

PRÁCTICAS PARA LA CONVIVENCIA PRESENTES EN ESCUELAS LASALLISTAS MEXICANAS

María Bertha Fortoul Ollivier
Universidad La Salle, México

con la participación de:

María Yolanda Araiza Álvarez, Universidad La Salle, México
y Elena Guadalupe Rodríguez Roa, Universidad La Salle, Cuernavaca.

RESUMEN

Este trabajo aborda las prácticas escolares que se gestionan en las escuelas lasallistas del Distrito Antillas-México Sur, con la finalidad de abordar los aprendizajes para la convivencia. Las categorías de análisis y las metodologías que se utilizaron con este fin han sido enriquecidas con la perspectiva lasallista. Partiendo, en consecuencia, del modelo de una escuela ideal, donde se dan procesos de acogida, respeto y paz entre sus integrantes, las investigadoras buscaron identificar las prácticas de gestión para la convivencia que se viven al interior de dos escuelas lasallistas mexicanas. En ambas existen prácticas para propiciar la convivencia, arraigadas en la tradición lasallista. El análisis de las categorías utilizadas permite, no obstante, atender aspectos menos desarrollados y proponer nuevas estrategias en la vida cotidiana de las escuelas lasallistas estudiadas.

Palabras-clave: gestión, convivencia escolar, trato, normas, participación, Lasallismo.

Introducción

Esta investigación está inserta en el marco de la *Sesión Internacional de Estudios Lasalianos - SIEL* 2012-2013, siendo el problema que aborda las prácticas tendientes a los aprendizajes para la convivencia que se gestionan en el seno de escuelas lasallistas del Distrito Antillas-México Sur en su diario vivir y en los momentos explícitamente enfocados a ello.

La temática de la convivencia nos acerca a la finalidad de las instituciones escolares de la promoción del crecimiento socio-afectivo y ético en los educandos. Si bien, en dichas prácticas participan diversos sujetos y son co-responsables de sus posibilidades formativas, las acciones de los docentes y autoridades escolares influyen grandemente en ellas. Estudiarlas desde la gestión nos permite dar cuenta de lo que se hace y se propicia para el logro de dicha finalidad.

En este trabajo se retoman categorías de análisis y metodologías de investigaciones de estudios anteriores realizadas por la autora sobre dicha temática y se enriquecen con el pensamiento lasallista y la forma de vivirlo en instituciones escolares de nivel primaria (estudiantes entre 6 y 12 años de

edad). Este informe presenta en el marco de una investigación de corte empírico y consta de cinco partes: marco teórico, metodología de estudio, resultados, conclusiones y bibliografía citada.

Marco teórico

a) La convivencia escolar

La escuela y las dinámicas que se dan en ella en torno a las finalidades buscadas es un objeto de estudio complejo. Acercarse a ellas, requiere miradas provenientes de varios campos disciplinares, los cuales para esta investigación se delimitan a las ciencias de la educación, derecho, filosofía y sociología.

La convivencia escolar es un concepto cuya utilización se circunscribe a países de habla hispana y, en un abordaje general, es considerada como las interrelaciones entre los diferentes actores que forman la comunidad escolar (alumnos, maestros, directivos y familias) y que tienen incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los alumnos (Beech y Marchesi, 2008) y de los demás actores que participan en ella. Es, antes que un significado objetivado, una vivencia compartida del encuentro y el diálogo con el otro, que puede ser descrita, narrada según el acervo de significados de cada sujeto. Es el contexto que rodea y enlaza las interacciones entre alumnos y docentes relativas al aprendizaje y por ello no sólo es condición sino experiencia educativa en sí misma (Cole, 1999; Ianni, 2003). Da cuenta de la cualidad de las interacciones, les da una tonalidad específica; en ello radica el clima adecuado para crecer y aprender, uno de cuyos rasgos es la calidez, si la entendemos como capacidad de acogida afectuosa, hospitalaria al otro. En ese sentido, la educación es hospitalidad (Bárcena y Mélich, 2000).

Si bien el objeto de estudio de la convivencia escolar no aparece en cuanto tal en los escritos de J.B. de La Salle, hay referencias múltiples a la fraternidad en su visión acotada, -la relación entre los Hermanos de las Escuelas Cristianas (HEC)- y la asociación en torno a las instituciones educativas para la Misión. La fraternidad en forma ampliada es considerada como una de las intuiciones fundantes del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (IHEC) y uno de sus pilares constitutivos. Gauthier (2012) nos dirá que en el corazón del proyecto lasaliano se encuentra una relación, una mirada de unos con otros. Lo comunitario, “en tanto compromiso de un grupo de personas para llevar adelante el proyecto de un modo determinado” (Gil, 2013a: 17) es un elemento definitorio de la pedagogía lasaliana. Dicho rasgo caracteriza las relaciones interpersonales de los HEC: “Los Hermanos quieren ser, al mismo tiempo, hermanos entre sí, hermanos de los adultos a quienes tratan, y hermanos mayores de los jóvenes que se les confían. Por medio de sus relaciones cuidan promover a las personas y dar respuesta a sus aspiraciones profundas” (RC 1987, art. 53).

Sostener que el término de “Hermanos” sea el que vehicula y vincula las relaciones interpersonales de los HEC entre ellos, con el personal que labora en las escuelas, con los padres de familia y con los estudiantes que acuden a ellas, es enfatizar el sustento espiritual en la concepción del ser humano. Una relación de hermandad se establece mediante un lazo trascendente (no laboral, no sanguíneo y no de afinidad), basado en un reconocimiento entre iguales, un trato afectivo caracterizado por el compromiso, confianza y cercanía y una búsqueda activa del crecimiento del otro (Schneider, 2005). Nombrarla como relación interpersonal de hermandad conlleva que no es centralmente una relación establecida entre empleador-empleado, amigos, compañeros o camaradas de trabajo o de escuela, padre-hijo, maestro-seguidor; es reconocer su anclaje en una comunidad y no una organización (Gil, 1998). Las relaciones de amistad, compañerismo y camaradería, así como la del discípulo-seguidor tienen sus propias particularidades y son diferentes esencialmente a las de

‘hermandad’ en sus finalidades, en los roles asumidos por los sujetos y en su temporalidad (Lepp, 1965).

