

Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile

Translating policies on school climate: Analysis of sociotechnical devices in Argentina and Chile

Verónica López^{1,2*}, Lucía Litichever³, René Valdés¹, Andrea Ceardi¹

1 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

2 Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Valparaíso, Chile

3 Universidad Pedagógica Nacional y FLACSO, Buenos Aires, Argentina

* veronica.lopezl@pucv.cl

Recibido: 29-septiembre-2019

Aceptado: 6-marzo-2019

RESUMEN

Los dispositivos sociomateriales son claves para comprender la traducción de políticas públicas en prácticas locales. En este artículo describimos y analizamos comparativamente políticas y prácticas de abordaje de la convivencia escolar en Chile y Argentina, desde una perspectiva de la Teoría de Actor Red (ANT), con foco en dos dispositivos sociotécnicos: el *libro de clase* y sus respectivas anotaciones positivas y negativas; y la *nota de cargo*, utilizados en Chile y Argentina respectivamente para la implementación y regulación de la convivencia. La metodología incluyó observaciones no participantes, entrevistas en profundidad y análisis comparativo de los dispositivos y las regulaciones sociales que éstos proponían. Se consideraron cuatro ejes de análisis: la resolución de los conflictos, la participación de los estudiantes, la formación para la ciudadanía, y la construcción de estudiantes como sujetos. Los resultados indican que ambos dispositivos conforman una red de relaciones sociomateriales que posicionan a los estudiantes de forma distinta con implicancias también distinguibles en cuanto a su participación en la (auto versus hetero) regulación del comportamiento y la construcción de estudiantes-sujetos dentro del sistema escolar.

Palabras clave: Argentina, Chile, convivencia escolar, dispositivo, políticas públicas, teoría del actor red

ABSTRACT

Sociomaterial devices are key to understanding the translation of public policies into local practices. In this article we describe and analyze from a comparative perspective policies and practices of school climate in Chile and Argentina, from a perspective of the Theory of Actor Network (ANT), focusing on two sociotechnical devices: the classbook and its positive and negative annotations; and the charge note, used in Chile and Argentina respectively for the implementation and regulation of coexistence. The methodology included non-participant observations, in-depth interviews and a comparative analysis of the devices and the social regulations they proposed. We analyzed these devices using four analytical axes: the resolution of conflicts, the call for student participation, training for citizenship, and the construction of students as subjects. The results indicate that both devices form a network of sociomaterial relationships that position students differently with also distinguishable implications regarding their (auto versus hetero) regulation of behavior and the construction of student-subjects within the school system.

Keywords: actor-network theory, Argentina, Chile, devices, public policies, school climate

Financiamiento: Proyectos FONDECYT 1140960, FONDECYT 1191267 y PIA CONICYT CIE 160009 en Chile, y proyecto PICT 2014-2958 del FONCYT de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica en Argentina.

Cómo citar este artículo: López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License

Los desafíos de una convivencia escolar democrática, pacífica e inclusiva

En las últimas décadas, el propósito de las reformas educacionales ha sido promover una convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica. Organismos internacionales como Unesco han comprometido a los ministerios de educación de diferentes lugares del mundo para generar políticas y prácticas escolares que promuevan modos de relacionarse en el marco de respeto a la diversidad, resolución pacífica de conflicto, participación y desarrollo de valores democráticos (UNESCO, 2008). El fortalecimiento de una educación con un foco en lo inclusivo y la participación, ha significado para las escuelas instalar prácticas sociales necesarias para la construcción de la ciudadanía, lo cual afirma la relación entre educación, democracia y formación ciudadana (Luna, & Folgueiras, 2014).

Siguiendo a Fierro (2013) y Chaparro (Chaparro, Caso, Fierro, & Díaz, 2015; Valdés, López, & Chaparro, 2018), la dimensión de convivencia inclusiva se relaciona con garantizar el derecho de educación de todas las personas, con gestionar la diversidad y eliminar toda forma de exclusión y segregación de los estudiantes de los espacios de participación. Así mismo, la convivencia democrática se entiende como la participación activa de todos los actores de la comunidad escolar en las acciones, tareas y acuerdos que regulen la vida en comunidad, constituyéndose la resolución de conflictos de manera pacífica y la participación activa en habilidades clave para la construcción de una cultura del diálogo y del respeto (Fierro, 2013; Rodino, 2013).

Sin embargo, y aun cuando el desafío de los organismos internacionales ha sido el de promover una convivencia con miras hacia una lógica formativa, es decir, a la promoción de valores democráticos e inclusivos y a la resolución pacífica del conflicto, continúan en las escuelas lógicas autoritarias y punitivas que socaban la posibilidad de diálogo y participación (Ascorra, et al., 2015; Carrasco, López, & Estay, 2012). A la lógica punitiva subyace un entendimiento del conflicto escolar como una limitación que es necesario eliminar (Ascorra, et al., 2015). Esta noción del conflicto escolar se liga además con intervenciones que se focalizan en el diagnóstico del individuo problema y en establecer los mecanismos que regulen la conducta individual desadaptativa por medio de prácticas de control y de sanción, lo que se reconoce como el enfoque punitivo de la convivencia escolar (Carrasco, et al., 2012, 2019). Por el contrario, desde el paradigma de la diversidad, el conflicto es concebido como parte de las interacciones sociales, por lo que los problemas de convivencia no se definen como ausencia de conflicto sino como un tipo de convivencia que tiende a establecer relaciones autoritarias, con escasas

oportunidades de participación activa de la comunidad escolar. Las intervenciones desde esta perspectiva apuntarían al desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes sentir que pertenecen a la comunidad y que son escuchados (Fierro, 2013).

La convivencia escolar desde la perspectiva sociotécnica

Desde su constitución, la escuela fue diseñada como un instrumento de adaptación y homogeneización social que operaba a través de un conjunto de dispositivos de normalización disciplinaria que a su vez tienen efectos en la producción de subjetividades (Yuing, 2013). Históricamente, artefactos y objetos físicos tales como punteros, palmetas y cabinas de castigo fueron utilizados cotidianamente en América Latina para castigar y controlar a los estudiantes y mediante ello, normalizar su comportamiento (Orellana, & De la Jara, 2013) y producir la subjetividad del estudiante obediente (Yuing, 2013). Ciertamente, la convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica impone desafíos a este orden. Aun cuando el castigo corporal está abolido en muchos -mas no en todos- los países de América Latina (Eljach, 2011), actualmente se mantienen prácticas propias del enfoque punitivo (Carrasco, et al., 2011; Eljach, 2011).

Tanto el enfoque punitivo como el formativo requieren de dispositivos materiales para la construcción de espacios de participación y formación, o bien, de control, vigilancia y sanción (Ascorra, et al., 2015). Por ello, en este estudio abordamos el análisis de los dispositivos de la convivencia escolar desde una perspectiva sociotécnica.

Dentro de este marco de comprensión, la teoría del actor-red (*Actor-network theory* o ANT, Latour, 2005) entrega una herramienta teórica y de aproximación metodológica para estudiar las políticas y prácticas educativas como una red fluida de actantes, construida tanto por sujetos como objetos. Surgida desde el campo de los estudios Sociales de la Ciencia, ANT propone que lo tecnológico y material no puede ser subordinado a la hora de estudiar lo social; “por el contrario, la sociedad humana se sostiene gracias a elementos no humanos” (Tirado, 2011, p. 4). El ‘orden’ social y su ‘estructura’ no vienen dados, sino que son emergentes a la acción y en este sentido, se constituyen en verbos y no sustantivos. Así, lo social es producto de un entramado de relaciones heterogéneas dinámicas entre actantes. Más que el ‘actor’, lo que importa es el ensamblaje, es decir, la articulación-actuación dinámica, de manera que

El actor-red no es reductible ni a un simple actor ni a una red. (...) Un actor-red es, simultáneamente, un actor cuya actividad consiste en entrelazar elementos heterogéneos y una red que es capaz de redefinir y transformar aquello de lo que está hecha (Callon, 1998,

p. 156).

