

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

Los consejos escolares de convivencia como dispositivos de aprendizaje.

Cama, Marina.

Cita:

Cama, Marina (2020). *Los consejos escolares de convivencia como dispositivos de aprendizaje. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/783>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA COMO DISPOSITIVOS DE APRENDIZAJE

Cama, Marina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo es parte de las elaboraciones teóricas relacionadas con el proyecto de tesis de maestría en psicología educacional sobre Consejos Escolares de Convivencia. Esta investigación se propone explorar desde la perspectiva de la psicología educacional, y con los aportes de los enfoques socioculturales y del psicoanálisis, cómo abordan los CEC las situaciones de transgresión de los estudiantes por las que los demanda la conducción escolar, y qué perspectivas tienen sus miembros de dicho abordaje. Se trata de un estudio de tipo exploratorio y cualitativo que se realizará en dos escuelas medias públicas de CABA. En este trabajo, se realizará un desarrollo del CEC como dispositivo de construcción de lazo social y regulación de legalidades. En segundo lugar, se abordará desde la perspectiva contextualista el concepto de aprendizaje tomando como unidad de análisis la teoría de la actividad, y como se puede relacionar con el trabajo del CEC. Por último, desplegaré el concepto de participación como una dimensión fundamental de este dispositivo. La estructura del CEC puede permitir que las voces generalmente silenciadas de la comunidad educativa, como la de los jóvenes, puedan ser escuchadas.

Palabras clave

CEC - Legalidad - Aprendizaje - Participación

ABSTRACT

LIVING TOGETHER EDUCATION COUNCILS AS LEARNING DEVICES
This paper is part of a theoretical analysis related to the thesis project for a master's degree in educational psychology on living together education councils. This research intends to explore from the perspective of educational psychology and the contributions of sociocultural theory and psychoanalysis, in what way the CEC approaches the situations of transgression for which the school head demands them, and what their perspectives are of their approach. In this text, the notion of CEC as a device for the construction of social bonding and legal regulations will be developed. Secondly, the concept of learning from a contextual perspective will be analysed, taking the activity theory as de unit of analysis, and how this can be related to the work done by the CEC. Finally, the concept of participation will be tackled as an essential aspect of this device. The structure of the CEC enables voices that are generally silenced by the educational community, like that of youngsters, to be heard.

Keywords

Living together education councils - Legal regulations - Learning - Participation

Introducción

Este trabajo es parte de elaboraciones teóricas relacionadas con el proyecto de tesis de maestría sobre Consejos Escolares de Convivencia y su abordaje de las problemáticas escolares desde la perspectiva de la psicología educacional.

A partir de la Ley 223 sancionada en 1999 en CABA, se plantea una modificación del sistema de sanciones escolares y se empieza a difundir una concepción democratizante de las relaciones al interior de la escuela, se promueve una mayor participación de los alumnos y se constituyen diferentes espacios colectivos de resolución de conflictos (Fridman, 2013). Entre los cambios que introduce la ley se crea el Consejo Escolar de Convivencia (CEC), un organismo colegiado cuyos miembros representan a distintos sectores de la comunidad educativa. Entre sus atribuciones se encuentra el asesoramiento para la resolución de conflictos ante las transgresiones a las normas de convivencia que las conductas escolares les remiten para su consideración.

En este trabajo, se intentará plantear cómo el CEC como dispositivo de participación y regulación de legalidades puede constituirse en una herramienta institucional que ponga en juego la ética de la transmisión y sea una cartografía de lazos con el otro, con la ley y con el aprendizaje (Frigerio G., 2004).

En segundo lugar, desarrollaré desde la perspectiva contextualista el concepto de aprendizaje y como se puede relacionar con el trabajo del CEC. Una hipótesis del trabajo es que si bien la ley fue sancionada en 1999 y reglamentada en el 2001, el CEC continúa en muchas escuelas utilizando principios del paradigma anterior y no se lo considera como un instrumento de enseñanza y aprendizaje de la convivencia.

Por último, desplegaré el concepto de participación como una dimensión fundamental de este dispositivo. La estructura del CEC permite que las voces generalmente silenciadas de la comunidad educativa, como la de los jóvenes, puedan ser escuchadas.