Actualmente, a partir de términos como la “misión compartida”, la “asociación en torno a la misión”, “escuela de la comunidad La Salle”, “familia lasaliana”, se está reflexionando en torno al trabajo conjunto entre HEC y Seglares en torno a la Misión, acotándose ésta a “la educación humana y cristiana de los jóvenes que se encuentran ‘alejados de la salvación’” (Rodríguez y otros, 2010: 24) o, en palabras de Oustric (s.f): “Pienso que estamos, Hermanos y Seglares, convenidos a estar de acuerdo sobre la misión educativa: quedan los medios por determinar... ¿qué recubre el término ‘asociar’ cuando se refiere a seglares-educadores que desean hacer de su oficio un ministerio evangélico?” (RC 1987, art 17).

El análisis resultante de esta reflexión ha llevado a describir los lazos en torno a los términos de *asociación* y de *familia lasaliana*, además de fijar elementos comunes mínimos a cualquier experiencia educativa lasallista. Por su parte, la asociación:

... representa el vínculo que une a todos aquellos que se han comprometido con la Misión Lasaliana... Se dan varios tipos de asociación:

- La Asociación vivida por los Hermanos: ... la asociación es el voto principal que da sentido a todos los demás votos.
- La Asociación vivida por los miembros de un grupo intencional lasaliano: supone un compromiso público, que, tomado tras un proceso de discernimiento, expresa la intención de asociarse...
- La Asociación es también vivida por personas que integran su compromiso personal con la educación, con su vida espiritual, y con los aspectos fundamentales de la asociación lasaliana, pero que prefieren no unirse a un grupo intencional o realizar un compromiso público... Son asociados *de facto* (Rodríguez y otros, 2010: 42-44).

En cambio, el término de *familia lasaliana* “se refiere a todos los que participan en el proyecto educativo Lasaliano, especialmente a los que asumen el proceso de compartir el espíritu y la misión de San Juan Bautista de La Salle... Es una comunidad humana ... que experimenta la vida en todas sus fases difíciles y maravillosas” (Rodríguez y otros, 2010: 52). En ella, los sujetos tienen diversos grados de pertenencia, de responsabilidad, de compromiso educativo y de relación con Dios. Está compuesta mayoritariamente por colaboradores, al darse una asociación profesional o temporal. Los asociados son miembros de la familia lasaliana, dado que la primera exige “asumir los elementos fundamentales del carisma Lasaliano en la vida personal, comunitaria y profesional” (Rodríguez y otros, 2010: 29).

Estos planteamientos nos remiten a considerar a los integrantes de una determinada escuela lasallista como miembros de la *familia lasaliana* por el hecho de ser parte de la comunidad educativa, ya sea como estudiantes, docentes, personal no docente, autoridades y padres de familia. Por ende, presentan distintos grados de pertenencia y compromiso. De entre los adultos, algunos serán asociados de hecho (HEC y/o Seglares); otros más *de facto* y, la mayoría, colaboradores. De aquí que solamente para algunos de ellos, las relaciones interpersonales que establecen como “educadores” entre ellos y con los “educandos” tendrán como sello distintivo la hermandad: el otro tiene un rostro, lo conozco, lo cuido, me ocupo en potenciar su desarrollo personal, académico y espiritual; reconozco su dignidad, inteligencia y voluntad, busco acercarlo a Dios. Para los demás adultos, estas características estarán presentes según su grado de compromiso y responsabilidad educativos.

En cuanto a las distintas posibilidades de interacciones escolares, las formulaciones lasallistas de orden educativo y didáctico sitúan el ancla en los adultos y el sentido del movimiento parte desde ellos y va hacia los educandos. A lo largo de los tres siglos del Lasallismo, este movimiento se caracteriza por el conocimiento y el encuentro con la persona de cada estudiante por parte del docente (MD 33,1s; MF 101,3; Gil, 2013a), así como una cercanía afectuosa con cada uno de ellos (RC 1705, art.7 y 13; MF 80,3; Lauraire, 2013); son manifestaciones de la firmeza- bondad-ternura que cualifican el acto educativo y, por ende, el tejido humano escolar. La contraparte, en cuanto la respuesta de los alumnos hacia los docentes, es vista en situación-pantalla con el primer movimiento como reacción a ser esperada, dada la conducta del docente o, en caso de no darse, el adulto ‘tiene que hacer algo’ para que se dé (MD 33,2; GE 16,2,1s; Rummary, 2013). La relación de los alumnos entre ellos está menos presente discursivamente. Se habla concretamente del apoyo dado entre alumnos hacia los que estaban en dificultad o más atrasados (GE 3,1,30; 3,2,10; 5,0,13; 9 2) y los oficiales de la escuela (GE 18).

Dentro de los enfoques para el estudio de la convivencia escolar, los planteamientos lasallistas se ubican en el normativo-prescriptivo y no en el analítico-comprensivo. El tipo de documentos en el que se encuentran, al tender todos ellos a orientar la acción de los HEC - ya sea desde lo inspiracional o desde lo técnico-operativo - conllevan a un discurso prescriptivo: lo que hay que hacer y los medios que hay que implementar para lograrlo; las conductas que requieren presentarse; en otras palabras, el “ideal de hombre” a ser alcanzado – y las herramientas puestas en juego por el adulto para “lograrlo” en los alumnos.

El discurso busca que el HEC y, más tarde, los Seglares intervengan con los alumnos de determinada manera, a partir de supuestos mayoritariamente de orden teológico (RC 1987,15; MF 37; MR 194; MR 202), algunos sociales (RB). La mirada de Fe sobre los acontecimientos actuales y sobre el otro es considerada como el manantial que alimenta al docente, que guía a la escuela, que da solidez a la vida comunitaria y que permite hablar de esperanza, de vida, de un futuro alentador, de verdad. Al respecto, de manera muy clara Ouattara (2013) nos dirá: “Toda la Pedagogía Lasaliana, ¿no está enteramente orientada por el deseo de permitir a Dios encontrar hospitalidad en el mundo, particularmente en los corazones?” (Ouattara, 2013, p. 288).

Su mirada al respecto es amplia, dado que incluyen dos visiones complementarias: la socio-moral y la psico-educativa. La centralidad de la persona del alumno en los procesos educativos, las metodologías didáctica y psicológicas acordes con sus necesidades y con su ser, la valoración de la figura del docente, la búsqueda del aprender a vivir bien integrando los aprendizajes disciplinares con los afectivos y los espirituales, las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la cordialidad y una orientación hacia la inserción y el compromiso social son todos ellos conceptos que refieren a estas visiones y que están presentes de manera explícita, tanto en los textos de J. B. de La Salle (concretamente en las ME, MR, MF y GE) como en los del IHEC (IHEC, 1976; Rodríguez y otros, 2010; Gil y Muñoz, 2013).

