

Aprendizaje y convivencia

Una interacción de reciprocidad natural

María Teresita Francia | Maestra. Máster en Políticas Públicas, mención Educación. Diplomada y Especialista en Gestión Educativa (FLACSO, Argentina). Coordinadora del Componente Formación en Servicio de PAEPU.

Introducción

Tiene fundamento la afirmación de que el *clima escolar* y sobre todo el clima que se vive en el aula es una variable con mucha incidencia en el logro de aprendizajes, lo que se expresa en el rendimiento escolar.

Eso significa que el *clima en el aula* es una cuestión a tener en cuenta por su importancia para que los niños aprendan y, por tanto, una condición necesaria para poder enseñar...

Desde nuestra postura teórica definimos conceptualmente el **clima escolar** como un estado generalizado de bienestar en el que se desarrolla la tarea. Principalmente es un resultado que deviene de la calidad humana «*del conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa cotidiana*». Se afecta por las condiciones organizacionales y –fundamentalmente– por las institucionales «*que resultan de las formas de pensar y concebir la institución por parte del colectivo docente de la escuela, tendientes al logro de aprendizajes (valorado en términos de calidad de procesos y resultados), no solo en lo concerniente a*

los alumnos, sino, también, a la escuela entera como institución» (Francia, 2013).

¿Qué pasa, entonces, si no se logra un clima adecuado?

Invirtiendo la relación: logrando un buen clima de convivencia, ¿aseguraremos el aprendizaje de los alumnos?

Estamos pues en la situación lógica de discutir si las **condiciones necesarias** son también **suficientes**.

Cabe preguntarse por tanto: ¿es suficiente el “clima del aula” para propiciar mejores resultados de aprendizaje?, ¿o será que si los alumnos logran aprender lo que la escuela pretende enseñar (a través de recursos idóneos y adecuados, nivel profesional de los docentes, compromiso con la tarea, involucramiento de todos, etc.), ello, a su vez, es generador y da como resultado un mejor clima?

Aparece entonces el tema de las naturales, complejas e inevitables interacciones recíprocas entre las diferentes variables que conforman el clima escolar.



El **primer propósito** de este trabajo es promover la discusión de la idea que se acepta generalizadamente: el aprendizaje y las formas de convivencia se relacionan estrechamente, ya que una mejor convivencia propicia mejores condiciones para el aprendizaje.

Personalmente pensamos que una buena convivencia es condición necesaria pero no suficiente para construir aprendizajes. Sostenemos también que difícilmente puede existir una buena convivencia si los niños no sienten que aprenden, y por tanto es preciso prestar atención a esa relación recíproca. Es decir, el aprendizaje es condición necesaria para generar una buena convivencia, lo que consideramos parte generadora del clima escolar. Seguramente tampoco es suficiente, pero si la escuela no logra que los niños adquieran conocimientos validados socialmente, se desacredita su sentido institucional (cf. Francia, 2013).

Pensando en la convivencia y los vínculos que existen en la escuela

Reflexionar sobre la convivencia implica considerar, simultáneamente, el **tipo de vínculos** que se generan entre los diferentes actores de la vida escolar. Tradicionalmente, la escuela ha sido el espacio por excelencia para la construcción de conocimientos, pero también –y no siempre advertido– en ella se cultivan **valores** sobre los que se asienta la necesaria e inevitable convivencia de todos los que participan de la vida cotidiana: maestros (entre quienes se incluye el equipo directivo), alumnos, funcionarios, familias y otros profesionales ligados a ella.

Curiosamente no siempre se advierte que en la escuela “convivir es vivir con otros” –que no siempre elegimos– en un espacio y en un tiempo determinados, ejerciendo una tarea con los mismos fines. Se sobreentiende que no es fácil y hay que aprender a hacerlo, para que no signifique un sufrimiento o un malestar, como sucede a menudo.

Cuando hablamos de formas de convivencia nos referimos entonces a las “formas de compartir un espacio común por parte de un grupo diverso de personas”. Un espacio regido por una serie de normas y reglas, que casi siempre todos conocen porque forman parte de lo que llamamos *socialización*.

Se considera socialización al proceso de transmisión de los productos sociales (costumbres, normas, códigos de comunicación y convivencia) por parte de las generaciones adultas a las generaciones nuevas.

La socialización empieza en la familia, y luego continúa en la escuela.

La escuela en medio de los cambios

No cabe duda de que las normas y valores de la sociedad van cambiando con notoria rapidez e intensidad. Los cambios sociales se manifiestan primero en la vida familiar, y luego penetran en la escuela a través de las actitudes y los comportamientos que adoptan naturalmente los niños.

Cuando hablamos de convivencia en la vida familiar, sabemos que existen también ciertas normas, reglas de conducta que afectan en forma general a todos los miembros que constituyen el núcleo familiar. Algunas de estas normas son explicitadas, pero en su mayoría no es necesario verbalizarlas; están dadas por la costumbre y la cultura en la que vivimos y no son cuestionables.

