia a un otro? Hablo de ese sujeto, diferente a mí, que llega y me interpela de tal forma que me incomoda y me hace salir de mi “zona de confort” obligándome, de cierta manera, a reacomodarme a una nueva forma de vinculación. La relación con el Otro siempre trae aparejado algo de lo conflictivo. Pero, ¿quiénes son los otros en la escuela? La otredad es el

diferente a mí. Así, podemos pensar que para una maestra, los niños son una otredad, puesto que son un otro diferente, al mismo tiempo que para los niños la maestra es también una otredad. De igual manera podemos pensar que para un niño argentino, otro niño boliviano puede ser una otredad y viceversa. Para un docente con una concepción autoritaria, un docente con una mirada más democrática puede ser también una otredad y viceversa. Y así podríamos seguir pensando todas las relaciones que tenemos con los otros. Esto me ha llevado a pensar en la importancia de la cuestión de la *otredad* como un concepto importante a la hora de pensar la convivencia.

En una de las escuelas que llamaré escuela A, la directora era nueva en la institución y a su llegada se encontró con muchos conflictos entre los adultos como por ejemplo: problemas de comunicación, corrimientos de rol y relaciones violentas. Algunos de los problemas de comunicación que existían en esta escuela eran que los docentes “se manejaban con las miradas”, no hablaban entre ellos ni con la directora, y circulaban los rumores y los prejuicios. La directora comenzó a implementar los dispositivos de participación el mismo año que ingresó a la escuela. En el siguiente relato la directora hace referencia a la ayuda que los CA y los AEC brindaron para la construcción de los vínculos con ese Otro.

Y me ayudaron bastante [los CA y los AEC]. Porque me permitió generar un espacio para conocer a los maestros, para poder decirles que es lo que había que mejorar, y también para escucharlos a ellos. Entonces, como que... logramos que ellos me conocieran y yo conocerlos un poquito mejor a cada uno, y ver con quien estaba. Me permitió incluso a mí darme cuenta, pucha!, que es lo que yo hacía cuando era maestra y estaba en un grado con los chicos: ¿empezar a trabajar, o los conocía primero? Entonces [cuando era maestra de grado] siempre generaba la ronda, el espacio, y sabía quién era Carlitos, Pedrito y Marianita... y trabajar en función de lo que necesitaba cada chico. Entonces, acá si bien yo no era maestra, era la directora de la escuela, pero esto [la implementación de estos dispositivos] me iba a permitir entender a cada uno de los maestros y entender por qué actuaban de determinada forma. (...) nos permitió que cada maestro conociera al grupo de alumnos que tenía. Desde la conducción también hubo un acercamiento a los maestros, conocerlos a ellos. ¿Por qué actuaban de determinada manera, por qué no? y que se podían acercar y preguntar (Directora de la Escuela A).

Del relato de la directora podemos destacar que los espacios y los dispositivos de participación sirvieron para que ella pudiera conocer más a los maestros, acercarse y entenderlos. Al mismo tiempo, cuenta que sirvieron para que cada maestro pueda conocer mejor al grupo de alumnos. En

definitiva, los dispositivos sirvieron para conocer y entender al Otro.

Uno de los conflictos más frecuentes que observo en las escuelas de la zona sur-oeste de la ciudad, donde desarrollo mi trabajo como profesional desde hace varios años, tiene que ver con las prácticas discriminatorias³, particularmente entre los propios niños. Estas, apuntan a menospreciar por ejemplo: el color de la piel, la nacionalidad, la supuesta orientación sexual, el barrio dónde viven, las diferencias socio-económicas y otras. La discriminación causa un daño en los sujetos que la sufren. La identidad de los sujetos se construye en parte, por el *reconocimiento* de otros, o la falta de este. Ante la falta de reconocimiento, un individuo o un grupo pueden sufrir un verdadero daño (Honneth, 1997; Taylor, 2009). Para Honneth, esta falta de reconocimiento o falso reconocimiento, constituye una ofensa o humillación para los sujetos. La desvalorización de modos de vida individuales o colectivos le sustrae a los sujetos *menospreciados* la posibilidad de atribuir valor social a sus capacidades y cualidades, llevándolos a la pérdida de su autoestima personal (Honneth, 1997).