La mirada socio-jurídica está anclada en una separación entre lo público y lo privado y la regulación de cada uno de ellos por separado y en conjunto. Esta mirada se ha venido acentuando en los últimos dos siglos y se encuentra poco explícita en los documentos del IHEC.

b) Gestión de la convivencia escolar

Acercarse a la convivencia desde la gestión escolar recupera categorías que se han utilizado desde los sesenta para comprender fenómenos tales como liderazgo, éxito y fracaso escolar, trabajo

colaborativo, participación, entre otros más. Desde esta mirada, se busca comprender cómo es que en cada escuela en particular se construyen formas específicas relativas a la vida en común, contemplando tanto los intercambios uno a uno como los grupales y los de carácter colectivo, y la manera de regularla, de hacerse cargo de la diferencia, de atender los conflictos que se presentan, de coordinar espacios para los distintos estamentos. Pretende identificar las pautas socioculturales que configuran las interacciones entre los participantes de la vida escolar, dentro y entre los distintos estamentos.

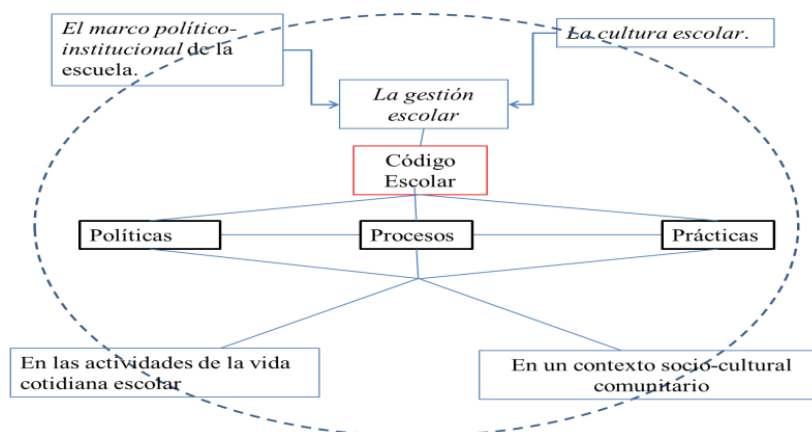
En este enfoque se reconoce que la convivencia en la escuela sucede en tanto los sujetos participan desde cierta posición y con cierta postura en un contexto situado de práctica social (Dreier, 2005), en el que se hacen presentes tres elementos constitutivos:

- *El marco político-institucional de la escuela.* La escuela en tanto institución de carácter público y social, establece un “marco de actuación”, un conjunto de normas y reglas, formas administrativas, organizativas, académicas y laborales que definen funciones, establecen roles y distribuyen responsabilidades entre los participantes y que constituyen la *base dura* de la institución (Ezpeleta, 2004).

En el caso de las escuelas lasallistas este marco está conformado por los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública y por los de corte lasallista que se combinan tácitamente. Dentro de estos últimos se encuentran: la importancia del ser humano en tanto único, irrepetible y educable; el valor de la educación, al considerarla como un proceso de formación humana integral posible para cada persona que culmina en más vida y en mejores condiciones de existencia para todos (Rodríguez y otros, 2010; Casagrande, 2013) y la pedagogía lasallista como modo de vivir la educación, con orientaciones hacia lo instrumental; hacia la inserción y el compromiso social y hacia la “configuración de una red social de proyectos educativos con carácter propio” (Gil, 2013b: 243).

- *La cultura escolar.* Está constituida por las interpretaciones y recreaciones de todo lo establecido en el marco institucional por los actores escolares. Establece un referente contextualizado, de lo que es ser ‘esta escuela, en el aquí y en el ahora, con las personas que la conformamos’.
- *La gestión escolar.* Esta es configurada mediante las actuaciones de docentes y directivos centralmente y en menor grado de los alumnos y sus padres a partir de sus interpretaciones del marco institucional y de sus participaciones en la cultura escolar. El carácter dinámico de la gestión escolar se cristaliza, en un “código escolar” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) que remite a lo que es válido y legítimo en la escuela, aportando referentes simbólicos.
- En la vida cotidiana escolar se dan procesos sociales y culturales conformados a partir de las políticas y de las prácticas de los sujetos participantes, considerando las primeras como las orientaciones institucionales de las acciones y las segundas como las actuaciones.

La convivencia, como interacción social cotidiana en las escuelas, es configurada por un conjunto de elementos



Gráfica 1: Representación gráfica de la gestión de la convivencia
Creación: Fierro y Tapia (2013:6)

Estudiosos del tema mencionan cuatro ejes que permiten aproximarse a la gestión de la convivencia escolar y dan cuenta de ella. Éstas son:

- Relación con los alumnos desde la diferencia: que se refiere a la gestión de los docentes acerca de la heterogeneidad de su grupo y la social y la atención a situaciones de rezago académico, riesgo social y alguna necesidad educativa particular.
- *Formas de trato y de las oportunidades de diálogo presentes en la escuela: que conjunta la gestión de los docentes entre ellos y con los otros estamentos institucionales, considerando elementos didácticos, como interpersonales.*
- *Maneras de establecer y hacer cumplir las normas en la escuela: que da cuenta de la participación de docentes y de los estudiantes en los procesos normativos institucionales que directamente atañen estos últimos; y,*
- *Oportunidades de participación y corresponsabilidad que funcionan en la escuela: que retoman la gestión del trabajo colegiado institucionalmente entre estamentos para la marcha escolar.*

Los dos primeros están consistentemente presentes en el discurso lasallista de corte pedagógico a lo largo de estos tres siglos. El tercero ha ido perdiendo fuerza discursiva y se ha ido incorporando en las reflexiones sobre la metodología áulica: el capítulo de las correcciones en la GE da cuenta de este eje en los tiempos de J. B. de La Salle. Con respecto al cuarto, los oficiales de grupo y la clase de catecismo que se daba en comunidad son ejemplos de prácticas propias de este eje.

Las escuelas ideales son concebidas como:

...lugares donde la acogida, la paz y el respeto se viven en comunidades educativas caracterizadas por la aceptación de toda persona humana; espacios donde la diversidad cultural no sea ocasión de conflicto, de exclusión o de tensión destructiva, sino sitios donde ser diferente es visto como un elemento enriquecedor de la vida comunitaria. De este modelo, estos centros encarnan lo que significa “juntos y por asociación” (Rodríguez y otros, 2010: 27).