Más allá de los fuertes cambios que la sociedad ha sufrido en los últimos tiempos y que, sin duda, inciden en las configuraciones familiares, se sigue esperando como algo natural que los adultos protejan, críen, alimenten a los niños mientras crecen y se van preparando para ser independientes, tanto social como afectivamente. Pese a que existen reglas tradicionales de convivencia que orientan sobre lo que está permitido o prohibido entre los miembros de la familia, las mismas no rigen todas las situaciones. Actualmente, lo esperado no siempre acontece y ello afecta, sin duda, **lo que los niños traen a la escuela.**

Procede señalar que los roles y funciones de cada miembro de una familia están doblemente inscriptos: por el *contexto* y por los *vínculos intergeneracionales* que cada familia en particular teje, aun cuando no sea consciente de ello. Es imposible separar las formas de convivencia y las características de estructura y conformación de las familias, de los tipos de vínculos que se establecen y en ellas tienen vigencia.

Admitido lo que precede, es natural que en la convivencia escolar haya que reconocer la importancia de las normas y las costumbres con las que los alumnos llegan a la escuela, las formas de ser y hacer que tienen los niños fuera de ella, las adquiridas en su entorno barrial y, sobre todo, lo que han adquirido en el ámbito familiar, o sea, todo lo que constituye la llamada socialización primaria.

Asimismo, es imposible impedir que las consecuencias de todo ello se introduzcan inevitablemente en la escuela, pues vienen asociadas a los niños.

Hay circunstancias reales que muestran que los problemas de los niños afectan el clima del aula y de la escuela, pero ello puede ser superado.

Hay otras, en cambio, en las que no se logran soluciones.

Asimismo hay que prevenir el facilismo de considerar “problemas psiquiátricos” a la mayoría de los problemas individuales sobre los cuales –con apropiada y debida orientación– es posible lograr resultados positivos.

También es cierto que la mayoría de las veces, los maestros se encuentran solos ante situaciones que pueden ser graves. Existen en la escuela, como en toda la sociedad, algunos casos

que necesitan atención psiquiátrica especializada, pues esos problemas superan ampliamente la capacidad de manejo de la escuela.

Este tema es de responsabilidad tanto del sistema educativo como del sistema de atención de la salud pública, y debería ser coordinado fluida y eficazmente. Asumir plenamente esa responsabilidad, mitigaría el sufrimiento de esos niños y el de todos los que conviven con ellos. En suma, la responsabilidad por la salud de los niños –con perspectiva integral, incluyendo la salud mental– es de la sociedad, que debería cuidarlos para que puedan crecer y desarrollarse plenamente.

Actitudes ante los cambios y posibles respuestas

Aunque los docentes sean conscientes de la existencia de cambios y su intención sea reconocer esas formas de ser y de hacer de los niños, que fueron adquiridas en ámbitos externos a la escuela, no siempre resulta fácil hacerlo. Cada docente tiene su propia concepción de lo que *debiera ser y hacerse* en la institución escolar, y valora desde su perspectiva –que seguramente podrá ser diferente a la de otros docentes– lo que allí sucede.

También se valora de maneras diversas lo que se considera *socialización primaria*. Por lo tanto, una de las preocupaciones que expresan algunos maestros está centrada en resistir el nivel de socialización alcanzado por los niños que ingresan a la escuela. Como expresión de esa resistencia sostienen que hay niños que no pueden integrarse adecuadamente a la vida escolar, ya que su socialización primaria no ha sido buena o suficiente.

Al reflexionar sobre este asunto no debería quedar fuera del análisis, sino que se debería atender, lo que también ha cambiado en la escuela. Seguramente, el mayor cambio reside en que recibe a los niños a edades muy tempranas y, en muchos casos, por muchas horas. Eso implicaría –en casos específicos– que las pautas de convivencia de la escuela deberían ser las que tienen mayor peso, y que los diferentes aspectos de la socialización deberían ser abordados principalmente por esta institución. Sin embargo, estas situaciones no son generalizables. En una gran proporción, los niños ingresan a la escuela a la edad de cuatro años, y una gran parte de



las escuelas continúa con un horario de cuatro horas diarias.

Queda clara la importancia que tiene volver a plantear una vieja disyuntiva: ¿qué debería hacer la familia del niño para que su estadía en la escuela se desarrolle con la menor cantidad de ‘fricciones’ posibles, y qué debe hacer la escuela cuando la familia no hace “lo que tiene que hacer”?

La escuela, ¿tiene que imponer sus normas, o aceptar las normas y valores que tienen internalizados los niños, aunque sean contradictorios con los de la escuela?

Otra alternativa es buscar un acuerdo, estableciendo con claridad lo que se puede y lo que no se puede admitir.

