

EVALUACIÓN Y DISCIPLINA ESCOLAR. INCIDENCIAS EN “GRUPOS” DE ALUMNOS DE PRIMER AÑO DEL CB DE UNA ESCUELA SEMI-RURAL Y SU ANEXO

EVALUATION AND SCHOOL DISCIPLINE. TROUBLE IN “GROUPS” OF FRESHMEN OF THE BC IN A SEMI-RURAL SCHOOL AND ITS ANNEX

Mariana Beltrán*
Mariel Castagno

Este trabajo indaga sobre los dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar; se busca comprender las marcas distintivas de los mismos, sus solapamientos, divergencias y eventual autonomía, en el tránsito de del nivel primario al secundario.¹

Para ello se analizan dos cursos de primer año, que corresponden a un IPEM situado en zona semirural, y su Anexo, que solo dispone de ciclo básico.

Las experiencias disciplinares centradas en lógicas que parten de modelos democráticos, tales como el consejo de convivencia, son escasas en la mayoría de los alumnos que ingresan a primer año. Muchos provienen de otras escuelas y los repitentes componen casi la mitad de los cursos. Esto tiene una incidencia en las modalidades de organización del alumnado que amerita profundizar procesos de ambientación al secundario. Al mismo tiempo observamos que en primer año se acrecienta el uso de “notas de concepto” que evalúan cuestiones de orden moral. Estas calificaciones numéricas en las cuales se traducen las apreciaciones subjetivas de los profesores, integran junto a otras, en una nota final del trimestre, tanto lo instruccional como lo regulativo.

En otro dispositivo donde se suspende la evaluación de contenidos pero se coloca en el centro de la discusión la evaluación del uso de los espacios curriculares –sus sentidos, funciones, sus posibilidades y límites– es el Consejo de convivencia. En

* Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. CE: marielcastagno@hotmail.com; mbeltran63@gmail.com

¹ En el marco del Proyecto titulado: “Evaluación y Disciplina escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización”. Dirigido por Dra. Adela Coria y Mgter. Nora Alterman y subsidiado por Secyt UNC periodo 2012-2013.

este espacio intergeneracional y horizontal, los sujetos desarrollan procesos de identificación y pertenencia institucional.

Así, el Consejo escolar se constituye en una forma de regulación del orden en la escuela, la disciplina en los sujetos y el disciplinamiento social, desde una perspectiva que entra en tensión con otros ordenes regulatorios que se visibilizan en las interacciones en el aula.

Disciplina escolar – Evaluación – Primer año del secundario – Consejo de convivencia

This paper investigates the evaluation device of learning which regulates school discipline. It seeks to understand the hallmarks of both devices, their overlaps, differences and eventual autonomy, in the transition from primary to secondary level.

Here we analyze two first year courses, which are located in a semi-rural area. An IPeM and its Annex, which only has a basic cycle.

The disciplinary experiences focused on logical democratic models, such as the school board council of coexistence, are scarce in most students, entering first year. Many come from other schools and repeaters make up almost half of the courses. This has an impact on the organizational arrangements of pupils that merits further setting the secondary processes. At the same time, we note that in the first year is increasing the use of "concept notes" that evaluate moral issues. These numerical grades on subjective judgments translate teachers' qualifications, and at the same time integrated with other, become on a final note of the quarter, that is so much instructional as regulative.

Another device which suspends the evaluation of content, and places in the center of the discussion the evaluating use of curriculum areas, its functions, possibilities and limits, is the school board council of coexistence. In this space intergenerational and horizontal subjects develop identification processes and institutional affiliation.

Thus, the School Board council constitutes a form of regulation order in school, as well as discipline in subjects and social discipline, this also develops in tension with other regulatory orders that become visible in the interactions in the classroom.

School discipline – Evaluation – Secondary level – School Board council

Introducción

Este trabajo se enmarca en el Proyecto titulado: “Evaluación y Disciplina escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización”.² El mismo se propone indagar los dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar. Se busca comprender las marcas distintivas de ambos dispositivos, sus solapamientos, divergencias y eventual autonomía que puede observarse en el tránsito de un nivel a otro.