Esta descripción retoma explícitamente los dos primeros ejes.

Metodología

La pregunta central de esta investigación fue: ¿Qué prácticas de gestión se presentan para la convivencia en escuelas lasallistas mexicanas? Para responderla se utilizó una metodología de investigación que combinó una aproximación cuantitativa y una cualitativa de corte narrativo. La categoría guía fue la gestión de la convivencia y esta última dividida en cuatro subcategorías, que responde cada una a un eje de estudio (ver supra).

La unidad de análisis fue el conjunto de las prácticas entendidas como las formas complejas de actividad humana situada en entornos históricos, culturales, sociales e institucionales determinados, las cuales suponen una participación concertada en función de propósitos que atienden necesidades compartidas y cuya repetición constante las torna en espacios privilegiados de aprendizaje colectivo e individual para lo cognitivo, para lo socio-afectivo, para lo físico y para lo espiritual. En el caso de las escuelas, para que un conjunto de actividades sean consideradas como prácticas requieren tender hacia el desarrollo (en su acepción de formación, de humanización) de los sujetos actuantes en ella y de la institución, ser repetitiva y expansiva en el tiempo y gestionarse colaborativamente (Fierro y Fortoul, 2010).

Dentro de las prácticas escolares para la convivencia, algunas se desarrollan a lo largo de todo el año escolar, en las relaciones interpersonales que se dan en el día a día dentro y fuera de las aulas, entre y dentro de cada uno de los estamentos; y hay otras de que se desarrollan con propósitos explícitos, una planeación al respecto y una gestión de recursos diversos. En esta investigación, se combinó un acercamiento a ambos tipos de prácticas.

Desde la arista de la planeación permiten operar las finalidades buscadas por la institución al articular, de manera sinérgica y hacia el desarrollo, múltiples acciones y decires de orden pedagógico formal y no formal, normativo y administrativo. Desde una arista evaluativa, dan cuenta de las finalidades buscadas institucionalmente a partir de su operación temporal a mediano y largo plazo.

El trabajo empírico se realizó en dos escuelas primarias¹ de tamaño medio - dos grupos por grado escolar -, del Distrito Antillas México Sur, una ubicada en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, y la otra fuera de dicha zona. Se recurrió a un cuestionario estandarizado para alumnos de 6° grado y un focus-group con docentes en torno a la convivencia escolar cotidiana y a entrevistas semi-dirigidas con directivos, docentes, estudiantes y padres de familia para recuperar la trama narrativa en torno a una práctica institucional explícita de gestión de la convivencia. Ésta fue fijada por la Dirección general de la institución: el evento deportivo (ED) en el caso de una de ellas y las misiones (M) para la otra.

El análisis de los datos se realizó recurriendo a las técnicas de la saturación e interpretación cruzada de datos.

¹ En México, la educación primaria es el segundo nivel educativo de la educación básica y obligatoria. Está integrada por seis grados escolares, mismos que generalmente son cursados por alumnos entre los 6 y los 12 años de edad. Las asignaturas centrales: español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y ética, educación física y educación artística. En las zonas indígenas se incluye además la lengua propia de la región.

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan conjuntando las dos instituciones participantes y los distintos instrumentos empleados. En un primer momento retomamos las prácticas y posteriormente la gestión de la convivencia desde sus categorías.

a) Las prácticas:

En las dos instituciones analizadas existen prácticas para propiciar la convivencia, en tanto que “producto o resultado” concretado en un clima escolar y en tanto aprendizajes socio-culturales para la ciudadanía. Ambas están fuertemente arraigadas en la tradición lasallista y se han venido desarrollando a lo largo de su historia institucional: las misiones y los encuentros deportivos. Esencialmente no han sido modificadas al paso de los años, pero van recibiendo la impronta de los directores en turno.

En su concreción, en ambas prácticas analizadas hay una concepción diferente de lo que es la fraternidad: quiénes son “los unos con los otros” y para qué se realiza. Mientras que en el ED esos “unos con los otros” giran centralmente en torno a alguien interno (estudiantes) en relación con alguien externo y cercano (padres de familia) y con un alguien interno que facilita la interacción (maestros y directivos), en las M es alguien interno (estudiantes y maestros) con alguien externo y lejano (los habitantes de Haití). En ninguno de los casos, el lazo fue nombrado por los informantes como de Hermanos, ni de asociados, ni de familia lasaliana.

Se reconocieron finalidades diversas por parte de los participantes. Entre ellas se encuentran: fomentar la relación entre padres e hijos, favorecer la pertenencia institucional, fomentar los lazos entre los padres de familia y la institución, impulsar la formación integral, favorecer la vivencia de valores tales como la fe, responsabilidad y honradez y propiciar el descentramiento en los niños.

Es de llamar la atención que ambos Directores escogieron como su “práctica emblemática” de convivencia una cuya modalidad educativa es no formal, al estar fuera del currículo de la escuela, en una temporalidad restringida, sin acreditación ni un anclaje directo a los saberes disciplinares. Estas decisiones dan cuenta de un descentramiento de lo comunitario dentro de la vida cotidiana de su institución, de su caminar en el día a día; es visualizado como un elemento que requiere prácticas apropiadas, directas y cerradas.

Ambas son consideradas prácticas en cuanto tienden a la humanización de los participantes, se gestionan colaborativamente, son repetitivas pero no cumplen con el ser expansivas, en cuanto impulsores de espirales virtuosas de aprendizajes sociales, espirituales y académicos en las instituciones, por lo que su espectro de impacto es reducido. Tienen una duración temporal muy clara y delimitada, lo que implica institucionalmente la necesidad de realizar varias actividades relacionadas directamente con la fraternidad a lo largo de un año escolar.

b) La gestión de la convivencia:

Los aprendizajes socio-afectivos y valorales que son promovidos en estas prácticas están relacionados con el trabajo en equipos; la responsabilidad, el esfuerzo y el lugar del deporte en una vida sana y la existencia y reconocimiento de otro. Los alumnos en el caso de una de las instituciones muestran gran convencimiento sobre la presencia de Dios en sus vidas.

