



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
SECRETARIA DE EDUCACION

DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA

LA DISCIPLINA ESCOLAR

La normativa vigente

y su aplicación

Buenos Aires
República Argentina
1989

LA DISCIPLINA ESCOLAR
LA NORMATIVA VIGENTE Y SU APLICACION

Este documento ha sido elaborado sobre la base del trabajo exploratorio : "La disciplina en el nivel medio de educación: (1987) realizado por la Lic. Inés Aguerondo y la Prof. Pilar Tadei, cuyos originales constituyen un documento de trabajo de la Dirección de Planificación Educativa.

INTRODUCCION

Los establecimientos escolares son sistemas de relaciones sociales y personales donde conviven durante cierto tiempo del día y a lo largo de casi todo el año docentes, alumnos, preceptores, padres, directivos, no docentes, etc.' El objetivo explícito y reconocido como válido socialmente gracias al cual existen las escuelas es la transmisión de conocimientos: se supone que los alumnos van para aprender y los profesores 'para enseñar. Para ello, las instituciones escolares se han organizado de una manera específica que responde a concepciones que tienen que ver con la 'definición de conocimiento, con las representaciones aceptadas sobre cómo se aprende, y con lo que la sociedad acepta como válido en la interacción entre adultos y jóvenes y entre adultos entre sí.

Tradicionalmente nuestra escuela define al conocimiento desde una óptica positivista y enciclopedista, por lo que los contenidos / de la enseñanza se estructuran en planes con asignaturas independientes que priorizan la información por sobre la estructura conceptual de la disciplina.

El suponer que se aprende tal como lo postulan las corrientes mecanicistas lleva a propuestas de enseñanza repetitivas, carente, en muchos casos, de actividades significativas para el alumno.

La organización de los establecimientos educativos es previa a la elaboración y ejecución de planes de estudio o como actualmente se denominan los diseños curriculares.

Frente a esa realidad numerosos estudios y observaciones en terreno hacen referencia a un permanente estado de crisis en, que están sumidos gran número de establecimientos de nivel medio, una de cuyas dimensiones de análisis podría ser el del grado de adecuación entre la organización institucional y el currículo que deben desarrollar.

Esa crisis también se expresa en una "falta de sentido" emocional y técnica de las personas involucradas (personal docente y alumnos) para realizar su tarea, y en la "inhabilitación" o incapacidad organizativa de la institución para contenerlo y facilitarla, / Juega también de manera relevante los importantes cambios acaecidos en las últimas décadas en el marco social donde se insertan // las escuelas.

Los "problemas de disciplina" son parte importante de la vida cotidiana escolar. En este estudio se centra en el análisis de los modos de con vivencia relevantes y actuales en los establecimientos / de nivel medio oficial. Es escasa la literatura especializada sobre, el tema e inexistente el trabajo de campo que describa de manera rigurosa sus principales características.

Es intención de este trabajo llamar la atención sobre la posibilidad de "comprender" el problema de la indisciplina tratando de encontrar marcos conceptuales y explicaciones que den sentido a / las realidades que presentan las escuelas. No se ofrece una explicación comprensiva ni provee líneas de solución aplicables inmediatamente. Más bien este informe presenta un conjunto de elementos que deben ser enriquecidos por la discusión de los conductores y supervisores de la educación, por los directivos y docentes de las escuelas, por los alumnos y los padres, y también retornados por investigadores que estén interesados en realizar trabajos de campo que indaguen sobre los aspectos específicos que se vayan perfilando.

La metodología con que se ha encarado responde a las características de un trabajo exploratorio donde se ha regulado la recolección de información, la observación de situaciones institucionales, las entrevistas con informantes clave y la lectura de marcos conceptuales que pudieran ofrecer elementos interpretativos / pertinentes. El producto obtenido no se define como una investigación de campo con interés descriptivo. Más bien se intenta recoger elementos para organizar un marco conceptual que pueda / servir de referente para futuras investigaciones.

En este sentido, cada uno de los capítulos o partes en los / que se ha dividido el trabajo ha merecido un tratamiento metodológico específico. La Parte I organiza elementos históricos sobre los reglamentos escolares, las normas disciplinarias, las sanciones aplicadas, que permitan contextualizar dentro de un proceso de análisis la convivencia escolar, y entender las principales líneas o características presentes a partir de su gestación. Para esto se / ha realizado el análisis de contenido de los reglamentos, que se // mencionan en la bibliografía.

En la Parte II se trata de describir cualitativamente la situación actual desde dos perspectivas: las normas y la realidad. El informe de las normas que regulan las atribuciones surge nuevamente del análisis de contenido de la reglamentación vigente. Se realizaron entrevistas con cinco directivos y diez profesores de / escuelas medias oficiales (DINEM) de Capital, y se aplicó un cuestionario autoadministrado a nueve directivos, veinte docentes y / ciento ocho alumnos de establecimientos similares. Los grupos mencionados no constituyen una muestra representativa pero todos son miembros reales de la vida institucional cotidiana, de los que hemos recogido opiniones y descripción de acciones de indisciplina y el juicio que ellas les han merecido desde su particular perspectiva de análisis.

La Parte III reseña los cambios normativos introducidos por la Dirección Nacional de Educación Media (DINEM),’ a partir de sus circulares, como intento de superación de la situación actual y describe los procesos institucionales y personales que pudieron percibirse a través de las entrevistas con informantes clave ya reseñadas.

En la Parte IV, finalmente, se presentan posibles líneas de avance en la elaboración de un marco interpretativo para esta problemática.

I N D I C E

Introducción

- . Parte I - Los reglamentos escolares
 - 1.1. Antecedentes Generales
 - 1.2. Algunos reglamentos anteriores a 1943
 - 1.3. El Reglamento General de 1943 y sus posteriores modificaciones

- . Parte II - La situación actual en las escuelas
 - 2.1. Responsabilidades y atribuciones reglamentadas
 - 2.2. Faltas y sanciones
 - 2.3. Marcos de referencia e indisciplina

- . Parte III- Los cambios normativos propuestos y los mecanismos de resistencia que generan

- . Parte IV - Líneas de avance en la interpretación de la problemática
 - 4.1. Legitimación de saberes
 - 4.2. La crisis del vínculo docente-alumno
 - 4.3. La necesidad de un nuevo perfil de la institución escolar
 - 4.4. Autoritarismo vs. participación
 - 4.5. El valor de la sanción : reparación o punición

. N O T A S

PARTE 1 - LOS REGLAMENTOS ESCOLARES

1.1. Antecedentes Generales

A partir de la organización nacional, con las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda se desplegó en el país una política educativa con una clara finalidad: la unión nacional. De ahí que se restauraran las instituciones educativas abandonadas durante el gobierno rosista, se evaluaran los dos colegios nacionales existentes (el de Monserrat en Córdoba y el de Concepción del Uruguay en Entre Ríos) y se creara en 1863 el Colegio Nacional de Buenos Aires sobre la base de los tradicionales Colegio Convictorio de San Carlos, Colegio de la Unión del Sud, Colegio de Ciencias Morales de la Provincia de Buenos Aires y Colegio de la Provincia de Buenos Aires. También fueron posteriormente nacionalizados los otros colegios existentes en el país: San Miguel de Tucumán, Instituto Argentino de Corrientes y Colegio de Dolores de Jujuy dedicado a la formación de mujeres. A partir del año siguiente se crearon otros tantos colegios nacionales en Mendoza, San Juan, Salta, Tucumán y Catamarca con lo que el país quedó cubierto con una red de colegios nacionales que servían a la formación secundaria de los jóvenes.

El crecimiento de la educación media tuvo en este período una clara función política tendiente a la formación de las clases dirigidas que ingresarían a la universidad, aunque consistentemente con el ideario democrático, en todos los casos se guardó un cupo de vacantes, que se ofrezcan con becas a "jóvenes pobres".

A medida que se fueron creando establecimientos de enseñanza media en distintos puntos del país, se fueron ordenando las normas de su funcionamiento en sucesivos reglamentos tendientes a unificar criterios. En ellos cada "título" o parte está destinada a delimitar funciones, deberes y derechos de cada uno de los miembros de la institución y a especificar detalladamente aspectos organizativos (certificados, matrículas, memorias, etc.)

Como las modalidades existentes eran sólo dos (colegios nacionales y escuelas normales) hubo reglamentos distintos para cada una de ellas hasta 1943, con algunas diferencias que respondían fundamentalmente a la situación del alumno, siendo más estrictos los de las normales, ya que se consideraba que el comporta-

miento de los que luego serían los docentes debía ser "ejemplar"! Por otra parte, las relaciones de convivencia deseadas no eran / demasiado diferentes según la edad de los alumnos, como se com-// prueba a través del hecho de que los reglamentos correspondien-// tes a la escuela primaria eran bastante semejantes en la concep-// ción institucional y en el régimen de sanciones, a los de la es-// cuela media. De todos los elementos importantes que aparecen en// los reglamentos, lo que nos interesa básicamente recalcar es có-// mo se inserta dentro de la propuesta pedagógica el tema de la // disciplina. Si bien todos los reglamentos incluyen un capítulo / de sanciones, el cuidado con que se enmarcan y las recomendacio-// nes previas acerca de su uso dan una clara idea de que el orden// disciplinario formaba parte integral del marco metodológico. Se entendía que para aprender un alumno debía estar quieto y a-/ tento; se entendía también que a través de la sanción se apren-// día, aun cuando ésta no fuera reparadora específica de la "falta" que se hubiera cometido.

La manera en que esta concepción se va cristalizando y cómo va perdiendo contenido es evidente a través del análisis de los reglamentos en el tiempo, sobre todo a través de su permanencia casi inalterada a pesar de los importantes cambios cualitativos ocurridos en la sociedad. El solo hecho de que en la actualidad esté en vigencia el que se elaboró en 1943 (aunque se han hecho algunas modificaciones), deja entrever los escasos cambios / que se han dado en la conceptualización de la organización de // nuestros establecimientos escolares.

1.2. Algunos reglamentos anteriores a 1943.

Los reglamentos escolares parecieran constituir una // tradición clásica en las instituciones de enseñanza ya que aparecen muy tempranamente en nuestra historia institucional. Una característica importante a tener en cuenta es también su relativa homogeneidad. Para un primer análisis tentativo, en este punto / se han tenido en cuenta el Reglamento para los Colegios Nacionales de 1893, el Reglamento para las Escuelas Normales de 1925 y/ el Reglamento General de Escuelas (primarias) de la Provincia de Córdoba de 1897. Se analizan asimismo otros documentos pertinentes. (1)

De los muchos capítulos y partes que integran los Reglamentos se han tomado especialmente en cuenta los artículos que / tienen que ver con las sanciones y faltas, contenido, modos de a

plicación de las mismas, etc. De este análisis se extraen ciertos elementos que adquieren valor especial ya que ayudan a reconocer algunos de los supuestos sobre la base de los cuales se organizan todavía muchas de nuestras instituciones escolares.

1. La concepción pedagógica vigente en la época.

Para una adecuada lectura histórica de estas reglamentaciones es imprescindible remontarnos aunque sea someramente al contexto educativo y a la ideología pedagógica que enmarca estos documentos.

El momento histórico en que surgen era la época del auge del cientificismo positivista en que se consideraba que el conocimiento es un bien que posee el docente y que debe ser transmitido a los jóvenes. Según esta concepción, el modo por excelencia como se aprende es oyendo y repitiendo. Por esto debe haber "orden" para que se pueda aprender, o mejor dicho, enseñar. Este orden se entiende asociado estrechamente al silencio que es menester hacer para no interrumpir el discurso del profesor o la exposición de la lección por parte del alumno.