Cabe preguntarse: cuando la llamada *socialización primaria* no es suficiente para generar los hábitos deseables o las conductas esperadas por la escuela, ¿es posible que la *socialización secundaria* repare o reconstruya las formas de vincularse?

¿Existen en la escuela oportunidades de vivir y establecer relaciones sociales que propongan vínculos diferentes?

La escuela es la primera institución pública a la que los niños acceden de modo sistemático y prolongado. Como sostiene Fernández Enguita (2001), eso la coloca en el lugar de aprendizaje de formas de convivencia que no es posible aprender en la familia, donde la relación está vertebrada por lazos de afecto y dependencia personal. Sostiene este autor que

la familia educa para la convivencia doméstica pero no para la convivencia civil, puesto que no puede ofrecer un marco de experiencia. La familia puede cooperar con la escuela, pero no entregarle el trabajo hecho.

Por nuestra parte podríamos señalar cuatro *premisas centrales* en la compleja e inevitable tarea que concierne a las familias y las escuelas: salvar los *objetivos educativos*, asumir las *responsabilidades*, organizar las *actividades* que se efectúan y atender a las *relaciones* que los niños establecen con los adultos.

Sin duda es central prestar atención al conflicto entre lo que se vive en el hogar y lo que sucede en la escuela o cómo se procesa lo que allí sucede.

Las diferencias socioculturales de los actores que generalmente conviven en la escuela (que implica –como ya se dijo– diferentes niveles de socialización de los niños al ingresar a la escuela) podría ser una de las dimensiones a tener en cuenta en el análisis de la complejidad progresiva de la convivencia que se percibe en la actualidad en las escuelas. Pero es solo una.

Si miramos la escuela como un sistema, en el cual acontecen múltiples relaciones e interacciones cotidianas verbales y no verbales entre sujetos que pertenecen a diferentes ámbitos dentro de la vida escolar, e inmersa en una sociedad con dificultades y cambios, podemos imaginar la complejidad del tema y la necesidad de las respuestas.

Se establecen en la escuela una malla de relaciones complejas, más próximas o más distantes, amables o amargas, entre los diferentes actores de la vida escolar, que van conformando formas de vincularse y convivir. Asumirlas –y no negarlas– es condición necesaria para poder superarlas, dando respuesta.

¿Qué relación tienen las formas de convivencia que se dan en la institución escolar con el aprendizaje y las condiciones para enseñar y aprender?

El aprendizaje, testimonio de la puerta de entrada del niño en la cultura, entraña un proceso que, a veces, genera malestar, conflicto y rupturas, y otras veces, satisfacción y confianza en el progreso.

Es a través del interjuego de vivencias diferentes que la llamada socialización secundaria –responsabilidad de la escuela– deviene imperceptiblemente como proceso y se despliega entre emociones y cogniciones. En cierta medida, esas vivencias tienen que ver con el progreso y desarrollo: los cambios seguramente implican –entre otras cosas– malestar, pero es un malestar aceptable, porque si no hay cambios no hay progreso.

Eso mismo acontece en el proceso de desarrollo del ser humano, y hacen que el individuo deba soportarlo y seguir conviviendo en su entorno de la mejor manera posible.

Cuando nos referimos a un buen clima de convivencia estamos pensando en la posibilidad de que los diferentes espacios y tiempos que hacen a la cotidianidad contengan variación, momentos diferentes, conflictos, aperturas para lograr alcanzar salidas adecuadas. Es decir, reconocer las dificultades para encarar su superación.

Para ello es necesario que la escuela (principalmente, los adultos) disponga de una forma de organización que atienda tanto los aspectos materiales como los humanos, ya que son difíciles de separar.

Si la convivencia cotidiana está atravesada permanentemente por los conflictos, en cualquier ámbito –y sobre todo en la escuela– es necesario habilitar espacios para detectarlos y poner en palabras los malestares, para poder reducirlos, mitigarlos o transformarlos.

La construcción de formas de convivencia saludable, por tanto, implica necesariamente la

comunicación. Hablar, comunicarse, expresar lo que se siente, lo que se piensa, lo que se quiere, es permitir la identificación del conflicto para intentar superarlo. Dar lugar a la palabra, a la expresión de sentimientos, pensamientos y deseos, es dar lugar a la reorientación de la conducta, gracias al análisis colectivo y a la **participación.**

La participación no solo como herramienta apta para prevenir problemas, sino como parte de la vida cotidiana y del ejercicio de la ciudadanía. Ese es uno de los recursos de la escuela: abrir espacios para ejercitar formas democráticas de convivencia y para desarrollar el conjunto de valores que la vida democrática exige.

Si la escuela –como institución– es capaz de abrir espacios para escuchar las preocupaciones y las dudas de los alumnos, así como las apreciaciones y dificultades de las familias, estará generando condiciones de educabilidad también para ellos.

Si sostenemos que cuando un niño siente que aprende, transita de otra forma por la institución escolar, deberíamos preguntarnos: ¿cómo un niño sabe que aprende?