A continuación analizaremos esta gestión desde cada una de las subcategorías que la componen retomando tanto la práctica explícita (misiones y evento deportivo) como las relaciones interpersonales cotidianas.

b.1 Relación con los alumnos desde la diferencia

Ambas prácticas se fundamentan en la diferencia: en el caso del ED, en cuanto a edades, género e intereses, ante las cuales se implementan institucionalmente actividades diversas, se crean categorías para las competencias y se fomenta la participación, no el triunfo. La diferencia de género pesa sobre todo en los padres de familia, negándose alguno de ellos a participar junto con su hijo/a por no ser una actividad “propia de su género”. En el caso de las M, el beneficiario directo es un otro, asumido institucionalmente desde dos planteamientos:

- en tanto igual a mí y con el cual quiero compartir algo que poseo y que considero como valioso para ambos, y,
- en tanto que diferente a mí y necesitado de bienes, por lo que “merece-necesita” mi ayuda.

Se podría modelar con la afirmación siguiente: yo le apporto un “esfuerzo” que se materializa en dinero y que a él le permite acceder a recursos necesarios para su escolarización.

En dicha institución, ambos discursos están presentes, sin demasiada conciencia de sus diferencias, en alumnos, docentes y padres de familia.

En el trabajo directo en el aula, a lo largo de las jornadas escolares del año lectivo, los maestros sostienen que otorgan a los niños manejos didácticos diferentes, dado que son heterogéneos. Este manejo diferenciado se presenta exclusivamente en el espacio áulico, en el discurso del maestro con los alumnos, en el rigor exigido, en los apoyos ofertados a determinados alumnos en los ejercicios áulicos, y no se ve reflejado ni en la planeación entregada a las autoridades ni en las evaluaciones formales de los aprendizajes y su concreción en las boletas de calificaciones. Este último punto suscita cuestionamientos en ellos, al percibirse tensionados entre lo administrativo y lo ético, entre el otorgar una calificación “políticamente correcta” y una justa.

Cuando los alumnos presentan situaciones problemáticas en el aprendizaje escolar o “de conducta”, se recurre en un primer momento a “hablar-concientizar” con los implicados en caso de reincidencia a los padres de familia y se establecen acuerdos para el apoyo escolar, no necesariamente cumplidos por las partes. En las escuelas no hay una atención sistemática ante “situaciones de riesgo”, tales como trastornos alimenticios, embarazos a baja edad, adicciones, alta violencia familiar.

A lo largo del año escolar, el espacio curricular de la “reflexión inicial y oración” permite un abordaje constante, con una duración corta, de situaciones sociales problemáticas, al retomarse en él acontecimientos cotidianos de los alumnos, de su contexto directo y del mundo. Estos son tratados a nivel de la opinión o de la vivencia, sin necesariamente establecerse relaciones con contenidos disciplinares o con situaciones tratadas anteriormente. Posteriormente son ofrecidos a Dios a través de la oración.

De acuerdo con la percepción de los estudiantes de 6° de primaria (entre 11 y 12 años de edad en promedio), los maestros y directores realizan acciones con ellos en las aulas y con sus padres de familia que reconocen que son personas únicas, con necesidades diferentes y con logros académicos diferenciados. La frecuencia de estas acciones es cuestionada por un tercio de los

alumnos de dicho grado escolar, porcentaje alto, si se considera a la persona como centro del proceso educativo y de la misión de las escuelas lasallistas. Solamente un poco más del tercio de los alumnos de 6° grado se sienten considerados y tratados consistentemente como personas. 77

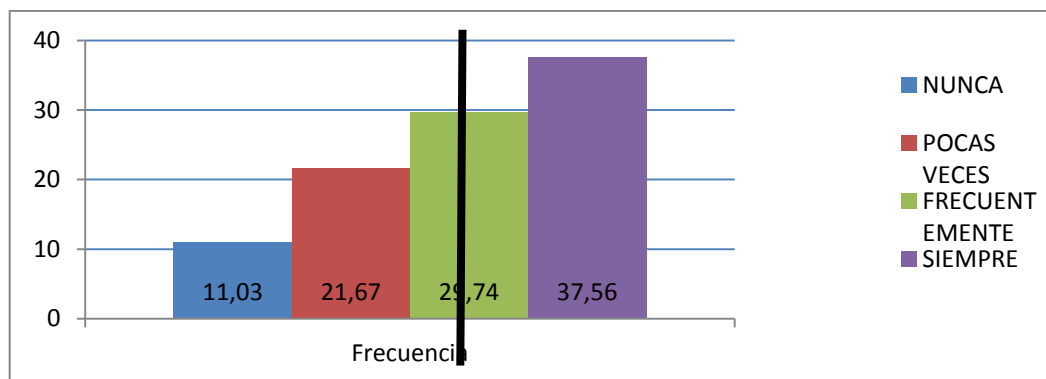


Tabla 1: Relación de docentes con alumnos desde la diferencia
 Respuestas en porcentaje de los alumnos a las preguntas del cuestionario. Creación de la autora
 Mediana: 3 (frecuentemente), Varianza: 0. 96 (escala de 4 puntos)

b.2 Formas de trato y de las oportunidades de diálogo presentes en la escuela

Ambas prácticas (ED y M) posibilitan formas de trato diferentes a las cotidianas entre los distintos estamentos de las instituciones, las cuales son más cordiales e informales durante su duración. Elementos relacionados con su finalidad en espectros espirituales, sociales y deportivos, la no puesta en marcha de los procesos de acreditación en una boleta de calificaciones, roles diferentes asumidos por distintos agentes internos y externos a la escuela, temporalidad corta conllevan a que ciertos rasgos de los códigos escolares sean más flexibles y faciliten relaciones interpersonales más amables. Son vistas también por los participantes, centralmente los adultos, como un estímulo para el sentido de pertenencia y consecuentemente para la permanencia en el Colegio.

Además del trato padres-hijos que se propicia en las actividades deportivas y recreativas, las familias tienen la posibilidad de interactuar con otras familias en los tiempos que esperan su turno de participación; sin embargo, se aprecia que esa disposición a interactuar con otros depende mucho del interés o habilidad de socializar de las familias, pues algunas se mantienen aisladas, ya sea por decisión o por la dificultad de entrar a algunos grupos de padres de familia que se mantienen cerrados a nuevos integrantes.

De acuerdo a los diferentes estamentos ambas escuelas están buscando la armonía permanentemente, aludiéndose a la percepción de un ambiente de respeto, cordialidad y confianza, tanto entre los propios maestros como entre ellos y sus alumnos, reconociéndose que en estas interacciones entran en juego variables múltiples, tales como las historias personales escolares y familiares, los periodos escolares, la vocación docente. Es así como dichas interacciones se establecen desde el ser de cada uno de los participantes, lo que implica un equilibrio siempre tensionado entre lo racional y lo afectivo, lo consciente y lo inconsciente, lo personal, lo comunitario y lo social. El nivel de la dirección es mucho menos nombrado en cuanto al rol jugado en la construcción de esta cultura escolar, al igual que los procesos institucionales legitimados que constituyen formas de relacionarse y estructuras que están ahí, que participan en la gestión de lo

cotidiano y que mientras sean invisibles a los sujetos son poco permeables para su transformación intencionada.