El modelo de relación entre maestro y alumno existente en los colegios (y propuesto en los reglamentos) reproducía el modo de relación entre adulto y niño o adolescente vigente en la sociedad: era un modelo paternalista en el que el adulto es "el que sabe", "el que puede", "el que no se equivoca", y el niño o el adolescente "el que no sabe y debe aprender". De ello se desprende que sólo el adulto puede decidir, puede determinar qué se hace y cómo se hace; y que el papel del alumno es básicamente pasivo.

2. La "disciplina" como "formadora", las sanciones como recursos de enseñanza;

La rigidez, el orden y el silencio en la organización de la tarea, aun cuando ésta adquiere una forma rigurosa, tienen una función claramente formativa, más que punitiva. Por esto, aun cuando no se excluyen las sanciones directas, éstas son un recurso de enseñanza que se aplica a partir del supuesto de que la sanción "enseña", o sea que a través de ella se aprende. Esto justifica que se incluyan como sanciones por ejemplo repetir por escrito varias veces una frase, o repetir mecánicamente la ejercitación de un punto no aprendido.

Esta concepción de la educación es la que está presente en los reglamentos que rigieron no sólo en las escuelas secundarias de la época, sino también en las primarias provinciales tal como se expresa en los capítulos referidos al régimen de disciplina en el Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Córdoba (1897): "Siendo la prevención mejor que el castigo, el direc-

tor debe hacer que sus maestros aseguren el orden de la escuela/ por medio del trabajo conveniente, agradable, metódico, del libre ejercicio de las espontaneidades personales, siempre que no dañe la iniciativa ajena y la moral y el orden de la casa, eviten las penitencias y lleguen a gobernar sin castigar, y en el caso extremo de tener que recurrir a ello, no podrá emplear sino los siguientes..." (art. 74). Sigue la enumeración de las sanciones (que presentamos en el punto siguiente) que debían aplicarse en forma gradual. La clara alusión a una pedagogía preventiva que enmarca reglamentariamente las sanciones, y el detalle de cómo debe organizarse la convivencia escolar, son buenos indicios de la idea que esbozamos acerca del valor "formativo" de la disciplina en este contexto.

3. El contenido de las sanciones: escasa discriminación entre el aprendizaje y el comportamiento.

El análisis del contenido de las sanciones ofrece algunas pistas para considerar la ideología pedagógica vigente en ese período y que daba sustento a las prácticas escolares.

. Las explicaciones sobre cómo se aprende estaban asentadas en una psicología de las facultades que suponía relaciones / mecánicas entre ellas, observables en función de conductas específicas. Lejos se estaba todavía de las actuales explicaciones / constructivistas que incorporan, además de las dimensiones cognitivas, dimensiones no cognitivas en sus interpretaciones y definen el actuar del sujeto que aprende no sólo como una acción hacia el exterior (conductas) sino también como acciones de pensamiento que construyen el objeto a conocer.

La concepción pedagógica que subyace a las sanciones / del periodo estudiado concibe sólo un tipo de comportamiento positivo para el aprendizaje: aquél que no disturbe la relación en el aula con el docente o con otros alumnos. Esto lleva a que se establezca una relación unívoca y poco discriminada entre los resultados de los aspectos cognitivos del proceso de aprender y // las conductas no facilitadoras de dicho proceso. Esa relación // dió lugar a un conjunto de prácticas tales como: calificar en una asignatura con un aplazo por mala conducta en clase, sacar la hoja y poner un o por copiarse en una prueba, etc. (2)

Muchas de esas sanciones se continúan aplicando, formal o informalmente, en la actualidad y se resumen en la ampliación de la tarea, el manejo del tiempo y de la libertad de tránsito del alumno dentro de la institución (retenerlo en la escuela, dejarlo sin recreo, ponerlo en penitencia), amonestarlo públicamente y expulsarlo de la institución.

Es útil en este punto comparar entre sí las sancio-

nes vigentes en las escuelas antes de 1943 donde se evidencia alta homogeneidad por un lado y poca variación sustantiva con la actualidad por el otro.

4 Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Córdoba (1897)

Gradación de sanciones a aplicar:

1. Amonestación privada o pública
2. Privación de recreo o de algún privilegio
3. Aislamiento de sus compañeros durante las horas de clase o recreo
4. Retención después 'de las horas de clase
5. Cambio de lugar en la clase
6. Suspensión
7. Separación de la escuela

b) Reglamento para los Colegios Nacionales (1893)

Sanciones a aplicar a casos de mala conducta (no especificados salvo los tres primeros ítems):

1. Trabajos extraordinarios (en caso de negligencia)
2. Retención en el colegio (idem)
- '3. Amonestación en privado o delante de los alumnos y profesores (idem)
4. Exclusión de un curso o de todos los cursos dados por el mismo profesor durante un tiempo más o menos largo
5. Separación temporal de todos los cursos y del colegio
6. Expulsión definitiva del colegio

La contaminación antes mencionada aparece, por ejemplo, en el hecho de que un acto de indisciplina podía ser penado con / un trabajo extraordinario que "deberán ser de utilidad al alumno/ y su término de duración no podrá pasar de dos horas, si debieran llevarse a cabo en el colegio"! También podría aplicarse la retención por un término no mayor de 4 horas y "en caso de ser un día/ festivo no podía excederse de 5 horas, con los intermedios establecidos en el horario común". Como puede apreciarse, esto lleva/ implícita la idea de que hacer tareas educativas y permanecer en/ el colegio es realmente un castigo.

Asimismo la separación temporal del colegio "podía ser/ acompañada de prohibición de examen, durante una o más épocas en/ el mismo colegio y aún en otro", si así lo autorizaban el Ministerio de Instrucción Pública, con lo cual se contamina el comportamiento del alumno con su posibilidad de prosecución de estudios.

c) Reglamento para las Escuelas Normales (1925)

El régimen de disciplina era sumamente estricto en razón de tratarse de alumnos-maestros, condición que deriva de que

realizaban sus prácticas en Departamentos de Aplicación. Por la mala conducta podían aplicárseles las siguientes sanciones:

- * Exclusión de un curso o de todos los cursos, aplicada hasta por 3 días por el profesor con conocimiento del vicerrector. La sanción no tenía efecto sobre el Departamento de Aplicación, donde el alumno-maestro impartía enseñanza.
- * Separación temporal de todos los cursos y de la escuela, aplicada por el vicerrector con acuerdo del rector.
- * Expulsión definitiva de la escuela o de todas las escuelas de la República, resuelta por mayoría de votos del cuerpo de profesores del curso, fijándose en 2/3 el quorum necesario para la reunión

Lamentablemente no existe explicitación sobre lo que se entiende por "mala conducta". Sólo se especifican las causas en el caso de expulsión, y son:

- a) mentira contumaz;
- b) la inmoralidad grave;
- c) el desaseo incorregible;
- d) las faltas reiteradas y graves de respeto al superior;
- e) la falta de aplicación de los alumnos-maestros y
- f) las demás que determinará el cuerpo de profesores.

Como puede observarse, hay en este reglamento una clara intención de preservar la imagen del docente o del maestro como: "modelo". Esto explica que se incluyan como causas punibles el desaseo y la falta de aplicación.

El análisis de estos reglamentos deja también entrever que en las prácticas institucionales existían las sanciones físicas de manera bastante corriente. Es así como en el Reglamento de Colegios Nacionales (1893) se aclara que "en ningún caso podrán imponerse ~~denigrantes~~ o ~~perigosas~~ para la salud de los alumnos", lo que implica con seguridad la supervivencia de los castigos corporales en las escuelas. En los hechos, ésto sin duda debió persistir porque en el Reglamento de Escuelas Normales (1925) se pena con "exoneración inmediata" a quien imponga o tras "correcciones" fuera de las especificadas (art. 165).

Esta es una de las grandes diferencias con la actualidad ya que, si bien en casos aislados puede encontrarse algún episodio en este sentido, en la realidad cotidiana y más común de nuestros establecimientos se ha erradicado totalmente esta costumbre. Sin embargo tienen vigencia otras formas de castigo corporal como el plantón en el patio o corredor, permanecer parado // junto al banco, etc.

4. La estructura verticalista del "control disciplinario" superpuesta y coexistente con la organización pedagógica.

En general, la responsabilidad de la aplicación de las sanciones se comparte entre los roles cuya tarea es fundamentalmente pedagógica, tales como Rector, Vicerrector y profesores.

Hay una gradación en la jerarquía de los sancionadores en todos estos reglamentos. En el de 1983, por ejemplo, los celadores y profesores pueden aplicar las dos primeras correcciones; los detallados en el inciso 1° al 5° inclusive los aplica el Vicerrector (con aviso previo al Rector en el caso del mencionado en el inciso 5°) y la expulsión podrá ser resuelta por el Rector con conocimiento del entonces Ministerio de Instrucción Pública.

Desde esta época aparece la figura del celador (actual preceptor) como relacionada con el tema "**disciplina**", es decir, / como agente de control. En el Reglamento de Escuelas Normales // (1925) no aparecen explícitamente en el capítulo que estamos analizando (De las faltas contra la Disciplina), porque no pueden aplicar sanción alguna pero se ocupan de todos modos de la conducta ya que su función se define como "cooperar con la formación de los buenos hábitos de los alumnos mediante sus consejos", "dirigirlos durante los recreos y evitar los actos de indisciplina y desorden". Esta función puede ser ejercida por alumnos del último año, aunque éstos no puedan asumir el cargo de Jefe de celadores.

El lugar del celador-preceptor dentro de la institución educativa es bien interesante de analizar con más detalle de manera de poder explicar algunos elementos que rodean a esta función, Surgida como parte natural de una concepción educativa que condicionaba al orden de posibilidad de enseñar, ha desaparecido ya en la mayoría de otras sociedades cuyos sistemas escolares han hecho cambios acordes con los cambios del contexto social. En nuestra / realidad subsisten, adquiriendo cada vez un valor más central pero quizás menos pedagógico, posiblemente como consecuencia de que dentro de la institución escolar han perdido importancia relativa los objetivos y las tareas que tienen que ver con el conocimiento y han ganado espacio las que tienen que ver con el control.

5. Igualdad-desigualdad de los actores institucionales

La lectura de los reglamentos estudiados muestra que, / como consecuencia de la concepción verticalista vigente en la época que depositaba la autoridad en las funciones jerárquicas superiores, ningún reglamento contempla la posibilidad de que el alumno sancionado pueda defenderse, y los mecanismos de aplicación de las sanciones no contemplan la defensa por parte del alumno.

Como se deduce de la lectura de estos reglamentos, no / está establecido el descargo del alumno en ningún caso, aunque es te derecho está explicitado en el art. 169 del Reglamento de Es- / cuelas Normales (1925) referente a las sanciones a aplicar a pro- / fesores o empleados.

Este es quizás el punto donde se encuentra una de las / diferencias más evidentes con las normas actuales ya que en éstas se ha incorporado algún elemento en este sentido. El alumno ad-// quiere con el paso del tiempo, un lugar más igualitario en rela- / ción con los demás actores institucionales, que comienza con el / reconocimiento del derecho de defensa y se completa en la actual& / dad con su posibilidad de participación en la elaboración de los / reglamentos disciplinarios y en la formación de Centros de Estu- / dantes (prohibidos desde 1936, Res. de la Torre).

1.3. El Reglamento General de 1943 y sus posteriores modificacio / nes

Además de estos reglamentos generales existían los pro- / pios de cada establecimiento, lo que sumado a posteriores resolu- / ciones, decretos y circulares, determinó la necesidad de ordenar- / los en un nuevo Reglamento que fuera único para todos los estable / cimientos dependientes del Ministerio de Educación, hecho que mo- / tivó que el Ministro Guillermo Rothe encomendara dicha tarea al / Director General de Instrucción Pública, Atilio Benna (Res . Mi- / nisterial del 29/03/43). El proyecto de Reglamento único fue ele- / vado el 10 de mayo de ese año y aprobado por decreto 15073 del 17 / del mismo mes. Como el propio Rothe lo explica, su elaboración de / mandó un gran esfuerzo ya que se debió compilar, analizar y selec / cionar el material existente (1550 artículos reglamentarios, 600 / resoluciones y decretos, 1000 circulares del Ministerio y de la// / Inspección General de Enseñanza y colecciones de cláusulas).