De esta manera, y siguiendo los planteamientos de Muniesa, Millo y Callon (2007), y Sisto y Zelaya (2013), entendemos a los dispositivos como ensamblajes sociomateriales que intervienen en la acción local. “Técnicas analíticas, indicadores, protocolos, entre otros, pueden ser tenidos como ejemplos que se caracterizan tanto por su materialidad como por la posibilidad de portar demandas, teleologías, interpelaciones que intervienen a través de la acción material en el campo de lo local” (Sisto, & Zelaya, 2013, p. 1347).

De esta manera, tanto sujetos como objetos se constituyen en actantes, y ambos se configuran y son producto de, a la vez que producen, las políticas públicas como discursos sociotécnicos (Lovell, 2003; Schneider, & Ingram, 2005). Para Feldman, Khademian, Ingram y Schneider (2006) comprender la política como formas de conocimiento construidos socio históricamente permite entender las leyes e instrumentos de ésta como partes de una red no estática, sino fluyente, en movimiento.

Por lo tanto, y siguiendo esta tradición, el objetivo de este estudio fue describir y comprender las prácticas de gestión de la convivencia escolar, a partir de la red de actantes que se genera en la relación entre agentes-sujetos y agentes-(s)objetos y dispositivos sociomateriales. Para ello se describen y comparan dos dispositivos utilizados en las escuelas de Chile y Argentina que configuran la convivencia escolar y que producen modos de resolución de los conflictos, formas de participación, ejercicio de la ciudadanía y la consecuente construcción de un sujeto- estudiante.

Políticas de convivencia escolar y el papel de los dispositivos: los casos de Argentina y Chile

Seleccionamos los casos de Chile y Argentina porque nos pareció sugerente analizar cómo las políticas de convivencia actúan bajo dos marcos políticos bien diferentes; en el caso de Argentina, ellas se inscriben en un marco más amplio de políticas que promulgan la inclusión social y en Chile, se inscriben bajo el paradigma neoliberal.

Argentina

El surgimiento de la preocupación por el abordaje de la convivencia se vincula con el fuerte proceso de masificación de la escuela secundaria consolidado con su obligatoriedad a partir de la Ley de Educación Nacional de 2006, en el que el acceso de una población más amplia y diversa pone en cuestión la matriz selectiva y excluyente

que concebía la educación media solo para una elite y como punto intermedio para el acceso al nivel superior.

La inclusión de nuevos sectores en las escuelas lleva a la necesidad de revisar los modos en los que éstas funcionan y diseñan el tránsito de los estudiantes por su escolarización. Supone, asimismo, la instauración de un modelo de regulación de las conductas que -consecuente con la idea de una escuela inclusiva- gestione bajo principios democráticos las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Krichesky, 2008). Así, el retorno de la democracia habilita el cuestionamiento de arraigadas prácticas autoritarias y rígidas jerarquías que delineaban las relaciones al interior de las escuelas (Litichever, en prensa). Estos dos aspectos: la búsqueda de una genuina inclusión y de una democratización del espacio escolar encuentran en los principios de la convivencia la posibilidad de promover cambios en el funcionamiento de las mismas dándole un lugar primordial a la participación de los distintos actores escolares y en particular a las y los jóvenes, promoviendo nuevos modos de resolución de los conflictos, apelando a prácticas dialógicas y desligándose de dinámicas de exclusión (Litichever, en prensa).

Más allá de las diferencias que pueden encontrarse en las distintas propuestas jurisdiccionales, los principios que las orientan se vinculan fundamentalmente con la promoción de espacios más democrático al interior de las escuelas donde los distintos actores puedan asumir instancias de participación y se impliquen en la resolución de los conflictos, tanto de forma preventiva como resolutive en pos de la formación en el ejercicio de la ciudadanía que le permita involucrarse activamente en la sociedad. De forma generalizada en estas normativas se formulan, básicamente, dos grandes instancias para el tratamiento de la convivencia. Por un lado, se propone que cada escuela redacte de forma colectiva con la participación de toda la comunidad y a partir de un proceso de discusión e intercambio un reglamento de convivencia que prescriba las normas de funcionamiento institucional, se espera que los mismos se elaboren contemplando sus problemáticas y las características de la comunidad en la que está inserta. Por otro lado, se plantea que cada escuela debe conformar un consejo de convivencia. Se trataría de espacios colegiados de intercambio, discusión y participación, integrados por: autoridades, docentes, estudiantes, preceptores, padres, equipos de orientación y representantes de las asociaciones de estudiantes. Estos espacios tendrían las funciones de: coordinar la elaboración y revisión de los reglamentos de convivencia; abordar y dar tratamiento a los conflictos y trabajar preventivamente en el abordaje de problemáticas de convivencia de la institución escolar (Litichever, 2010).

Chile

La primera política nacional en convivencia escolar fue elaborada y publicada por el Ministerio de Educación en el año 2002. Considerando el carácter centralizado del país, la política tiene alcance y aplicación nacional. Según Morales y López (2019), esta política y sus subsecuentes actualizaciones del año 2004, 2012 y 2015 conceptualizan la convivencia escolar desde la perspectiva de derechos y promueven la lógica de convivencia escolar democrática y formativa. No obstante, de manera paralela y originado desde el poder parlamentario y no desde el ejecutivo, en el año 2011 se promulgó la Ley de Violencia Escolar N° 20.536 que fue incorporada a la LGE. Magendzo, Toledo y Gutierrez (2012), y Carrasco, López y Estay (2012) han identificado dos paradigmas antagónicos subyacentes a esta Ley: una lógica penalizadora basada en el control, en oposición a una lógica democrática basada en la formación de docentes y estudiantes. Esta tensión puede provocar, como implicación, una interpretación ambivalente por parte de las escuelas.

De esta manera, a pesar de la existencia de una política nacional de convivencia escolar concebida en clave democrática y formativa, esta perspectiva no está al centro de los esfuerzos de la escuela para mejorar la convivencia escolar. Por el contrario, estudios cualitativos han mostrado que lo que moviliza a la mayoría de escuelas es evitar recibir denuncias que podrían llevarlos a ser multado por la Superintendencia (López, Ramírez, Valdés, Ascorra, & Carrasco, 2018). Esta forma de actuar opera desde una lógica que subordina la convivencia escolar a las políticas de rendición de cuentas en educación, lo que es propio de la gestión managerialista (Ascorra, Carrasco, López, & Morales, 2019; Morales, & López, 2019; Sisto, 2018).

En este escenario de dos políticas educativas en materia de convivencia escolar, que provienen de tradiciones distintas, nos preguntamos por el papel de los dispositivos sociotécnicos que operan en la traducción de las políticas en convivencia escolar en ambos países. Así, el objetivo del estudio fue describir y analizar comparativamente políticas y prácticas de abordaje de la convivencia escolar en Chile y Argentina, desde una perspectiva de la Teoría de Actor Red (ANT), con foco en dos dispositivos sociotécnicos: el *libro de clase* y *nota de cargo*.

Método

Diseño

El diseño fue cualitativo de estudio de casos múltiples (Flick, 2006). El análisis se inscribe en el marco de dos estudios paralelos que tenían por objetivo comprender y analizar prácticas de convivencia escolar en escuelas

públicas.

Participantes

El caso argentino estuvo constituido por una escuela de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de una escuela secundaria pública de gestión estatal ubicada en un barrio al suroeste de la ciudad. La misma atiende a jóvenes provenientes de familias de clase media-baja y baja. El caso chileno fue un liceo de enseñanza básica y media ubicada en una comuna de Santiago, que atiende a estudiantes provenientes de familias de clase media-baja. En ambos centros escolares participaron estudiantes, profesores y directivos.