Promover que el niño tome conciencia de lo que sabe y de lo que aprende en la escuela, nos da la posibilidad de contribuir a su autoestima. La estima por sí mismo difícilmente pueda existir, si no toma conciencia de sus avances. Para propiciar ese conocimiento sobre el saber de los alumnos –tanto por ellos mismos como por parte de los docentes– será necesario, además de analizar las evidencias y respuestas que continuamente nos llegan desde los niños, abrir espacios diferentes de evaluación donde su palabra también se escuche.

Los espacios de evaluación deberán contribuir, además, a que los niños le encuentren sentido a lo que aprenden y a la preocupación de la escuela por sus logros. No alcanza con saber que uno sabe, sino sobre todo tener claro para qué lo sabe y quiénes son sus aliados.

Deberíamos preguntarnos entonces: ¿cómo construir climas escolares que propicien experiencias educativas? ¿Qué modos de gestión sería necesario impulsar e implementar?

Sería necesario y productivo someter a discusión algunas cuestiones:



- ▶ ¿Cuáles son las mayores y principales dificultades que surgen en la convivencia?
- ▶ ¿A qué creen que se deben esas dificultades?
- ▶ ¿Qué hacen los docentes en forma conjunta?
- ▶ ¿Se estimula la participación de los niños en la identificación de las dificultades?
- ▶ ¿Cómo y en qué aspectos?
- ▶ ¿Quiénes toman decisiones sobre el quehacer escolar?
- ▶ ¿Se reciben propuestas?, ¿de quiénes?
- ▶ ¿Se hacen propuestas y quiénes las realizan?
- ▶ ¿Cuál podría ser la contribución de las familias?, ¿cómo se podría hacer que aparecieran y cómo canalizarlas?
- ▶ ¿El equipo docente se ha planteado la necesidad de anticiparse a situaciones de crisis?
 - Si lo ha hecho, ¿qué resultados obtuvo?; ¿considera que se lograron diferencias favorables?
 - Si no se lo ha planteado, ¿se podría pensar en situaciones previsibles –por lo reiteradas– y así poder anticiparse?
 - ¿Qué creen los docentes que necesitan los niños para sentirse bien en la escuela?

Seguramente habrá que trabajar para que el grupo de docentes se vaya conformando en un colectivo con singularidad, y así deje de ser un mero grupo para constituirse en un equipo con un propósito común. Esto implica, entre otras cosas, repensar las prácticas individuales e institucionales, promoviendo la apertura a otras actitudes, pensando colectivamente la escuela. Para lograrlo, los **espacios institucionales participativos** son indispensables (cf. Francia, 2013).

Pensando la escuela en colectivo

Hace diecisiete años que en nuestro país comenzó a implementarse una propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo (escuelas donde los niños permanecen durante siete horas y media diarias). La propuesta incluye entre otros contenidos, una reunión semanal del equipo docente, de dos horas y media.

Ese espacio institucional ha sido concebido atendiendo la perspectiva de que solamente es posible conformar un equipo docente, si existe la oportunidad de reunirse sistemáticamente para discutir, planificar, poniendo en palabras lo que se piensa y debatiendo sobre los diferentes supuestos y las distintas concepciones que sostienen las prácticas. En definitiva: es necesario un espacio para pensar la escuela en colectivo.

Existe la comprobación empírica de que ese espacio es condición necesaria pero no suficiente para concretar un buen funcionamiento de la escuela. A través del trabajo con las escuelas de tiempo completo (en reuniones de colectivo en las propias escuelas, en las diferentes instancias de los cursos de formación en servicio, en jornadas de trabajo con los directores) se han podido detectar significativas diferencias en relación al aprovechamiento que se hace de las reuniones de colectivo docente.

Asimismo, se puede constatar que dicho aprovechamiento es un aspecto relevante de lo que hemos llamado *modos de gestión*.

¿Por qué pensar la escuela en colectivo?

Entre otras cosas, para lograr que la experiencia educativa tenga lugar sobre la base de un perfil acordado. La experiencia educativa es lo que afirma el sentido de la institución que llamamos escuela, y precisamente esa dotación de sentido la acredita.

¿La acredita en qué? En que la escuela sea un espacio vital (de sentido y sostén de la vida de los niños), a partir del logro de aprendizajes (de múltiples aprendizajes) significativos.

Existe el riesgo de prácticas burocratizadas, ritualizadas, que se expresan y se detectan a través de cierto tipo de respuestas a situaciones complejas: la banalización (“es algo común, lo mejor es dejar que vaya pasando el tiempo”), la resignación (“no podemos hacer nada, las cosas son así”), la inflexibilidad (“yo siempre trabajé de esta manera y lo hice bien, no soy yo la que tiene que cambiar”) y, por fin, la universalización (“en todos lados pasa lo mismo; es un mal de la época, no se puede cambiar”).

Cabe entonces la pregunta: ¿cómo se construye el perfil de una escuela si no se piensa previamente?