Veamos un ejemplo de una situación de discriminación, relatada por una docente, y como se pudo abordar a partir de los dispositivos estudiados.

Son 24, se agregó un chico nuevo que venía de otra escuela, que le decían “chocolina”. Que a partir de todo este trabajo [en los CA], salió el tema que le decían chocolina porque es morocho. Y se habló sobre ese tema. Ellos opinaron que lo hacían en chiste. Le preguntaron si a él le molestaba y dijo que a él le molestaba, que él se reía pero que en realidad le molestaba, que él tiene un nombre. Y a partir de eso hablamos de la identidad, del nombre que nos pusieron, de si nos gusta, no nos gusta. Que a los padres en ese momento... fue el nombre más lindo que era... que les gustó para ponerle a su hijo (...). Sí, se hablo sobre este tema... (Docente de la Escuela A).

A partir de lo relatado por esta maestra, podemos ver que estos dispositivos, también se han visto efectivos para abordar la problemática de la discriminación ente los niños, pudiendo poner en palabras dichas situaciones y logrando un reconocimiento entre los niños.

Es la relación con el otro la que me constituye como sujeto. La otredad es fundamental para la constitución de la identidad del Yo: “es el Otro que viene hacia mí e interactúa conmigo lo que

³ Existe discriminación en aquellos casos en los que el menoscabo del pleno ejercicio de los derechos se encuentra motivado en un prejuicio discriminatorio por la pertenencia de la persona a un grupo históricamente vulnerado (ya sea bajo pretexto religioso, por nacionalidad o ideas políticas, entre otros) o bien por una característica innata determinada (APDH, 2007).

hace emerger mi identidad individual, y no al revés” (Levinas, citado en Fernández Guerrero, 2015: 430). Los CA, como los AEC son dispositivos donde se ponen en juego el lenguaje, la palabra, la escucha, la aceptación de las diferencias y por lo tanto, un espacio que propicia el respeto por el otro.

Para Levinas, el lenguaje y el diálogo suponen una alternativa a la violencia, puesto que responder al otro que habla, reconocer su alteridad, conlleva aceptar que el otro es distinto a mí y que, sin embargo, podemos conversar para llegar a acuerdos, en lugar de recurrir a la violencia o la aniquilación del otro, a la negación de su alteridad para someterla a mis propios deseos o preferencias (Fernández Guerrero, 2015: 433-434).

Una maestra de la escuela A observa de manera similar a la directora, que a partir de la implementación de los CA y los AEC hubo un acercamiento entre los docentes y se logró un trabajo en equipo.

(...) creo que algunas personas se acercaron más, permitió eso, como encontrar esas cuestiones con quien puedo trabajar. Yo vi eso. (...) Puedo vislumbrar y ver que ha habido más acercamiento en algunas cosas, con otros compañeros entre sí. De a poco creo que se trabaja en equipo (Docente Facilitadora de la Escuela A).

Otro de los efectos logrados a partir de la implementación de los CA y los AEC es que los docentes comenzaron a descubrirse y relacionarse desde otros lugares acompañándose mutuamente, por ejemplo, como relata esta maestra:

Eh... me sorprende de mí, en el sentido de que a veces uno cree que no va a cambiar digamos. A ver, si lo hago es porque yo creo que puede cambiar, pero por momentos las personas me sorprendieron, como en el enfoque, en el abordaje de las cosas. O... ah mirá!, me acompañaron y no me lo esperaba... y mirá todo lo que tiene para dar. Desde ese lugar me parece que está bueno. Yo los vi más a mis compañeros, puedo tener mayor percepción y calculo que los demás también (Docente de la Escuela A).

Otra cuestión interesante relacionada con la otredad, que surgió de los relatos, es que algunas maestras comenzaron a trabajar con los niños a partir de actividades que tengan como objetivo *ponerse en el lugar del otro*. Esto hace que los niños vayan desarrollando la empatía con sus compañeros y como consecuencia, vayan disminuyendo las agresiones entre ellos, como relata esta docente de la escuela B.