Técnicas de producción

En ambos casos se realizaron observaciones no participantes del aula, grupos focales y entrevistas en profundidad a estudiantes, profesores y directivos (ver Tabla 1), las que permitieron identificar un dispositivo clave en la regulación de las relaciones entre profesores y estudiantes y en el manejo de las situaciones de disrupción y conflicto en el aula. En el caso argentino se identificó como dispositivo clave las *notas de cargo*, y en el caso chileno, las observaciones (anotaciones positivas y negativas) registradas por los profesores en el *libro de clase*.

Tabla 1

Participantes y técnicas de producción de datos

	Chile	Argentina
Observaciones no participantes de aula y fuera de ella (recreos, reuniones de profesores)	4	3
Entrevistas en profundidad a estudiantes	4	4
Entrevistas en profundidad a profesores y otros adultos	2	6
Grupos focales a estudiantes	3	1
	459	
Análisis de documentación producida por las escuelas	anotaciones registradas en el libro de clases	148 notas de cargo

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos

El análisis de datos contempló dos etapas. En la primera se codificaron las observaciones de campo, junto a las entrevistas y los grupos focales. De esta manera, se levantaron las primeras categorías de trabajo. Para organizar esta tarea se utilizó un análisis de contenido temático (Vásquez, 1998). Estas categorías se discutieron al interior del equipo de investigación a cargo, y se levantó primer bosquejo de la red de actantes implicados, incluidos sujetos y objetos. Luego, producto de estas

reuniones, y siguiendo la definición de dispositivo según Muniesa y coautores (2007) y Sisto y Zelaya (2013), se identificó al libro de clases y a las notas de cargo como dispositivos relevantes para las escuelas. De esa manera, emerge la segunda etapa de análisis de datos que consiste analizar los dispositivos, primero por separado vinculando la información con las políticas y prácticas de convivencia escolar. En el caso argentino se analizaron todas las notas de cargo elaboradas a lo largo de un año lectivo. En el caso chileno se analizaron todas las anotaciones positivas y negativas registradas en el libro escolar a lo largo de un semestre escolar.

El análisis se desarrolla a partir de distintos ejes; por un lado, se contabilizaron la cantidad de *notas/anotaciones* emitidas en los distintos años-cursos, revisando la variación que se produce en la cantidad de notas a lo largo de la escolaridad. Por otra parte, se exploraron las transgresiones realizadas y los cambios en las mismas a lo largo de la trayectoria educativa. Finalmente, se realizó un análisis comparativo de estos dispositivos, tanto en su forma (formato) como en el contenido de la misma. Tomando como supuesto que ambos dispositivos sociotécnicos expresan la puesta en marcha del sistema de convivencia en cada uno de los países; y que, desde la perspectiva de teoría de actor-red, ambos expresan agencia y por tanto proponen ciertas formas de regulación de la vida social en las escuelas, el análisis se desarrolló a partir de cuatro ejes: la resolución de los conflictos, la convocatoria a la participación de los estudiantes, la formación en ciudadanía y la construcción del sujeto-estudiante.

Consideraciones éticas

En ambos países se solicitó autorización de las autoridades de las escuelas, el consentimiento informado de los padres y el asentimiento informado de los estudiantes, resguardando la voluntariedad de participación y la confidencialidad de la información producida.

Resultados

Los dispositivos de convivencia escolar

Las notas de cargo

En las escuelas argentinas los reglamentos de convivencia establecen una serie de normas y estipulan las conductas que consideran prohibidas. Entonces, frente al no cumplimiento de una regla o ante la realización de aquellas conductas prohibidas se prescriben ciertas sanciones. Así, se establecieron una serie de instancias para la resolución de los conflictos escolares que se corresponden con el nivel de gravedad de las faltas

disciplinarias realizadas por parte de las y los estudiantes. De esta manera se genera una escala de medidas disciplinarias: apercibimiento oral, apercibimiento escrito, realización de acciones reparadoras, cambio de división, cambio de turno, separación del establecimiento. Ante la reiteración de faltas o cuando se producen faltas muy graves, se prevé la convocatoria de los consejos de convivencia para la resolución de dichas situaciones.

Los apercibimientos escritos tomaron la forma, en la Ciudad de Buenos Aires, a partir de la reglamentación de la Ley 223 de 1999, de *notas de cargo*. Otras jurisdicciones del país cuentan con documentos similares a partir de la implementación de sus normativas en sus provincias, pero tienen distintos nombres y los diseños no son exactamente iguales, aunque la dinámica de funcionamiento es bastante parecida. Previo a esta ley, las transgresiones realizadas por los estudiantes eran resueltas, bajo el régimen de disciplina, a través de la aplicación de amonestaciones, donde no había relación entre la falta y la sanción, sino que parecía producirse una correspondencia entre la gravedad de la falta y la cantidad de amonestaciones asignadas (Litichever, 2010).

Las amonestaciones, tal como lo estudió Narodowski (1993), permitían a los estudiantes desarrollar estrategias de “ahorro y especulación”, donde hacia fin de año se emitían más amonestaciones que en el resto del año ya que a fin de año caducaban las amonestaciones acumuladas. Cada estudiante podía tener durante cada año lectivo un máximo de 25 amonestaciones, si superaba ese número quedaba en situación de libre, debiendo dar todas las materias para pasar de año. Así los estudiantes especulaban portándose mejor en la primera parte del año -ahorrando amonestaciones- y transgrediendo hacia fin de año, gastando las amonestaciones que les quedaban (Narodowski, 1993). Este régimen no diseñaba un trabajo de reflexión respecto de la conducta transgresora, no generaba una instancia de diálogo entre los actores involucrados y por otra parte no era necesario informarle al estudiante sobre la aplicación de estas sanciones sino se le podía informar directamente a las familias que debían firmar los partes de amonestaciones.


Las notas de cargo, por su parte, son documentos que se utilizan como medidas disciplinarias ante una falta desarrollada por un estudiante. Allí se vuelca la información acerca de la situación ocurrida, el o los estudiantes involucrados, el docente que interviene, el curso al que pertenece el estudiante. También se señala el nivel de gravedad de la situación, se especifica si hubo o no una instancia de diálogo entre los actores involucrados previo a la redacción de esta nota y se

habilita un espacio para el *descargo* o la opinión del estudiante sobre la situación ocurrida. Esta nota, además debe ser firmada tanto por aquel adulto que la solicita como por el o los estudiantes que hubiesen participado en la transgresión. Este material es una fuente de información muy rica tanto sobre los conflictos que ocurren en las escuelas como sobre los modos en los que se dialoga acerca de los mismos (Figura 1).

El libro de clases

En Chile, la normativa vigente que prescribe y regula los lineamientos para el registro del Libro de Clase se constituye a partir del Artículo N°42 del Decreto de Ley N°3476/1980, Resolución N°1842/1983; sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza, que obliga a los planteles subvencionados tener que presentar documentos oficiales para ser beneficiarios de la subvención, en que se incluyen los

registros de matrícula, de asistencia diaria por curso y de materias tratadas, entre otros. La función del libro de clase es identificar a alumnos y apoderados, registrar la asistencia diaria y el registro de la actividad curricular, tanto la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el registro de calificaciones de los estudiantes. El libro se puede dividir en las siguientes partes; (1) identificación del estudiante (implica información como nombre de apoderados, dirección, teléfono y comuna de procedencia); (2) registro de asistencia y de clases (espacio donde el profesor debe señalar a los presentes y ausentes y donde debe firmar como señal fidedigna de que se hizo la clases), (3) registro de notas (dividido por asignaturas, es el espacio en donde el profesor ubica las calificaciones obtenidas), (4) registro de clases (espacio donde el profesor anota las actividades realizadas en los periodos lectivos) y (5) hoja de vida del estudiante (lugar donde se registran las anotaciones negativas y positivas).