¿Cómo prevenir –y eventualmente corregir– los procesos regresivos, con el propósito de preservar y alentar siempre el progreso?

Esto es parte del contenido del **análisis institucional** que debe tener claramente definidos y acordados el sentido, los propósitos y la metodología de trabajo en la escuela, con todas las circunstancias y el entorno que la rodea. Pensar la escuela en colectivo –así como el registro y la narración de las diferentes experiencias– no asegura la superación de todas las dificultades,

pero seguramente generará una dinámica que hará la diferencia con aquellas escuelas donde no se apunta a crear ese pensamiento generador de potencia creativa (cf. Francia, 2013).

El análisis institucional, pues, es la base para repensar la escuela. Se convierte en una fuente de información y estrategia de reflexión entre todos los docentes, ya que de la contribución de todos resulta el producto. Además, permite someter a revisión la racionalidad esgrimida para las prácticas cotidianas.

Una estrategia posible para iniciar el análisis es efectuar el estudio de casos. Para ello es necesario caracterizar y construir el caso, y luego analizarlo a través de diversos ejes.

En este trabajo presentaremos dos. Son parte de una investigación¹ y sirven de base para el trabajo con los colectivos docentes.

Primer caso: Ezequiel en la escuela

La maestra Ana Laura llega a la escuela de tiempo completo –ubicada en un barrio de una ciudad capital departamental– en abril del año pasado para ocupar un cargo hasta fin de año.

Tiene cuatro años de trabajo. Se ha desempeñado en varias escuelas “comunes” en forma interina o realizando suplencias.

Es la primera vez que está en una escuela de tiempo completo y es evidente que le cuesta mucho esfuerzo el trabajo con su grupo (tercer grado). El grupo tiene veintidós alumnos y uno de ellos tiene importantes alteraciones en su comportamiento.

Ana Laura ha manifestado en varias ocasiones que no puede desarrollar lo que planifica, que en algunos momentos los niños siguen el rumbo de Ezequiel y “hacen lo que quieren”. En el comedor, sin embargo, Ezequiel casi siempre come en un extremo de la mesa, sin que la maestra procure integrarlo al resto.

La directora –que asumió el cargo en forma efectiva en marzo– ha estado varias veces en su clase, ha tenido dos entrevistas con la maestra para sugerir algunas formas de relacionamiento con Ezequiel que den mejores resultados... Por otro lado, como el niño es expulsado de la clase reiteradamente y deambula por el patio, la directora lo lleva a la sala

¹ FRANCIA, María Teresita (s/f): “La conformación de la CULTURA ESCOLAR: incidencia de las historias institucionales”. Montevideo: ANEP. CODICEN. Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (en preparación).



de dirección y le propone tareas diversas que Ezequiel ejecuta con agrado. Así, ha ido avanzando en sus aprendizajes.

Han tenido entrevistas con los padres que manifiestan que, ante las dificultades que el niño tiene en la escuela, han consultado con un especialista y, por tanto, está en tratamiento. Señalan que la escuela lo excluye de todas las actividades, lo que no favorece su evolución. Luego, ellos mismos lo terminan sancionando ante la enumeración de faltas de conducta que la maestra señala.

A fines de junio, en una reunión del colectivo docente, Ana Laura dijo –de entrada– que quería plantear algo. Dijo que quería renunciar, que “no aguantaba más” la situación y que, a pesar de necesitar el trabajo, sentía que era preferible cualquier cosa antes que seguir allí...

Sus compañeras reaccionaron diciéndole que lo reconsiderara, que faltaba poco para fin de año, que a todas les había pasado algo similar en algún momento...

La reacción más contundente fue que el grupo de maestras expuso una posición que se venía manifestando desde hacía tiempo en forma no explícita: Ezequiel no puede seguir en esta escuela, hay que darle el pase a otra, como sea.

Además, Julia, la maestra de cuarto grado –efectiva en la escuela desde hace varios años– dijo que, en el peor de los casos, si Ezequiel fuese promovido, ¡ella de ninguna manera lo iba a admitir en su clase!

A partir de allí se abrió una discusión desordenada sobre la situación. La directora planteó que sería el tema para la próxima reunión.

En la siguiente reunión, la directora expresó la necesidad de analizar la situación. Para ello se presentó el caso tal cual está transcrito. Se hizo necesario definir ejes de análisis. A partir de allí se podrían tomar decisiones para intervenir.

Los ejes que se definieron en principio fueron:

- El derecho de los niños a la educación.
- El derecho de los maestros a trabajar en determinadas condiciones.
- Las actitudes docentes ante las dificultades (este aspecto no surgió a partir de los maestros, sino que fue planteado por nosotros).
- Posibilidades reales de un trabajo diferente (otro tanto).

