

IX Jornadas de Investigación en Educación:

Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa.

Córdoba, 7, 8 y 9 de octubre de 2015

CIFFyH – ECE FFyH - UNC

Título: *Repensar la convivencia en la escuela primaria. Un estudio de caso de Acuerdos Escolares de Convivencia en Córdoba.*

Mesa 7: Experiencias Escolares, enseñanza y evaluación

Autora: Mg. Nora B. Alterman

Pertenencia Institucional: Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Resumen

La ponencia se inscribe en el proyecto de investigación “Enseñanza, Evaluación y Disciplina como dispositivos formativos” (SECYT-UNC, 2012-2014) que dirigimos con la Dra. Adela Coria¹, y a la vez, retoma mi presentación en el Simposio “El sentido de la escuela y la educación” realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México, en octubre del 2014².

Me propongo desarrollar la relación entre convivencia escolar, escuela democrática y experiencia formativa en un caso concreto de Acuerdos Escolares de Convivencia en una escuela primaria de Córdoba. Se atenderá particularmente el análisis de las condiciones pedagógicas e institucionales que se habilitan para transitar formas alternativas de escolaridad.

Palabras claves: Convivencia - Disciplina - Acuerdos - Escuela Primaria

Abstract

The paper is based on the Project entitled “Enseñanza, Evaluación y Disciplina como dispositivos formativos” (SECYT-UNC, 2012-2014), which I direct in collaboration with Adela

¹ Proyecto SECYT-UNC (2012-2014). Coria, Alterman y equipo. “Enseñanza, evaluación y disciplina como dispositivos formativos. Estudio de condiciones y relaciones en instituciones de diferentes niveles educativos”.

² Simposio “El Sentido de la Educación y la escuela”. Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala. Panelistas de simposio: Alicia de Alba, Miguel Ángel Pasillas y Nora Alterman. Octubre 2014.

Coria; it also goes back to the paper delivered in October, 2014, at the symposium “El sentido de la escuela y la educación” (UNAM). I’ll develop the relation between scholar living-together issue, democratic school and educational experience, focusing on a concrete case of “Scholar Living-Together Agreement” in a Córdoba’s elementary school. I’ll consider particularly the pedagogic and institutional conditions that this Agreement enables for students to go through alternatives forms of schooling.

Convivencia escolar, escuela democrática y experiencia formativa

En este trabajo me propongo desarrollar la relación entre convivencia escolar, escuela democrática y experiencia formativa en un caso concreto de Acuerdos Escolares de Convivencia en una escuela primaria de Córdoba. En el análisis del caso atenderé particularmente las condiciones pedagógicas e institucionales que se habilitan para transitar formas alternativas de escolaridad.

En un sentido general y para abrir la discusión acerca de las condiciones institucionales y pedagógicas hacen posible el despliegue y sostenimiento de proyectos pedagógicos basados en una concepción de escuela democrática, participativa, que incluye y reconoce al otro como semejante, que abre paso a prácticas de convivencia entre pares y con los adultos, señalo en primer término el compromiso de los docentes en la construcción de un vínculo diferente con sus alumnos y con la comunidad a la que pertenecen. Esos adultos, transidos por su propio involucramiento político y social, generalmente se embarcan en propuestas de gran complejidad, ciertamente difíciles de sostenerse en el tiempo en virtud de la energía que requieren, pero al mismo tiempo, disparadoras de experiencias posteriores que van a marcar la propia vida de los maestros y la de sus alumnos. No sabemos bien cómo, pero dichas experiencias dejan huella, encienden luces como el brillo de las luciérnagas de las que nos habla Bárcena.³

La noción de experiencia implicada en estos escenarios nos pone de cara a centrarnos en las cualidades de lo que se vive en un tiempo, en un lugar, con determinadas relaciones (Contreras, 2010). Experiencia entendida a modo de vivencia singular, única e irrepetible que moviliza sentidos no dados, sino a ser construidos.

La experiencia -dice Larrosa (2009)- es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, “la experiencia me forma y me transforma” (pág. 17).

³ Ver en Bárcena, Fernando (2014): *Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo*, en Southwell, Myriam (comp.), “Entre generaciones. exploración sobre educación, cultura e instituciones. Homo Sapiens. FLACSO. Bs. As.

Charlot (2006) agrega a esta reflexión, algo tiene sentido si “puede ser puesto en relación con otros en un sistema, o en un conjunto”, si es “producido por una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con los otros” (pág. 92).

Pensar la experiencia escolar desde esta clave sugiere la idea del encuentro con el otro, encuentro que será formativo siempre y cuando se habiliten condiciones para abrir la imaginación, la curiosidad, que haya sorpresa de lo no conocido y se cree la expectativa de seguir aprendiendo.