Se adopta la categoría “dispositivo” para el estudio de la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos, tanto en el caso de la evaluación, como en el de la disciplina escolar (Bernstein, B.; 1993; Foucault, M.; 1997).

El enfoque de Basil Bernstein –quien ha destacado especialmente el vínculo entre “adquisición, evaluación y transmisión”– es de interés pues para él la evaluación “condensa el significado de la totalidad del dispositivo” (1998:66) y es, en tanto evaluación continua, la “clave de la práctica pedagógica”.

En cuanto a la disciplina escolar, ha puesto su atención en cómo el discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral, y en sentido amplio, ayuda a comprender los complejos dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos, y el disciplinamiento social, como efecto a largo plazo.

El papel del “examen” como operación que “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza” (Foucault, M, 1997: 189) y su poder de dar visibilidad sobre los individuos, y de encauzarlos, es un argumento potente de M. Foucault y de los estudios sobre “disciplina escolar” que lo retoman (Furlán, A., 1996, 2004; Alterman, N., 1998; 2000; Narodowski, M.; 1993, en Alterman y Coria 2012), y que nos permite justificar la razonabilidad de realizar una búsqueda articulada *entre* evaluación y disciplina.

El aporte de Bernstein también interesa por cuanto ha contribuido a poner la atención analítica en las “*variaciones*” y “*relaciones entre*” categorías –en este caso, evaluación y disciplina escolar– y en el “*pasaje*” de un código curricular a otro –para nuestro interés en este proyecto, de un nivel educativo con ciertas reglas dominantes, a

² Dirigido por la Dra. Adela Coria y Mgter. Nora Alterman y subsidiado por SeCyT. UNC periodo 2012-2013.

otro que las niega, contradice, da continuidad, entre otras formas de relación posible que existen entre el primario y el secundario.

Acerca de las instituciones objeto de análisis

El IPEM está ubicado en una zona semi-rural, en la periferia de la ciudad de Córdoba, sobre el camino a San Carlos, km 8 ½. En el barrio hay ausencia de instituciones tales como dispensarios, destacamento policial, clubes, centro vecinal (Proyecto Educativo Institucional, 2011) por ello quizás *“Los alumnos toman la escuela como punto de reunión porque no tienen un club o centro vecinal donde pueden encontrarse...”* (Entrevista: no docente, 2012).³ Es una escuela semi-rural; en los últimos años se ha producido un cambio en la urbanización del sector, *“lo que ha modificado el paisaje tranquilo y seguro, dando lugar a más tránsito, como también a delitos como robos, daños a las casas y también a la escuela”* (PEI, 2011).

Los alumnos que viven en barrios aledaños a la escuela, se trasladan a través de una línea de la empresa de transporte Ciudad de Córdoba, cuyos horarios son de frecuencia espaciada, de 40 minutos. Según el PEI: *“Otros se trasladan en bicicleta, en moto o caminando varios kilómetros por calles de tierra, por lo que en días de lluvia se les hace imposible asistir a clase debido a las inundaciones”* (PEI, 2011).

Según el Proyecto Educativo Institucional, asisten cien alumnos a la institución los cuales provienen de zonas aledañas a la escuela y barrios como: *“Villa Rivadavia, Cerveceros, Ciudad Obispo Angelelli, Villa El Libertador, Nuestro Hogar I, B^a Iponá, B^a Jardín, B^a San Roque, B^a Cárcano”* (PEI, 2011). La población escolar está compuesta por familias de bajos recursos, con escasa o nula escolarización e imposibilidad de acceder a mejores condiciones laborales y de acompañar a sus hijos en el aprendizaje: *“(...) tienen pocos incentivos familiares, los padres sí quieren que terminen, pero les cuesta seguirlos”* (Entrevista a no docente, 2012). Muchas de las familias de los alumnos reciben planes sociales (Asignación Universal por Hijo), los hombres desarrollan trabajos temporarios como albañilería, cosecha de la papa y en el caso de las mujeres, son jefas de familia o trabajan en servicios domésticos. En la actualidad, los alumnos que trabajan *“Ya no se dedican más a la papa como era antes, ahora se*