En esta búsqueda de la “armonía permanente”, los docentes de una de las escuelas aceptan la presencia ocasional de gritos, de burlas e insultos de ellos hacia los alumnos, con la mira a “corregir errores académicos y/o de conducta”. Señalan que hay estudiantes con las que las relaciones interpersonales son difíciles.

Las oportunidades de diálogo docentes-estudiantes están centradas en situaciones personales que enfrentan estos últimos con un formato de interacción uno a uno y se dan en los espacios no formales (entrada, recreo, salida, de camino a los salones). Rara vez, situaciones propias de la experiencia escolar y del hecho de ser niños o preadolescentes - y miembros de una familia y de una sociedad - son abordadas en diálogos abiertos a nivel pequeños grupos o grupos completos. Estas prácticas marcan una separación entre lo académico y lo personal, a pesar de contar con espacios curriculares oficiales que lo plantean explícitamente, tanto en los contenidos como en las metodologías didácticas.

De acuerdo a la percepción de los alumnos de 6° grado de primaria, el trato que reciben de sus maestros y directores tiende a ser bueno, al igual que el recibido por sus padres de familia de parte la institución. Una cuarta parte de ellos lo califica con una escala menor. Las oportunidades de diálogo en torno a sus inquietudes, a sus vivencias de lo escolar, centralmente de las relaciones con sus compañeros de aula o de escuela, no tienen la frecuencia esperada. Son considerados por ellos como temas de los que no se puede hablar en la institución escolar, más que en casos muy extremos.

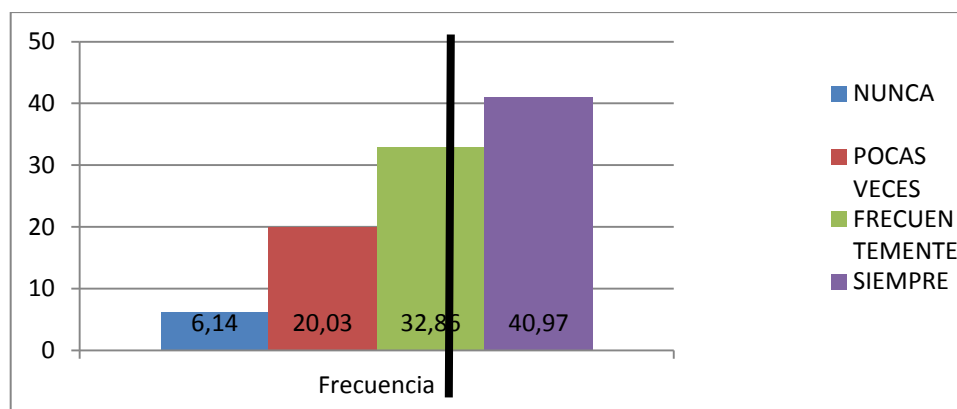


Tabla 2: Formas de trato y de las oportunidades de diálogo presentes en la escuela
 Respuesta en porcentaje de los alumnos a las preguntas del cuestionario. Creación de la autora
 Mediana: 3 (frecuentemente), Varianza: 0. 82 (escala de cuatro puntos)

b.3 Maneras de establecer y hacer cumplir las normas en la escuela

Para coordinar y llevar a buen término las actividades del ED y de las M se explicitan reglas a seguir, algunas de ellas a manera de exhortación o recomendación por parte del Director. Ambas prácticas se encuentran institucionalizadas en la planeación anual y cuentan con una dependencia encargada de su organización, logística y comunicación con los distintos estamentos y dependencias. El grupo organizador trabaja de manera colaborativa; sin embargo, el discurso

enviado a los demás es de corte prescriptivo, dándoles indicaciones de lo que tiene que hacer, aunado a alguna frase motivacional.

En cuanto a su obligatoriedad, ésta es explícita para los docentes en el caso del ED, y de forma velada para los docentes de las M y para los estudiantes en ambas instituciones. Hay una presión socio-institucional por participar y por convocar a otros a hacerlo, manejada a través de “motivación”, “responsabilidad del docente”, “cercanía del docente con sus estudiantes”, “consecuencia por estar en esta escuela”, “presencia de figuras deportivas” y “dar a conocer el dinero recolectado por grupos”.

En el caso del ED hay cierta flexibilidad en el cumplimiento de algunas de las reglas a petición expresa del Director que solicita priorizar la inclusión sobre la norma, lo que en ocasiones conlleva a cierto desorden controlable y a malestar de parte de padres de familia y de niños.

En cuanto a la normatividad que se aplica para regular las acciones propias del Colegio y la conducta de sus integrantes, en uno de ellos existe, al decir de los docentes, una distinción clara en el cumplimiento entre el reglamento institucional y los de las aulas. Consideran que en el primero falta firmeza o voluntad política y no así en los segundos, en los cuales la regulación e incluso en ciertas ocasiones la autorregulación entre los propios integrantes es más fácil. Ambos niveles reglamentarios no están acordes en todos los artículos con los planteamientos de política educativa nacional, lo que conlleva a conflictos en ciertos casos. En esta institución es un tema que emerge fácilmente en los diálogos y que da cuenta de situaciones de desencuentro entre niveles estamentarios, tanto a nivel de las expectativas como de las prácticas realizadas.

De acuerdo a la percepción de los estudiantes de 6° grado, las normas, tanto explícitamente plasmadas en un reglamento escolar como las implícitas, se cumplen frecuentemente y permiten una resolución sana y justa de los conflictos interpersonales. Los porcentajes más bajos se ubican en cuanto a que los alumnos sostienen que los adultos esperan de ello respuestas o conductas de corte pasivo, reactivo y sumiso, mismas que no favorecen su autonomía moral, a pesar de ser éste un argumento al que fácilmente recurren los adultos. Un poco más del 10% de los alumnos remarca que la normatividad institucional y/o áulica no se cumple, dando lugar a prácticas de corrupción y de discrecionalidad.