Este Reglamento General para los Establecimientos de En / señanza Secundaria, Normal y Especial de 1943, ordenado con diver / sas disposiciones que modificaron su contenido original según la / Resolución del Ministerio de Educación y Justicia del 3 de mayo / de 1957, es el que está en vigencia en la actualidad. Posterior- / mente se sancionaron otras leyes, decretos y resoluciones ministe / riales que fueron ampliando o restringiendo el sentido de sus ar- / tículos.

El Reglamento está dividido en tres grandes partes: dis / posiciones comunes, disposiciones especiales y disposiciones gene / rales, y trata sinnúmeros de temas desde las funciones de cada u-

no de los empleados de una escuela hasta la determinación del uso de los símbolos patrios y las características que debe tener el mástil.

El Capítulo IV de la Primera Parte es el que nos interesa, a partir del artículo 200 hasta el 206 inclusive, que son los que se refieren al régimen de disciplina aplicable a los alumnos. (3)

En la práctica, la aplicación de los arts. 204 y 205 / trajo serios inconvenientes debido a defectos formales, por lo que hubo frecuentes intervenciones de la ~~DINEM~~ para una interpretación correcta, con el subsiguiente conflicto de la 'autoridad / en el establecimiento.

Esta circunstancia motivó la elaboración de diferentes disposiciones aclaratorias (151/65 y 501/71) comunicadas a través de las circulares 82/71 y 163/82 hasta que se sancionó la // 405/85 que reordena y esclarece definitivamente los puntos conflictivos y deja sin efecto las anteriores. Los 10 artículos de esta nueva disposición rigen desde entonces como aclaratorios de los del Reglamento General. Las modificaciones apuntan fundamentalmente a garantizar la legitimidad del proceso y de la consecuencia medida tomada.

Por eso hace hincapié en los siguientes puntos, inexistentes en el Reglamento del '43:

- * Notificación inmediata y fehaciente de la medida disciplinaria al alumno y a su padre, tutor o encargado.
- * Para la aplicación del artículo 204 (suspensión) se hace imprescindible oír al alumno y al padre, tutor o encargado.
- * También en el caso de expulsión, en que el alumno deberá ser oído antes de ser juzgado, por tratarse de un menor debe hacerlo en presencia de su padre, tutor o encargado.
- * Constancia de la nómina de profesores ausentes y presentes del Consejo, respecto del quorum y constancia de los votos, en el caso de la reunión de ese órgano colegiado.
- * Asentamiento de las causas de la inasistencia del alumno y del padre, tutor o encargado, fehacientemente citados, a la reunión prevista.
- * Aclaración de los modos en que el alumno y su padre, tutor o encargado pueden apelar a la superioridad en caso de considerar injusta la sanción.

De la conjunción de estos artículos con los preestablecidos en el Reglamento General, resulta el siguiente régimen de sanciones:

- Amonestación

-**Separación temporal**

- **Expulsión definitiva del establecimiento o establecimientos de la República**

Para la aplicación de la primera es válida la versión/ del profesor o "empleado encargado de disciplina" a las autoridades: por escrito al Vicerrector o Vicedirector y oralmente al // Rector o Director. El alumno queda excluido de dar su versión. / El máximo de amonestaciones es de 25, que puede aplicarse de una vez, aunque se puede solicitar un margen de 5 y más siempre y // cuando el alumno no presente aplazo. Esta contaminación entre el comportamiento y el rendimiento intelectual es un indudable remanente de los viejos reglamentos del siglo pasado.

En lo que respecta a la separación temporal, si es hasta el fin del año escolar, queda en manos del Rector o Director7 -si bien puede consultar al Consejo de Profesores-; por término/ mayor deberá pronunciarse dicho Consejo. En la resolución que se adopte, deberá quedar explicitado si la medida comprenderá o no/ la prohibición de rendir exámenes libres en la época de fin de / curso (según circular 125/45).

La expulsión definitiva deberá contar con los 2/3 de / votos de los profesores presentes en el Consejo (a su vez, la / validez de la reunión dependerá del quorum establecido: 2/3 del/ total de docentes del Consejo). Como se dijo antes, el alumno de berá ser previamente oído en presencia de su padre, tutor o en-7 cargado. En el caso de que se aplique tal sanción, la autoridad/ directiva resolverá en las 24 horas siguientes las actuaciones / con los antecedentes del alumno (CONCEPTO, APLICACION, ASISTEN- / CIA). También el interesado podrá elevar un recurso de apelación dentro de los 5 días hábiles de notificarse sobre la nueva dene- gación.

En lo que respecta a las causas que provocan la aplica- ción de dichas sanciones, el Reglamento sólo las especifica en / el caso de expulsión y las ignora en el de suspensión o amonesta- ción. Se consideran determinantes de expulsión las siguientes // causas: la inmoralidad grave, faltas reiteradas y graves de res- peto a profesores o autoridades de la casa, notoria mala conduc- ta dentro y fuera del establecimiento y todas las que el Consejo considere tales. Como podrá observarse, estas causas, con algu- nas modificaciones que amplían su contenido, aparecían ya en el/ Reglamento de Escuelas Normales de 1925.

Es lógico deducir que en el plano de la realidad, es- / tas medidas pueden causar efectos y provocar problemas en el or- den interno del establecimiento ya que para que un código sea // respetado su significado tiene que ser conocido y aceptado por /

los miembros de la comunidad. No es difícil suponer que en la actualidad puede haber verdaderos abismos entre lo conceptuado, // por ejemplo, como falta de respeto entre algunos representantes/ del mundo adulto y los adolescentes (pararse al lado del banco / cuando entre una persona, tutear, llamar por el nombre, etc.) o/ en la confrontación de distintas subculturas (fórmulas de tratamiento, vocabulario, etc.) Por ello parece que esta enumeración/ no restringe' las arbitrariedades ni presenta líneas definidas sobre qué conductas específicas son las que deben sancionarse, por lo que puede darse margen a la arbitrariedad en la aplicación de sanciones.

PARTE II - LA SITUACION ACTUAL EN LAS ESCUELAS

2.1. Responsabilidades y atribuciones reglamentadas

Las escuelas presentan una organización formalizada en la / cual la estructura administrativa del establecimiento reconoce, en lo educativo, dos grandes sectores: el que se refiere a los aspectos pedagógicos y el que se refiere a los aspectos disciplinarios.

Corresponde al rector y a los profesores, como responsabilidad principal, la función pedagógica. Es materia del vicerrector y de los preceptores el "control disciplinario". Esa situación se refleja en la normativa vigente.

En efecto, según el Reglamento General, además de las tareas específicas que hacen a la conducción administrativa del establecimiento a su cargo el Rector/Director debe "Asistir frecuentemente a las clases, a fin de informarse del puntual cumplimiento de los profesores y alumnos" (art. 5º, inc. a) y "reunir con frecuencia al personal docente por grupos de profesores y asignaturas conexas a fin de / que, bajo su dirección, se pongan de acuerdo para conservar la correlación de las ramas que enseñan y estudiar todo lo que se refiera a / la marcha de la enseñanza" (art. 5º, inc. c). El relevamiento realizado de las opiniones de los rectores acerca de sus funciones indica que éstos se dedican fundamentalmente a las responsabilidades administrativas que los urgen cotidianamente en desmedro de su responsabilidad pedagógica (5).

El cuerpo de profesores completa la función pedagógica directa en el establecimiento dado que su responsabilidad principal es/ la de impartir la enseñanza a los alumnos (art. 53, inc. 3"). Sin embargo, éstos no quedan exentos de responsabilidad en el tema disciplina ya que en el art. 53, inc. 7 del mismo Reglamento General se enuncia como uno de sus deberes el "coadyuvar al mantenimiento del orden! y la disciplina en el establecimiento y conservarlos en su clase bajo su única responsabilidad.

El rol del vicerrector/vicedirector está más asociado con / funciones de control: llevar múltiples registros (anual, asistencia, / temas de clase, sanciones disciplinarias, solicitud de autorizaciones de pruebas escritas, etc.) "preocuparse personalmente del orden y de/ la disciplina y de la regularidad de la enseñanza" (art. 30, inc. d) y "vigilar el cumplimiento de las medidas disciplinarias aplicadas a/ los alumnos" (art. 30, inc. c).

En esta tarea son secundados por el cuerpo de preceptores / que "son empleados especialmente destinados a conservar el orden y la disciplina en lo que respecta a los alumnos" (art. 73, inc. 1), "coo-

perar a la formación de los buenos hábitos de los alumnos mediante / su consejo" (art. 74, inc. 2) y "dar cuenta inmediata al Jefe de Preceptores de cualquier acto de indisciplina" (art. 74, inc:5), además de funciones de control administrativo.

Como puede verse, a las funciones asignadas en el antiguo/ reglamento (anterior a 1943) se agregan otras más concretamente dirigidas a controlar la disciplina.

2.2. Faltas y sanciones

Aun cuando todas las escuelas de nivel medio nacional se / encuentran enmarcadas legalmente dentro de un único Reglamento, en / el plano de las prácticas la interpretación del mismo depende de la / idiosincrasia de las autoridades, de las relaciones de poder y prestigio entre los distintos miembros de la comunidad educativa, y de / las características específicas de la población escolar del establecimiento.

Los aspectos en que se expresan estas diferencias determinan la mayor o menor "permisividad" institucional, definida fundamentalmente por dos elementos: qué se considera una falta de disciplina y cómo se la sanciona.

A los efectos de reunir algunos elementos descriptivos que nos permitiera organizar ese análisis nos acercamos a cuatro establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media (DINEM) para llevar a cabo entrevistas a directivos, docentes, preceptores y alumnos.

De esas entrevistas se derivan algunas ideas centrales que parece oportuno poner a consideración para su discusión, tanto en relación a los diferentes criterios con que se aplican las sanciones / como a qué se considera un acto de indisciplina..

El rango que establece la gravedad de una falta es sumamente amplio y en la aplicación de la sanción se combinan criterios tradicionales basados en la generalización de costumbres que se han modificado en la sociedad con criterios más actualizados que tienden a analizar las conductas escolares según usos y costumbres observables / en contextos extraescolares: familia, sitios de recreación, trabajo, / etc.

Con el objeto de analizar cuál es la definición de acto de / indisciplina que hacen los' distintos actores institucionales se elaboró un cuestionario autoadministrado.

El total de respuestas obtenidas fue el siguiente:

Alumnos	Preceptores	Padres	Profesores	Directivos
104	14	15	21	8

N=162

En el cuestionario se solícita al respondiente que describa brevemente, tal como lo recuerda, un acto indisciplinario ocurrido recientemente.

En el cuadro siguiente se agrupan las descripciones de actos de indisciplina en 11 categorías y se presentan en relación con/ quién describe esos hechos.

Indicados por	Alumnos	Preceptor	Padre	Profesor	Directivo
Actos indisciplinares					
1. Destrozos materiales	27	3	3	1	3
2. Agresión física entre alumnos (montoneras, peleas)	26	1	2		
3. Obstaculización de la tarea en el aula	7	2	4	9	
4. Actitudes burlonas y/o irrespetuosas de alumnos hacia autoridades.	16	2	1	2	
5. Retiro de alumno/s del aula o del establecimiento / sin autorización.	8	4		1	1
6. Decisión conjunta del alumnado de no asistir a clases.	4	1	1		1
7. Falta de respeto a alumnos por parte de los adultos (preceptor, director, profesor).	5				
8. Agresión verbal entre alumnos.	3		1	1	
9. Cuestionamiento a profesores o directivo/s por parte de alumnos (*)		1	1	2	
10. Falta de respeto a los símbolos patrios.	4				
11. Otro	4			3	1
12. Desconoce actos de indisciplina.			2	1	1
13. No contesta				1	1
	104	14	15	21	8

- 15 -

N=162

(*) Como por ejemplo: modos de trabajo en el aula, calificación, sanciones disciplinarias, etc.