 <p>EEM DISTRITO ESCUELA 13</p> <p>ESCUELA DE EDUCACIÓN MEDIA N°</p>	NOTA DE CARGO		CICLO LECTIVO 2016
	AL ESTUDIANTE:		
	E		
	AÑO: 2016		
DIVISIÓN: 1º 1º			
DOCENTE QUE REALIZA LA NOTA DE CARGO:			
C			

Esta nota de cargo se realiza en el contexto de la Ley 233 Sistema Escolar de Convivencia y en función al Reglamento Interno de Convivencia de esta Escuela. Al dorso de esta hoja se encuentran algunos artículos de dicha Ley y su reglamentación. Se recuerda que el contenido de las normativas citadas, se encuentran a su disposición en preceptoría.

Para ser completada por el Docente que realiza la Nota de Cargo:

1) De sarrolla una breve narración de la transgresión cometida por el/la estudiante, con una precisa contextualización de los hechos (horario, actividad que se estaba desarrollando, lugar donde ocurrió, etc):

En la hora de Biología el estudiante E... el pic. a su compañero B... la piers y tabillo... le puso... se golpeo

2) Exhíbe un espacio de diálogo entre Ud. y el estudiante para la identificación y resolución de los problemas de convivencia, previo a la redacción de la presente nota?

Si No → Por qué?

3) Según lo especificado en el Reglamento Interno de nuestra Escuela, considera Ud. que la falta cometida por el/la estudiante se encuadra en falta:

Leve Grave Muy Grave

Fecha: 30/05/2016 Hora: 12:00

Firma y Aclaración del Docente

Para ser completada por el Estudiante:

Después de haber narrado por el docente, se le ofrece al estudiante la garantía del derecho a ser escuchado y a formular su descargo, ratificando o rectificando la narración de los hechos, los motivos que lo llevaron a cometer la o las transgresiones a las normas de convivencia si considera que las hubiera, y desarrollar una reflexión al así lo creyera pertinente:

Si se puede la piers en forma de juego... la computadora en la hora...

Fecha:/...../2016 Hora:

Firma y Aclaración del Estudiante

Figura 1
La nota de cargo argentina
Fuente: Elaboración propia.

Prácticas en torno uso de los dispositivos en las escuelas

Tanto las notas de cargo como los libros de clases en su sección de observaciones, brindan pistas interesantes para indagar acerca de la regulación de los estudiantes en las escuelas. Aquellas conductas más sancionadas permiten dar cuenta de qué es lo que más se exige y cómo se va configurando dicha regulación y de esta forma performateando un modo de comportamiento escolar.

Prácticas en torno a notas de cargo

La revisión de las notas de cargo elaboradas a lo largo de un año en una escuela argentina nos permite analizar varias cuestiones. Un primer aspecto a contemplar es que, al parecer, el tránsito por la escuela secundaria redundaba en un *mejor comportamiento* ya que a medida que los estudiantes progresan en la escolaridad disminuyen las notas emitidas. La mayor cantidad de *notas de cargo* fueron aplicadas a estudiantes de 1er año (con un 39% de los casos) y en 5to año del año considerado para el análisis no fue aplicada ninguna nota.

Una pregunta que surge aquí es si los estudiantes noveles se portan peor o si sobre ellos se ejerce mayor control y por lo tanto se imparten más sanciones. Quizás suceden ambas cuestiones. En las distintas escuelas visitadas para el desarrollo de la investigación (Proyecto PICT 2014-2958 “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales” (2014-2017) desarrollado en tres

jurisdicciones del país: Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires y Chubut, conformando una muestra con nueve escuelas, tres por jurisdicción), nos han señalado la necesidad de trabajar fuertemente con los primeros años para marcarles la línea de conducta esperada en la institución. Es en este primer momento de la escolaridad donde parece ejercerse un señalamiento constante por parte de los adultos de las escuelas, que abone en una buena adaptación al espacio escolar.

A su vez, y respecto a la ausencia de *notas de cargo* aplicadas a los estudiantes del último año, es interesante notar cómo los estudiantes parecen ir amoldándose a la institución escolar, a sus normas y las cumplen quizás porque adhieren a ellas o porque han incorporado lo que se espera de ellos y responden al oficio de alumno demandado. En este sentido, las notas de cargo ya emitidas en su tránsito escolar parecen haber generado un efecto en el modo de comportarse, reduciendo o eliminando aquellas conductas que conducían a la emisión de una sanción, de una nota de cargo. Al mismo tiempo la mayor estadía en la escuela les permite seguramente ir generando relaciones más cercanas con los adultos donde, probablemente se ponen en juego otros modos de señalamiento y la marcación, que se produzcan a través de intervenciones menos formales y más coloquiales. Es importante aclarar que la escuela sobre la que se está desarrollando este análisis ha mantenido bastante estable la matrícula de 1ro a 5to año.

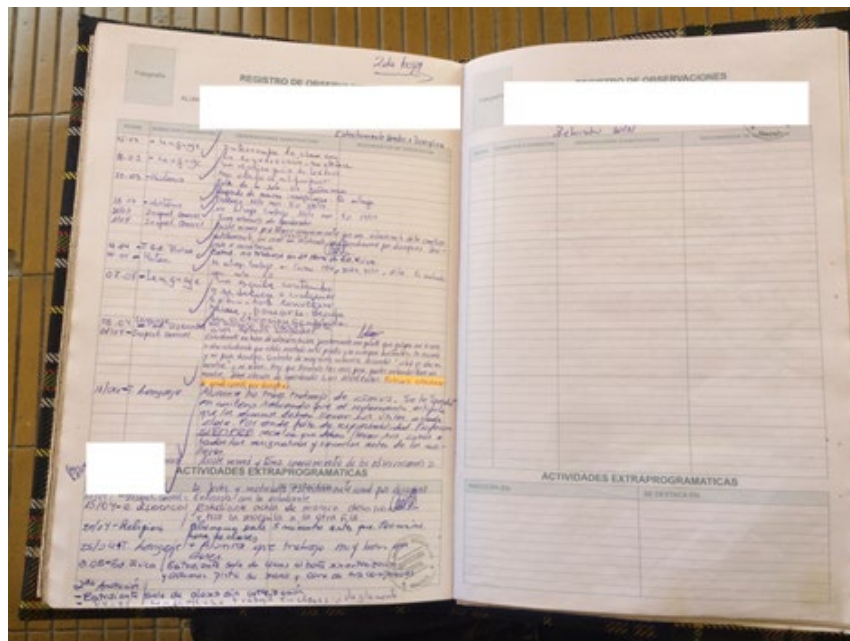


Figura 2

El libro de clase chileno, sección registro de observaciones del estudiante

Fuente: Autores.

Dada esta situación no se está considerando como variable en el análisis el desgranamiento que deje afuera de la escuela a los estudiantes “más conflictivos”. Aspecto que podría explicar la ausencia de sanciones en los años superiores entendiendo que permanecieron en la institución aquellos estudiantes que mejor responden a las normas. La siguiente cita es ilustrativa de esto:

‘Lo que pasó este año con la profesora de botánica es que hicimos una caja para guardar los teléfonos. Entonces, bueno, si vos sabías que no lo ibas a usar, lo dejabas ahí. Pero si decías eso y lo usabas, ahí iba algo más serio, una nota de cargo o algo así, porque, bueno, estás incumpliendo. Hicimos la caja para guardar los teléfonos y vos lo sacás y lo usás.’ (Entrevista a estudiante, escuela argentina)

Por otro lado, es interesante detenerse a revisar cuáles son las temáticas que conducen a la aplicación de las notas de cargo y analizar cómo se distribuyen en los distintos años (Figura 3).

La primera causa de sanción es por *evadirse de las clases* -“ratearse”- o por *ingreso tardío* que se concentran básicamente en 3ro y 4ro año y es casi un cuarto de las situaciones de sanción con un 23% de los casos. En segundo lugar, están las *peleas entre compañeros* que se da en mayor medida en los estudiantes de 1er año.

El tercer tipo de falta tiene que ver con *molestar en clase*, repartido a lo largo de toda la escolaridad, pero con mayor incidencia en 2do año. En cuarto lugar, aparecen las sanciones debido a las *faltas de respeto a un adulto* que se da con mayor preponderancia en 4to año.

quinto lugar, encontramos las faltas por *descuido del espacio escolar* acontecidas en mayor medida en 2do año y por último en sexto lugar, *molestarse entre compañeros* y *los insultos* repartidos a lo largo de la escolaridad (Figura 3).