En el despliegue de experiencias con sentido para sus protagonistas, experiencias que crean climas convivenciales, de respeto y reconocimiento del otro, se ponen en juego principios que definen a una escuela democrática. Tomamos la palabra de Meirieu (2004) al respecto: “En una democracia, los principios fundadores de la escuela solo pueden encontrarse en las condiciones mismas que posibilitan el ejercicio democrático” (pág. 24). Esto es, una “escuela abierta”; una escuela “de la prórroga”, una “escuela que reúne”; “que resiste” y “emancipe” a sus miembros. (op. cit) La escuela entendida como lugar común y compartido, donde se respeten los derechos de todos en un marco fluido y vital entre las generaciones. Yo me descubro como semejante a otro cuando hay aceptación recíproca, cuando hay una base de confianza y se le reconoce al otro la capacidad y el deseo de saber. Para educar entonces será necesario un trabajo de recepción, de encuentro entre generaciones, de hospitalidad, pasaje y transmisión, que implica, al decir de Cornu (2005), una “solidaridad entre generaciones”.

La escuela es claramente el lugar privilegiado para construir ese mundo común, donde prima una idea de buena convivencia; pero necesariamente pone a prueba nuestra capacidad de inventar y reinventarnos. Debemos cultivar las afinidades de lo común, buscar precisamente aquello que nos es familiar, que nos referencia con el otro. Sin embargo, común no significa uniforme, tampoco universal, homogéneo, no es sinónimo de básico. Común es lo posible, lo abierto, es algo para probar, algo para construir, como la buena convivencia (Frigerio y Diker, 2008).

En nuestro presente, estamos advertidos de las diversas formas de conflictividad que asume el vínculo entre generaciones, coexistiendo modos extremos que dan lugar a un encuentro convulsionado, difícil, con impugnaciones mutuas, que discriminan y excluyen a los sujetos, con relaciones más horizontales e inclusivas que, sin perder la asimetría constitutiva de la relación pedagógica, logran construir una convivencia más democrática.

De modo general, decimos entonces que un orden democrático instaura dilemas cada vez más complejos en la convivencia escolar en virtud de las formas de injusticia y arbitrariedad que hoy se manifiestan en nuestra sociedad. Pese a ello, el desafío de la escuela es cimentar una disciplina basada en una ley que regule la vida institucional, incluya a todos (niños, jóvenes y

adultos), acepte el disenso, el conflicto, y al mismo tiempo, recupere la palabra y el diálogo como componentes centrales de la convivencia en una escuela democrática. Dice Bárcena: “Toda experiencia educativa establece un pacto generacional en el seno de un encuentro instalado en la discontinuidad de las generaciones. Ese pacto entraña, sin embargo, una promesa pedagógica que aspira a la permanencia y a la durabilidad” (2014:38).

La convivencia como categoría pedagógica

¿Cuándo surge la idea de convivencia en las escuelas como categoría pedagógica?

Los primeros proyectos de convivencia surgen en la década de los 90` a raíz de iniciativas de directores de escuelas secundarias, ubicadas en su mayoría en zonas urbano-marginales, desbordados en su capacidad de contención y resolución de situaciones de creciente conflictividad. Frente a ello, pusieron en práctica una modalidad más participativa de regulación disciplinaria. Crearon los llamados Consejos de Convivencia⁴ consultivos y deliberativos de los asuntos de la disciplina y la convivencia escolar. Se conformaron a través de representantes de todos los claustros (profesores, preceptores, alumnos y padres) elegidos democráticamente. Los Consejos albergaban la esperanza de encauzar el mitigado control disciplinario y lograr un buen clima de convivencia. La particularidad de este modelo radica en el lugar otorgado a los estudiantes en la construcción colectiva de las normas.

En otro trabajo⁵ centrado en el estudio de los dispositivos disciplinarios en escuelas cordobesas, mostramos las condiciones críticas de escolarización configuradas en esos tiempos: crecimiento desmedido de la matrícula por el acceso de sectores antes excluidos de las escuelas, aumento de repitencia y abandono escolar, agudización de conflictos interpersonales, nuevos hechos de

⁴ Ver en Alterman, Nora (1998) *Disciplina y Convivencia. Encrucijada de la escuela media*. Tesis de Maestría. CEA.UNC. La tesis se focaliza en el análisis de un Consejo de Convivencia implementado en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, desarrollado entre los años 91 y 96. En la tesis destacamos lo siguiente: El Consejo es un cuerpo colegiado con representatividad de docentes, preceptores, alumnos y un miembro del Gabinete Psicopedagógico. Tiene la función de coordinar los procesos de discusión de las normas escolares abriendo espacios de deliberación conjunta entre los representantes sobre situaciones puntuales de la convivencia, indisciplina o hechos de violencia, según los casos. Otra función es aportar orientaciones al equipo directivo sobre formas de resolver los problemas de indisciplina, ya que el director es quien finalmente toma las decisiones en materia disciplinaria. Cabe destacar, un aspecto crítico en la mayoría de los Consejos analizados refiere a la participación estudiantil en la definición de la sanción, herramienta histórica de resorte exclusivo de los adultos. La resistencia evidenciada por parte de grupos de profesores, obedecía a cierta sensación de pérdida de autoridad en el aula al no poder aplicar sanciones a sus alumnos ante actos de indisciplina. La autoridad quedaba así desplazada a la órbita del Consejo, que incluía en su seno a los estudiantes. Se puede concluir entonces que las relaciones de convivencia se ven gravemente afectadas cuando se involucra a los alumnos en la función disciplinante, como ocurre en la modalidad del Consejo. Esta posición no supone negar a los estudiantes el derecho a apelar los fallos de los adultos, ni impide que participen tanto en la elaboración conjunta de las pautas de convivencia como en la reflexión sobre la responsabilidad de sus propios actos. Pero, a nuestro criterio, requieren de una condición esencial, ser despojados de la connotación normativa y disciplinante con la que se fueron desplegando en el tiempo.