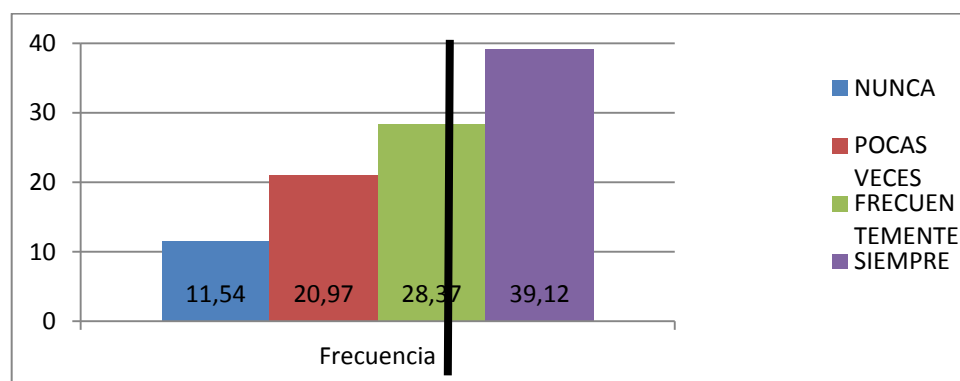


Tabla 3: Manera de establecer y hacer cumplir las normas en la escuela
 Respuesta en porcentaje de los alumnos a las preguntas del cuestionario. Creación de la autora
 Mediana: 3 (frecuentemente), Varianza: 0. 92 (en una escala de cuatro puntos)

b.4 Oportunidades de participación y corresponsabilidad que funcionan en la escuela

80

Ambas prácticas (ED y M) propician oportunidades relevantes de participación dentro y entre los distintos estamentos institucionales y, por ende, aportan a la gestión institucional de la convivencia. Mientras que el ED se centra en una interacción niños-padres y niños-niños-padres, con una participación logística de los docentes y motivadora del Director, las M, en cambio, se centran en una interacción niños-niños, niños-externos, niños-maestros, con una participación logística de docentes y asociación de padres de familia, proveedora de los padres de familia y motivadora del Director. Sobre todo en el caso de M, los alumnos aluden a su co-responsabilidad para el éxito de la misma: son ellos, los que aportan “esfuerzo” que se concreta en dinero y a mayor “esfuerzo”, mayor dinero.

Con respecto a la participación cotidiana en los colegios, es evidente que el salón de clases de cada grupo es el espacio privilegiado para una amplia participación en donde el docente, al tener autonomía, puede coordinar y propiciar la participación de los niños. Sin embargo, se aprecia que este nivel de participación se limita en lo que respecta a la interacción con otros maestros pues, si bien, llegan a comunicarse algunos casos de alumnos o sugerencias de actividades o análisis de contenidos curriculares, esto es de manera informal, lo que nos lleva a concluir que las condiciones institucionales que posibilitan la participación y articulación entre maestros son deficientes.

De acuerdo a la percepción de los estudiantes de 6° de primaria, hay una buena vinculación entre la escuela y sus padres. Ésta es visualizada con mayor frecuencia en lo general que como un apoyo pedagógico cuando hay bajas calificaciones.

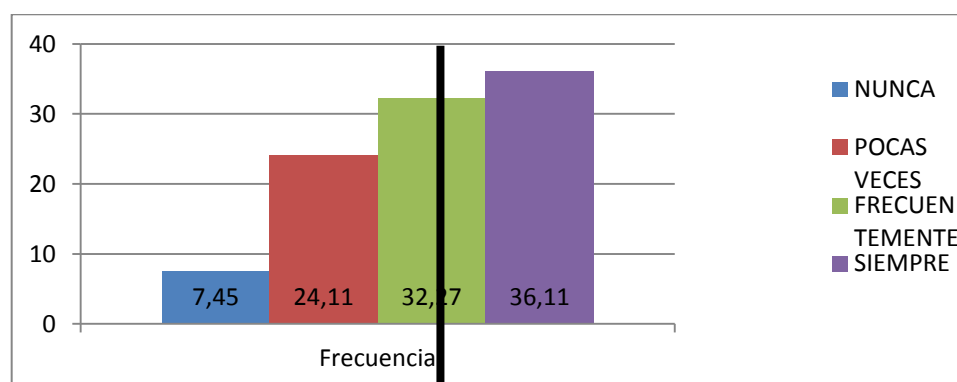


Tabla 4: Oportunidades de participación y corresponsabilidad que funcionan en la escuela
 Respuesta en porcentaje de los alumnos a las preguntas del cuestionario. Creación de la autora
 Mediana: 3 (frecuentemente), Varianza: 0. 90 (en una escala de cuatro puntos)

Conclusiones

Ambas prácticas logran su objetivo, al gestionarse institucionalmente espacios específicos tendientes a la convivencia, tanto en el logro de resultado y su impacto en la cultura escolar como en el desarrollo de aprendizajes sociales que la propician. Dan cuenta de interacciones dentro y entre distintos estamentos escolares, que para los niños y docentes tienden hacia parámetros de bienestar físico, psicológico y espiritual, con la presencia de una minoría, en torno a un 30% del alumnado; y sin dato cuantificable en el caso de los docentes, que viven de forma frecuente y en ciertos casos consistente, experiencias de corte deshumanizante, coordinadas tanto por los adultos como por sus propios compañeros de escuela y/o de aula.

Ambas prácticas son espacios en los cuales existen elementos propios del pensamiento lasallista: la construcción de comunidades educativas con su correlato de buen trato y de cercanía, el impulso de aprendizajes que promueven relaciones interpersonales de acogida y respeto y una mirada de Fe, explícitamente en el caso de M. Encarnan para muchos de los participantes, en un periodo de tiempo muy focalizado, lo que significa “juntos y por asociación”. Además, ambas buscan ser peldaños en el itinerario personal de co-responsabilidad y de pertenencia lasaliana, que permitan a cada adulto de la familia lasaliana (cada docente, padre de familia, directivo), ir caminando hacia la asociación, al menos *de facto*, en torno a la Misión de promover el desarrollo humano y religioso de los educandos (Rodríguez y otros, 2010).

Estar en una modalidad no formal propicia, en el caso de ambas escuelas, la gestión desde códigos escolares más flexibles, menos inquisidores y con menos carga simbólica en torno a los roles esperados. Da cuenta además de una escisión institucional en cuanto a la percepción, la vivencia y el impulso dado a lo comunitario, a los aprendizajes de corte ético-cívico y socio-afectivos que son parte esencial de la formación integral y de las herramientas indispensables para la transformación social hacia un mundo más justo, equitativo y pacífico. Sus mejores prácticas se ubican en una espacialidad y en una temporalidad acotadas y sostenidas por una cultura escolar diferente a la cotidiana.