Segundo caso: La integración de Emilio

En el año 2014, iniciado ya el año lectivo, la mamá de Emilio –un niño de doce años– llega a la escuela de tiempo completo, ubicada en un barrio de Montevideo. Trae un pase de una escuela cercana –de horario común– para que su hijo ingrese a cuarto grado.

La mamá es quien ha solicitado el pase, aparentemente cansada de las dificultades que su hijo tiene en esa escuela y del mal trato, según dice.

Desde el comienzo se generan resistencias en el colectivo. Quienes estaban en la escuela desde hacía mucho tiempo conocían a la familia de Emilio y sabían de las dificultades que tenían. Insistieron en no aceptarlo, pero finalmente Emilio ingresa.

Trae consigo un pesado bagaje de antecedentes de mala conducta y bajo rendimiento, lo que daba un pronóstico muy negativo a su inserción a la escuela. A esto se agrega la falta de disposición que se nota en su madre para colaborar en mejorar la situación.

Cuando Emilio ingresa a la clase de cuarto grado, la docente se muestra poco dispuesta a encarar la situación, mostrando una actitud inflexible. De esta actitud también se hacen eco los demás alumnos y el resto de los docentes. También los padres comienzan a reclamar que Emilio sea “devuelto” a su escuela o se le otorgue el pase a otra.

Emilio no hace otra cosa que provocar situaciones de conflicto. Los inconvenientes se hacen cada vez mayores. Emilio comienza a faltar por voluntad propia o porque es “suspendido” por la maestra. Su tránsito por la escuela es el de una “profecía cumplida”, ya que el equipo docente se declara impotente, no preparado ni orientado para abordar un problema de estas características.

Emilio concurre sin guardapolvo y con ropa desprolija. Sabe comunicarse de forma despectiva y desafiante, y trata de destacarse en forma negativa en todos los espacios de la escuela. En su clase, como es mayor que los demás, provoca e intimida.

Su rendimiento académico es muy bajo; al momento de ingresar no lee ni escribe.

Ante las actividades especiales (danza, teatro y educación física) también muestra rechazo.



Transcurrido cierto tiempo y manteniéndose esa situación, en una reunión del colectivo, la directora presentó el problema: Emilio no se integra a la escuela (o tal vez la escuela no ha integrado a Emilio, dice).

Se planteó la necesidad del análisis de la situación. Comenzaron a surgir planteos desordenados: ¿qué hemos hecho respecto a tal o cual tema?, ¿en qué hemos avanzado?, ¿qué obstáculos superamos?, ¿qué estrategias utilizamos?, ¿qué obstáculos aún no hemos superado? El tema de la integración de Emilio era una enorme dificultad.

La reflexión del equipo docente tuvo como saldo positivo el haber alcanzado una conciencia colectiva de importantes logros obtenidos, al cabo de cierto tiempo de trabajar juntos. Se llegó a la conclusión de que los desafíos han servido como impulso para la superación de las dificultades.

Entonces: ¿desde dónde analizar esta nueva situación que ha alterado la vida de la escuela?

Se definieron los mismos ejes que para el caso anterior:

- ▶ El derecho de los niños a estar en una escuela.
- ▶ El derecho de los maestros a trabajar en determinadas condiciones.
- ▶ Las actitudes docentes ante las dificultades (lo sugiere una intervención externa, no surge desde los maestros).
- ▶ Posibilidades reales de un trabajo diferente.

Comparación sintética de los análisis

| A) Caso 1: Ezequiel en la escuela | B) Caso 2: La integración de Emilio |
|--|--|
| Eje: El derecho de los niños a la educación² (síntesis) | |
| Los niños tienen derecho a la educación, pero no en cualquier escuela. Cuando hay desajustes graves de conducta, hay que buscar "otras" escuelas para "incluirlos". | Los niños deberían ser seres de plenos derechos. Si Emilio no se integra a la escuela y lo expulsamos, ¿adónde irá? La escuela debería buscar otras "vías" para integrar a Emilio, que quizás todavía no se han explorado... |
| Eje: El derecho de los maestros a trabajar en determinadas condiciones³ (síntesis) | |
| No es justo que los maestros tengamos que hacernos cargo de todo. Necesitamos otros recursos que no tenemos. La forma de "hacer valer" nuestros derechos es negarnos a hacernos cargo de "contener" a alumnos que no cumplen con normas básicas de conducta. | El caso de Emilio inaugura una situación inédita en esta escuela. ¿Debemos hacernos cargo de una situación que nos desborda? Si no es la escuela, ¿quién se hace cargo? ¿Dónde va un niño en edad escolar? Si somos profesionales, la cuestión es superar los obstáculos, aceptando el desafío de abordar la complejidad de situaciones nuevas. |
| Eje: Las actitudes docentes⁴ (síntesis) | |
| La directora sostiene que la actitud de las maestras es inflexible: no pueden correrse de una postura que creen es la más adecuada. Las maestras, a su vez, sostienen que se trata de una actitud en defensa de sus derechos. | A través de la discusión y la reflexión, las actitudes han ido cambiando. Se pasa de una actitud de resistencia, de cierta inflexibilidad, a otra más crítica: la escuela es el lugar donde deben producirse experiencias educativas. Ese es el desafío. ¿Es posible trabajar solos? |
| Eje: Posibilidades reales de un trabajo diferente⁵ (síntesis) | |
| Se ha intentado de todo: hablar con los padres, enviar informes al psicólogo, hablar con la Inspectora... No hay respuestas que solucionen la situación. Mientras la Inspección no encuentre una solución, Ezequiel continuará en la Dirección... | Existen recursos: la propia familia (aunque hasta ahora no se haya podido establecer una buena relación), la policía comunitaria, una organización social que trabaja con niños en actividades complementarias a la escuela, y, sobre todo, un abordaje diferente que se puede hacer de esta situación en el trabajo cotidiano dentro de la escuela. |