El CEC y la dimensión política y ética

Para comenzar el análisis, es necesario contextualizar al CEC dentro de la institución escuela. Baquero R y Terigi F (1996) plantean el carácter político del proyecto escolar sobre la infancia, que esta histórica y socialmente determinado, y que toma

decisiones sobre la vida de los sujetos y sus márgenes de acción. La escuela propone prácticas de aprendizaje específicas que están condicionadas por sus determinantes duros (organización graduada, simultánea, obligatoria, particular organización espacio-temporal), y en sus orígenes tenía como objetivo lograr rendimientos homogéneos de una población diversa. El discurso psicológico educacional surge legitimando estas prácticas y juzgando acerca de la normalidad de los sujetos, determinando quienes se adaptan y quiénes no.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, se percibe que no es sostenible el paradigma moderno ya que los contextos de crianza y de vida social en donde los sujetos se apropian de los instrumentos semióticos han cambiado (Baquero R, 2012). Es necesario desnaturalizar nuestra mirada sobre el dispositivo escolar para poder habilitar otros desarrollos posibles de los sujetos.

El CEC, como parte del dispositivo escolar que tiene que ver con las normas de convivencia, está condicionado en su mirada de las situaciones que le llegan para su análisis. Un abordaje psicoeducativo permitiría problematizar concepciones teleológicas y unidireccionales del desarrollo para poder sostener sus decisiones que muchas veces marcan destinos en la vida de los estudiantes.

Es interesante ver el posicionamiento del CEC en relación a esta tendencia del pensamiento a la clasificación. ¿Qué concepciones acerca del estudiante se sostienen, cuando el que transgrede las normas reiteradamente, tiene un diagnóstico relacionado con su salud mental o una discapacidad cognitiva? ¿Se escucha una tendencia al etiquetamiento, que implica reducir a la persona a esa característica, que lo hace visible porque transgrede la norma? Parte del posicionamiento ético en el abordaje de problemáticas con jóvenes es buscar las potencialidades. Benasayag (2011) cita a Spinoza, quien plantea en su ética que nunca sabemos lo que un cuerpo puede. Ese no saber abre la posibilidad a todos los saberes y no condena al otro al inexorable destino del síntoma-etiqueta. También hablaba Spinoza de la tarea de liberar las potencias de la persona, representadas por las pasiones alegres.

Por otro lado, y retomando a Frigerio (2004) el CEC tiene una función central en la transmisión de la ley y que el sujeto pueda hacer lazo con ella y con los otros para promover la convivencia. Siguiendo a la autora, en las instituciones se ponen en juego prácticas sociales en donde se mezclan pulsiones de vida y de muerte que deben establecer “edificios normativos que cobijarán racionalidades y sueños para engendrar lazos (con el conocimiento, consigo mismo y con los otros) “ (Frigerio G., 2004, p. 12). Es decir, las instituciones en su complejidad tienen tendencias contrapuestas, hacia la cohesión y la desintegración, y deben trabajar para que la segunda no supere a la primera. Lejos de la visión punitiva propia del paradigma anterior, que estigmatiza y excluye para mantener la cohesión, se trata de que el CEC cree oportunidades de aprendizaje ya que hay una responsabilidad de la escuela de apostar a las potencialidades

de los estudiantes y plantarse frente a las profecías de fracaso. El tema de la inexorabilidad como lo inevitable de un destino, es retomada por Frigerio (2004), que plantea la necesidad de develar el carácter político de la acción educativa, porque las decisiones docentes muchas veces marcan destinos. Que la orientación de un CEC a la conducción sea la separación definitiva de un alumno adolescente del establecimiento, es una acción política de gobierno sobre la vida de los jóvenes, que es importante analizar con la responsabilidad y el compromiso que esta decisión significa. La dimensión ética, siguiendo a Frigerio, es plantarse ante la injusticia y el etiquetamiento, y el sostener a los jóvenes con un trabajo de filiación simbólica y de habilitación como herederos de la cultura. En la actualidad es frecuente observar en las escuelas como los CEC determinan el pase de estudiantes a otras instituciones sin que existan suficientes oportunidades de reflexión y aprendizaje.

El CEC y el aprendizaje

Nakache (2004) plantea que las tradiciones innatistas en el ámbito educativo demandan un retorno a posiciones sustancialistas y al paradigma médico compatibles con los discursos normalizadores modernos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es una construcción individual que se da en la mente del sujeto, y cuando no se produce, es el estudiante el que porta el déficit. Las posiciones contextualistas, por contraste, que parten del enfoque sociocultural de Lev Vigotsky, cuestionan la unidireccionalidad del desarrollo y los efectos normativos que se derivan de posturas innatistas. Se basan en la noción de contexto, ya que el conocimiento no se adquiere en el vacío sino en ciertos contextos culturales que lo legitiman. Achilli (2011) lo define como una configuración espacio temporal determinada. El contexto deja de ser una variable incidente en los procesos de desarrollo y aprendizaje para tornarse una variable inherente a los mismos. (Nakache D, 2004). El aprendizaje es concebido como algo social y colectivo que implica la participación de aprendices en prácticas situadas socialmente. La autora plantea algunos principios fundamentales:

- La acción está mediada por artefactos culturales.
- Propone como unidad de análisis los sistemas de actividad
- La mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas. La mente es co-construida y distribuida, en nuestras acciones cotidianas.