Era un grado que los chicos se escapaban. Que los chicos no tenían un hábito de estudio. Entonces, era un grado bastante bravo que se venía para este año (...) Cambió el 100%. Los chicos pueden trabajar solos, cuando hay un problema se habla, no se van directamente a los golpes como hacían año atrás. Y yo lo atribuyo al tema de que... yo desde el primer día de clase siempre traté..., me senté con ellos a hablar, a que ellos puedan expresarse libremente, que es lo que no está bueno, que es lo que sí se puede hacer, que hay que respetar (...) Y trabajar mucho con el consejo de grado, en el tema de ¿Qué es lo que no te gusta a vos que te hagan? Ponerse en el lugar del otro. Entonces siempre trabajamos con esas ideas para que ellos puedan mejorar, para que tengan un buen ámbito de convivencia (Docente de la Escuela B).

Para que exista este reconocimiento del Otro, para no ver al Otro como un enemigo o como una amenaza, es necesario entonces implementar dispositivos que apunten a que los niños o jóvenes puedan conocerse más, puedan conocerse desde otro lugar. Y tanto los CA como los AEC se han mostrado efectivos para esta construcción de la convivencia.

Otra de las transformaciones personales e institucionales que ocurrieron a partir de la implementación de los dispositivos, según el relato de la siguiente maestra, es un cambio de mirada hacia el otro, que se produjo en los docentes y que se tradujo en una nueva forma de percepción.

Cambios, insisto. Se transformaron aquellas personas que pudieron percibir la importancia. O sea, esos que tomaron parte en el asunto. (...) Participando. Es participar, es acercándose, contando... que los entusiasma, generan acciones para... Es eso. Vi cambios en una compañera, me gustó muchísimo (...) Bueno, participó por ejemplo...se sumó... ¿no?, hay muchos compañeros que se sumaron, eso me parece un cambio de actitud. Porque de hablar, ya ir y participar, ya es una transformación. Y después se sumó al acto de cierre del fin de curso, que me parece que también estuvo muy positivo como lo hizo. Y empezó a trabajar con otros grados, ¿viste?... “Bueno a ver: ¿vos que necesitás?”. Es empezar a mirar al otro en lo que el otro tiene para ofrecer. “¿Che vos que tenés, vos que podés?” Empezar a...¿vos que grado, que chicos tenés? Entonces se empezó a...me gustó mucho lo del acto del cierre que lo organizó ella con otra seño, porque empezaron a detectar talentos si se quiere, de la escuela, entonces se mostraron. Estuvieron ahí los pibes, una piba haciendo tela, uno tocando el chelo, otro tocando el bajo, otra... Entonces, me parece que esta bueno, que empezaron a ver esas cosas, que quizás no son parte de la escuela, las aprenden en otro lado, pero si me parece que esta bueno que haya espacio para eso también, como otra lectura de la institución, me parece que es el cambio (Docente Facilitadora de la Escuela A).

Este relato da cuenta de una transformación en las relaciones con los otros. Empezar a mirar al

otro como un compañero, al que puedo ayudar, del que también puedo aprender, verlo como alguien que tiene algo para ofrecer, con el que puedo trabajar en conjunto. El cambio de mirada entre los adultos habilitó también nuevos espacios para que los niños puedan hacerse visibles con sus habilidades aprendidas afuera de la escuela. Este cambio de mirada hacia el otro y todo el movimiento que ello generó en la escuela, para mí es descripto en estas palabras de Skliar (2008), de esta manera:

Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente (p.: 18).