Al final del año lectivo, ¿cuál era la situación?
Trataremos de hacer una breve comparación de intervenciones realizadas por ambas escuelas.

Escuela A

Fundamentalmente la situación permaneció sin cambios. La directora continuó casi sola con su esfuerzo para convencer al resto del equipo de que Ezequiel era un niño capaz de superar dificultades, si se le daba la oportunidad.

² Entendido como un derecho humano inalienable y, además, imposterable.

³ Entendiendo por este derecho el que otorga a los docentes condiciones de trabajo que permitan realizar la tarea en forma normal.

⁴ Se entiende por actitud, el comportamiento repetido en la tarea escolar, las formas de trabajo que se despliegan en el aula, además de lo que se dice explícitamente y las formas de vincularse con los demás.

⁵ Se entiende por este concepto, la capacidad de ampliar la mirada para establecer alianzas con otros (individuos o colectivos institucionales).

Una de las estrategias utilizadas fue que Ezequiel realizara en su clase algunas de las tareas que realizaba con ella. Casi inmediatamente se dio cuenta de que esa estrategia era tan discriminatoria como tenerlo con ella en la sala de dirección.

Intentó entonces permanecer en el aula de Ezequiel –todos los días, la primera hora de clase– con el fin de promover que la maestra lo integrara a las tareas iniciales de la jornada. No obstante, antes de finalizar la jornada matutina, Ezequiel siempre volvía a la sala de la dirección. La maestra alegaba que Ezequiel se escapaba; Ezequiel argumentaba que la maestra nunca le prestaba atención a las tareas que él realizaba...

Ana Laura no renunció a su cargo. Ezequiel no fue promovido a cuarto grado.

Escuela B

El colectivo, después de varias discusiones, decidió realizar un mínimo proyecto de intervención con propósitos y acciones definidas.

Dentro de un objetivo general que consistió en desarrollar vínculos favorables entre los alumnos y la comunidad, se propusieron específicamente lograr integrar a Emilio a la escuela en forma satisfactoria, a través de diferentes estrategias desarrolladas por la institución.

Como estrategias principales decidieron vincularse a otros actores del barrio: policía comunitaria y policlínica de la zona.

Simultáneamente, realizaron entrevistas con la madre y con padres de otros alumnos, que permanentemente reclamaban debido a la presencia de este alumno en la escuela.

Acordaron la necesidad de realizar un seguimiento del proyecto elaborado, sin perder de vista la realidad de la escuela y del barrio, tratando de aprovechar al máximo lo que iban aprendiendo para acercarse al objetivo propuesto.

Hicieron registros de lo realizado aprovechando la reunión semanal del colectivo docente para discutir cómo hacerlo y cómo ir dando cuenta de los progresos.

Asimismo, no dejaron de realizar las asambleas de convivencia con alumnos (semanales, con delegados de las clases; y mensual, con todos) para tratar diversos asuntos de interés de todos. En esas asambleas tuvieron siempre la precaución de que el tema Emilio

no estuviera expuesto, sino que se trataba de que se vieran las variadas dificultades que se generan en la convivencia, buscando formas de resolverlas.

En diciembre, Emilio fue promovido a quinto grado.

En el momento actual

Escuela A

En marzo, los padres pidieron el pase de Ezequiel para una escuela privada.

Escuela B

Desde el inicio se ha evaluado en forma permanente el desarrollo del proyecto, teniendo como indicadores los objetivos propuestos.

Emilio, con trece años cursando quinto grado, permanece en la institución y ha mejorado sus vínculos con sus pares y con los maestros.

Tiene buena asistencia, aunque todavía no sistemática y se lo ve motivado por muchas de las actividades escolares, logrando un rendimiento aceptable teniendo en cuenta el nivel con que ingresó. Ya casi no genera conflictos, salvo esporádicamente, como cualquiera de los otros alumnos de su edad.

Se destaca –como repercusión en su familia– el cambio de actitud que ha tenido la madre, brindando apoyo cuando se aborda algún problema en el que Emilio está implicado.