Del cuadro se desprende la diversa valoración que los distintos referentes tienen acerca de los actos de indisciplina. Es interesante señalar las diferencias entre los actos de indisciplina narrados por los alumnos y los narrados por los profesores. Mientras / los primeros centran sus descripciones en actos de violencia física / (roturas y peleas), los profesores focalizan actos de indisciplina / en el contexto de aula. Las diferencias que se observan entre las // respuestas de los distintos actores muestran **la** incidencia del papel que a cada uno de ellos les toca jugar en el ámbito institucional. / Esa relación se corresponde, en gran parte, con la distribución de / funciones y responsabilidades establecidas en la normativa.

El cuestionario plantea otros interrogantes que hacen a la caracterización del acto indisciplinario considerando: participantes involucrados, momento en que se produjo y lugar físico en el cual se desarrolló.

Las respuestas se distribuyeron de la siguiente manera:

* *¿Quiénes intervinieron en él?*

ALUMNO	GRUPO DE ALUMNOS	PROFESOR	VIARIOS/TODOS LOS PROFES.	PRECEPTOR	VIARIOS/TODOS LOS PRECEPT.	DIRECTIVO
47	116	32	1	31	1	19

* *¿En qué momento de la actividad escolar se produjo?*

HORAS DE CLASE	HORA LIBRE	RECREO	INICIO/FINAL ACTIVIDADES	ACTO/CELEBRACION	OTRO
56	46	45	27	10	16

* *¿En qué lugar físico?*

EN EL AULA	EN EL PATIO	EN LA ENTRADA	FUERA DE LA ESCUELA	OTRO (*)
105	26	15	11	24

(*) Allí se incluyen otros espacios escolares como: pasillos, baños, escaleras, salón de actos, biblioteca, etc.

Analizando en conjunto las respuestas la mayoría de los actos de indisciplina narrados tienen como escenario el aula, en horas de clase y en horas libres y como actores a los alumnos en relación/ con el profesor y en relación con el preceptor.

Más adelante, el cuestionario indaga acerca de las medidas adoptadas frente a los distintos actos de indisciplina y cuál es la opinión acerca de la conveniencia de las mismas.

¿Qué actitud tomó la autoridad frente al acto de indisciplina?

1. Amonestaciones	2. No hubo sanción.	3. Reparación o pago por roturas	4. Indiferencia	5. Charla del Direct., prof. y/o precep./ con alumnos	6. Suspensión. Ex-pulsión.	7. Citación de padres	8. Doble media/falta.
45	36	22	16	23	9	6	3

* ***¿Qué actitud considera usted que hubiese sido conveniente?***

1. Sanciones más fuertes	2. La misma que se adoptó	3. Hablar con los alumnos	4. Citar a los padres	5. Sanciones menos fuertes	6. Cambios organizativos	7. Cambios académicos	Otro no sé
51	45	26	16	6	7	1	5

El análisis de las respuestas acerca de las medidas adoptadas podría indicar una situación en la cual las condiciones institucionales generan parte del problema que, en algunos casos, llevan al deseo del "restablecimiento de la autoridad".

Los cuadros anteriores permiten una caracterización global de los actos disciplinarios considerados pero no facilita una lectura articulada en los marcos de referencia desde los cuales se describen los actos de indisciplina.

2.3. Marcos de referencia e indisciplina

A continuación se transcriben, en forma textual, algunas de las respuestas recogidas, indicando en cada caso quién responde, la /

descripción del acto de indisciplina y las medidas adoptadas en cada caso.

N°	ROL DEL RESPONDIENTE	ACTO DE INDISCIPLINA QUE RECUERDA	ACTITUD Y/O MEDIDAS ADOPTADAS
47	Directivo	Una alumna se retiró del establecimiento sin permiso, aprovecha; do el momento en que otras alumnas repitientes que concurren // por asignatura, se retiraban.	Se llamó a la alumna a Rectoría, se conversó con ella sobre el caso; entendió muy bien lo erróneo de su proceder. Se llamó a la madre y se le pusieron amonestaciones, de pleno acuerdo con / la alumna, su madre y las / autoridades.
48	Directivo	No recuerdo que en los años que llevo revistando como directivo o se haya producido algún acto que pueda calificarse como in disciplinario. Por supuesto si, algún hecho fuera de rutina, pero que consideré dentro del marco lógico de los adolescentes.	
126	Directivo	Un grupo de alumnos de 2° año, / pintó con aerosol una raya roja en el auto de una profesora.	1 Sanción 24 amonestaciones a los dos alumnos que fueron sorprendidos in-fraganti. 2.Llamado a los padres. 3.Comunicación al consejo / directivo.
84	Directivo	Al comenzar el segundo módulo, / una división traba las puertas/ impidiendo de esta manera el acceso a la misma, produciendo desorden.	Se labró un acta por lo sucedido; la dirección del colegio conversó con ellos.
85	Directivo	Durante una hora libre, algunos alumnos de una división, quemó/ en el patio, papeles dentro de/ un recipiente de metal para vasos de plástico usados. No estaba el preceptor.	Se habló con los alumnos y/ se les prohibió en hora libre salir al patio. No fue/ discutido con ellos.
125	Directivo	Un grupo de alumnos pintó con / aerosol el coche de su profesora de matemática.	Aplicó 24 amonestaciones a los autores reconocidos, // contra la opinión de la mayoría de los profesores que reclamaban que los alumnos/ fueran dejados libres. Lamentablemente, uno de los alumnos, de 2° año, se escapó del colegio en otra oportunidad y fue dejado libre: otro está funcionando perfectamente.
51	Padre	Ensuciar por causa (cumpleaños) a los alumnos con harina y huevos, etc.	Indignación.

52	Padre	En una oportunidad, en la ante- última hora de clase se celebró un acto patriótico, y como en la última, la profesora tomaría // lección, un grupito de alumnos/ arrojaron una bomba de gammexa- ne en el aula, mientras todos / estaban en el patio. De esa for- ma deseaban impedir el desarro- llo de la última hora.	Dieron una reprimenda oral a toda la división, no trata- ron de averiguar quiénes fue- ron culpables, y trasladaron el aula de clase a la biblio- teca, por lo tanto la clase/ se desarrolló normalmente.
133	Padre	Incendiar la carpeta de un com- pañero por pelearse con éste a/ causa de que el otro le había / escondido los anteojos.	Se sancionó a los alumnos // que intervinieron con amones- taciones.
134	Padre	Los alumnos empezaron a tirar / papeles durante una hora de cla- se, hasta que el profesor los vio, llamó a cuatro, a los cua- les les hizo preparar un parte/ de amonestaciones, el cual no / fue pasado.	Llamó a cuatro de los quince alumnos participantes, a los cuales dijo que aplicaría a- monestaciones, pero ellas no fueron pasadas.
136	Padre	El día que colocaron una bomba/ en el bebedero.	Desconozco.
137	Padre	Un día de calor, los alumnos se pusieron de acuerdo en un deter- minado momento a moverse de un/ lado a otro. La profesora se // desmayó y los alumnos empezaron a correr en la división.	Amonestaciones colectivas.
94	Padre	Debido a la distribución de pan- fletos incitando al anti semiti- mo, se produjo un grave enfren- tamiento entre grupos de alum- nos que terminó con varios chi- cos lesionados.	Llamó a la policía para tes- tificar el orden y se cerró mo- mentáneamente el colegio.
95	Padre	Las pocas que recuerdo son trave- suras sin importancia, desa- tándose de la represión impues- ta en el colegio desde la llega- da de la interventora y compa- ña (sub., Villanea, etc.) pero de más importancia fue el inter- cambio de huevazos.	Se escondieron.
138	Padre	Sólo puedo describir lo que /// siempre me molestó en la escue- la y son las inscripciones en / las paredes del aula y el resto del espacio físico lleno de es- critos que atentan a mi gusto / con el respeto que merece ese / ámbito.	Lo desconozco.

6	Padre	Alrededor de dos meses atrás // una división no concurrió a // clase.	Puso doble falta.
7	Padre	Al pasar por la vereda antes de ingresar a la escuela, me llamó la atención los gritos y canciones que escuché.	Lo ignora.
8	Padre	Juego de cartas en el aula, estando el profesor.	Mandó a llamar a los padres y les aplicó amonestaciones.
9	Padre	En las oportunidades que he asistido al establecimiento, no he visto actos de indisciplina/ que me permita hacer un juicio/ objetivo al respecto. Sí, me // presentaría a un debate a los efectos de analizar las situaciones que evidentemente preocupan a todos.	
10	Padre	Por haber asistido en pocas o/portunidades al colegio, no he presenciado ningún acto de indisciplina.	
50	Padre	Me contó mi hija que 2° año Liceo Turno Tarde, en horas de una materia se encontraba la profesora tomando examen se encontró con un grupo de niñas que / se estaban copiando, la profesora se amargó tanto, que se puso a hablarle del error que habían cometido, que se puso a llorar, de los nervios; ésto es muy // triste puesto que la profesora/ es muy buena y no se lo merece.	
18	Profesor	Mi alumno se retiró del aula // sin permiso por tener evaluación.	Se dió aviso a los padres y se lo sancionó convenientemente.
19	Profesor	Siempre que me propongo enseñar hay dos cabecillas que proponen a sus compañeros a indisciplinar la tarea, aplaudiendo y zapeando.	Fueron amonestados.
21	Profesor	No tengo conocimiento se haya / producido ningún acto disciplinario.	

15	Profesor	Cuento brevemente el caso de indisciplina de un alumno que se repite con bastante asiduidad // desde el comienzo de las clases. El alumno muestra un marcado desinterés ("en todas las asignaturas") y lo manifiesta molestando en clase a sus compañeros y al / profesor, obstaculizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. A demás demuestra constantemente gestos de mala educación e irritación que resultan intolerables para el profesor y para sus compañeros de aula.	Las autoridades (profesor y / director) han hablado con el/ alumno en varias ocasiones, // pero el diálogo en este caso/ no ha dado sus frutos. El profesor trata en lo posible de cambiar su actitud tratando / de motivarlo en la medida de/ lo posible.
16	Profesor	Interrupción de la clase por desorden, risas, comentarios inoportunos. Actitud burlona e irrespetuosa.	Reunión de todos los profesores del curso.
17	Profesor	Durante el recuperatorio, el profesor dictó los ejercicios, primero para un grupo y luego para el otro. Un alumno conversa, se ríe, no escribe, continúa molestando.- Una vez terminado el dictado este alumno "pretende" que se le reiten los ejercicios correspondientes. El profesor se niega pues // considera que ya tuvo el joven su momento. El alumno dice que es injusto, que' no va a hacer la prueba y se dirige al docente diciéndole: "tome", y estirando su brazo con la hoja en blanco.	No hubo sanción.
132	Profesor	10/8 Entro en el aula: 7.45 hs. / La mitad de los alumnos. No hay preceptor. No hay borrador, tiza. No se toma asistencia. Solicito / por medio de un alumno la presencia del preceptor. No fue posible. No hay libro ni parte para firmar. Fueron llegando los alumnos. Terminó el módulo, sin parte, sin asistencia, sin firmar el libro.	10 hs.: Jefa de Preceptores / dijo que iba a solucionar el problema. 12.15, hs., Me retiro del establecimiento sin firmar parte y libro.
129	Profesor	Un alumno tiene un llavero electrónico en clase y lo pone en funcionamiento un buen rato. La profesora detecta el sonido y el responsable. Cuando termina la hora de clase habla con el alumno y un directivo 'pidiendo amonestaciones para el alumno por perturbar la / clase y faltar el respeto.	Apoyó el pedido de amonestaciones.