⁵ Alterman Uanini, 2003

violencia, pérdida de autoridad pedagógica, entre otros. Y cómo los efectos de dichas condiciones pusieron en cuestión los recursos y procedimientos autoritarios y jerárquicos del modelo tradicional de la disciplina escolar.

En nuestra hipótesis, la idea de convivencia “como significado, como valor y como propuesta pedagógica y disciplinaria” se fue legitimando lentamente como discurso alternativo al de la disciplina escolar. En poco tiempo, los proyectos de regulación normativa sostenidos en un discurso más democrático, participativo y convivencial entusiasmaron a profesores y directivos claramente alienados en ideas pedagógicas progresistas que reconocen en la convivencia un principio de democratización de la vida escolar. De este modo, se instala en las escuelas una fuerte tensión entre optar por el modelo de la disciplina u optar por el modelo de la convivencia. La convivencia y la disciplina entendidas como modelos contrapuestos de regulación disciplinaria entraron necesariamente en contradicción porque se estaban confrontando diferentes maneras de pensar y gestionar la vida de la escuela y los vínculos inter-generacionales.

Sin embargo, otra lectura es posible. La disciplina escolar en tanto dispositivo de formación de los sujetos constituye un sistema de normas que regula el trabajo de enseñar y las condiciones institucionales -pedagógicas y didácticas- adecuadas para hacerlo posible. Para ejemplificar, son normas vinculadas al aprender el “oficio de alumno”, cumplir con los diferentes requerimientos de las actividades propias de un área curricular, de un taller o de un proyecto; involucrarse en la clase, resolver las consignas planteadas en forma individual o en grupo, cumplir con los materiales solicitados, respetar al maestro/profesor. Desde esta clave, la disciplina escolar se aleja de un fin represivo, que sólo castiga conductas. Antes bien, se vincula con la capacidad institucional de generar condiciones pedagógicas apropiadas para enseñar y aprender. Para Meirieu (2006): “La disciplina que se enseña y la disciplina que hay que mantener son una misma y única cuestión. Y cualquier intento de separarlas es en vano” (pág 81).

Por su parte, la convivencia, no se identifica en este análisis con un sistema que regula normas, límites, sanciones, como es el caso de la disciplina. La convivencia alude a formas democráticas de participación y expresión en base al diálogo, al respeto recíproco y el reconocimiento del otro y la búsqueda de negociaciones y acuerdos. En la escuela se aprende a aceptar la diferencia y el disenso como componentes éticos de la vida institucional. Convivencia se relaciona con aprender a convivir en un espacio común, aprender a ser solidarios, a tratarse bien, es decir, aprender el ejercicio de prácticas ciudadanas.

Sin duda, los proyectos de convivencia resultan excelentes oportunidades para promover cambios en la cultura institucional, pero no sólo referidos a instancias de mediación de los

conflictos, sino también, a la gestación de experiencias significativas que construyan sentido de pertenencia e integración de los sujetos a su grupo de pares.

Sin embargo, y volviendo al planteo realizado párrafos más arriba, cuando disciplina y convivencia se confrontan en posiciones contrapuestas, se instala una falsa alternativa, una encrucijada que exige a directivos definirse por uno de los modelos.

Insistimos más bien en recuperar otro significado posible de disciplina escolar. En palabras de a Furlán (2004): “La disciplina es una palabra cuyo valor positivo se podría recuperar resinificándola como el arte de aprender y conocer (...) Si se restituye un sentido positivo de la disciplina como convivencia entre “iguales desiguales” y como “ética del educarse” (prima cercana de la ética del trabajo) y se le otorga una presencia fuerte (no estridente), en todo caso se podrá también reasumir como la “cara” y resignificar el alcance de la indisciplina. Mientras la disciplina funcione como reacción remedial frente a los comportamientos disruptivos de los alumnos, es decir, como construcción “*ad hoc*” y “*post festum*”, y no como proyecto sustantivo de la escuela, es muy difícil digerirla, en particular si conservamos algo del discurso de las pedagogías progresistas” (2004: 171-173). Y agrega: “La convivencia y la disciplina comparten muchos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas. Por ejemplo, es sabido que una correcta disciplina (ni muy permisiva ni demasiado rígida, pero eso sí, consistente y coherente) disminuye el riesgo de que se produzcan manifestaciones de violencia. Y también que una mejora del clima de convivencia hace que mejore la disciplina y que se facilite el trabajo docente” (Furlán, A. 2011:11).