Analicemos estos puntos. En primer lugar, desde la perspectiva sociocultural el desarrollo de los procesos psicológicos superiores que son específicamente humanos se produce por el uso de instrumentos de mediación simbólicos para apropiarse del entorno en contextos culturalmente determinados. Los psicólogos culturales rusos propusieron el triángulo mediacional que describe la acción mediada del individuo con su ambiente. Desde la psicología cultural, se utiliza el concepto de artefacto para referirse a productos históricamente construidos, que

son simultáneamente materiales e ideales, y que median en la apropiación del entorno por parte del sujeto (Cole M, 2003). Sin embargo este triángulo que esquematiza la cognición humana no da cuenta de la naturaleza colectiva de las actividades del hombre (Cole M Engestrom Y, 1993).

Justamente, el enfoque sociocultural toma como unidad de análisis la actividad de los sujetos en comunidad, y su relación con el objeto, con la mediación de artefactos culturales y las normas que regulan las relaciones entre los mismos. A su vez hay una división de tareas, responsabilidades y poderes en todo sistema de actividad. Por lo tanto la cognición humana no se halla en la mente del individuo sino que se halla distribuida entre el individuo, los artefactos mediadores y su entorno.

Se puede pensar a los CEC como sistemas de actividad en el que se dan interacciones entre sus miembros, con posibles tensiones y contradicciones. La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. Sin embargo, no puede pensarse a este sistema en forma aislada sino en articulación con otros, como la conducción que los convoca para el asesoramiento o la elaboración de normas, el o los estudiantes sobre los cuales se va a trabajar, las familias que serán convocadas, tutores, etc. Con una mayor articulación de los sistemas se podrá abordar la situación en su complejidad para poder realizar las acciones que sean más eficaces. Este es un trabajo que hace al aprendizaje de los miembros del CEC, para poder abordar su objeto en sus múltiples dimensiones. Como dice Achilli (2013), se trata de relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos desde una dimensión histórica y contextual, evitando la fragmentación de situaciones, su ahistoricidad y la ponderación de sólo algunos aspectos, como los subjetivos o simbólicos.

Al abordar las situaciones problemáticas de los estudiantes, es importante tener en cuenta que la escuela es un proyecto artificial impuesto a los jóvenes, y que implica determinadas actividades y exigencias diferentes a las propias de sus contextos cotidianos (Aizencang N, 2009) Esto supone para el CEC contemplar los diferentes tiempos y modalidades de apropiación de los saberes acerca de la convivencia.

El aprendizaje como participación

El CEC es un dispositivo en el que participan adultos y jóvenes. Es interesante observar que este es tal vez el único espacio institucional intergeneracional de participación.

Arrue C y Perona B (2017) destacan la importancia de la participación de niños y jóvenes para el desarrollo de su subjetividad. Desde la perspectiva sociocultural, el sujeto aprende a través de la participación en actividades situadas en el seno de una cultura y esto guía su desarrollo. Rogoff (1997) utiliza el concepto de participación guiada para referirse a procesos de implicación mutua entre sujetos que participan en una actividad significativa. La guía está dada por la dirección que marca la cultura, que facilita ciertas acciones y restringe otras. Este concepto lo

articula con el de apropiación participativa que hace referencia a la forma en que el sujeto se transforma a partir de dicha participación. Estos conceptos ayudan a pensar a los CEC como experiencias de construcción de subjetividad para los jóvenes. Por otro lado, la participación de los niños y jóvenes es un derecho establecido en la Convención de los derechos del niño, pero que la experiencia demuestra que muy pocas veces se cumple. Los niños y jóvenes siguen siendo considerados objeto de tutela y protección por parte de los adultos, y su voz y opinión es pocas veces tenida en cuenta. El CEC es una oportunidad de ejercicio de ciudadanía por parte de los jóvenes, que da apertura a otros derechos como el de la formación de un juicio propio, la libertad de opinión o ser escuchado (Arrue C Perona B, 2017). Sin embargo, es importante que los adultos puedan alojar y habilitar esta participación, y garantizar que esta sea genuina, es decir, que los jóvenes puedan tomar decisiones y hacer propuestas con libertad. Es claro que en el CEC, al ser un espacio de interacción y negociación, puede haber tensiones, entre otras, entre el mundo adulto y el juvenil, en cómo se distribuye el poder y cómo se habilita la apertura hacia lo nuevo. Los jóvenes y los adultos pueden tener una posición diferente en relación a las normas institucionales, y esta diversidad hace al enriquecimiento de la propuesta normativa contemplando las distintas miradas. Es interesante pensar a este dispositivo como espacio de construcción conjunta de propuestas o decisiones que hacen a la convivencia escolar, en la que la multiplicidad de voces de los distintos sectores de la comunidad educativa es visibilizada, lo que contribuye a la promoción de lazos más saludables.