Al revisar la distribución de faltas a lo largo de la escolaridad es posible identificar que se genera un cambio en la tendencia del tipo de transgresiones a medida que los estudiantes avanzan en la escolarización, donde se produce un pasaje de los conflictos interpersonales (peleas entre compañeros) a conflictos con la propuesta escolar (evadirse de clase, descuidar la institución, falta de respeto a un adulto).

Prácticas en torno al libro de clase

El análisis realizado sitúa al *libro de clase* como un dispositivo central al interior de las escuelas chilenas. Esta centralidad está marcada por la polifuncionalidad de su uso y por las consecuencias que tiene no solo para estudiante sino para otros actores escolares. La siguiente cita es ilustrativa:

‘Es que todos saben que es fundamental el libro de clases, que es lo más importante en el colegio. O sea, es como- todos giramos en torno al libro de clases porque está todo ahí po’. Todo. Toda la información del estudiante está en el libro de clases, el trabajo del profesor está en el libro de clases, la asistencia, todo, o sea todo lo que tú puedas...igual tenemos los respaldos, digamos, en los computadores toda la información, pero suponte que se te borre del computador, ¿cómo lo reviso? con el libro de clases’ (Inspectora general, escuela chilena).

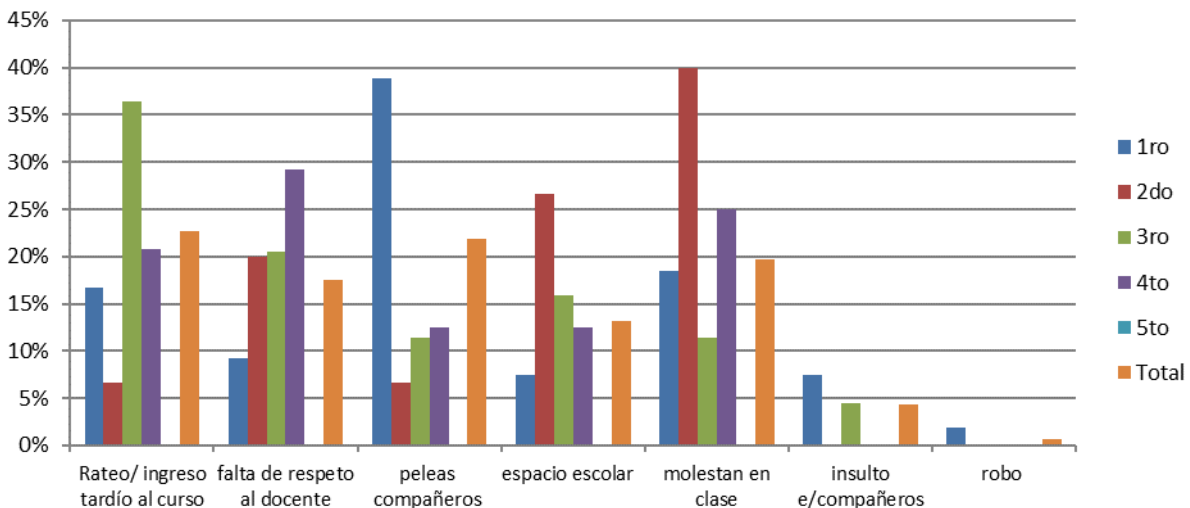


Figura 3
Tipos de faltas registradas en las notas de cargo
Fuente: Elaboración propia.

Como documento técnico y público, su función es el de registrar la información de los estudiantes; esto se da en el plano de los antecedentes generales de los alumnos, de las asignaturas desarrolladas, de la asistencia del alumnado y de las situaciones académicas y no académicas. En este último punto encontramos la gestión de las anotaciones negativas y positivas hacia los estudiantes, estas anotaciones generalmente la ingresan los profesores y se vinculan, principalmente, con el comportamiento y la conducta de los estudiantes.

‘Salvo cuando ya por las palabras me tienen medio complicado, digo ya, hay que anotar. Y como ya los chicos, son jóvenes, cómo te entienden [...] obviamente, hay que dejar el registro, porque yo dejo el registro, más que sancionar al niño [...] Entonces si ese niño estuvo todo el rato tonteando, entonces yo dejo registrado. Y cuando yo anoto, derivó a inspectoría’ (Profesora, escuela chilena)

En la Figura 4, el gráfico identifica el tipo y la cantidad de anotaciones negativas que se registran en un curso de un centro escolar chileno durante un semestre de clases. En el semestre de clases se registraron un total 459 anotaciones en el *libro de clase*, de las cuales el 88% son negativas. El gráfico muestra cómo la anotación negativa *no trabaja en clases* es aquella que los profesores registran con mayor frecuencia en el libro de clase (99), seguida de la anotación *‘no obedece al profesor’* (50).

Al analizar las dimensiones implicadas en las sanciones, podemos señalar que un primer grupo de ellas están vinculadas con aspectos sobre la focalización de la tarea escolar, es decir que los estudiantes pongan atención a la instrucción y que ejecuten el trabajo que se ha asignado

para la clase, en este grupo pertenecen las anotaciones *no trabaja en clase, no obedece al profesor y no entrega tareas* y que representan una de las primeras causas por las que se registran anotaciones negativas. Un segundo eje lo constituyen las anotaciones que refieren al seguimiento de rutinas y procedimientos que se establecen en la clase como la puntualidad en la entrada a clases, su permanencia en la sala durante el periodo de instrucción y el cumplimiento con el material que se ha solicitado. En este grupo encontramos anotaciones como *llega tarde a clases, sale de la sala sin autorización, no trae materiales y falta a actividad práctica*. Un tercer grupo está compuesto de aquellas anotaciones que se vinculan con aspectos de la convivencia en el aula y que incluyen las interacciones entre estudiantes con profesores y entre pares como *“molesta a un compañero, responde de manera irrespetuosa, dice groserías y golpea a sus compañeros, interrumpe la clase.”*

Desde la mirada de los estudiantes, estos señalan tener opiniones divididas sobre el uso del libro de clase, pues consideran que no siempre tienen un impacto en la mejora de la convivencia escolar, agregando que cumple una función más cercana a la amenaza. Esta forma de operar con el documento, levanta una forma de poder que tiene el libro que condiciona el comportamiento de los estudiantes, independiente de si con esto se mejora la convivencia en el aula. La siguiente cita es ilustrativa:

‘No sé, o sea, a mí como en una parte es cómo un 50 y 50 están bien. Que a veces por ejemplo te anotan de cosas que uno no ha hecho. Y [el profesor] te echó la culpa a ti. Tú estás involucrado con unas personas y a ti te incluyen, ahí. Entonces eso, eh, es injusto’ (grupo focal estudiantes, escuela chilena).