130	Profesor	Dos alumnos conversan durante la clase a pesar de los pedidos reiterados del profesor para que de sistán de hacerlo. El profesor les "ordena" que no hablen y tam poco obtiene resultados positivos. Finalmente los hace salir / del aula.	Ninguna, porque no fue notificada. Indirectamente lo hizo en la reunión ordinaria con / padres y alumnos.
53	Profesor	Dos alumnos, mellizos, discuten/ toda consigna de la profesora. / Interrumpen la clase y dicen reiteradamente que no entienden la información de la profesora. El/ jueves se repite con otros profesores.	No llega a la autoridad.
54	Profesor	Al llegar a mi hora de clase com pruebo que una alumna ha ingerido una botella de cerveza. No está en condiciones de asistir a clase. Relata que al salir de // gimnasia y como tenía sed, en // compañía de otra alumna de distinto curso, fueron a comer pizza y tomar cerveza.	Informada la rectora reconoce no saber qué hacer con este caso. Me entero luego que/ llamó a la alumna y la reprendió.
55	Preceptor	Cuando entré al curso, ya se había producido el hecho: la rotura de uno de los vidrios. Según/ me contaron las alumnas, fue producto del juego de manos entre tres de ellas. Por suerte, no hubo gente lastimada.	Una breve charla en donde se/ las hizo comprender el peligro: que hubiera sido si alguna se lía lastimada. Se les hizo abonar los gastos de reparación.
1	Preceptor	Cerca del día del estudiante se/ encuentran frente al colegio un/ grupo de alumnos, tras un cambio de palabras, se inicia una gran/ pelea. La policía detiene a un / grupo de alumnos y llama al Director de la comisaría, quien se hace responsable por los alumnos y se retiran a sus casas. La Dirección cita a los padres de dichos alumnos y no se hacen presente en la institución.	No sé qué hizo ante la falta/ de respuesta de los padres.
4	Preceptor	Poner en tela de juicio el método de trabajo del preceptor, en/ forma desafiante.	Habló con claridad sobre su / manera de trabajar y dijo que el correr del tiempo aclarará los roles.
5	Preceptor	Destrozar paredes del aula, destrozando piso del mismo, destrozando sillas y escritorios, faltar a la verdad y escudarse en querer pretender que lo hicieron por sentirse molestos por habérselos cambiado días atrás del aula original.	Citó a los señores padres del alumnado por intermedio del / cuaderno de comunicaciones.

		ginal, donde estos estaban. Una / forma de represalia perjudicados/ por esta decisión de las autoridades.	
89	Preceptor	Los alumnos tiran bancos contra otros bancos donde hay compañeros7 de ellos durante el recreo.	Se les puso una sanción de advertencia.
90	Preceptor	Romper bancos, un grupo de chicos.	Una charla debate con toda la división.
86	Preceptor	Los alumnos después del recreo // permanecen en los pasillos frente a aulas, aguardando la entrada // del profesor.	Cuando comenzaron las clases se establecieron como// normas "esperar .al profesor en su curso". Se sanciona / como media falta.
87	Preceptor	Un alumno se retira del establecimiento con una alumna porque no se siente bien, no coordina fra-/ ses, está mareado y no se le en-/ tiende lo que habla (alcoholiza-/ do).	Se abordó hablando con el alumno y guiándolo para que efectúe el tratamiento co-/ rrespondiente.
88	Preceptor	Los alumnos se escaparon de un acto patrio. En general no tengo problemas con mis divisiones, la disciplina de las 5 divisiones es muy buena.	Como preceptor de la misma/ y no teniendo antecedentes/ indisciplinarios de esta división se le dio una charla que resultó totalmente efectiva.
127	Preceptor	Un alumno orinó la puerta del baño del personal de maestranza. // Justo en el momento que lo hacía/ una portera salía y lo vió. Cuando se lo buscó para aclarar el hecho, él negó todo diciendo:"qué palabra tiene validez, la mía o / la de esa mujer.	El alumno ya poseía 20 amonestaciones y quedó libre / por esa causa. Se llamó a / los padres y se les explicó cuál era la situación, y // cuando vino solamente la maestra del alumno, el hecho concluyó.
128	Preceptor	Evasión del establecimiento de un grupo de alumnos, durante una clase.	Ubicó y sancionó a los responsables.
56	Preceptor	Un grupo de cinco alumnos no entraron al establecimiento en el / horario normal sino que lo hicieron al finalizar el módulo N° 1 / (9 hs .) . Luego en el recreo fueron vistas por la profesora que dictó clases en ese módulo, quien solicitó amonestaciones por "ratearse".-	Colocó amonestaciones por / pedido de la profesora. Fueron apercibidas con cinco amonestaciones cada una.

57	Preceptor	Efectuar monerías diversas en horas de clase y horas libres sin llegar/ a ser grosera, pero dicho comportamiento repercutió desfavorablemente en la disciplina del grupo.	Hablar con la alumna para / hacerle entrar en razón.
58	Preceptor	En general en todos los cursos hay/ una falta de respeto ante cualquier circunstancia (por ejemplo durante/ la oración a la bandera, himnos, // tal etc.). En cuanto a un acto reciente puedo decir que no hay, simplemente los gritos y la charla constante durante la formación, en horas libres.	No lo considero un acto indisciplinario, pero hay autoridades que lo toman como // por ejemplo amonestaciones, que en este caso no las considero necesarias.
156	Alumno	1.Gran cantidad de rateadas. Cuando uno se acerca a la puerta de salida (y me incluyo) nadie le pregunta // dónde va. Con o sin útiles se puede salir del colegio con un 90% de seguridad. 2.Un profesor del colegio recibió una agresión muy grande al entrar en una división y encontrar en un pupitre pintadas obscenas y malas palabras totalmente incoherentes hacia/ la personalidad del profesor.	1.De las rateadas no-se enteran y si es así . . . no sé, ya que amonestaciones no // veo que hayan puesto. 2.Ni idea. El profesor tuvo una larga charla con sus alumnos para averiguar el // por qué de tal actitud.
68	Alumno	Yo considero de mal gusto que una alumna constantemente trate mal a una profesora, sin tenerle el respeto que se merece.	La deja pasar, y simplemente sigue con la clase sin / tomar mayor importancia.
12	Alumno	Un preceptor, en un día agitado, se dirigió a un alumno en una forma grosera. El alumno le contestó y luego el preceptor, hizo un acto obsceno.	Ninguna.
151	Alumno	El año pasado se colocó una bomba / en el bebedero del colegio. El artefacto explotó sin dañar a nadie, de noche.	Hablamos sobre seguridad ante estos atentados, arreglaron el bebedero y había seguridad policial en el edificio.
145	Alumno	Un grupo de alumnos, una división / entera que estando en contra de un profesor escribieron en las paredes y los bancos con insultos no sólo a su persona sino a su novia. Esto molestó mucho al profesor que al no encontrar una solución nos consultó a nosotros qué podía hacer. Pidió / que el culpable se levantara y dijera: "fui yo", pero al no levantarse nadie tuvo que tomar medidas para / toda la división.	No sé, creo que no hicieron nada.

81	Aumno	<p>Agresión verbal de una alumna, junto con su grupito habitual de compañeras, pues se creen las jefas / del grupo y se piensan que tienen/ poderes y decisiones sobre toda la división. Con estos acontecimientos fui a hablar con la preceptora y le conté lo sucedido, pues ante/ los ojos ajenos, si yo les contestaba o les decía algo, me hacían / callar a mí y no a la alumna cabecilla de este acto. Fui a contarle no para que ella saliera en defensa mía, sino que estuviera al tanto de los hechos para luego saber/ cómo proceder con ellas.</p>	<p>En realidad ninguna, pues / hasta el momento ella no // cree que fue muy extremo el hecho, pero les llama la atención cuando ellas se comportan incorrectamente.</p>
64	Alumno	<p>Un grupo de alumnos decidieron hacerle una broma a una compañera // quitándole la billetera. La chica/ preguntó y preguntó y "nadie sabía" dónde estaba. Esta chica se / fue a quejar a los preceptores. En ese momento cuando la preceptora / preguntó qué tenía en la billetera, ella le dijo que los documentos. / Al aparecer la billetera la chica/ dijo recién ahora que tenía \$ 5000 (ahora son A 5) y ahora ya no estaban, La preceptora llamó a la jefa y vinieron a la división. Al decir todos nosotros que no teníamos la/ plata la jefa se enojó y nos amenazó con no inscribirnos el año próximo en ese colegio. El dinero no/ apareció porque no existía. La chica a la cual se le perdió el dinero, no volvió, creo que amonestaron a los chicos injustamente.</p>	<p>Amenazó con no inscribir a / ninguna alumna.</p>
69	Alumno	<p>En otro colegio de un amigo, no en el Liceo, un grupo de alumnos tiraron una pastilla de gammexane (no sé como se escribe) en el kiosco / del colegio. Tuvieron que tirar toda la comida por miedo a que los demás alumnos se intoxicaran.</p>	<p>Los suspendieron por tres / días .</p>
70	Alumno	<p>Yo soy nueva en el colegio; en el/ otro colegio una alumna de mi división le manchó el sacón de piel con tinta a una profesora de geografía; ésta se rayó muchísimo y / se armó un quilombo que ni se imaginan. Llamaron a los padres de la alumna, luego la expulsaron del establecimiento. (Esta profesora no era querida ni apreciada por gran/ parte del alumnado del colegio ¿imaginan por qué?).</p>	<p>Se tomó una actitud muy inflexible.</p>

40	Alumno	Que hago montoneras de rugby y rompo lamparitas.	Nada porque ni se enteraron.
41	Alumno	Cuando no entramos al colegio porque había muchas pruebas y los profesores no nos daban bolilla, cuando se lo decíamos. Lo decidimos fuera de la escuela, no entrar.	Nos dijeron que tenía que ser la última vez.
43	Alumno	Que corrimos todos los bancos y jugamos a la pelota.	Ninguna, nos aconsejó solamente.
44	Alumno	Un profesor que no nombro, me amonestó, el motivo fue que decía que me escapaba (un día de 7° hora), lo cierto es que yo iba a buscar mi bolso que me habían sacado -y que por otra parte yo le había dicho-. Ella me llevó abajo, me quiso amonestar. Yo le discuti contando mi versión hasta que me puse nervioso y "le grité", me amonestaron después por eso.	Me amonestó.
45	Alumno	Un día una profesora le puso una mala nota a un alumno y por una discusión el alumno la insultó.	Amonestarlo.
33	Alumno	Fue un día que le empezaron a tirar con un borrador a las lámparas para romper las bombitas, luego también le tiraron con una pelota y rompieron la lámpara.	Amonestó al alumno que tiró la pelota y rompió la lámpara y se quedó con la pelota dijo que el padre la tenía que venir a buscar.
34	Alumno	Se realizó una avalancha sobre un alumno.	Ninguna.
35	Alumno	Se armó una montonera, se rompió un vidrio y se culparon a chicos inocentes y también se los hizo pagar el vidrio;	Hubo que comprar un vidrio nuevo.
161	Alumno	A fines del año pasado, es decir, cuando terminaron las clases, un grupo de alumnos (50 años) empezaron a hacer un desastre en el establecimiento. Rompieron vidrios, tiraron piedras, huevos, etc., hasta "desmenuzaron" una gallina en el recreo.	Suspendió las clases el último día, para que no hagan otro desastre.
98	Alumno	Durante el 2° recreo un alumno arrojó por la ventana uno de los percheros que había en el aula. El hecho no trajo consecuencias ya que en el momento en que se arrojó el objeto, no circulaba nadie por	La autoridad le aplicó al alumno muchas amonestaciones y al ver que éste también participó en otros desmanes, las autoridades del colegio lo cambiaron a otro