Tanto el relato de la docente anterior, como el relato de la directora que presentaré a continuación, hacen mención a acciones de cooperación y de solidaridad que se dieron en el marco de diferentes actos escolares. Cuando le pregunté a la directora de la escuela A si había notado transformaciones a partir de la implementación de los CA y los AEC, me respondió:

Un montón, un montón realmente. A la hora de organizar un acto escolar, si el maestro no está... el que le correspondía, venía otro y me decía: “¿Faltó no? [el docente a cargo] “bueno, quedate tranquila, yo pongo la palabra ¿te parece? Otra [docente] venía y te decía: “Yo acompaño la bandera, vos no te preocupes” Entonces todo el mundo... O cuando fue el cierre de año, el primer día de clase, todo el mundo con su granito de arena, el querer colaborar, ayudar, eso es lo que se vio. Y el cierre fue el día del maestro. Se hizo un acto muy lindo donde se acercó a las familias, a los maestros y la verdad que fue algo lindo, fue algo muy emotivo. Y fue un acto en que se expresó el cierre de todo lo que se empezó a vivir. Incluso [directivos y docentes] fuimos a cenar a un lugar. ¿Viste que nunca se juntaban?, y todos estaban felices y decían: “¿cuando hacemos la otra, cuando nos juntamos de nuevo? (Directora de la Escuela A).

A partir de estos últimos relatos, podemos apreciar los efectos que se dieron en los vínculos un año después de la implementación de los dispositivos de participación. El acercamiento, el reconocimiento, la mirada solidaria hacia el otro, la cooperación de docentes con la directora, entre los propios docentes, y entre los niños, dan cuenta de estas transformaciones.

› ***Responsabilización y acciones reparatorias para una convivencia democrática***

Estos dispositivos sirven entonces para “ponerse en el lugar del otro”, y esta posibilidad implica un entendimiento de por qué el Otro actúa como lo hace, o lo que sufre ese Otro cuando resulta menospreciado o agredido, generando una mayor comprensión de lo que pueden generar mis acciones sobre los otros. Es por ello que estos dispositivos también propician una *responsabilización* de los propios actos. La responsabilización significa que todos somos responsables de nuestros actos y sus consecuencias y por lo tanto debemos asumir nuestra responsabilidad. Quien haya trasgredido una norma construida colectivamente o esté generando un daño a otros deberá responsabilizarse por sus actos, comprender que lo que hace genera un daño y en última instancia deberá reparar dicha situación. En palabras de Levinas:

(...) primero es necesario identificar la injusticia, y en ese paso resulta imprescindible el encuentro con la alteridad, con el rostro del otro, pues “para que yo conozca mi injusticia [...] se precisa que alguien me pida cuentas”. Así, de nuevo, es la interpelación del otro, lanzada a través de la palabra, la que me hace cuestionar los efectos de mis acciones, la que me empuja a examinar sus consecuencias desde una perspectiva que trasciende los límites de la subjetividad y que me coloca en la exterioridad, esa exterioridad ajena a mí y que, sin embargo, padece mis actos (Levinas, citado por Fernández Guerrero, 2015: p. 441).

Entonces el primer paso sería lograr la responsabilización, es decir, que quien produjo una lesión reconozca y comprenda la significación de dicha situación, de que su acción generó consecuencias negativas. Para ello es fundamental que algún adulto de la institución mantenga un diálogo con el sujeto que transgredió, formulándole una serie de preguntas que lo inviten a pensar y reflexionar en lo que hizo. Algunas de las preguntas que apunten a una responsabilización y un diálogo restaurativo, como nos sugieren Albertí i Cortés y Carme Boqué i Torremorell (2015), pueden ser del tipo:

“¿qué pasó?, ¿qué pensaste en ese momento?, ¿qué sentiste? y ahora, ¿cómo te sientes, qué piensas?, ¿quién se ha visto afectado y cómo?, ¿qué necesitan las personas afectadas?, ¿cómo se puede reparar la situación?, ¿qué se puede hacer para que la situación no se repita en un futuro? (p. 38).