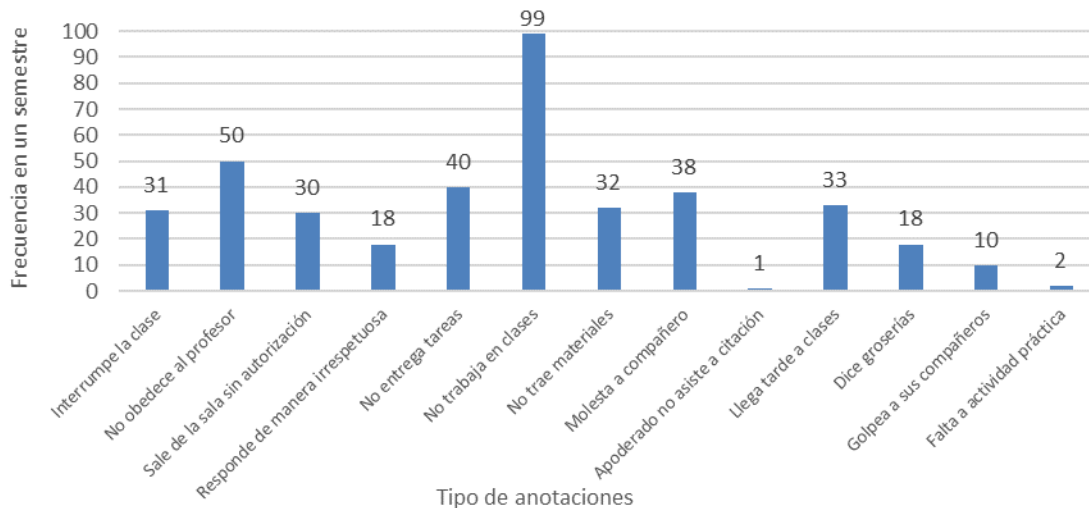


Figura 4
 Tipo de anotaciones negativas registradas en el libro de clase
 Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes agregan que el peso del libro de clase puede recaer en la imposibilidad de conseguir matrícula, lo que según ellos, es una gestión “injusta”. Si bien ellos son conscientes de que las anotaciones negativas pueden perjudicarlos, aclaran que estas no producen cambios conductuales en el aula: “Con el libro se llama apoderado y luego suspensión”, “la hoja de vida nos perjudica”, “no van a mejorar las cosas porque te anoten”, “en mi curso las anotaciones no funcionan”. En ese sentido, todos los estudiantes consideran que el libro de clase cumple un rol sancionador.

Desde la perspectiva de profesores, hay opiniones variadas. Algunos mencionan que el libro de clase no es relevante en la gestión formativa de la convivencia escolar, precisamente porque no es la única forma ni la mejor de gestionarla, siendo en ocasiones preferible el diálogo para los problemas conductuales que la anotación. Mencionan, entre otras cosas, que “el libro pierde el valor si se usa demasiado”. También cuestionan el uso que actualmente tiene el documento al transformarse en una herramienta más administrativa (poner notas, pasar lista, etc).

Desde la perspectiva de los estudiantes, el libro de clases se relaciona con no cumplir las normas y representa un exceso de amenazas. A pesar de estas diferencias, todos coinciden en que es central en el control de la conducta. Los profesores utilizan frecuentemente el libro de clases tanto para seguir la trayectoria de los alumnos y del curso, pues le permite identificar patrones comunes a todas las clases y no sólo a una asignatura en particular.

Consecuencias para las trayectorias estudiantiles vinculadas a los dispositivos

En el caso argentino, las *notas de cargo* no dan cuenta de todas las faltas que acontecen en la escuela, las de mayor gravedad suelen abordarse a través de otros mecanismos como el consejo de convivencia, por ejemplo. Es posible que por eso hubiese pocas situaciones de robo, por ejemplo, u otras situaciones de mayor nivel de gravedad. En este sentido es importante señalar que ésta es una vía de sanción pero que las escuelas cuentan con otras instancias destinadas a la evaluación y resolución de conflictos. También es posible suponer que otros casos como, las faltas de respeto a compañeros se producen con mayor asiduidad que la que dan cuenta estas notas de cargo, pero que estas situaciones no son sancionadas, o son resueltas a través de otras instancias como el llamado de atención oral a los estudiantes implicados, pero no quedan registro escritos de estas situaciones. En este sentido, la falta de respeto es diferencialmente ponderada según la persona sobre la que recaiga y la jerarquía de la misma, donde es fuertemente sancionada

si se realiza sobre un adulto de la escuela y poco sancionada si se realiza sobre un par (Litichever, 2014).

En el caso chileno, el uso del libro de clases tiene consecuencias desde el uso punitivo para la gestión de la convivencia escolar en la sala de clases. Y, por lo tanto, no emerge un discurso desde los actores de la escuela que esté orientado al uso formativo del libro. Muy por el contrario, los entrevistados y las observaciones de campo dan cuenta de un discurso insistente en el libro de clases como “arma” por parte de los profesionales y un discurso de “amenaza” por parte de los estudiantes. Utilizando una metáfora carcelaria, se reafirma una función correccional del libro de clases. Los alumnos consideran que el libro de clases es un elemento de amenazas – aunque luego éstas no se cumplan- y los profesores consideran que el libro es un diario de vida de los estudiantes. Sin embargo, dadas las potenciales consecuencias negativas para las trayectorias de los estudiantes, ellos lo usan como un “arma escolar” que amenaza sus futuros. Además, los profesores señalan que las anotaciones negativas registradas en el libro de clases constituyen, en última instancia, las evidencias del “debido proceso” que la escuela debe presentar a la Superintendencia de Educación en caso de recibir denuncias por maltrato escolar.

Comparación entre dispositivos

Ambos dispositivos se analizaron comparativamente con base en cuatro ejes de análisis: la resolución de los conflictos, la convocatoria a la participación de los estudiantes, la formación para la ciudadanía, y la construcción de estudiantes como sujetos (ver Tabla 2).

Resolución de conflictos

Comparados ambos formatos bajo el criterio de resolución de conflictos, se observa que la nota de cargo presenta un conflicto entre dos partes -profesor y estudiante- donde es el profesor quien define, primero, la “transgresión” del estudiante, y luego se permite a él/ella “defenderse” bajo la figura de cargo-descargo. El conflicto también puede ser entre pares -compañeros, pero es siempre un adulto (profesor- preceptor- autoridad) el que solicita la nota frente al conflicto y la completa en primera instancia.

En su formato, la nota de cargo solicita explícitamente señalar si hubo o no espacio de diálogo con el estudiante. En contraste, en Chile no se presenta un conflicto entre dos partes; solo se presenta el problema que el profesor tiene respecto al estudiante bajo la figura de “observaciones significativas”. Por otra parte, el formato no otorga la posibilidad de generar un diálogo entre profesor y estudiante.

Participación de estudiantes

Respecto del criterio de participación de estudiantes, en Argentina, a través del dispositivo notas de cargo los estudiantes pueden participar en la nominación del conflicto, en la sección “Para ser completada por el estudiante”. Ellos necesariamente deben conocer el “cargo” al que se le acusa, pues debe firmar la nota de cargo. En cambio, en Chile, a través del registro de observaciones del libro de clases los estudiantes no participan en la nominación del conflicto; solo “recibe” la anotación negativa por parte del profesor. Ellos no necesariamente conocen las anotaciones negativas que recibe. No existe un mecanismo formal de información hacia el estudiante.

Formación para la ciudadanía

En relación al criterio de ejercicio de ciudadanía, la nota de cargo puede tener consecuencias para la vida escolar del estudiante, pero estas no afectan su permanencia y trayectoria. Por otra parte, se permite al estudiante disentir de sus profesores respecto al propio conflicto, entregando un mensaje de que su participación es un mecanismo válido para el ejercicio de ciudadanía. Por el contrario, el registro de observaciones del libro de clases chileno suele tener altas consecuencias para el

estudiante en términos de su permanencia y trayectoria escolar; por ejemplo, a través de la posibilidad de condicionar la matrícula del año siguiente por “problemas disciplinares/conductuales”; y a través del Informe de Personalidad, solicitado especialmente por liceos técnico-profesionales para el ingreso a 1° medio. Por otra parte, se entrega un mensaje de que la voz y participación del estudiante respecto de sus conflictos en la escuela, no es válida.

Discusión

Basándonos en la perspectiva sociotécnica para comprender cómo y por qué los dispositivos sociotécnicos participan en la red de actuación de la convivencia escolar, jugando un papel clave en la traducción de las políticas nacionales y distritales a la sala de clases, buscamos describir y analizar comparativamente políticas y prácticas de abordaje de la convivencia escolar en Chile y Argentina, desde una perspectiva de la Teoría de Actor Red (ANT), con foco en dos dispositivos sociotécnicos: el *libro de clase* y *nota de cargo*.