³ Gagliano, Tell y Truan: *“La construcción de la autoridad en primer año del secundario”*. Sistematización final Programa de Prácticas Pre Profesionales Contexto Educativo. Supervisora Lic. Mariel Castagno. Docente responsable Dra. Beltrán, Mariana. 2013.

*buscan otros trabajitos, por ejemplo el Plan Primer Paso” (Entrevista a directivo, 2012).*⁴

A esta escuela no solo ingresan alumnos que vienen de la primaria del mismo edificio sino también muchos provienen de otras instituciones en las cuales no fueron aceptados por amonestaciones, o por repetir de año, etc. (PEI, 2011). En relación con esto: “(...) *la imagen que se tiene de esta escuela, es que acá vienen los que echan de otros colegios, los repitentes, de mala conducta, entonces los del barrio no quieren venir acá, los que tienen unos pesos para poder viajar en cole se van a otro colegio o cualquier otro, eso es feo, me molesta como profe, por eso también hay pocos alumnos”* (Entrevista: docente, 2012).⁵

La otra institución tomada como caso es ANEXO al IPPEM descripto; la cual comienza a funcionar en el año 2010 por iniciativa de los padres de alumnos de la escuela primaria, con apoyo de docentes y directivos de la misma. La comunidad reclamaba la apertura del Ciclo Básico en virtud de las distancias que separan el lugar de las más próximas.

La zona del Anexo posee características rurales; se encuentran explotaciones agrícolas, sembradíos y algunas casas muy esparcidas por el camino principal. Dicha ruta de acceso es de ripio y está en muy mal estado. Las calles aledañas son de tierra, sin iluminación. “*En la zona, la actividad agrícola que se realiza además de la cosecha de papa, es la siembra y producción de soja transgénica, que requieren cantidades de pesticidas como el glifosato”* que, pese a las advertencias de ley por tratarse de zona poblada, “*...se ve a diario pasar los aviones tirando pesticida, por lo que a menudo se ha denunciado y relevado problemas de contaminación, y de salud en los pobladores”* (Entrevista a profesora, 2012).⁶

El IPPEM Anexo cuenta solamente con el Ciclo Básico al que asisten aproximadamente noventa alumnos entre los tres cursos, en su mayoría procedentes del caserío de los alrededores de la escuela y los barrios más próximos a la ciudad de Córdoba: Coronel Olmedo, El Quebracho, Cárcano, Nuestro Hogar I (Registro de campo 2012). Según nos referenciara la Directora: “*eligen el IPPEM dada la numerosa matrícula con la que cuentan las escuelas de la periferia de la ciudad y otros lo hacen*

⁴ Idem 3

⁵ Idem 3

⁶ Anticaglia, M. Jimena Lukasiewicz, Marcela, *La apropiación del espacio escolar*. Trabajo de Sistematización Final. Programa de Prácticas Pre Profesionales Contexto Educativo. Supervisora Lic. Mariel Castagno. Docente responsable Dra. Beltrán, Mariana. 2013.

por no ser recibidos en ellas”; Respecto al nivel socioeconómico de los alumnos, “*es una comunidad de clase más bien baja, tiene distintas realidades sociales algunos (padres) no tienen trabajo, les faltan recursos, trabajan en la cosecha de la papa o en los cortaderos de ladrillos*” (Entrevista a Directora, 2012).⁷

A la escuela solo llega una empresa de transporte público interurbano, cuya frecuencia entre recorridos es de una hora y media, y funciona hasta las 21.30 horas. Esto causa dificultades para los alumnos y algunos docentes, ya que la mayoría cuenta sólo con ese medio de traslado.

La institución carece de edificio propio ya que comparte a contraturno las instalaciones de una escuela primaria, que dicta desde 1º a 4º grado en el turno de la mañana y 5º y 6º a la tarde junto con el C. B. del Anexo. En la puerta del edificio se encuentra sólo cartel indicador de la escuela primaria. Cabe destacar que el discurso de los integrantes de la escuela primaria está fuertemente marcado por el verbo “prestar”. Al respecto, uno de los alumnos durante una reunión del Consejo de Convivencia expresó, “*(...) las maestras del primario nos echan en cara que ellos nos ‘prestan la escuela’*” (Consejo de Convivencia, 2012).⁸

En estas dos instituciones de educación secundaria descriptas, se lleva a cabo desde hace casi cuatro años el consejo de convivencia. Espacio integrado por alumnos delegados y docentes referentes que se elijen año a año por curso. El mismo tiene mayor sistematicidad en el IPEM “Madre” que en el Anexo donde no se ha logrado convocarlo asiduamente como sucede en la otra escuela según lo observado hasta noviembre del 2012.

Disciplina escolar y orden regulativo

En el Anexo del IPEM, durante el 2012, se retomó el consejo de convivencia con la representación de algunos alumnos delegados de los cursos. En este sentido el Consejo escolar se constituye actualmente en esta institución como uno de los dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos, y el disciplinamiento social, desde una perspectiva que entra en tensión con otros ordenes regulatorios que se visibilizan en las interacciones sociales en el aula. Tal como especificamos anteriormente, en este trabajo entendemos que la disciplina escolar, en

⁷ Idem 6

⁸ Idem 6

tanto discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral (Bernstein, 1993).

En el consejo de esta escuela la referente institucional, actual coordinadora de la escuela, configura lo que será el inicio del proceso de diálogo en el Consejo y establece las primeras reglas que enmarcan las prácticas de participación de los jóvenes en ese espacio.

La intervención adulta va guiando, contra argumentando y configurando el papel del alumnos delegados en el Consejo. Al mismo tiempo la coordinadora actúa modelando y regulando los pedidos de los alumnos.

Al respecto la coordinadora refiere:

“La idea es trabajar algunas cuestiones de la escuela por ustedes, que son los delegados del grupo, por lo tanto deben representar lo que quiere el grupo y no sus propios intereses. Debe ser un lugar que relente quieran. Les agradece haberse quedado (...). Luego pregunta: ¿Qué creen que es este espacio?”

Alumno delegado 1: no sé, que empiece él...

Al delegado 2 (2º año): Que tengamos una escuela mejor”

En un segundo momento, se comienza a leer que trajeron como propuesta a tratar los delegados:

Los alumnos delegados de primer año plantean: *“pintar las aulas, poner espejos en los baños, una sala de computación, juegos en el patio, aros para futbol, limpiar los bancos” (Observación Consejo, 2012)⁹*

La coordinadora señala que muchas de las cosas que piden son cosas que ellos rompen. Surge la queja por parte de los alumnos de que las maestras de primario les *“echan en cara que ellos les prestan la escuela” (...)* *“todo lo que hay colgado es de los chicos de primario”*. Luego los delegados coinciden en que *“ni siquiera el colegio tiene el cartel con el nombre del Ipem X Anexo, no hay nada que los identifique”*. Finalmente, los alumnos proponen empezar gestiones para colocar un cartel afuera con el nombre de la escuela, o hacerlo ellos.

En esta situación se advierte la desarticulación con una Ley que interrumpa e inaugure un espacio diferenciado de la escuela Primaria. La superposición de espacios en lo edilicio y en lo administrativo impide alojar a los sujetos en un nuevo pasaje que

⁹ Idem 6

los identifique. Surge entonces la idea del nombre para así asignar y fundar institución. Este reclamo se instaura como una condición que en este caso dificulta la habilitación de un sentido de pertenencia institucional con efectos sobre los sujetos.

Los alumnos participan en el Consejo de un proceso colectivo que fundamentalmente evalúa el uso de los espacios y tiempos institucionales. Algunos consideran que existen espacios “vacíos” tales como: las horas libres,¹⁰ en las que no cuentan con los recursos necesarios para practicar deporte en el patio o permanecer en una actividad que los contenga.

Una estudiante dice *“Echamos moco porque no nos dejan salir, hacer nada. Pero si nos dejaran jugar a la pelota por lo menos, o correr, los chicos no estarían en el fondo escondiéndose para tratar de fumar ni escapándose de la escuela”* (Eta. alumno). Otro alumno dice, *“cuando le toca su turno en el Consejo; “Proponemos que nos den la pelota en las horas libres para jugar o por lo menos en los recreos y colgar los aros de básquet que están guardados”* (Registro de consejo convivencia, 2012).

Varios destacan, al respecto de las condiciones materiales y su disponibilidad, que no cuentan con recursos necesarios como biblioteca o sala de computación. La reunión deriva en la necesidad de gestionar los recursos para ello. Es posible pensar que los actores construyen una valoración y establecen una jerarquización de las condiciones que son necesarias para aprender y enseñar, en definitiva de los sentidos de la escuela como espacio educativo. De ello da cuenta la siguiente solicitud en un consejo donde el delegado de primer año pide tutorías de matemática aduciendo que *“la profe no explica bien, nos va mal a todos”*. Al mismo tiempo los alumnos también plantean la situación con algunos docentes a respecto mencionan: *“Que X nos tenga más respeto, que nos preste atención, es que cuando nosotros le hablamos y le decimos algo de lo que no nos gusta, no nos mira, y se pone a hablar con otros”*.

El consejo de convivencia posibilita que los jóvenes se relacionen con los adultos de desde un lugar diferente, en el cual se suspende la evaluación de contenidos y se coloca en el centro de la discusión la evaluación del uso de los espacios curriculares. En este espacio se prioriza la construcción colectiva de una doxa institucional. El diálogo permite la aparición de nuevos temas que se incorporan al proceso evaluativo

¹⁰ En la escuela se observa un importante número de horas libres, a principio de año por lo menos un docente al día faltaba y también existía demora en meses para cubrir cargos vacantes (observaciones 2012).

tales como el uso de las horas libres, el uso de los espacios compartidos con los alumnos del primario, el vínculo de los docentes con los alumnos, el proceso de pertenencia y de identificación con el espacio escolar.

Si bien los alumnos de primer año, en todas las entrevistas, dicen desconocer lo que el consejo es y cómo funciona, esta experiencia se va adquiriendo en función de su participación en forma representativa, y por tanto indirecta, en el mismo. Como dice Kantor (2008) “se aprende a participar participando” (p.113).

En este sentido entendemos que este espacio habilita la circulación de la palabra de una manera más horizontal. En el mismo se construye un orden moral diferente, en el cual la coordinadora como adulta, guía, y evalúa cuestiones actitudinales de los alumnos, pero al mismo tiempo los alumnos pueden construir un sistema de opiniones y de relaciones diferenciado al mundo adulto. El consejo actúa como un dispositivo disciplinario que admite cierta flexibilidad en el criterio de graduación, ya que los alumnos participan por igual, aun cuando pertenecen a distintos años o secciones. En este dispositivo la coordinadora establece el mensaje fundamental y la regla a seguir de la comunicación, estas reglas regulan el contexto de la interacción y la experiencia de diálogo participativo en el consejo.

La coordinadora enmarca, los criterios de comunicación y el espacio o situación física en el que el mismo puede desarrollarse. El enmarcamiento (Bernstein, 1993:47) del consejo es lo que le confiere ese carácter particular, se produce una práctica pedagógica diferente que incorpora otras temáticas, el discurso legítimo actúa en simultaneidad con otras voces que modifican el ritmo de la organización en la participación de los alumnos. En el consejo se manifiesta un cambio en los criterios de selección y de integración social de los alumnos que posibilita otra transmisión y circulación en los saberes. La interacción en la comunicación incorpora momentáneamente un sistema de relaciones sociales en el cual se construyen esferas de opinión (Fraser, 1994) diferenciadas a las que se construyen el espacio áulico.

La evaluación de los conocimientos y de los comportamientos

Dentro de cada espacio curricular del primer año, a nivel áulico, lugar donde se dictan la mayoría de las asignaturas a excepción de educación física que se lleva a cabo en patio o en el salón techado, no se encontraron referencias al consejo de convivencia por parte de docentes ni de alumnos en las observaciones realizadas.

Lo que más se observan en los dispositivos que atienden al orden regulativo es la apelación a las amonestaciones, a sacar del aula a los que molestan y “*que hay profes que se enojan y gritan cuando hablamos*”, enviar notas a los padres cuando no se comportan como los docentes esperan y a anotaciones en el libro de disciplina o “libro negro” como le llaman los alumnos. Esto parece acrecentarse en primer año y en los primeros meses del cursado del mismo ante un desconocimiento del secundario por parte de los alumnos. En las entrevistas dicen “*es todo nuevo, la escuela, los compañeros y tantas materias y tantos profesores distintos, nada que ver con la primaria*” (Fragmento de Eta a alumno de primer año, 2012).¹¹

Sin embargo hay algunos *docentes que en primer año plantean un discurso regulativo donde se destaca el diálogo: “Hace 16 años que trabajo acá y no puse nunca amonestaciones, trato de arreglar las cosas con la palabra, no me gusta andar con el libro de disciplina bajo el brazo eso es establecer en los chicos el miedo” (Registro de entrevista a profesora, 2012).*

Se registró que el momento en que los profesores apelan más al “libro de disciplina”, a bajar notas o amenazan con poner amonestaciones, quienes lo hacen, es generalmente al inicio a la clase. Llama la atención la cantidad de tiempo que se toman, en primer año, tanto docentes como preceptores para dar inicio a cada clase, “a veces el pedido de silencio y la explicación de la primer consigna lleva hasta una media hora, casi un módulo”. En estas instancias se destaca el orden regulativo que suele dar paso al momento instruccional pero se llevan la mitad del tiempo de la clase, cada uno.

En gran parte de los espacios curriculares, sobre todo en el primer trimestre, se encontraron variadas apelaciones al orden disciplinar en dispositivos de evaluación. La justificación de tomar evaluación porque no hacen silencio o para que lo hagan, dictar gran parte del tiempo de clase para que permanezcan callados intentando “no quedarse en el dictado” o las referencias a las notas de concepto. En este último caso se destaca tanto la apelación, por parte de los profesores, a modificar la nota de concepto para exhortar a los estudiantes a atender en la clase o, también, un uso un tanto discrecional de la misma como herramienta para “compensar” en los casos en que alumnos que tienen buena conducta pero no están aprobando la asignatura o, también a la inversa, en alumnos que no tienen buena conducta pero que sí aprueban.

¹¹ Idem 3

Como explica una profesora: *“Miren el concepto es una cosa distinta a la nota que se sacaron las veces que lo evalué, acá hay muchos que son muy buenos en casi todos los deportes”, “yo” dice un chico, la profe responde, “si vos, pero no había terminado la oración los que mejor hacen deportes tiene la peor nota de concepto porque vos sos terrible, molestás toda la clase, te pegás con los compañeros”*(Registro de observación, 2012).

Al respecto otra profesora dice: *“en primer año son más juguetones, hay que llamarles la atención todo el tiempo, los varones son más problemáticos”... “Yo cierro en una misma nota lo que es la materia y el concepto”*.

Así la nota de concepto, parece no integrar tanto la evaluación de los conocimientos adquiridos como sí la valoración del comportamiento. Estas notas en el caso de varias asignaturas también se definen en relación a “la carpeta”. Los alumnos dicen: *“si no tenés la carpeta completa aunque sepas mucho, te bajan la nota”* (Registro de observación, 2012).