En esta clave analítica, disciplina y convivencia, más que opciones excluyentes y dicotómicas, deben ser pensadas desde una lógica complementaria y relacional, en el marco de un proyecto sustantivo e integral de institución como el que mostraremos a continuación.

Las prescripciones en relación con la convivencia

La idea de convivencia aparece claramente incluida en las leyes nacional y provincial de educación en términos de invitación a las escuelas a gestionarse mediante la participación democrática de toda la comunidad educativa, con la promoción de formas orgánicas de construcción de acuerdos de convivencia democrática. En este sentido, la normativa dejaba cierto a las instituciones educativas cierto margen de decisión respecto del dispositivo disciplinario elegido. Recién en el año 2010, la administración central del nivel medio de la provincia de Córdoba, por Res. Ministerial 149/10 le otorga a la convivencia el carácter de prescripción oficial. Se establece así la obligatoriedad a todas las escuelas secundarias oficiales -de gestión estatal y privada- de elaborar Acuerdos Escolares de Convivencia (ACE) con fines

educativos y de socialización. Con esta nueva legitimidad, la convivencia pasa de ser una iniciativa de proyectos escolares propia de los años 90` a constituirse en la base de una nueva forma de regulación disciplinaria en el contexto de una política de restitución de derechos y democratización de la vida escolar. Y de manera muy reciente, por Res. Ministerial 558/15 se establece también la disposición de elaborar Acuerdos Escolares de Convivencia en el nivel inicial y primario.

Una alternativa de convivencia en la escuela primaria⁶

En el camino de renovar sentido, la escuela primaria estudiada constituye una opción ampliamente superadora de prácticas escolares del nivel. Si bien se trata de un servicio educativo de gestión privada perteneciente a una congregación religiosa, cuenta con subsidio estatal y es completamente gratuito para los niños. Este dato no es menor, la escuela funciona con la misma lógica que una institución pública, es decir, abierta a todos, en particular, a familias en condiciones de pobreza estructural y alta vulnerabilidad social.

En el municipio donde está enclavada la escuela viven aproximadamente 15.000 habitantes y se ubica a sólo 20 km. de la ciudad de Córdoba. Se divide en tres secciones y cada sección cuenta con servicios de luz, agua, gas, salud y educación. Funciona además en el municipio cinco escuelas de nivel inicial y primario y dos escuelas secundarias, una de ellas con perfil técnico-industrial que articula con empresas metalúrgicas y de alimentos del parque industrial en incipiente desarrollo. La escuela se localiza en la tercera sección del municipio, la más empobrecida y con menos infraestructura. Se concentran allí muchas familias en condiciones de marginalidad social, con viviendas precarias, empleos transitorios y sus necesidades básicas todavía insatisfechas.

Al igual que otras ciudades rurales, esta localidad se caracteriza por tener campos colindantes de cultivos de soja que reciben plaguicidas, con efectos altamente nocivos en la salud de sus pobladores. En los últimos tiempos, la intención de instalar una empresa multinacional de producción de semillas transgénicas generó un escenario de disputa política, económica y social,

⁶ Agradecemos a Lucía Cugini, alumna del Taller: Disciplina y Convivencia: discursos y prácticas pedagógicas” de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, por su aporte en el trabajo de observación, entrevistas y lectura analítica del caso estudiado en el marco del trabajo del Taller.

desatándose en la comunidad una fuerte resistencia y movilización social en defensa del derecho a una vida digna, libre de contaminación ambiental.⁷

En un contexto de fuerte conflictividad social, se crea la escuela primaria (año 2002). En el edificio de la primaria, uno de los tres inmuebles pertenecientes al Centro Educativo de la congregación, funciona también en el contraturno el programa provincial “Jornada Extendida”⁸, Los otros dos edificios se destinan uno al nivel inicial y otro a la realización de actividades dirigidas a jóvenes y adultos de la comunidad, convocados para realizar campamentos, visitas a bibliotecas, talleres musicales, exposiciones culturales, apoyo escolar, religioso y festivales.

Interpelamos el caso desde algunas preguntas: ¿Qué condiciones, saberes y prácticas promueven sentido en esta escuela? ¿Qué lugar ocupa el otro en el vínculo entre generaciones? ¿Qué lleva a alumnos y maestros a comprometerse de modo diferente con los saberes, con los otros y con la escuela?

En una breve síntesis, destacamos a continuación tres condiciones pedagógicas e institucionales relevantes configuradas en la escuela estudiada, que a nuestro entender, podrían considerarse pistas de renovación del sentido de la escuela, porque ante todo, habilitan saberes y prácticas significativas en los sujetos.

1) Una primera condición de posibilidad del Proyecto Educativo puede reconocerse en el *ideario humanista* que lo sostiene fuertemente afiliado a una concepción de educación popular y educación no formal desde el cual ofrece a la comunidad un horizonte educativo de justicia social y respeto a los niños en tantos sujetos de derecho. En base a esta perspectiva se piensa de modo articulado e integral el proyecto de enseñanza y el de convivencia; ambos con efectos positivos sobre la construcción de identidad, compromiso y sentido de pertenencia de sus miembros.