Tabla 2

Comparación de los dispositivos según ejes de análisis

	Notas de cargo (Argentina)	Registro de observaciones (Chile)
Resolución de conflictos	Se presenta un conflicto entre dos partes -profesor y estudiante- donde es el profesor quien define, primero, la “transgresión” del estudiante, y luego se permite a él/ella “defenderse” bajo la figura de cargo- descargo. Se solicita explícitamente si hubo o no espacio de diálogo con el estudiante.	No se presenta un conflicto entre dos partes. Solo se presenta el problema que el profesor tiene respecto al estudiante bajo la figura de “observaciones significativas” El formato no otorga la posibilidad de generar un diálogo entre profesor y estudiante.
Participación	Los estudiantes pueden participar en la nominación del conflicto, en la sección “Para ser completada por el estudiante”. Ellos necesariamente deben conocer el “cargo” al que se le acusa, pues debe firmar la nota de cargo.	Los estudiantes no participan en la nominación del conflicto; solo “recibe” la anotación negativa por parte del profesor. Ellos no necesariamente conocen las anotaciones negativas que recibe. No existe un mecanismo formal de información hacia el estudiante.
Ejercicio de ciudadanía	El descargo del estudiante forma parte de la resolución del conflicto dado y no tiene consecuencias en su trayectoria escolar. Por otra parte, se permite al estudiante disentir de sus profesores respecto al propio conflicto, entregando un mensaje de que su participación es un mecanismo válido para el ejercicio de ciudadanía.	El registro de observaciones del libro de clases chileno suele tener altas consecuencias para el estudiante en términos de su permanencia y trayectoria escolar. Se entrega un mensaje de que la voz y participación del estudiante respecto de sus conflictos en la escuela, no es válida.
Construcción del sujeto-estudiante	El descargo del estudiante forma parte de la Sujeto activo, con voz y agencia a través de la sección “descargo”.	Sujeto pasivo, sin voz ni agencia; no puede disentir de la observación, ni tiene el derecho a conocer qué se escribe de él/ella. Objeto de observaciones sobre él/ella.

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis realizado concluimos que ambos dispositivos participan de -y a la vez producen- un entramado de relaciones y ensamblajes sociomateriales que interpelan a ciertos modos de acción local (Sisto & Zelaya, 2013). El libro de clases es referenciado por estudiantes y profesores como un dispositivo central y polifuncional dentro de las escuelas, controla la conducta de los estudiantes mediante una acción sancionatoria que se materializa en un registro generalmente arbitrario. Por lo tanto, el uso del libro se levanta como una práctica no formativa de la convivencia escolar, profundizando un enfoque punitivo de la convivencia escolar entendida como control, vigilancia y sanción (Ascorra, et al., 2015; Carrasco, et al., 2012) y perpetuando con ello la producción de la subjetividad del estudiante obediente (Yuing, 2013). Por el contrario, la nota de cargo interpela un modo de relación profesor-estudiante más participativo por parte de este último, en tanto demanda un diálogo entre ambas partes como mecanismo formativo de resolución de conflictos (Ascorra, et al., 2015; Fierro, 2011, 2013).

A su vez, ambos dispositivos sociotécnicos se entrelazan y aportan valor a las tramas de las políticas educativas respectivas. En el caso de Argentina, concluimos que las notas de cargo logran traducir el propósito de las políticas de la convivencia en el sentido que los jóvenes cobran protagonismo en la vida escolar debiendo anotarse y participar en la resolución de las situaciones conflictivas. Este aspecto resulta fundamental para otro de los objetivos centrales de las políticas de convivencia como es la formación ciudadana para la vida democrática.

Un elemento que nos parece central para analizar de estas *notas de cargo* es la inclusión de aquel espacio para que los estudiantes incluyan su opinión sobre los hechos ocurridos. El dispositivo dispone de un apartado destinado al *descargo* de los estudiantes, donde pueden volcar su opinión, comentarios, apreciaciones tanto sobre la situación en sí como sobre la forma de resolución de la misma. Esta sección aparece, además, en un lugar preponderante del formato del mismo. Desde la perspectiva de ANT, hacer valer la voz de los estudiantes a través de las notas de cargo es una traducción sociomaterial sustancial respecto de regulación de la conducta bajo el régimen de disciplina anterior. Cobra centralidad así, su participación y se reconoce la perspectiva de los y las jóvenes lo que redundará en una performatividad en tanto la construcción de sujetos-estudiantes con voz activa.

Más del 60% de las *notas* analizadas incluyen un descargo, lo que implica que hubo una instancia de diálogo en relación a la aplicación de la nota y se produce también una lectura o una descripción compartida de la

situación al tener que dar su opinión y firmarla. No obstante, también es importante comprender, a futuro, los silencios presentes en las notas de cargo que no incluyen un descargo. A su vez, se sugiere a futuro poner foco en el análisis de los *descargos*, donde aparece, en muchas ocasiones, la puesta en evidencia de malos entendidos y supuestas faltas de comprensión.

En el caso de Chile, los resultados de este estudio hacen pensar que las políticas punitivas y managerialistas en educación (Sisto, 2018) tendrían sus correlatos en prácticas escolares concretas, de data aún anteriores a éstas. Desde la lógica managerial que subordina la convivencia escolar al sistema de accountability o rendición de cuentas (Ascorra, et al., 2019; Morales, & López, 2019), las anotaciones negativas registradas en el libro de clases constituyen, para los profesores, las evidencias del “debido proceso” que demanda la actual legislación de accountability que creó a la Superintendencia de Educación. En otras palabras, en caso de recibir denuncias por maltrato escolar, es el libro de clases la evidencia con que los profesores y directivos cuentan para defenderse. Sin embargo, los resultados de este estudio levantan aún otra consecuencia, ya no para las escuelas sino para los propios estudiantes, sobre su permanencia y trayectoria escolar. Dadas las potenciales consecuencias negativas para las trayectorias de los estudiantes, este dispositivo es considerado una “hoja de vida” y un “arma” del sistema escolar.

Desde esta perspectiva, la gestión de la convivencia escolar incluye, para los estudiantes, la gestión del castigo con prácticas que la literatura identifica como punitivas (Anderson, & Ritter, 2017; Calvin, Gurel, & Barber, 2017) y que generan exclusión (Skiba, Arredondo, & Williams, 2014) tomando en consideración que generan efectos concretos para su permanencia en ese establecimiento, y para su ingreso en establecimientos del siguiente nivel de enseñanza. De este estudio concluimos que uno de los dispositivos para la gestión del castigo que actúa con mayor fuerza performativa en la red de actantes de la convivencia escolar en Chile es la sección de observaciones (anotaciones negativas) del libro de clases.

Al contrastarlo con el dispositivo argentino, un elemento claramente distinguible es la hetero normatividad del dispositivo, dado que el único hablante que define el conflicto es el profesor. Es notorio como este dispositivo limita significativamente las posibilidades del estudiante de participar en la definición del conflicto, no resguarda su derecho a la información y uso del mismo, y tiene consecuencias potencialmente muy negativas sobre el estudiante en términos de su permanencia y trayectoria escolar. Sin embargo, el diseño y uso del Registro de Observaciones no ha sido problematizado en ninguna de

la(s) política(s) de convivencia escolar (López, et al., 2018). Esto nos obliga a discutir las posibilidades de construir una convivencia democrática e inclusiva, poniendo ojo en los dispositivos que generan y fortalecen prácticas punitivas.

En relación a la participación, en las *notas de cargo* se promueve un cambio importante respecto del lugar de la voz del estudiante y su participación. Al completar estas notas el estudiante participa en por lo menos dos instancias: por un lado, es convocado a emitir su *descargo* y formular cuál es su versión sobre la situación acontecida. En el acto de descargue, él/ella puede estar o no de acuerdo con los mismos y frente a un desacuerdo plantear cuál es su opinión, cuál es su versión de los hechos y en caso de mostrarse de acuerdo puede justificarse o darse cuenta del error cometido. A la vez, los estudiantes deben firmar las notas por lo que necesariamente deben anoticiarse acerca de la sanción. Esto también resulta un cambio sustancial respecto del régimen de disciplina anterior donde los estudiantes podían desconocer que se los sancionaba, la obligación era la de informar a los padres o tutores a cargo, ya que bajo un paradigma tutelar, no era necesario informar a los estudiantes de las sanciones que se les administraban (Litichever, 2010).