El colectivo sostiene que la experiencia les ha servido para aprender y estar mejor preparados para abordar situaciones de similares características.

Se ha consolidado un equipo integrado por diversos actores que sirven de red de sostén a la escuela. Asimismo, se plantean vincularse a escuelas cercanas para ampliar esa red de aprendizaje y de trabajo.

Algunas reflexiones

En general, tanto los problemas de aprendizaje en los niños –traducidos en lo que se denomina “fracaso escolar”– como los llamados problemas de conducta que se manifiestan a través de distintas actitudes, son analizados y encarados con un patrón común: son problemas que tienen los alumnos. Se asocian, fundamentalmente, a las características de las familias a las que pertenecen y sobre las cuales opera el



contexto sociocultural del que provienen, lo que les impide “adaptarse” a las normas que regulan la vida escolar. Desde esa perspectiva, la dificultad se pone en el niño.

Contrariando lo que sostenemos en el discurso –el reconocimiento pleno del derecho a la educación de todos, sin exclusiones–, algunas actitudes docentes generan la exclusión de aquellos niños que no cumplen con las mínimas expectativas de la escuela.

Como sostiene Gimeno Sacristán (2013), es importante tener fe en el ser humano, sobre todo en los niños que están en una etapa en que se mantienen abiertas las ventanas de su potencial desarrollo.

Si los docentes no experimentan y transmiten esa esperanza a los niños, si sienten que su tarea ha perdido sentido, ¿para qué se es docente?, ¿cuál es el motivo para dedicarse a la educación?

Siguen abundando las explicaciones deterministas para las dificultades que presentan los niños, basadas en el supuesto de que el sujeto es enteramente dependiente de su medio social, tanto en su conducta como en su rendimiento escolar.

Si eso es así, ¿cuál sería el alcance de la escuela pública?

Resulta contradictorio entonces sustentar que es necesario que todos los niños concurran a la escuela y luego se mire con naturalidad que algunos “no pueden” y, por tanto, lo mejor es que las familias busquen alguna escuela donde puedan ser “incluidos”.

Volviendo a Ezequiel, no sabemos qué ha pasado en la escuela donde está actualmente. Sí sabemos que sus posibilidades de construir aprendizajes eran similares a las de otros niños (lo sostuvo con fundada experiencia la directora de la escuela), pero no lo podía hacer en el aula, tal vez porque no pudo superar el estigma de “niño problema”.

Emilio, en cambio, encontró un colectivo que fue capaz de analizar las prácticas y proyectarse.

Afortunadamente es sobre la base del trabajo responsable de colectivos docentes con similares perspectivas, que la inmensa mayoría de nuestros niños encuentran en la escuela pública un ámbito estimulante para su desarrollo intelectual y humano.

Consideramos que **un colectivo docente** es un espacio donde concurren y se despliegan las diferentes experiencias, y se construye a partir de la práctica. Naturalmente, con esto queremos expresar que la práctica por sí sola no constituye experiencia, pero puede ser el lugar desde donde se construye.

Pensar forma parte de la proyección, y proyectar tiene un doble sentido: es posible imaginarse en otro momento y hacerlo en una forma material, espacial, temporal, que sea diferente y superior a la actual.

Cualquiera de los dos sentidos requiere interlocución.

De ahí que los docentes de la escuela A no hayan podido proyectarse. Es decir, no han podido imaginarse en otro momento y de otra forma. No han podido, aún, construir experiencia o, por lo menos, no han podido compartirla.

La reflexión es imprescindible para planificar y lo es, también, para el análisis institucional y su pleno aprovechamiento.

Por lo dicho, la actividad del colectivo es resultado de un proceso de reflexión y discusión conjunta del quehacer escolar con perspectiva pedagógica, y también política y social, asumiendo plenamente los compromisos éticos de la tarea.

Consideraciones finales

En fin, la aspiración es que en la escuela exista una *buena convivencia* y los niños *aprendan*, lo cual a su vez contribuirá a que la convivencia sea mejor.

En esa escuela, los maestros harán su trabajo con agrado, sin sufrimiento; y los niños concurrirán cada día sin que los obliguen y con ganas de aprender y convivir.

Hay muchas escuelas en las que se concreta lo postulado. Cuando eso se dé en todas, la **escuela pública** –como institución– será sustentada, respetada y querida por todos. Además, educando a los niños será valorada por las familias y sentida como propia por el barrio en que asienta. ☐

Referencias bibliográficas

- ANEP. CODICEN. República Oriental del Uruguay (1997): *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. En línea: http://www.mecaep.edu.uy/pdf/Esc_tiempo_completoPP1997.pdf
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2001): “El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o parte de la solución?” en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 304 (julio/agosto), pp. 12-17.
- FRANCIA, María Teresita (2013): *Repensando la escuela desde la experiencia. La ética en la base de la gestión*. Montevideo: Grupo Magro editores.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2013): *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ed. Morata.