		el patio exterior del estableci-// miento. Pero una profesora que en- traba al establecimiento sintió el tremendo ruido que provocó el per- chero al caerse.	establecimiento.
114	Alumno	Una semana atrás trataron de encer- rar a un alumno en un depósito // junto al baño de hombres, el alum- no se defendió y se produjo una // gresca que terminó con un chico en cerrado durante 10 minutos.	No se enteró aparentemente.
115	Alumno	Creo que todos los alumnos de 3° 4a. T.T. nos quejarnos de las condi- ciones en que recibimos la divi- sión todos los días, siempre está/ sucio y los bancos todos tirados / por los alumnos de la mañana que / ocupan esta misma división. Hay ve- ces que ni se puede entrar porque está todo tirado; acudimos a los / preceptores y otras autoridades pe- ro hasta la fecha ésto no se re- suelve, igualmente también falta / la puerta de esta división, yo me/ pregunto ¿no hay nadie que limpie? -creo que no-.	Ninguna.
116	Alumno	Estaba fumando y un preceptor me / llevó a rectoría y me sancionaron/ con un parte de amonestaciones.	Ponerme un parte de amones- taciones.
60	Alumno	Por ejemplo cuando estamos cantan- do a la bandera, en la hora de sa- lida, hay siempre una división /// frente nuestro, dirigida por una / profesora claro, y con sus alumnas de 5°. Y sin comenzar nosotras a / cantar ellas empiezan a reírse en/ la cara. En ese momento la profesora se para en la puerta y mira si cantamos, mientras sus alumnas se/ ríen, en vez de guardar por lo me- nos silencio, y también reta a los que cantan.	Ninguno. Inclusive esta pro- fesora la acusó a una de mis compañeras por no que- rer cantar, por el mismo he- cho, y se fue a quejar fren- te a una autoridad, pero después la perdonaron.
61	Alumno	Tal vez no sea un acto indiscipli- nario, para mí es algo peor. Soy / nuevo en el colegio y la verdad // que no entiendo esta división. Son todos muy individualistas, no les/ importa lo que les pasa a los de- más y se burlan y se ríen hasta // cuando uno está desesperado. Hacen cosas fuera de lugar, como cuando/ alguien pasa al frente todo miedo- so y se burlan o se ríen, pienso / que eso traumatiza un poco al alum- no, por eso es peor que tirar t i- zas o hacer ruidos en una clase.	En este caso las autorida-/ des serían los profesores,/ y como ya lo dije se "lavan las manos". Aunque con algu- nos profesores lo dicho no sucede.

62	Alumno	En horas de clase (Castellano), // cuando un grupito de alumnas empezaron a gozar a la profesora. Una/ alumna hacia ruido a propósito y / todas empezaron a reirse. Cosa que a mí no me da gracia porque parecen estúpidas. Yo soy nueva, vengo de un colegio mixto y te podría decir que ni los varones hacen cosas así. Pienso que en esta escuela // las profesoras explican bien la materia, el problema son las alumnas.	Ninguna, dijo una sola vez basta y las chicas siguieron molestando.
32	Alumno	Amonestaron a un compañero por estar parado sobre un banco y otro alumno que rompió un vidrio se lo hicieron pagar y no lo amonestaron. Así que si comparamos los dos casos, tendría que ser al revés.	Yo creo que el preceptor amonesta por amonestar en el caso del banco y en el acto del vidrio nos hizo juntar/ dinero a todos y pagarlo.
39	Alumno	Se llama montonera a la acumulación de alumnos sobre uno solo. Faltar/ le el respeto a una profesora.	El preceptor nos veía pero/ nos dejaba mientras no venía una autoridad mayor que él .

La diversidad de opiniones acerca de qué se considera una / falta de disciplina y cómo se la sanciona muestra la limitación del / actual reglamento escolar para contener la problemática actual de las instituciones de nivel medio. Problemática que se expresa en emergentes indisciplinarios pero que no se agota en ellos. El nivel medio pareciera requerir una nueva definición de su organización y estructura administrativa y académica.

El marco desde el cual cada uno de los actores narra los hechos de indisciplina se desprende del papel que le toca desempeñar en el ámbito institucional escolar. El análisis de cuáles son los motivos que llevan a generar los actos de indisciplina, permite, en términos de los distintos referentes, considerar las líneas fundamentales/ que deberían orientar esa nueva definición del nivel medio.

Se transcriben, en forma textual, algunas de las respuestas obtenidas a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuáles diría usted que fueron las causas que dieron origen al acto de indisciplina?

- Alumnos:**
- aburrimiento
 - cansancio
 - por diversión
 - por ganas de molestar
 - porque el preceptor o los profesores no imponen su autoridad
 - por inmadurez
 - por la desorganiza&& de todo el colegio
 - por disconformidad con el sistema educativo
 - por problemas familiares
 - por represalia, por respuesta a algo impuesto
 - por incomunicación y mala relación entre profesores y alumnos
- Padres :**
- irresponsabilidad de los alumnos
 - no tenían nada que hacer
 - ganas de embromar
 - necesidad del adolescente de comunicarse
 - no haber estudiado
 - falta de interés de los alumnos por la materia
 - por la represión y el autoritarismo de las autoridades
 - falta de autoridad de los preceptores y profesores
- Preceptor:**
- por la violencia de los alumnos
 - por no querer asimilarse a ningún tipo de orden
 - falta de interés de los alumnos en lo referente a/ sus obligaciones escolares
 - inmadurez
 - causas normales de la adolescencia
 - problemas personales
 - no haber estudiado
- Profesores:**
- mala educación
 - no tienen frenos, no tienen límites y en el colegio no se los dan'
 - rechazo del colegio
 - aulas reducidas con muchos alumnos
 - desinterés por la actividad escolar
 - por diversión
 - carencias afectivas, llamar la atención
- Directivos:**
- el no haber estudiado
 - estar sin preceptor
 - mala relación con la preceptora
 - resentimiento de los alumnos
 - dificultades en la comunicación

La mayoría de las causas enunciadas pareciera estar centrada en rasgos propios del adolescente que a la vez son esperables y / difíciles de modificar. Son pocas las alusiones a un marco interpretativo mayor como es la institución escolar.

Esta aparente "comprensión" del alumno como adolescente entra en conflicto con el doble standard ético que impone la institución-escuela al alumno, en un doble sentido: muchas conductas consideradas normales y no punibles dentro de su vida extraescolar, se // transforman en "faltas de respeto" dentro del ámbito escolar -y vice versa-.

PARTE III - LOS CAMBIOS NORMATIVOS PROPUESTOS Y LOS MECANISMOS DE RESISTENCIA QUE GENÉRAN

Es evidente que a partir de 1984 existe una conciencia generalizada de la necesidad de cambio en la estructura organizativa de los establecimientos escolares. De ahí que existan esfuerzos concretos realizados por la conducción educativa en este sentido, que se expresan en diferentes circulares enviadas a los establecimientos.

A las modificaciones relacionadas con el tema de la disciplina que ya se han señalado (Circ. 206/85) se debe agregar todas las que a partir de 1984 tienden a romper con el aislamiento y las limitaciones al ejercicio del derecho individual y profesional. De este modo se fueron sucediendo circulares que no sólo comunicaron, como era tradicional, la realización de cursos, apertura de concursos, oferta de becas y modo y tipo de conmemoraciones (que se habían mantenido durante el periodo 1976-1983), sino que apuntaron a la recuperación y mayor participación de los miembros de las comunidades educativas, sean estos docentes, alumnos o comunidad.

-Fueron numerosas las circulares que la DINEM envió a partir de 1984, tendientes a orientar a los docentes en su función de acuerdo con la nueva óptica: centrar el aprendizaje en el alumno, incentivar la participación, modificar los criterios de evaluación, etc. A través de ellas se acercaron no sólo algunos marcos conceptuales sino también verdaderas guías de trabajo, con sugerencias de actividades, referidas tanto a temas generales (por ejemplo "el sistema de evaluación en el ciclo básico y en el ciclo superior de la escuela") como a temas específicos (pautas de evaluación para Educación Física, pautas para el periodo de integración, recuperación y profundización de la segunda etapa, en las áreas de Física, Química, Filosofía, etc.). (Circ. 99,213,242/84; 87, 95, 102, 103, 133, 188/85; 43, 49, 57, 59, 105/86)

Frente a todo este material, las reacciones fueron muy variadas, desde el formal cumplimiento de directivas sin auténtica toma de conciencia de los cambios propuestos, hasta el total desconcierto provocado por las diferentes interpretaciones y orientaciones dadas por Rectores y Supervisores. Así se dio el caso de profesores que debieron trabajar con las nuevas consignas de distinta manera, según lo hiciera en uno u otro colegio.

Por su parte, los alumnos fueron convocados a partici

par activamente a través del centro de estudiantes, en cursos y/jornadas y en la evaluación de programas y modificaciones del régimen de evaluación y promoción. Este "sorpresivo" protagonismo / llevó a algunos a un sobredimensionamiento de su actividad en la escuela, a confundir a veces participación con proselitismo partidario y provocar situaciones de choque con las autoridades.

En relación con la participación de los docentes, el / contenido de las circulares apunta a producir cambios sustanciales. De ser meros instrumentos de una política educativa verticalista, se intenta que pasen a tener que ser cuestionadores del sistema y autocríticos de su labor. Para ello se les ofrece/ distintas posibilidades de participación:

- * en la elección de delegados gremiales (circ. 168/84)
- * en la elección de miembros de la Junta de Calificación, debido a la derogación de las leyes 21556 y // 22318, y al restablecimiento y plena vigencia de los artículos 9" y 62" del Estatuto del Docente (circ. / 143, 168/84, 66, 108/85).
- * en la reformulación de objetivos y contenidos de su/ asignatura (circ. 171/84, participación voluntaria en estas tareas, circ. 219/85, 172, 196/86).
- * sugerencias sobre cambios implementados en el régimen de promoción (217/85).
- * participación voluntaria en los talleres de reflexión para analizar problemas de su actividad y evaluar propuestas de aplicación inmediata, de corto y / mediano plazo (circ. 73, 76, 92, 117, 213, 242/84, / 28, 102, 186/85, 43, 49, 57, 69, 75, 164, 166/86, 8/87). Esta participación fue obligatoria para el primero de los dos días que duró cada taller en 1986. En 1985 se incorporaron a los talleres a padres y alumnos.
- * participación voluntaria en el análisis y evaluación de los trabajos realizados durante los talleres (circ. 213/84, 186/85, 43/86)

En el caso de los alumnos, de ser simples depositarios de normas rígidas y contenidos ajenos a la realidad, se propone/ que devengan en protagonistas del quehacer educativo. Se les abre la participación en las siguientes instancias:

- * en las asociaciones estudiantiles prohibidas desde / 1936 (Resolución de la Torre) (Circ. 38, 234/84, 55, 57/85). (6)
- * en talleres de reflexión con docentes y padres (Circ. 102, 132/85, 75, 166/86).

- * en grupos de reflexión, orientados por asesores, profesores de historia o de ciencias sociales, y en jornadas de reflexión sobre la libertad, la responsabilidad y el año internacional de la juventud (Circ. / 72, 185/84, 68/85, 16/86)
- * en cursos sobre cooperativismo (Circ. 11/84), congreso y jornada sobre historia argentina 1910-1930 // (Circ. 118/84), encuentros sobre alumnos guías (Circ 163/86).
- * en la exposición de trabajos producidos dentro del / marco de las actividades coprogramáticas, ofrecidas / a la comunidad educativa (Circ. 176/86).

También se llama a los padres a participar:

- * en talleres de reflexión y evaluación de la problemática (Circ. 132,/85, 166/86).
- * en las asociaciones cooperadoras, con un enfoque diferente del clásico ya que se propicia la realización / de otras actividades además de las meramente económicas (Circ. 16/84, 134, 208/86, 28/87).

Finalmente se solicita la participación de toda la comunidad educativa en el Congreso Pedagógico Nacional (Circ. 40,41, 56, 63, 109, 150, 198/86, 18, 20/87).