Mientras que en el paradigma disciplinar los tipos de preguntas serían por ejemplo “¿qué norma se ha infringido?, ¿quién debe ser culpado? y ¿de qué manera debemos castigar al infractor?” (Albertí i Cortés y Carme Boqué i Torremorell, 2015: 38). Una vez que se logra el primer paso de

la responsabilización, debe venir un segundo paso que implica una reparación. Para lograr la reparación del daño es necesario que el sujeto que transgredió piense como va a reparar el daño que causó. Esto quiere decir que, una persona o un grupo de personas que transgredieron una norma o un acuerdo construidos de manera colectiva, puedan reparar dicha situación a partir de una acción. Albertí i Cortés y Carme Boqué i Torremorell (2015) han estudiado las *Prácticas Restaurativas (PR)* en el Reino Unido y sostienen que:

(...) el enfoque global y la promoción del uso de las PR no sólo para la gestión del conflicto sino también para la gestión del aula y las relaciones, son indicadores de que el enfoque promueve la superación del modelo punitivo e implica un cambio estructural (p. 44).

Sin embargo es importante entender que la implementación de estas prácticas restaurativas o acciones reparatorias, no son tarea sencilla, debido a que durante muchos años hemos sido formados bajo el paradigma punitivo y todos lo tenemos más o menos internalizado.

Blood y Thorsbone nos recuerdan que el desarrollo de la filosofía restaurativa en el ámbito escolar requiere un cambio importante en el pensamiento y en las creencias acerca de la disciplina, su propósito y su práctica. Pasar de un sistema punitivo a uno basado en valores relacionales requiere un cambio en los corazones y las mentes de profesionales, estudiantes, madres, padres y de toda la comunidad en general (Albertí i Cortés y Carme Boqué i Torremorell, 2015: 37).

Estos autores nos advierten que una de las claves para que funcionen adecuadamente las PR está en el proceso de implementación de las mismas. Es bastante común ver que bajo el título de PR se esconden castigos encubiertos, lo que deja ver que no se ha hecho un trabajo profundo que haya cambiado realmente las concepciones de los profesionales de la educación.

Veamos un ejemplo muy sencillo de acciones reparatorias. Supongamos que un niño le rompe un lápiz a otro compañero. Supongamos además que la maestra primero escucha a ambos niños involucrados para entender que fue lo que pasó. De esta escucha resulta que el niño a quién le rompieron el lápiz no había hecho ninguna provocación previa al niño que lo rompió. Entonces, la maestra habla con el niño que transgredió la norma, esto puede ser delante de todo el grupo o a solas, para que el niño reflexione acerca de lo que hizo y piense como va a reparar el daño. Al niño podría ocurrírsele por ejemplo comprar y reponer el lápiz al compañero. Si al niño no se le

ocurriera nada, se podrían escuchar las propuestas del colectivo, ya que el conjunto de los niños del grado también se ve afectado por la lesión.

En el ejemplo mencionado, pensar la reparación del daño y concretarla seguramente resulte más sencillo que en casos donde el daño que se produce es moral y no material. El daño moral podemos vincularlo con situaciones de discriminación, de hostigamiento, de exclusión, etc. Cada situación es muy particular y por lo tanto, la forma de reparación del daño también tiene que ser atendiendo a su singularidad. Y el abanico de posibilidades de acciones reparatorias es tan infinito como la diversidad de sujetos, relaciones y contextos en que esto ocurre. Lo que se busca siempre es que quien o quienes trasgreden, puedan hacer el ejercicio de pensar la reparación del daño, para que en dicha reflexión puedan tomar conciencia de que sus actos lesionan a los otros. A su vez es importante tener en cuenta si la propuesta de reparación es aceptada como reparación del daño por quién o quienes sufrieron la lesión. Es importante la intervención de los adultos de la institución, para garantizar que la reparación del daño no se convierta en una cuestión mecánica y formal, sino que sea un acto sincero y de aprendizaje para todos. La ley 26.892 plantea que las acciones reparatorias deben tener un carácter educativo y por lo tanto no deben ser pensadas desde el paradigma punitivo.

Existen trabajos de investigación como el de Alfie Kohn (citado por Albertí i Cortés y Carme Boqué i Torremorell, 2015) que sostienen que el castigo no solo no es eficiente para resolver los conflictos, sino que puede agravarlos. En la misma línea, Ortega (2015) presenta siete razones para fundamentar que el castigo no educa. La autora menciona que el castigo genera enojo, odio y rencor hacia la persona que lo impone; que impide el diálogo y la reflexión; que no se consigue que el castigado actúe de mejor manera, sino que busque la forma de evitar la sanción; que deteriora los vínculos entre el adulto y el niño; que daña la autoestima de quien es castigado; que inhibe la iniciativa del niño; y por último, que legitima la violencia.