En momentos de fuerte conflictividad en el entorno inmediato, con cambios en la configuración de las dinámicas familiares y barriales, el ideario institucional actúa cohesionando a la comunidad educativa. Especialmente, la idea de educación popular -en el sentido freireano- y los principios pedagógicos progresistas sostienen la respuesta institucional de las autoridades frente a situaciones críticas identificadas como problemas de indisciplina y de violencia física, por cierto inéditas en la escuela.

⁷ Las repercusiones del conflicto por la instalación de la multinacional trascendieron la escala local y llegaron a la ciudad de Córdoba y a nuestra Universidad (UNC) que se pronunció en contra de un acuerdo firmado recientemente entre dicha empresa y la facultad de Agronomía.

⁸ El programa Jornada Extendida se puso en marcha en el año 2010 desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el marco de una política de inclusión y calidad educativa para todas las escuelas públicas. Implica extender 2 hs. la escolaridad con materias como inglés y nuevas tecnologías así como agregar actividades culturales, artísticas y deportivas a través de los campos de Literatura y Tics, Ciencias Naturales, Lengua extranjera/ Inglés, Educación Física y Expresiones Artísticas y Culturales

En este punto, observamos que la escuela, lejos de ser un reflejo de su entorno, como bien dice Noel (2009) “es una especie de prisma que refracta lo que viene de afuera” (pág. 129). Ciertamente, lo que pasa fuera de la escuela afecta la vida cotidiana escolar que a veces no puede sustraerse totalmente de dicha conflictividad. También es igualmente cierto que la escuela tiene capacidad para modificar la lógica interna de las reglas de juego, si logra en primera instancia legitimar el lugar de autoridad pedagógica entre sus miembros y en la propia comunidad.

La construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), como veremos enseguida, es interpretada como una respuesta situada, innovadora y creativa de la escuela desde donde se involucra al conjunto de los actores en la búsqueda de solución de los principales conflictos de convivencia. *“Queremos que la escuela sea un lugar donde el alumno sea bien tratado, aprenda montones de cosas, pueda construir vínculos, puede reconocer y ser reconocido como persona”*.⁹

2) Una segunda condición destacable en términos de sentido, especialmente para los maestros, es el modelo de organización y planificación del trabajo pedagógico. Desde una posición de autoridad, con fuerte liderazgo, el equipo directivo reúne semanalmente al plantel docente en la *reunión semanal* de los martes, que ya tiene historia en la escuela. Es un espacio valorado institucionalmente porque permite dotar de coherencia y cohesión al proyecto pedagógico.

En esos encuentros periódicos se elabora el “complejo temático”. En palabras del director: *“El complejo temático es un instrumento valioso que nos permite planificar desde un proyecto áulico o un trabajo institucional. Nos permite planificar una convivencia, o sea, nos permite planificar todo lo que desde la escuela se haga”*.

Cada año, directivos y maestros consideran las diferentes opiniones y expresiones de vecinos, padres y maestros sobre los problemas centrales de la comunidad y de los niños, y desde allí se elabora el completo temático, transformándose en una referencia crucial en las propuestas de enseñanza y de convivencia. No casualmente, dicen los directivos, el tema prioritario del complejo temático en los dos últimos años fue “Cuidar la Vida”, enunciado que muestra la necesidad de vincular la educación al cuidado de la vida.

Tanto la reunión semanal como el complejo temático configuran dos estrategias centrales del dispositivo pedagógico institucional. Operan con fuertes implicancias en la construcción de sentido de pertenencia del plantel docente, sobre todo, de aquellos que recién se incorporan a la vida institucional.

⁹ Entrevista director.

3) Por último, identificamos al Proyecto de Convivencia desplegado en el marco del dispositivo disciplinario institucional como una condición pedagógica instituyente de gran potencial formativo. Destacaría, en particular, el proceso de construcción de los AEC bajo los cuales se regulan las normas de funcionamiento de los diferentes espacios por donde circulan los niños: aula, comedor, patio, contraturno.

Si bien todavía se producen conflictos en la convivencia o situaciones de indisciplina en el aula, el cambio radical operado en la escuela a partir de la elaboración de los AEC se expresa en la creación de espacios y tiempos para poder tramitarlos, siempre a través de la palabra, la escucha y el diálogo.

Veamos con más detalle los instrumentos del dispositivo disciplinario. Ellos son: la *hora grupal*, la *asamblea de delegados* y como lo anticipamos más arriba, los *Acuerdos Escolares de Convivencia*.

- La *hora grupal*¹⁰ es un espacio semanal a cargo del maestro de grado donde se discute la dinámica convivencial del grupo. Es por ello el “primer resorte”¹¹ pensado para tramitar conflictos suscitados en la convivencia. La mayoría de los maestros sostiene con esta finalidad de manera consciente y regular la hora grupal; pero otros, suelen usar esta hora para finalizar actividades pendientes, especialmente cuando les falta tiempo de repaso antes de una evaluación. De todos modos, hay una permanente insistencia de parte de los directivos en garantizar el acompañamiento de cada grupo en los tiempos instituidos.

Como es de imaginar, la hora grupal tiene un valor sumamente importante para los chicos, lo demandan cuando no se cumple puesto que lo han internalizado como propio. “*Los pibes te preguntan “¿cuándo vamos a tener la hora grupal”?, “tenemos que conversar esto que pasó ayer con tal profesor”*”.¹²

Sobre este punto, y en términos de saberes y prácticas, habría cierto consenso respecto de que una vez instituida una práctica, se aprende a ejercer derechos y se encuentra la forma de hacer circular la palabra. La palabra tiene un valor, aunque a veces pueda resultar insuficiente.

La concreción de la hora grupal es a su vez un aspecto fuertemente dependiente de la actitud afectiva y de la sensibilidad del maestro, de su capacidad de escucha, de introducir una temática de discusión desafiante, en forma creativa y original. Es un espacio que potencia el vínculo intergeneracional. De alguna manera, al trabajar cuestiones de la convivencia, la hora grupal

¹⁰Esta última corresponde al espacio curricular Identidad y Convivencia¹⁰ (primer ciclo) y Ciudadanía y Participación (segundo ciclo).

¹¹ Así lo menciona el director.

¹² Entrevista al vice-director.

propicia simultáneamente condiciones de enseñanza para aprender otros saberes (Meirieu, op. cit.).

Nos surge aquí una pregunta para seguir reflexionando a partir del caso ¿todos los maestros estarían dispuestos a promover otras formas de acercamiento a los niños, sin perder la asimetría constitutiva de la relación docente-alumno?

- La *asamblea de delegados*, por su parte, ofrece un gran potencial de sentido en la vida cotidiana de los alumnos. Los delegados semanalmente concurren motivados y siempre expectantes a las reuniones coordinadas por el director. La asamblea se convierte así en un espacio de aprendizaje de una práctica democrática esencial, la de representar a otros, en este caso, al grupo de pares. Ser la voz de un grupo, ser delegado, o aspirar a serlo, implica un proceso de autoafirmación, de elevación de la autoestima. Los delegados tienen la responsabilidad de llevar la voz de sus compañeros a la asamblea, plantear los problemas grupales, sus inquietudes, necesidades, buscar soluciones y volver nuevamente con propuestas para su discusión.

Hemos observado que en el proceso de selección de los delegados (titulares y suplentes) suelen suscitarse conflictos entre los chicos; el maestro tutor cumple aquí un papel clave en la mediación de lo que puede convertirse en una verdadera disputa de poder. *“Los chicos elaboran una serie de requisitos por decir y el maestro también va mediando, porque a veces sucede que un niño quiere ser delegado y obliga a otros a que lo voten por ejemplo. Entonces bueno, el maestro tiene que estar muy atento a estas cuestiones. Se supone que un chico que es delegado es un chico que también participa de los distintos espacios o sea que viene a clase, que viene al contraturno, que tiene una relación que permite el diálogo, que tiene capacidad para ir y volver, que va a facilitar el circuito de comunicación”*.¹³

La asamblea como instrumento de la disciplina merece un comentario. En la actual escuela primaria tal vez resulta una alternativa poco frecuente como órgano de deliberación y construcción de ciudadanía, pero como ámbito instituyente tiene sus raíces históricas en las experiencias del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva de principios de Siglo XX. Sus principales propulsores apreciaban favorablemente la idea de reproducir en la escuela las prácticas ciudadanas del mundo adulto. De hecho, la asamblea concretamente ha constituido una práctica estructurante de experiencias como Summerhill u otras tantas. Se consideraban instancias de aprendizaje de la solidaridad, el juicio crítico y la autonomía en la toma de decisiones, cuyos efectos moralizantes repercutían claramente en una mejor convivencia. Siempre estaban supervisadas por los maestros e incluso tenían el apoyo de los padres de los

¹³ Entrevista al director.

alumnos (Carli, 1990). En nuestro caso, la asamblea de delegados reedita este sentido histórico y cobra especial significación en el proceso de construcción de juicio crítico y responsabilidad.

-Por último, mencionamos los *Acuerdos Escolares de Convivencia* (AEC), otro instrumento del dispositivo disciplinario. *“La construcción de los acuerdos de convivencia es un muy buen ejercicio, una muy buena práctica de concientización para que los chicos vayan asumiendo como propios los procesos, si se quiere, de legislación y de tomar en sus manos el proceso de convivencia dentro del aula”*.¹⁴

Los AEC se elaboran tanto en las reuniones de delegados junto a los directivos, como en la hora grupal con los maestros y cuenta a la vez con aportes de los profesores de Piedra Libre, la actividad del contraturno. *“Hemos pensado en ideas que nos sirvan para “cuidar la vida” de todos. Es necesario que las leamos atentamente, las pongamos en práctica y sigamos haciendo cosas para mejorar la vida de todos en la escuela”*.¹⁵