A pesar de la existencia de las circulares citadas, que señalan un indudable esfuerzo por abrir canales de cambio, los resultados no fueron los previstos. Y ésto no resulta demasiado extraño ya que "las políticas gubernamentales y las normas educativas inciden en el proceso pero no lo determinan en su conjunto... La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada por un orden institucional existente y por diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela". (Rockwell).

El período 76/83 apuntaló decididamente a una conformación verticalista que la dictadura terminó por "recortar" explícitamente el rol del docente quitándole las posibilidades de autonomía, convirtiéndolo en mero instrumento y dificultando toda actividad tendiente a 'su crecimiento profesional y al desarrollo de / su autocrítica. Basta recordar la circular ministerial del 20/02/78 que dice: "los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de objetivos, caracterizaciones y nóminas de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente/ consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esa labor con intervenciones que finalmente carecen de efecto".

Estas tradiciones se transforman en "dificultades emergentes, no sólo de las estructuras jerárquicas, sino también, en especial, (resultan ser) dificultades y barreras provenientes de/

la internalización de las estructuras del sistema por parte de // los individuos que ocupan posiciones de dependencia y subordinación a las instituciones y clases sociales. (Sirvent, 1984). Por ello, "los componentes de la cultura del funcionalismo público y de la cultura de la escuela' que los mismos subordinados presentan, actúan como barreras para el desarrollo de estilos participativos".

Es así: como "la configuración que adopta un proceso participativo dependerá de una serie de variables referidas al origen del proceso, a la existencia de mecanismos institucionales y psicossociales facilitadores y/o anti-participatorios y el tipo de producto esperado de dicho proceso".

En este sentido, "la determinación de una apertura participativa por parte del poder constituido, puede generar una serie de obstáculos que retardan o distorsionan la naturaleza de la participación". Entre las que la autora citada señala como importantes son pertinentes:

- * desconfianza sobre los objetivos o verdaderas intenciones del poder político; se teme la presencia de // propósitos no manifiestos de manipulación; se percibe el programa participativo propuesto como otro instrumento más de dominación.
- * recepción de la propuesta participativa -especialmente en las escuelas- como una obligación o sobrecarga/impuesta que debe ser obedecida por temor a posibles/sanciones, más sin crédito alguno en la experiencia.

Por todo esto no resulta extraño que pese a la política de apertura impulsada por la DINEM, los resultados no fueron / los previstos. Es probable que en muchos talleres, el trabajo haya / sido organizado por un pequeño grupo -generalmente cercano a la / dirección del establecimiento- que fue quien en definitiva tomó / las decisiones y elaboró los informes. Las dificultades de docentes, padres y alumnos para ubicarse desde una nueva perspectiva / fueron grandes y aún no se ha producido una participación efectiva a juzgar por la información recogida en otro estudio. (8)

Es por ello que en el documento que la DINEM mandó a / los establecimientos de su dependencia a modo de balance, cuando / se hace una detallada reseña de lo llevado a cabo en ese período / con el fin de democratizar las escuelas, se especifica: "Sabido / es que cuando en el gobierno de la educación se ha vivido un largo período bajo la tradicional concepción autoritaria ejercida // verticalmente y se producen cambios más o menos bruscos en el sentido de devolver a los grupos comunitarios y a los pueblos la conducción de sus propios problemas surge, habitualmente, confusión/interior, desinteligencia y aún el caos". Es quizás por esto mismo que la DINEM tuvo necesidad de enviar circulares aclaratorias/

como la 92/84, donde se reitera que la participación de los docentes en los talleres previstos debe ser voluntaria, que tiene que efectuarse la elección de la Comisión Organizadora del taller por parte de los participantes, y la participación de todos ellos en la determinación de temas, horarios, recopilación de material y organización de grupos.

PARTE IV - LINEAS DE AVANCE EN LA INTERPRETACION DE LA PROBLEMÁTICA

El análisis de la convivencia en los establecimientos, 'escolares de nivel medio' es central en la actualidad tanto por la gravedad de los conflictos generados como por la cotidianeidad de los mismos.

La escasa reflexión teórica sobre el tema y la inexistencia de relaciones empíricas pasibles de ser generalizadas son un real impedimento para efectuar un diagnóstico adecuado de lo que sucede en las escuelas de nivel medio.

De allí que en este trabajo se pretenda solamente presentar antecedentes y proponer ejes que alienten la discusión a la vez que señalar la importancia de tomar conciencia acerca de cuáles son las diferentes perspectivas desde donde se puede analizar este fenómeno para que su adecuada comprensión permita establecer los lineamientos de su superación.

Las preguntas a plantearse son variadas. Entre ellas: / qué es lo que lleva al docente y al directivo a no poder manejar la situación y hasta a negarla? qué es lo que lleva al alumno a romper los límites institucional y actuar con provocaciones y agresiones? por qué han llegado a los niveles que describen los alumnos en los actos de agresión física a compañeros, personal y edificio?

Quizás algunas de ellas puedan ser respondidas a través de material recogido, mientras muchas otras quedan por formularse. En realidad, lo anecdótico sirve sólo a los efectos de que se planteen otros interrogantes sobre la función de la escuela, su inserción en el medio, su capacidad o no, para interpretar los hechos dentro de la escuela, el lugar que se le da al alumno en el con-

texto institucional, etc.

Algunos elementos que permiten comprender la situación están anticipados en las páginas anteriores pero interesa aquí / reseñar sintéticamente algunos de ellos. (9)

4.1. Legitimación de saberes.

Pareciera posible sostener que las instituciones escolares de nivel medio definen el saber y el conocimiento más que/ desde la perspectiva científica, que postula la postura crítica/ para el conocimiento, desde una perspectiva dogmática que supone que el docente es administrador de un saber previamente organizado por el sistema, en el cual ni él ni los alumnos pueden tener/ participación.

La idea de una relación dogmática con el saber implica la imposibilidad por parte de la institución, por parte del docente y por parte de los alumnos de introducir elementos críticos, de cuestionarse acerca de la validez de lo que se enseña, y de construir sus propios conocimientos. Así se enseña a confirmar o negar el conocimiento propio confrontándolo con la versión autorizada que la escuela (o el sistema educativo) proporciona, y no con la experiencia propia. Independientemente de quién tenga la versión "**correcta**", en estas situaciones se establece de / manera implícita un proceso de transmisión del conocimiento que/ es contradictorio con la experiencia individual y social de apropiarse y generar conocimientos.

Este proceso de transmisión tiñe toda la estructura // jerárquica de la educación. Dada la invalidación de la experiencia propia, el alumno (o el docente) llega a perder confianza en su propia capacidad de análisis y de construcción de saberes. Los maestros se encuentran en esta misma situación: el conocimiento/ cotidiano que se adquiere y se hace objetivo en la práctica es / invalidado frente al conocimiento "científico" que se posee en otras instancias del sistema educativo.

Sin embargo, "la experiencia escolar es formativa también para los maestros. Los contenidos que la práctica cotidiana/ comunica a los maestros complementan, contradicen o hacen efectivas las enseñanzas recibidas en la formación docente, y a la larga, adquieren más peso 'que ésta'. (Rockwell).

Esta relación dogmática de la institución escolar con/ el conocimiento hace que la propuesta de aprendizaje no esté referida a la posibilidad de que el 'alumno 'aprenda a pensar', sino más bien a que '**aprenda a decir**', y por ello los 'modelos es-

colares' y las prácticas pedagógicas usuales dentro del aula se/estructuran alrededor de este último objetivo, lo que constituye un trastocamiento de los objetivos institucionales que tiene sus consecuencias directas en los comportamientos tanto de profesores como de alumnos.

4.2. La crisis del vínculo docente - alumno .

El marco pedagógico clásico con que se organizaron nuestras escuelas a fines del siglo XX respondía a las orientaciones/ del positivismo pedagógico vigente en su tiempo. En este marco, y como consecuencia de modos de convivencia y de relación usuales / dentro de la sociedad de la época, la conducta esperada en los alumnos era de silencio y atención, aún antes de que el profesor / entrara a la sala de clase. Esta 'buena conducta' respondía a las normas de respeto que se debía a la autoridad, fuera ésta institucional o del aula. Así, al entrar al establecimiento, al entrar al salón de clase, se esperaba ese comportamiento en el alumno. Una conducta atenta y ordenada de los alumnos era condición para / la enseñanza, y formaba parte del 'modo escolar' de la época.

Al variar el contexto social en que se inserta la relación alumno-profesor, alumno-institución, es decir, al cambiar // los modos de relación entre adultos y jóvenes dentro de la estructura de la sociedad, esta concepción entra en crisis.

Actualmente, la norma de convivencia se basa en la facultad que tiene el docente de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este aspecto, hay una relación intrínseca de autoridad que pasa por el docente, que es quién tiene la facultad de dirigir esa relación pues 'posee' el criterio adulto y el conocimiento que le permite organizar el saber y las formas didáctico-pedagógicas que le ayudan al alumno a aprender. La facultad que / tiene el docente de conducir la relación es por ello consubstancial a la misma: no es posible renunciar a ella so pena de que se desorganice la institución.

Esta doble demanda institucional que pesa sobre la tarea docente aun no ha encontrado alternativas válidas y adecuadas y de hecho, docentes y alumnos apelan a la única respuesta que conocen, que es la que históricamente existió en la escuela.

La situación actual revela precisamente esto: frente al gran disconformismo de docentes y alumnos no se encuentran soluciones superadoras. No se acierta a percibir institucionalmente /

que, en la actualidad, la conducta de los alumnos no puede ser más un pre-requisito o una condición para que el docente pueda enseñar, sino que es una resultante, un efecto de la propuesta de enseñanza que tenga el docente y apoye la institución. La hipótesis es que / el "modo escolar" imperante en la actualidad no facilita al alumno la apropiación del conocimiento (principalmente porque el proceso/ de enseñanza-aprendizaje no se construye ni desde las necesidades/ de los alumnos, ni desde necesidades del docente) y por esto la // institución pierde su sentido original, se trastoca y se desorganiza.

La reversión de estos modos escolares implica que los docentes rescaten el poder de conducir la relación con los alumnos, / asumiéndose como sujetos del conocimiento y de la enseñanza. Esta/ tarea no es sólo del docente. Supone que la institución escolar y/ el sistema educativo sean capaces de tomar conciencia de esta si- / tuación, y generen los marcos institucionales proclives a esta re- / definición.

4.3. La necesidad de un nuevo perfil de la institución escolar.

Es innegable el estado de crisis de nuestras instituciones educativas de nivel medio, que tiene como una de sus causas // principales el hecho de que los supuestos sobre los que se basa la organización escolar (o sea el marco social) han variado a lo largo de las últimas décadas, quitándoles la validez social y el reconocimiento con que contaban cuando fueron tomados como base de su tentación para la reorganización de las escuelas. Las normas de organización, las formas de relación, etc., han evolucionado en el resto de la sociedad, pero no en igual medida dentro de nuestros establecimientos escolares. Esto es un elemento de conflicto en muchas escuelas y se expresa de múltiples formas alterando la convivencia y la calidad de las relaciones dentro de la institución de tal forma que los problemas del vínculo y de la relación son tan graves / a veces que interfieren en las posibilidades de llevar a cabo una/ propuesta pedagógica.

A raíz del incorrecto funcionamiento de los elementos que interjuegan en la situación institucional se producen desajustes / que son visualizados como conflictivos por los miembros de la institución. Las fracturas y zonas de riesgo institucional más frecuentes tienen que ver con la dimensión didáctica de la enseñanza/ y en esto el tema de la conducta de los alumnos no es la excepción. Los "problemas de conducta" adquieren de este modo el valor de un/

síntoma, de un emergente institucional de la existencia de problemas. Por esto ocurre que los problemas en la tarea se reducen -y desaparecen muchas veces- cuando se transforman con éxito las dimensiones organizativas y técnicas de la institución. En este sentido planteamos que una convivencia gratificante y adecuada es condición necesaria (aunque no suficiente) para la posibilidad de un aprendizaje adecuado.