En las prácticas de la vida cotidiana, la convivencia es atendida en los cuatro elementos que permiten dar cuenta de ella, con prácticas consistentes al respecto: atención a la diferencia en las actividades áulicas, relación interpersonal tendiente a ser cordial y respetuosa de la persona del estudiante, la aplicación más o menos consistente de la normatividad y con oportunidades de participación institucional. Hay núcleos de factores que se encuentran faltantes y que son zonas de oportunidad para la mejora de la convivencia en ambas instituciones: la consistencia entre las distintas normativas, la relación con la diferencia más allá de la relación áulica, la evaluación de los aprendizajes y el abordaje sistemático de la experiencia escolar.

Hay una atención desde los docentes y directivos para con los estudiantes, que los reconocen centralmente como aprendices – es decir, sujetos que están en la escuela para aprender saberes académicos y que crean grupos heterogéneos - y como actuantes – es decir, sujetos activos con el que se puede hablar y que pueden participar en distintas acciones, con poder de decisión limitado -; menos, en cuanto integrantes – es decir, como sujetos sociales que forman parte de grupos amplios y de una sociedad que le presentan distintos “modelos de ser personas y de conductas”.

Las prácticas explícitas, así como el quehacer cotidiano, al decir de los estudiantes y de sus maestros, en cuanto a la convivencia tienden a la mejora de la calidad educativa, operativamente con una presencia de un discurso prescriptivo, y de una mirada predominantemente psico-educativa sobre las socio-moral y socio-jurídica, marcándose así algunos elementos faltantes, para que esta calidad dé cuenta de procesos de formación integral.

Referencias bibliográficas

82

- Bárcena, Fernando y Mélich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós.
- Beech, Jason y Marchesi, Álvaro (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre la convivencia escolar en Argentina*. Buenos Aires, OEI-Fundación SM
- Casagrande, Cledes fsc (2013). “La pedagogía lasaliana en diálogo con el mundo actual: pluralidad, fraternidad y trascendencia” en Gil, Pedro Ma. y Muñoz, Diego (editores) *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma, Casa Generalicia, pp. 251-268 (estudios lasalianos #17).
- Cole, Michael (1999) *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, Morata.
- De La Salle, Juan Bautista (2001) *Obras completas*. Madrid. San Pío X.
- Dreier, Ole (2005). “Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social”, en Pérez, G, I. de L. Alarcón, J.J. Yoseff y Salguero, M.A. (comp.), *Psicología cultural, Volumen I*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pp. 81-128.
- Ezpeleta, Justa (2004). “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa”, en Tenti, Emilio (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, pp. 163-177.
- Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha (2010). *Guía de profundización para el análisis de prácticas de aprendizaje y convivencia democrática* (mimeo).
- Fierro, Cecilia y Tapia, Guillermo (2013). *Hacia un concepto de convivencia escolar* (mimeo).
- Gauthier André-Pierre, fsc (2012). “Un Fundador, horizontes de futuro”. *Revista Digital de Investigación Lasaliana* # 4, pp. 96-99.
- Gil, Pedro, fsc (1998). “La consagración del Hermano. Un tema que la Declaración no dejó cerrado” en Hermanos de las escuelas Cristianas *La Declaración. El Hermano de las escuelas cristianas en el mundo actual. 30 años después*. Valladolid, Centro Vocacional La Salle, pp. 191-215.
- Gil, Pedro Ma., fsc (2013a). “Primera parte : la primera definición” en Gil, Pedro Ma. y Muñoz, Diego (editores) *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*” Roma, Casa Generalicia, pp. 12-19 (estudios lasalianos #17).
- Gil, Pedro Ma., fsc (2013b). “Tercera parte: pedagogía lasaliana hoy” en Gil, Pedro Ma. y Muñoz, Diego (editores) *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma, Casa Generalicia, pp. 241-250 (estudios lasalianos #17).
- Gil, Pedro Ma. (fsc) y Muñoz, Diego editores) *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma, Casa Generalicia, (estudios Lasalianos 17).
- Ianni, Norberto (2003). “La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja,” *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, número 2, agosto–septiembre. Consultado el 10 de agosto de 2010 en:
<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1976). *Declaración sobre el Hermano en el mundo actual*. Bogotá, Editorial Stella.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1987). *Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, Roma, Casa Generalicia.
- Lauraire, León fsc (2013). “La metodología: factor de éxito”. En: Gil, Pedro Ma. y Muñoz, Diego (editores) *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*” Roma, Casa Generalicia, pp. 63-78 (estudios lasalianos #17).
- Lepp, Ignace (1965). *Psicoanálisis de la amistad*. Buenos Aires, Ediciones Carlos Lohlé.
- Mac Intyre, A. (1987). *Tras la Virtud*. España, Crítica.
- Ouattara, Pierre fsc (2013). “El servicio educativo lasaliano, ¿medio de qué salvación hoy?”. En: Gil, Pedro Ma. y Muñoz, Diego (editores) *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*” Roma, Casa Generalicia, pp. 287-304 (estudios lasalianos #17).
- Oustric, Gérard fsc (s.f.). “Association et communion 3/3” en *Lasalliana* 52-19-D-126. Roma, HEC, pp. 1-2
- Petit, Roger fsc (1997). “38. Hermanos de las escuelas cristianas”. En: Lemire Guy, Rodríguez Álvaro, Maymi Pascual y Houry Alain y otros *Temas lasalianos # 2*. Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, pp. 48-58.
- Rodríguez, Álvaro fsc y otros (2010). *Asociados para la Misión Lasaliana... Un acto de Esperanza*. Circular 461, Septiembre, Roma, Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Consultado el 22 de julio de 2013 en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/circulares/461_cir.es.pdf
- Rummery, Gérard fsc (2013) “papel de la comunidad en la pedagogía lasaliana”. En: Gil, Pedro Ma. y Muñoz, Diego (editores) *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*” Roma, Casa Generalicia, pp. 79-90 (estudios lasalianos #17).
- Schneider, Jean Louis, fsc (2005). “Conclusión: vivificar el carisma lasaliano hoy” en Consejo Internacional de Estudios Lasalianos *El carisma lasaliano hoy*. Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, pp. 231-265 (estudios lasalianos #13).
- Veleda, Cecilia; Rivas, Axel y Mezzadra, Florencia (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPECUNICEF-Embajada de Finlandia.