Así el “oficio de alumno” en términos de Perrenoud (1990), adquisición por parte de los estudiantes que recién ingresan al secundario, va garantizando su permanencia o no en el sistema. Las “notas de concepto” evalúan formalmente una cuestión de orden moral. Dichas apreciación subjetiva interpretada numéricamente, junto a otras que devienen de evaluaciones más bien instruccionales, garantizan integrar en una calificación final del trimestre, tanto lo instruccional como lo regulativo.

A modo de conclusión

Las experiencias disciplinares centradas en lógicas que intentan construir un modelo más horizontal y democrático en las escuelas secundarias, tales como el conocimiento de la modalidad representativa de participación, el rol de los delegados de curso o el funcionamiento del mismo consejo de convivencia, son escasas en la mayoría de los alumnos que ingresan a primer año en estas dos escuelas. A pesar del buen nivel de comunicación y de instancias de trabajo conjunto entre las direcciones del nivel primario y medio de ambos establecimientos, solo se hace posible el seguimiento y conocimiento de algunos de los alumnos ya que la gran mayoría llegan al primer año provenientes de otras escuelas tanto primarias como secundarias, en el caso de los repitentes, quienes ascienden a la mitad de los cursos.

Es posible pensar que esto tiene una incidencia en las modalidades de organización del alumnado. Encontramos que algunas intervenciones docentes

presuponen la conformación de un grupo en los cursos de primer año y este precepto naturalizado invisibiliza la necesidad de sostener y profundizar procesos de ambientación al secundario. Al mismo tiempo observamos que esta dificultad viene acompañada a un uso discrecional de “notas de concepto”. Las mismas se constituyen en herramientas para la evaluación formal de cuestiones de orden moral; al modo de relaciones que privilegian prácticas sociales legitimadas por el discurso pedagógico (Bernstein, 1993). La calificación de concepto se torna paradigmática en el cruce del “dispositivo disciplinar” y el “dispositivo de evaluación”¹² (Furlán, 1996 en Alterman, 1999).

El consejo de convivencia tampoco es ajeno a dichos procesos de regulación, aunque el mismo se asocia al dispositivo disciplinar, observamos que en estos casos se suspende la evaluación de contenidos y se coloca en el centro de la discusión la evaluación del uso de los espacios curriculares, sus sentidos, funciones y sus posibilidades y límites. El Consejo en tanto espacio diferenciado, intergeneracional y horizontal, posibilita el desarrollo de otro diálogo y otro uso de la palabra.

En el consejo los sujetos desarrollan procesos de identificación y pertenencias grupales que habilitan un sentido de pertenencia institucional.

En este marco, el Consejo escolar se constituye actualmente, en estas instituciones de educación secundaria, como uno de los dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos y el disciplinamiento social, desde una perspectiva que entra en tensión con otros ordenes regulatorios que se visibilizan en las interacciones sociales en el aula.

Bibliografía

- Alterman, N. (1999). “La disciplina escolar en las escuelas secundarias”. Revista *Páginas*, de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 1. Nº 1. Córdoba: Narvaja Editores.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata. Madrid.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata. Madrid.
- Coria, A. y Alterman, N. (2012) Proyecto titulado: Evaluación y Disciplina Escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de

¹² El tercer dispositivo es el currículo, según Alfredo Furlán.

Córdoba. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización. Subsidiado por Secyt UNC, periodo 2012-1013.

Fraser, N. (1994) *Reconsiderando la esfera pública: una contribución al a crítica de la democracia existente*. Revista Entrepasados. Año IV Nº 7. Buenos Aires.

Foucault, M. (1991) *Saber y verdad*. La Piqueta. Madrid.

Furlán, A. y Alterman, N. (2000). “La indisciplina en la escuela”. En *Revista Alternativa. Serie espacio pedagógico*. UNSan Luis. Argentina.

Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela media*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Ares.

Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante: Bs. As. Argentina.

Perrenoud (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata Madrid.