La relación adultos-jóvenes que propone el CEC también marca una diferencia con otros dispositivos institucionales ya que, con la excepción del centro de estudiantes, las clases u otros acontecimientos escolares están gestionados por fuerzas adultas. Estos dan a los jóvenes la oportunidad de ser actores políticos (Lester, 2013) que pueden incidir y transformar la realidad escolar en la misma medida que los adultos.

Es válido también analizar al CEC como dispositivo de participación desde el punto de vista de el o los estudiantes al que son remitidos por transgresiones a las normas de convivencia. La ley establece que los estudiantes tienen derecho a realizar un descargo, es decir, manifestar su posición en relación a la transgresión, para luego poder reflexionar y realizar un acto de reparación. En los hechos, muchas veces sucede que no se contempla a un sujeto activo que proponga acciones sino que el CEC impone una forma de reparación determinada. Este abordaje no contempla al CEC como dispositivo de aprendizaje participativo ni promueve el cambio subjetivo. Una perspectiva desde la participación sostiene que es más probable que los estudiantes involucrados en transgresiones institucionales puedan realizar una apropiación de las normas si se les da espacio para proponer acciones y responsabilizarse por las mismas. De esta forma el trabajo del CEC no sería punitivo, sino que cumpliría su función pedagógica de dispositivo para el aprendizaje.

Palabras finales

El objetivo de este trabajo fue el de mostrar un aspecto de los CEC, que si bien está contemplado en la Ley 223, no se despliega a mi entender de la forma necesaria para promover la apropiación de las normas de convivencia de los jóvenes. Sería deseable que con la ayuda de los equipos de orientación u otros espacios los miembros del CEC puedan problematizar sus concepciones para poder despegarse de una concepción de aprendizaje individual y de reducción al sujeto.

Un segundo objetivo fue el de destacar la importancia de la participación de los jóvenes en la construcción de las normas de convivencia. Esto contribuye a su desarrollo como ciudadanos en una democracia que contempla el respeto por los derechos de todos. Esto, al decir de Frigerio, tiene que ver con una dimensión ética de la educación, que le da lugar a los nuevos acompañándolos y guiándolos en su proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli (2013) Investigación socio antropológica de la educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (Comp.) Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires, Manantial
- Aizencang, N. (2009). Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos. In *Elichiry (Comp) ¿Donde y como se aprende? Temas de Psicología educacional*. Buenos Aires: JVE Psique.
- Arrue, C., Perona, B. (2017). Participacion protagónica de niños, niñas y juvenes: reflexiones desde la teoría, la practica ...y el territorio! In *Brawerman J Cardarelli G (Coords) Investigacion diagnostica con enfoque participativo. Construccion del conocimiento y accion social*. (pp. 1689-1699). <https://doi.org/10.1017/CB09781107415324.004>
- Baquero, R. (2012). Vigotsky?: sujeto y situación , ctaves de un programa psicológico. In *Castorina J. y Carretero M. Desarrollo cognitivo y educación I* (pp. 63-81). Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R., Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de analisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes. Dossier Apuntes Pedagógicos*, pp. 1-16. Buenos Aires: UTE CTERA.
- Benasayag, M.S. (2011). Etica y Etiqueta. In *Las pasiones tristes. Sufriamiento psiquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cole, M. (2003). Poner la cultura en el centro. In *Psicología Cultural* (2da edición). Madrid: Morata.
- Cole, M., Engestrom, Y. (1993). Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. In *Salomon G. (Comp) Cogniciones distribuidas, Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2004). Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. In *Elichiry N. Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Lester, S. (2013). Rethinking children's participation in democratic processes: A right to play. In *Sociological Studies of Children and Youth* (Vol. 16). [https://doi.org/10.1108/S1537-4661\(2013\)0000016006](https://doi.org/10.1108/S1537-4661(2013)0000016006)
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. In *Elichiry. N (Comp) Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. (pp. 155-181). Buenos Aires: Manantial.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, Participación guiada y Aprendizaje. In *Fundación Infancia y Aprendizaje (Ed.), Wertsch, Del Río y Alvarez A. (eds) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid.