

## Repensar la convivencia en la escuela primaria. Un estudio de caso de Acuerdos Escolares de Convivencia en Córdoba

### To rethink the coexistence in primary school. A case study of School Agreements of Coexistence in Córdoba

Nora B. Alterman\*

#### 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 Coria<sup>1</sup>, y a la vez, retoma parte de mi presentación en el Simposio “El sentido de la escuela y la educación” realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México, en octubre del 2014<sup>2</sup>.

Me propongo desarrollar una perspectiva teórico-conceptual sobre convivencia escolar y su relación con los principios de una escuela democrática que propicia experiencias formativas, tomando por caso el estudio de una escuela primaria de Córdoba que pone en marcha Acuerdos Escolares de Convivencia. Se atenderá particularmente en el análisis del caso las condiciones pedagógicas e institucionales que se habilitan para transitar formas alternativas de escolaridad.

Convivencia – Disciplina – Acuerdos – Sentido – Escuela primaria

---

\* Magister Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

<sup>1</sup> 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”.

<sup>2</sup> 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.

This paper belongs in the research project "Teaching, Evaluation and Discipline as formative devices" (SECYT-UNC, 2012-2014) that I conducted with Dr. Adela Coria<sup>1</sup>, and at the same time, it includes part of my communication at the Symposium "The meaning of school and education" held at the National Autonomous University of Mexico, in October 2014.

I intend to develop here a theoretical-conceptual perspective on school coexistence and its relationship with the principles of a democratic school that promotes formative experiences, taking as a case the study of a primary school in Córdoba that sets in motion School Agreements of Coexistence. Particular attention will be given in the analysis of the case to the pedagogical and institutional conditions that are created to help go through alternative forms of schooling.

Coexistence - Discipline - Agreements - Meaning - Primary school

### **Convivencia escolar, escuela democrática y experiencia formativa**

En este trabajo me propongo desarrollar una perspectiva teórico-conceptual sobre convivencia escolar y su relación con los principios de una escuela democrática que propicia experiencias formativas, tomando por caso el estudio de una escuela primaria de Córdoba que pone en marcha Acuerdos Escolares de Convivencia. Se atenderá particularmente en el análisis del caso 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 que hacen posible el despliegue y sostenimiento de proyectos pedagógicos significativos para sus protagonistas, señalo en primer término el compromiso de directivos y 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<sup>3</sup>.

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 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” (p. 17). Experiencia escolar aquí sugiere la idea de encuentro con el otro, que será formativo siempre que se habiliten condiciones para abrir la imaginación, la curiosidad, que haya sorpresa de lo no conocido y se cree la expectativa de seguir aprendiendo.

El despliegue de experiencias con sentido crea climas convivenciales de respeto y reconocimiento del otro y se realizan en siempre en el marco de una escuela democrática, o sea, una “escuela abierta”, “de la prórroga”, “escuela que reúne”; “resiste” y “emancipe” a sus miembros (Meirieu, 2004). Escuela como lugar común y compartido, que respeta derechos 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 es necesario un trabajo de recepción, de encuentro entre generaciones, hospitalidad, pasaje y transmisión, que implica, al decir de Cornu (2005), “solidaridad entre generaciones”.

No obstante ello, estamos advertidos de las diversas formas de conflictividad que asume el vínculo entre generaciones, coexistiendo en un mismo espacio escolar encuentros convulsionados, con impugnaciones mutuas, que discriminan y excluyen,

---

<sup>3</sup> 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.

pero también, encuentros más horizontales e inclusivos que, sin perder la asimetría constitutiva de la relación pedagógica, logran construir una convivencia democrática.

El desafío de la escuela es cimentar una disciplina basada en una ley que regule la vida institucional, incluya a todos (niños/as, 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, p. 38).

### **La convivencia como categoría pedagógica**

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

Los primeros proyectos de convivencia comienzan a aparecer en la década de los 90` a raíz de iniciativas de directores de escuelas secundarias, ubicadas en su mayoría en zonas urbano- marginales, que se vieron desbordados en su capacidad de contención y resolución de situaciones de creciente conflictividad. En otro trabajo<sup>4</sup> centrado en el estudio de los dispositivos disciplinarios en escuelas cordobesas, mostramos la relación entre las condiciones críticas de escolarización de esa década - crecimiento desmedido de la matrícula, aumento de repitencia y abandono escolar, agudización de conflictos interpersonales, nuevos hechos de violencia, pérdida de autoridad pedagógica, entre otros- y el cuestionamiento a los recursos y procedimientos autoritarios y jerárquicos de la disciplina escolar.

Frente a ello, algunas escuelas comenzaron a instaurar una modalidad más participativa de regulación disciplinaria. Impulsaron Pactos de Convivencia, Contratos de Convivencia, Normas de Convivencia, o los llamados Consejos de Convivencia<sup>5</sup> conformados por representantes de todos los claustros elegidos democráticamente. Particularmente, los Consejos albergaban la esperanza de encauzar el mitigado control disciplinario y lograr un buen clima de convivencia. La particularidad de este modelo

---

<sup>4</sup> Ver en Alterman, N. Uanini, M. (2003)

<sup>5</sup> Ver en Alterman, Nora (1998) Disciplina y Convivencia. Encrucijada de la escuela media. Tesis de Maestría. CEA.UNC.

radica en el lugar otorgado a los estudiantes en la construcción colectiva de las normas.

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 asentados en un discurso más democrático, participativo y convivencial entusiasmaron a profesores y directivos claramente alienados en ideas pedagógicas progresistas que reconocieron 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. Convivencia y 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. Refiere a normas vinculadas al aprender el “oficio de alumno”, a cumplir con los diferentes requerimientos de las actividades propias de un área curricular, de un taller o de un proyecto; a 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. Antes bien, se vincula con la capacidad institucional de generar condiciones pedagógicas apropiadas para enseñar y aprender. “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”, dirá Meirieu (p. 81).

En esta línea de argumentación, la convivencia no pudo constituirse en un sistema a nivel del establecimiento educativo como ocurre con la disciplina. La convivencia, antes bien, alude a formas democráticas de participación y expresión de las personas en base al diálogo, respeto recíproco, reconocimiento del otro, búsqueda de negociaciones y acuerdos, razón suficiente para mostrar la imposibilidad de la

convivencia de que ocupe el lugar de la disciplina, tal como se pretende cierto discurso institucional.

En la escuela se aprende a aceptar la diferencia y el disenso como componentes éticos de la vida institucional. Convivencia entonces se relaciona con aprender a convivir en un espacio común, aprender a ser solidarios, 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, 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, cuando disciplina y convivencia se confrontan en posiciones contrapuestas, entendemos se instala una falsa alternativa, una encrucijada que exige finalmente a los directivos a definirse y optar por uno de los modelos.

Insistimos entonces junto con Furlán (2004) en la necesidad de recuperar otro significado posible de disciplina escolar: “La disciplina es una palabra cuyo valor positivo se podría recuperar resignificándola 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, pp. 171-173). Y en otro trabajo 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,

2012, p. 11).

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

### **La convivencia desde el marco normativo**

Mientras en la década de los 90` y en la siguiente se ensayaban en las escuelas proyectos de convivencia de distintas características que recuperaban la experiencia acumulada a partir de la crítica y la autoevaluación institucional, en el plano normativo, la novedad de constituir a la convivencia en una prescripción se produce en la Provincia de Córdoba recién en el año 2010. Por resolución ministerial 149/10 se establece la obligatoriedad de todas las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de construir Acuerdos Escolares de Convivencia, consistentes en la revisión y renovación de la normativa vigente en la institución, con la participación de toda la comunidad educativa. Plantea a la vez la necesidad de revisar periódicamente las normas “teniendo en cuenta que las mismas se sustentan en valores y promueven la construcción colectiva de la convivencia” (Res. 149/10).

Cabe sin embargo señalar, los antecedentes de esta resolución se encuentran contenidos en la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206/06 y en la “Ley para la promoción de la Convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas” 26892/13, así como en la ley Provincial 9870/10, desde las cuales se expresa una clara invitación a las escuelas para instaurar formas de gestión más democráticas y participativas de toda la comunidad educativa, estimulando la promoción de formas orgánicas de construcción de acuerdos de convivencia. De modo más específico, las distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación fueron disponiendo que las autoridades educativas aseguren los medios para garantizar el derecho a la educación secundaria obligatoria, estableciendo estrategias de acompañamiento jurisdiccional a las escuelas para repensar las formas de organización institucional.

También resultan antecedentes de la normativa aludida, el Programa Provincial de Convivencia Escolar (2000) que ofrece “un servicio especializado para atender el número creciente de situaciones conflictivas y episodios de violencia que emergen en los establecimientos escolares de toda la geografía provincial”. Y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2004) cuyo subprograma denominado “Renovación y mejora de las normativas de convivencia” plantea entre sus objetivos: “Renovar las normas de disciplina escolar para adecuarlas al nuevo contexto cultural y democrático; generar un proceso de producción colectiva de las normas que mida su calidad por el nivel de participación, diálogo y consenso en el que puedan incluirse todos los actores educativos: directivos, docentes, alumnos, alumnas, familias y personal no docente; prestar asistencia a las jurisdicciones que han renovado sus normativas escolares para evaluar el grado de su implementación y avance, y promover que el cambio normativo se enraíce en un cambio de los modelos culturales de las instituciones” (PNCE).

El espíritu de la normativa trasciende a los niveles inicial y primario con el mismo imperativo de elaborar Acuerdos Escolares de Convivencia en cada comunidad educativa (Res. 558/15). Entre sus considerandos se lee: “Estudios sobre convivencia escolar demuestran que los programas más efectivos para superar los conflictos y la violencia escolar son aquellos en los que la convivencia escolar es tratada como un aprendizaje, poniendo a los estudiantes en el centro de la dimensión formativa y a los adultos de la comunidad educativa, comprometidos con dicho proceso formativo” (Res. 558/15).

Con la legitimidad conferida a ambas resoluciones, la convivencia pasa de ser una iniciativa de proyectos escolares 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.

Quedará para futuras investigaciones el análisis de la puesta en marcha de los Acuerdos Escolares de Convivencia y la relación entre prácticas y normativas, en los diferentes niveles educativos.

A continuación, veremos un caso de Acuerdos Escolares de Convivencia llevado adelante por una escuela primaria a partir del año 2012, cuando aún no existían



regulaciones específicas para el nivel.

### **Una alternativa de convivencia en la escuela primaria<sup>6</sup>**

En el camino de renovar sentido, el proyecto pedagógico que lleva adelante la escuela estudiada y en particular su dispositivo de convivencia, resulta una iniciativa institucional altamente innovadora, ya que desde el año 2012 cuentan con Acuerdos Escolares de Convivencia elaborados en base a discusión y diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente con los alumnos.

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 en base a la lógica de una institución pública, es decir, abierta a todos, en particular, a familias en condiciones de pobreza estructural y alta vulnerabilidad social. 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?

Destacamos tres condiciones pedagógicas e institucionales, que a nuestro entender, podrían considerarse pistas de renovación del sentido de la escuela, porque habilitan saberes y prácticas significativas en los sujetos.

- 1) El ideario humanista es condición de posibilidad del Proyecto Educativo, con una fuerte filiación en la concepción de educación popular y 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. Desde este ideario se piensa el proyecto de enseñanza y de convivencia, 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 actúa cohesionando a

---

<sup>6</sup> 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.

la comunidad educativa.

Especialmente, la idea de educación popular -en el sentido freireano- y los principios pedagógicos progresistas basan la respuesta de las autoridades frente a situaciones críticas identificadas como problemas de indisciplina y de violencia física, por cierto inéditas en la escuela.

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 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.

2) El modelo de organización y planificación del trabajo pedagógico es otra condición de inestimable valor en la construcción de sentido de pertenencia institucional. Desde una posición de autoridad, con fuerte liderazgo, el equipo directivo reúne al plantel docente en la *reunión semanal* de los martes, que ya tiene historia en la escuela. Es un espacio valorado porque dota de coherencia y cohesión al proyecto pedagógico.

En esos encuentros periódicos se elabora el complejo temático: “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” (Director).

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 a partir de ello se elabora el completo temático, referencia

central para la enseñanza y la convivencia. 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.

La reunión semanal y 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.

3) El Proyecto de Convivencia es otra 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 aún existen conflictos en la convivencia o situaciones de indisciplina, los AEC expresan un cambio sustantivo en la vida cotidiana al crearse espacios y tiempos donde tramitarlos mediante la palabra, la escucha y el diálogo.

Los instrumentos del dispositivo disciplinario se resumen en: la hora grupal, la asamblea de delegados y los Acuerdos Escolares de Convivencia.

**La hora grupal**<sup>7</sup> es un espacio semanal a cargo del maestro donde se discute la dinámica convivencial del grupo. Es el “primer resorte”<sup>8</sup> para tramitar conflictos. La mayoría de los maestros sostiene de manera consciente y regular la hora grupal; pero otros, suelen utilizar esta hora para finalizar actividades pendientes, especialmente cuando falta tiempo de repaso antes de una evaluación. De todos modos, los directivos insisten en cuidar los tiempos instituidos.

La hora grupal es ampliamente valorada por los chicos, la demandan cuando no se cumple puesto que la han internalizado como propia. “Los pibes te preguntan “¿cuándo vamos a tener la hora grupal”?, “tenemos que conversar esto que pasó ayer

---

<sup>7</sup> Esta última corresponde al espacio curricular Identidad y Convivencia<sup>8</sup> (primer ciclo) y Ciudadanía y Participación (segundo ciclo).

<sup>8</sup> Así lo menciona el director.

con tal profesor”<sup>9</sup>.

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

El sostenimiento de este espacio áulico está sin duda sujeto a la actitud afectiva y de 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. Al trabajar cuestiones de la convivencia, la hora grupal propicia simultáneamente condiciones de enseñanza para aprender otros saberes (Meirieu, op. cit.).

**La asamblea de delegados** es otra instancia altamente movilizante para los alumnos/as. Los delegados de grado concurren semanalmente a las reuniones coordinadas por el director, convirtiéndose 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 elección 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 disputa de poder.

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

---

<sup>9</sup> Entrevista al vice-director.

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 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.

**Los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC)** configuran el tercer instrumento del dispositivo disciplinario. Se elaboran en las reuniones de delegados junto a los directivos y en la hora grupal con los maestros.

Los AEC denominados “Cuidar la Vida” en general se cumplen a diario, pero también, pueden debilitarse, o directamente no cumplirse. Allí es cuando los niños/as transitan un proceso por momentos frágil. Cuando los acuerdos se caen, necesitan ser 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.

Un límite infranqueable de este dispositivo es la violencia física, ofensas, discriminación o acciones que hacen callar a otro. Son cuestiones definitivamente inadmisibles en la escuela. Las situaciones que revelan un límite al tratamiento vía el diálogo, apelan a la “suspensión” del alumno/a, previa conversación con las familias.

Cabe decir que el sentido atribuido a una sanción extrema como la “suspensión” del alumno/a puede interpretarse no sólo como mensaje que prohíbe, sino 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).

En nuestra lectura del caso, advertimos una concepción de disciplina escolar ligada a un fin formativo (Furlán, 1996), un fin de crecimiento e integración, como mencionamos al comienzo. Es decir, 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 física o verbal, también “se sabe” que el procedimiento será otro, deberán intervenir otros adultos –directivos, maestros y padres- en una conversación que podrá ser realizada ya sin la presencia de los niños/as.

Según 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” (p. 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 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, estamos ante una escuela democrática. En estas vivencias siempre hay un adulto responsable que ha asumido el código de respeto y la creencia en las posibilidades de aprendizaje.

## Reflexiones finales

En este trabajo hemos querido mostrar una realidad concreta de escuela primaria, decididamente jugada por la educación popular, la justicia social y a la vez por garantizar condiciones pedagógicas e institucionales que propician sentido.

Destacamos el fuerte liderazgo del equipo directivo para llevar adelante el proyecto de escuela democrática y su capacidad para construir un lugar legitimado de autoridad pedagógica frente a maestros, padres y alumnos, en un contexto de fuerte conflictividad social.

La actitud de apertura en la construcción colectiva 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.

Quisimos también poner en evidencia los instrumentos específicos del dispositivo disciplinario creados en línea con prácticas de participación y deliberación de los niños/as en la construcción colectiva de AEC. La hora grupal y la asamblea de delegados son considerados 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, la escuela comparte características y particularidades de la escuela pública de zona urbano-marginal. ¿Sería posible generalizar dichas condiciones? Seguramente tropezarían con condicionamientos, 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.

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

**Alterman, N. y Uanini, M.** (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, N. y Coria, A.** (Coord.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudio sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela.* Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

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

**Carli, S.** (1990). *El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva.* En, Puigrós, A. (Comp.) *Historia de la Educación Argentina.* Buenos Aires: Editorial Galerna.

**Furlán Malamud, A.; Saucedo Ramos, C.; 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, A.** (Coord.) (2012) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas.* México: Editorial Siglo XXI.



**Foucault, M.** (1997). "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión". México: Siglo XXI.

**Larrosa, J.** (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*. España: Ed. Octaedro.

**Meirieu, Ph.** (2006). *Carta a un joven profesor*. España: Ed. Grao. de IRIF, S.L.