Los acuerdos, bajo el lema “Cuidar la Vida” se cumplen en el día a día escolar, pero también, pueden debilitarse, o directamente no cumplirse; es allí cuando los niños transitan un proceso por momentos frágil. Cuando los acuerdos se caen, necesitan ser nuevamente re-pactados. En estas situaciones, la figura del adulto es central e interviene estableciendo un marco explícito sobre lo permitido y lo prohibido en la institución. *“Creo que por más acuerdos que se construyan, no reemplazan de ningún modo la figura del adulto que tiene que poner el marco cuando se diluye. Tiene que haber un marco bien claro, que lo sostiene el mundo adulto. Hay un margen que pueden resolver entre ellos, pero cuando entra en juego el riesgo de que alguna persona salga dañada, ya sea moralmente, afectivamente, bueno ahí uno tiene que intervenir”*.¹⁶

Un límite infranqueable en este dispositivo es la violencia física, ofensas, discriminación o acciones que hacen callar a otro. Son cuestiones definitivamente inadmisibles en la escuela. Cuando aparecen situaciones que develan la incapacidad de diálogo, entonces la “suspensión” del alumno, previa conversación con las familias, es la medida disciplinaria que se adopta.

El sentido atribuido a una sanción extrema como es la “suspensión” del alumno puede reinterpretarse no sólo desde un enfoque represivo, que prohíbe, sino en este caso como límite que habilita, autoriza. Si un alumno es suspendido, puede volver a integrarse a la clase y reconocer la responsabilidad de sus actos, es decir, puede regresar al colectivo del que él mismo se ha excluido (Meirieu. 2004).

¹⁴ Entrevista al vice-director.

¹⁵ Entrevista director.

¹⁶ Entrevista a docente.

Subyace una concepción de disciplina escolar ligada a un fin formativo (Furlán, 1996), un fin de crecimiento e integración. En otros términos, el dispositivo de la disciplina escolar produce saberes en los sujetos, “se sabe” que toda diferencia puede arreglarse, negociarse, repararse con la palabra, el diálogo, pero si hay violencia, también “se sabe” que el procedimiento será otro, deberán intervenir otros adultos -directivos, maestros y padres- en una conversación que se realizará ya sin la presencia de los niños.

Para Meirieu (2004), desde el plano antropológico la *prohibición de la violencia* es una de las tres prohibiciones fundadoras de toda organización democrática, junto con la prohibición del incesto y la prohibición de dañar. En la escuela de la prórroga, dice el autor, “se aprende a no precipitarse sobre el otro cuando no se está de acuerdo con nosotros (...) es una escuela en la que se dan los rituales necesarios para que cada uno tenga un lugar y, desde este lugar, pueda entrar en relación de forma constructiva con el otro” (pág. 27). Se trata de “aplazar”, “postergar”, tomarse el tiempo para pensar y reflexionar acerca de lo que está ocurriendo y evitar las relaciones de fuerza física, las peleas. La mediación de la palabra evita por tanto el pasaje al acto.

¿Qué valor tienen estas dinámicas para los sujetos? Una hipótesis posible sería que los chicos van construyendo sentido de pertenencia hacia la escuela porque se les habilita la palabra -tal vez negada afuera-; son reconocidos, aceptados y escuchados en un marco de libertad y confianza. La escuela promueve de este modo experiencia democrática, es decir, inicia a los niños en las reglas de la práctica ciudadana, un trabajo educativo sin duda de larga duración (op. cit.).

Para finalizar, retomamos la pregunta por el sentido y las condiciones de escolarización que propician experiencias formativas como las que suscitan el caso analizado.

Contra todo pronóstico de destino prefijado de fracaso escolar por efecto de estereotipos sociales y escolares, cuando una escuela se interroga por el sentido de lo que enseña y lo que debería enseñar; cuando impulsa experiencias movilizadoras, interesantes, atractivas para los niños; cuando se trabaja para mejorar el aprendizaje; se combate el prejuicio y la discriminación, significa que estamos ante una escuela democrática. En estas vivencias siempre hay un adulto responsable que ha asumido un código de respeto y la creencia en las posibilidades de aprendizaje de los niños.

Las palabras de Simons y Masschelein son alentadoras en tal sentido: “La escuela tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud, o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)” (2014:12).

Reflexiones finales

En este artículo hemos querido mostrar una realidad concreta de escuela primaria, decididamente jugada por la educación popular y la justicia social y las relaciones que se establecen entre condiciones pedagógicas e institucionales y sentido para sus protagonistas.

Un aspecto que interesó destacar como condición de fortaleza institucional es el fuerte liderazgo del equipo directivo para llevar adelante un proyecto de escuela democrática – no sin conflictos por cierto, pero con mucho sustento- y su capacidad para construir un lugar legitimado de autoridad pedagógica frente a maestros, padres y alumnos, en un contexto atravesado por una fuerte conflictividad social.

La actitud de apertura en la definición del proyecto institucional es también destacable como atributos de una gestión directiva que logra generar un buen clima de convivencia, integrando a los “recién llegados” al conocimiento de las reglas institucionales. En tal sentido, destacamos el papel clave que cumple la reunión semanal de los días martes, alentando la socialización y la formación permanente.