Esta deconstrucción del paradigma de punitivo y la construcción del paradigma de la convivencia democrática, no se da sin resistencias de distintos actores institucionales. Es muy común ver no sólo a docentes, sino también a familias y los propios niños, exigir un castigo para quien transgredió una norma. Este cambio entonces no se da de manera automática por una orden de las jerarquías superiores. Es un proceso de formación y reflexión de la propia práctica, que lleva a

nueva forma de mirar las relaciones y los conflictos y de animarse a probar nuevos instrumentos y evaluar los resultados obtenidos.

A modo de cierre

La implementación los CA y los AEC sirvieron para que tanto los niños como los adultos se conozcan más, tengan un mayor acercamiento, comiencen a entender al otro, puedan ponerse en su lugar y se abran las puertas hacia una nueva mirada hacia el Otro. A partir de esto es que tomo los conceptos de Otredad y reconocimiento para pensar las relaciones en la escuela. En la escuela A, los dispositivos sirvieron para mejorar los vínculos tanto entre la directora y los maestros, como entre los docentes y también entre los niños. Se produjo en los docentes un cambio de mirada hacia el otro, empezaron a mirar al otro como un compañero, al que se puede ayudar, con el que se puede trabajar en conjunto. En la escuela B, algunas docentes trabajaron con los niños el tema de “ponerse en el lugar del otro”, esto promovió una empatía entre los niños y disminuyeron las situaciones de agresiones. Los dispositivos estudiados sirvieron también para trabajar sobre situaciones de discriminación que se daban entre los niños. A partir de este trabajo los niños pudieron poner en palabras las cosas que les molestaban, se abordó el tema de la identidad, del menosprecio, de los apodos hirientes y de que tenemos un nombre para que nos llamen, y en definitiva, se trabajó sobre el reconocimiento del otro.

Los dispositivos también permitieron trabajar con temas como la responsabilización de los propios actos y los daños o los riesgos que podemos ocasionar con nuestro accionar. A partir de esto también se trabajó sobre las acciones reparatorias o prácticas restaurativas, que se van instalando muy de a poco en las escuelas y que requieren todo un cambio de mentalidad de la comunidad educativa.

El pasaje del paradigma disciplinario-punitivo al de la convivencia democrática conlleva un trabajo profundo y permanente primero con los profesionales de la educación y luego con el conjunto de la comunidad educativa. Implica cambiar algunas concepciones con las cuales fuimos formados y arriesgarnos a probar nuevas prácticas. Este camino generalmente no está exento de resistencias tal como lo demuestra mi investigación. Pero los efectos de la

implementación han sido muy positivos para la convivencia en las escuelas y considero que es importante y necesario encarar el camino de la convivencia democrática.

› **Bibliografía**

Albertí i Cortés M. y Carme Boqué i Torremorell M. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación* 2015, vol. 8, No. 1, pp. 36-49. Recuperado de <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2015/07/Revista-Mediacion-15-5.pdf>

APDH (2007). *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos*. Ciudad de Buenos Aires. Argentina. Asamblea Permanente por los Derechos Humanos - INADI.

Fernández Guerrero, O. (2015). *Levinas y la Alteridad: cinco planos*. Brocar N° 39. Cuadernos de investigación histórica. (p. 423-443) Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/issue/view/192>

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona. España. Grijalbo.

Ortega, A. (19 de junio de 2015). *¿Por qué el castigo no educa?* Asexoría. Recuperado de <http://asexoria.net/blog/por-que-el-castigo-no-educa/>

Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.

Súcari Marini, I. M. (2018). *Los Consejos de Aula y los Acuerdos Escolares de Convivencia en las escuelas primarias: sus incidencias en la construcción de convivencias democráticas*. (Tesis de Maestría). Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: FCE.