Este nuevo lugar de los jóvenes y su participación se ligan fuertemente con los propósitos de las políticas de convivencia promulgadas en Argentina, es parte de sus objetivos dar lugar y protagonismo a los jóvenes en el quehacer escolar para promover una genuina inclusión escolar que redunde en una inclusión social. En el caso del *libro de clases*, los estudiantes no participan en la nominación del conflicto, solo reciben la anotación negativa por parte del profesor. Esta pasividad de la voz del estudiante sobre su conducta, le niega el lugar de reflexividad y agencia sobre su actuar y posicionamiento en las conductas que se configuran en el centro escolar por lo que resulta ser contrarios a la promoción de una convivencia democrática y participativa.

En relación a la formación ciudadana, en las *notas de cargo* se promueve un nuevo posicionamiento en tanto ciudadanos que resulta fundamental para su involucramiento en la vida social. Las posibilidades de tomar la palabra, aprender que pueden disentir resultan sustanciales en su formación y en el ejercicio de la ciudadanía. En el caso del *libro de clases*, la pasividad del posicionamiento de los estudiantes despliega dos tipos de acciones: ajustarse a lo prescrito o vaciarlo de sentido, como un instrumento que está, que determina sus trayectorias pero que no incide sobre la corrección de sus conductas. De este modo, el *libro de clases* se constituye en un instrumento que conserva una visión autoritaria y

adultocéntrica en la configuración de los comportamientos que son deseables y permitidos en la escuela (Yuing, 2013).

Los resultados de este estudio permiten advertir sobre la necesidad de considerar el diseño y uso de los dispositivos sociomateriales en la traducción de las políticas educativas sobre convivencia escolar. Al respecto, es importante hacer notar que, en el caso de Argentina, la hoja de notas de cargo se introdujo en el sistema de educativo recientemente y en el marco de las políticas distritales de convivencia escolar. Por lo tanto, parecieran haber sido introducidas como un mecanismo justamente para transitar de un sistema disciplinar anterior, con normas impuestas heterónomamente, a un sistema de convivencia escolar que promueva la autoregulación y el agenciamiento activo de los estudiantes. En el caso de Chile, es preciso hacer notar que, a pesar de la introducción de políticas, leyes y regulaciones en materia de violencia y convivencia escolar durante los últimos quince años, el libro de clases y su apartado de *registro de observaciones* se mantiene intacto en su formato desde, a lo menos, el año 1983, y probablemente, su formato sea bastante parecido al antiguo Libro de Registros del siglo XIX. Así, ambos casos constituyen ejemplos -casi opuestos- de cómo las leyes e instrumentos forman parte de redes no estáticas, en continuo movimiento (Feldman, et al., 2006).

Dentro de las limitaciones del estudio, asumimos que no es posible comparar las políticas educativas de dos países con tradiciones y sistemas de administración educativa tan distintos. Así tampoco fue posible comparar las prácticas observadas en el aula y a través de las entrevistas en profundidad, dado que los contextos de enseñanza eran distintos (educación secundaria en Argentina y educación básica en Chile). Por ese motivo, nos limitamos a comparar los formatos y contenidos explícitos presentes en los formatos oficiales de ambos dispositivos. Así todo, consideramos que los hallazgos son relevantes y permiten iluminar tanto las políticas de ambos países, como de otros con políticas similares. Por otra parte, el diseño del estudio no permite generalizar los hallazgos a todos los establecimientos escolares. Sugerimos que futuros estudios tomen en consideración estas limitaciones para perfeccionar el diseño metodológico con la finalidad de mejorar los alcances del estudio en relación a las políticas educativas y su vínculo con las prácticas escolares.

Referencias

Anderson, K. P., & Ritter, G. W. (2017). Disparate use of exclusionary discipline: Evidence on inequities in school discipline from a U. S. state. *Education*

- Policy Analysis Archives*, 25(49), 1-33.
- Ascorra, P., López, V., Bilbao, M., Carrasco, C., & Morales, M. (2015). La convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo. En V. López, H. Díaz, & C. Carrasco, (Eds.), *Nosotros sí podemos: Análisis de las buenas prácticas en convivencia escolar* (pp. 117-141). Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Editorial Universidad de Chile.
- Ascorra, P., Carrasco, López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Education Policy Analysis Archives*, 27.
- Callon, M. (1998). El proceso de la construcción de la sociedad: El estudio de la tecnología como herramienta para el análisis sociológico. En M. Domènech, & F. J. Tirado (Comps.), *Sociología simétrica: Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad* (pp.143-170). Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Calvin, G., Gurel, S., & Barber, B. (2017). State-level analysis of school punitive discipline practices in Florida. *Behavioral Disorder*, 42(2), 65-80.
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.
- Chaparro, A. A., Caso, J., Fierro, M. C., & Díaz, C. D. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41.
- Eljach, S. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo. Ciudad de Panamá, Panamá: UNICEF.
- Feldman, M. S., Khademian, A. M., Ingram, H., & Schneider, A. S. (2006). Ways of knowing and inclusive management practices. *Public Administration Review*, 66, 89-99.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 01-18.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Paideia.
- Krichesky, M. (Coord.). (2008). Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: GCBA Ministerio de Educación, Dirección de Investigación. Disponible en <https://bit.ly/2NWYMNl>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network Theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- 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 posgrado). FLACSO-Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Litichever, L. (2014). *La convivencia como modalidad de resolución de conflicto*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación: Espacios de investigación y divulgación. Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>
- Litichever, L. (en prensa). Sacate la gorra que estás en la escuela: Modos de estar en las escuelas. En M. Southwell, (Comp.), *Ser y estar en la escuela: Vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 96-129.
- Lovell, T. (2003). Resisting with authority: historical specificity, agency and the performative self. *Theory, Culture and Society*, 20(1), 1-17
- Luna, E., & Folgueiras, P. (2014). Juventud y participación comunitaria: su potencial como herramienta de aprendizaje. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 123-136.
- Magendzo, K. A., Toledo, J. M., & Gutiérrez, G. V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No. 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391.
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5), 1-25
- Muniesa, F., Millo, Y., & Callon, M. (2007). An introduction to market devices. En M. Callon, Y. Millo & F. Muniesa, (Eds.), *Market devices* (pp. 1-12). Malden, MA: Blackwell.
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil, Argentina: UNCPBA.
- Orellana, M. I., & De la Jara, I. (2013). *Mobiliario y material escolar: El patrimonio de lo cotidiano*. (2a. ed., Vol. 3). Santiago, Chile: LOM.
- Rodino, A. M. (2013). La institucionalización de la educación en derechos humanos en América Latina: avances, desafíos y una propuesta de prioridades. *Sociedade e Cultura*, 16(2), 257-274.
- Schneider, A., & Ingram, H. (2005). *Deserving and entitled: Social construction and public policy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sisto, V. (2018). La escuela como organización: Pensar la

- gestión escolar más allá del managerialismo. En F. Leal Soto (Coord.), *Temas en Psicología Educacional: contribuciones para la formación de especialidad. Volumen I: Procesos y actores claves para el asesoramiento psicoeducativo* (pp. 231-262). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Sisto, V., & Zelaya, V. (2013). La etnografía de dispositivos como herramienta de análisis y el estudio del managerialismo como práctica local. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1345-1354.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-4.edha>
- Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546-564.
- Tirado, F. (2011): *Los objetos y el acontecimiento. Hacia una Teoría de la Socialidad Mínima*. Barcelona, España: Amentia.
- Yuing, T. (2013). De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa. *Praxis y Saber*, 4(7), 103-118.
- UNESCO (2008), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Valdés, R., López, V., & Chaparro, A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91.