Quisimos también poner en evidencia los instrumentos específicos del dispositivo disciplinario creados en línea con prácticas de participación y deliberación de los niños en la construcción colectiva de las normas de convivencia. Éstas adquieren legitimidad a través de los AEC que deben respetarse y cumplirse por todos los miembros de la institución. Definitivamente, la hora grupal y la asamblea de delegados son consideradas en forma explícita lugares de sentido para la gran mayoría de los actores institucionales.

Indudablemente, la pertenencia a una congregación religiosa aporta condiciones de escolarización tal vez difícilmente reproducibles en una escuela pública de gestión estatal, aunque, como mencionamos al comienzo, esta escuela comparte características y particularidades de otras escuelas de gestión estatal enclavadas en zonas urbano-marginales. Por ello, ¿será posible generalizar dichas condiciones? Seguramente tropezarían con una serie de condicionamientos, tal vez, obstáculos o limitaciones de diverso orden. Pero, más allá de las dudas que legítimamente podamos formularnos, el caso se vuelve fértil y estimulante a la hora de imaginar otra realidad escolar posible como alternativa de cambio.

En un trabajo anterior escribimos lo siguiente: “La problemática de la disciplina y la convivencia nos reclama no eludir la referencia a las condiciones institucionales bajo las cuales tiene lugar el acto de transmisión y además interrogarnos sobre el sentido profundo de habilitar relaciones renovadas con el saber y con los otros, a través de propuestas sensibles que reconozcan a los sujetos a los que están dirigidos y que desde una perspectiva inclusiva se

esfuerce por no reproducir en la escuela desigualdades injustas en la sociedad (...) Precisamos restituir el lugar y el valor de la palabra en proyectos colectivos que hagan sentido, que conmueva a los chicos y también a los maestros. Es preciso habilitar experiencias renovadas. Como adultos es deber el cuidado de lo colectivo y de las diferencias y augurarles algún futuro a nuestros niños en una sociedad que se precie más inclusiva” (Alterman y Coria, 2014).

Bibliografía

Alterman, Nora (1998), “Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media”. Tesis de Maestría CEA. UNC. Argentina.

Alterman, Nora y Uanini, Mónica (2003), *Los dispositivos disciplinarios en las escuelas secundarias. La tensión entre disciplina y convivencia. El caso de Córdoba. Argentina*. Revista Conciencia Social. Escuela de Trabajo Social. UNC.

Alterman, Nora y Coria Adela (Coord.) (2014), “Cuando de enseñar se trata... Estudio sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela”. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.

Alterman, Nora y Coria, Adela (2012), *La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu*. En Furlán, Alfredo (Coord.). “Reflexiones sobre la violencia en la escuela”. Siglo XXI. México-Argentina.

Bárcena, Fernando (2014), *Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo*, en Southwell, Myriam (comps.), “Entre generaciones. Exploración sobre educación, cultura e instituciones. Homo Sapiens. FLACSO. Bs. As.

Carli, Sandra (1990), *El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva*. En, A. Puigrós (Comp.) “Historia de la Educación Argentina”. Editorial Galerna. Bs.As.

Charlot, Bernard (2006), “La relación con el saber. Elementos para una teoría”. Libros del Zorzal. Bs. As.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2008), “Educar: posiciones acerca de lo común”. Del Estante Editorial.

Furlán, Alfredo (1998), *Problemas de indisciplina en las escuelas de México. El silencio de la Pedagogía*. En Furlán, A. (Comp.) “El control de la disciplina en las escuelas”. Dossier. Revista Perspectivas. UNESCO. Revista del IBE-UNESCO N°: 108.

Furlán Malamud, Alfredo; Saucedo Ramos, Claudia; Lara García, B. (Coord.) (2004), “Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos”. Universidad de

Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sec. De Educación Jalisco. Dpto. de Psicopedagogía (SEJ). Dpto. de Psicología Básica. México.

Furlán, Alfredo (et.al) (2010), “Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones”. Ensayos y experiencias Noveduc. Bs.As.

Furlán, Alfredo (Coord.) (2012), “Reflexiones sobre la violencia en las escuelas”. Editorial Siglo XXI. México.

Furlán, Alfredo y Alterman, Nora (1999), *La indisciplina en la escuela*. Revista *Innovaciones Educativas*. Universidad Santiago de Compostela. España.

Foucault, M. (1997), “Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión”. Siglo XXI. México.

Larrosa, Jorge (2009), *Experiencia y alteridad en Educación*. En, Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) “Experiencia y alteridad en educación”. Homo Sapiens. FLACSO. Argentina.

Meirieu, Ph. (2001), “La opción de educar. Ética y pedagogía”. Ed. Octaedro. España.

----- (2006), “Carta a un joven profesor”. Ed. Grao. de IRIF, S.L. España.

Simons M. y Masschelein J. (2014), “Defensa de la escuela. Una cuestión pública”. Miño y Dávila Editores. Bs. As.