4.4. Autoritarismo vs. participación

Una de las preocupaciones más extendidas en el último / tiempo y que sin duda alguna tiene que ver con la calidad de la / convivencia en las escuelas, es la que se refiere al reconocimiento del autoritarismo existente en nuestro "modo escolar" y lo difícil que resulta reconvertir esa situación..

Cuando se habla de autoritarismo vs. participación, se / habla de poder institucional. Las conceptualizaciones más usuales trabajan sobre la dicotomía autoritarismo-participación y definen ambos polos como situaciones extremas que se oponen. Autoritarismo es el ejercicio irrestricto del poder; participación se entiende como la posibilidad de amplios sectores de tener una intervención real en la toma de decisiones de una institución.

El tránsito de un modelo a otro constituye un largo y / difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que modifiquen los modelos de relación internalizados. Ello demanda ir creando etapas intermedias: lo importante es la conciencia de este proceso en todos los individuos y / grupos comprometidos.

La participación real y las nuevas formas de organización consecuentes no se obtienen del día a la noche. Obviamente// sus posibilidades y limitaciones dependen de las condiciones macro y micro estructurales, institucionales y psicosociales que deben ser enfrentadas. La fuente principal de condiciones inhibidoras lo que se designa como "marcas del sistema: haciendo referencia al aprendizaje de modelos de conducta característicos de / relaciones interpersonales propias del ejercicio del poder en las estructuras jerárquicas y burocráticas.

Estos aspectos conductuales y actitudinales que caracterizan "lo cotidiano" de la escuela, se inscriben en una configuración de representaciones sociales sobre sí mismo, sobre los otros y los objetos del mundo circundante, altamente legitimadora del / orden dominante.

¿Qué se concluye de estas consideraciones? ¿Que la parti

cupación real es una mera ilusión producto de mentes idealistas? No. Es un proceso largo, de avances y retrocesos; demanda el pasaje por modelos intermedios que signifiquen etapas graduales de crecimiento y de cambio institucional y grupal. La participación real es un proceso de aprendizaje continuo a través del cual se/modifican las representaciones sociales inhibitoras, se comienza a reconocer a la participación como una necesidad humana, y se / desarrolla el "know how" de la participación.

4.5. El valor de la sanción : reparación o punición.

Todo orden institucional elabora explícitamente o implícitamente una **serie** de normas que deben ser respetadas para / el armónico cumplimiento de la tarea. Del mismo modo, todo orden institucional establece sanciones positivas y negativas para a- / lentar ciertas conductas de sus miembros o inhibir otras.

Las sanciones negativas tienen sentido en tanto inten- / tan controlar conductas de cualquiera de sus miembros que aten- / ten contra el adecuado cumplimiento de la tarea institucional, / pero de otro modo se transforman en meros controles del desarro- / llo y del crecimiento personal generando resistencias y reclamos. De ahí que sea sumamente importante revisar qué se considera un/ acto indisciplinario en nuestra realidad escolar, y en qué medi- / da cada una de las conductas que habitualmente se sancionan es- / tán relacionadas con la posibilidad de cumplir con los objetivos de la institución escolar. También puede ser pertinente analizar el contenido y la jerarquización de las tareas institucionales, / ya que esto puede ser un buen marco desde donde definir qué con- / ductas pueden atentar contra las mismas.

Más allá del tema de qué se define como "indisciplina," se plantea la problemática del contenido de la sanción. Se ha // visto en la Parte I cómo históricamente la sanción disciplinaria se insertó en una ideología pedagógica que le dió un contenido / positivo e integrador, ya que la definía dentro del marco de la/ propuesta pedagógica: la sanción tenía una función formadora.

En el Reglamento de 1943, actualmente vigente, se res- / cata esa visión positiva, dándole a la sanción una función repa- / radora conjuntamente con la punitiva: por ejemplo en el artículo 179 se señala "la obligación del alumno o los alumnos que causa- / ren roturas o deterioros en las paredes, bancos, etc. de reparar / los. Su concurrencia al establecimiento le será prohibida hasta/ tanto no cumpla con dicha norma, sin desmedro de que también sea

sancionado" El contenido de este artículo aparecía ya en el Reglamento para Escuelas Normales de 1925.

En la realidad actual son pocos los casos en que se // respeta el espíritu del artículo, y sólo se contempla la última/ parte que se refiere a la punición. De este modo se pierde la relación constructiva DESTRUCCION - REPARACION que puede cumplir/ el alumno como parte de su proceso formativo, y se mantiene sólo la de TRANSGRESION - CASTIGO en la cual se enfrenta al docente o al directivo y a través de ellos, a las normas institucionales.

Esta transgresión de las normas institucionales y la / misma agresión física y destrucción material puede deberse al hecho de que el estado de desorganización y el desdibujamiento de/ los objetivos y de la tarea institucional hace que el alumno no/ sienta como propio el ámbito escolar. Esta interpretación surge./ del hecho de que parecería que en aquellos establecimientos donde funcionan. comisiones de padres o subcomisiones del centro de/ estudiantes que se ocupan del mantenimiento del edificio, la cantidad de actos depredadores parece haber bajado, y a veces, hasta desaparecido. En general; en estas instituciones, los directivos permiten el uso del edificio para otras actividades que involucran directamente el interés del adolescente, tales como bailes, programas especiales, etc., lo que va generando paulatinamente un mayor compromiso con la consiguiente asunción de responsabilidad y un mejor clima de convivencia entre los miembros de la comunidad educativas.

00000000000000000000000000000000

NOTAS

- (1) Para esta parte se han consultado los cinco reglamentos que figuran en la bibliografía, que datan de 1893, 1897, 1901, 1925 y 1943.
- (2) Estas prácticas no han desaparecido en la actualidad, a pesar / de la nueva concepción que trata de imponer el Régimen de Eva- / luación y Promoción vigente, como lo demuestra la siguiente a- / nécdota recogida en las entrevistas realizadas en nuestro traba- / jo de campo: Frente a un alumno que conversaba, un profesora, i- / rritada, le dijo: Tiene un 'no alcanzó los objetivos'.
- (3) Los artículos anteriores (197 al 199) se refieren a la aplica- / ción de sanciones a los miembros del personal docente, y son: / a) amonestación en privado; b) suspensión; c) destitución (sin- / especificar las causas que la determinan). Desde 1958 dichos ar- / tículos exceptúan a los docentes, que pasan a regirse por su // propio estatuto.
- (4) Así, "profesores y autoridades" reemplazan al "superior"; y "to- / das las que el Consejo de Profesores considere tales como asi- / mismo una falta notoria de conducta observada por el alumno den- / tro o fuera del establecimiento", lo hace con respecto a "las / demás que determinará el cuerpo de profesores".
- (5) En un trabajo realizado en Gran Buenos Aires, Concepción del U- / ruguay, Azul y Rosario de la Frontera, sobre un total de 168 do- / centes, el 64% respondió que no eran observados periódicamente / por la rectora (a lo sumo una vez al año). Frente a otra pregun- / ta, el 69% declaró que siente que cuando lo evalúan se está cum- / pliendo con un simple formalismo ya que no hay suficiente cono- / cimiento ni asesoramiento por parte del director (Casullo, Cile- / ta, Tadei, 1986).
- (6) La Resolución N° 239 del 24/10/36, conocida como Resolución de / La Torre, se prohibía toda actividad estudiantil "en centros, / instituciones o entidades de cualquier naturaleza". Si bien du- / rante la gestión Taiana (1973) se había derogado, con la asun- / ción de Oscar Ivanissevich (1975) se volvió a la situación ante- / rior; con lo que el Centro de Estudiantes siguió siendo una vie- / ja reivindicación ligada con el ejercicio del poder dentro de / la escuela.
Con la asunción del Gobierno Constitucional y por Resolución N° 239 del 8/2/84 queda sin efecto la de La Torre. A partir de en- / tonces y de acuerdo con las consignas que envió DINEM referidas al funcionamiento de los Centros de Estudiantes, comenzaron a / organizarse dichas asociaciones. Cabe preguntarse sí los meca- / nismos que se emplean son los más adecuados, habida cuenta de / la larga trayectoria de no participación de los distintos esta-

mentos de la comunidad educativa, lo que puede haber dificultado un desarrollo más fructífero.

- (7) La cita corresponde a María Teresa Sirvent "Participación real/ y simbólica" (1984).
- (8) Un año de labor: Diciembre 1983 a Diciembre 1984, DINEM, Buenos Aires, 1985.
- (9) Los distintos puntos de esta parte se fundamentan en los siguientes trabajos:
 - a. El orden instrumental y el orden expresivo: Bernstein, 1975; Brunner, 1982 y 1985; Batallán y García, 1986; Rockwell, // 1982.
 - b. La crisis del vínculo docente-alumno: Batallán y García, /// 1986.
 - c. La desorganización de la institución escolar: Fernández de / Ruiz, 1984; Rockwell, 1982.
 - d. La ruptura del autoritarismo: Sirvent, 1984.

BIBLIOGRAFIA

- BATALLAN, Graciela y GARCIA, Fernando "Trabajo docente, democratización y conocimiento", en Revista Paraguaya de Sociología, N° 63, enero-abril 1986.
- BERSTEIN, Basil Class, codes and control, Routledge & Kegan, London, 1975.
- BERSTEIN, Basil Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la transmisión cultural, Cristián Cox Edit., GIDE, Santiago, 1988.
- BRUNNER, José Joaquín: "Ideología, legitimación y disciplina/miento: nueve argumentos". En varios autores Autoritarismo y alternativas populares en América Latina, FLACSO, San José de Costa Rica, 1982.
- Cultura autoritaria y cultura escolar, / FLACSO, Santiago, 1985, mimeo.
- CENTRO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS: Comunidad Educativa, Año IV, N° 117 (oct. / 1986), Madrid.
- ESTATUTO DEL DOCENTE, Ministerio de Cultura y Educación, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Serie Legislación Educativa, Argentina, Buenos Aires, 1974.
- FERNANDEZ de RUIZ, Lidia, "Asesoramiento pedagógico institucional: Una propuesta de encuadre de trabajo" / en Revista Argentina de Educación, Año/ 1, N° 2, Buenos-Aires, 1982.
- FERRATA, Herminia Los problemas de aprendizaje en la adolescencia. ISIP, mimeo, 1983.
- CASULLO, M.M., CILETTA, T. y TADEI, P. Jerarquización de la labor docente, Formación y Actualización. Fundación PLU-/RAL, 1986, mimeo'.
- MILLER, Alice Por tu propio bien, Tusquets Editores, / Barcelona, 1985.
- REGLAMENTO PARA LOS COLEGIOS NACIONALES, Depto. de Instrucción Pública, Buenos Aires, 1893, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

REGLAMENTO GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE CORDOBA: 1897, Consejo General de Educación, F. Dominico y / Cía, Córdoba, 1909.

REGLAMENTO GENERAL DE LAS ESCUELAS COMUNES DE LA CAPITAL Y TERRITORIOS NACIONALES CON LAS REFORMAS DE 1901, Martín Biedma e Hijo, Buenos Aires, 1901.

REGLAMENTO PARA LAS ESCUELAS NORMALES, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Dirección de Instrucción Pública, Buenos Aires, 1925.

REGLAMENTO, GENERAL PARA LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA, NORMAL Y ESPECIAL, Biblioteca de Legislación Escolar, Sainte Claire Editorial, / Buenos Aires, 1987.

ROCKWELL, Elsie "De huellas, bardas y veredas" en Cuadernos de Investigación Educativa, México, / 1982.

SIRVENT, Ma. Teresa "Estilos participativos: sueños o realidades?", en Revista Argentina de Educación, Año III, N° 5, Buenos Aires, 1984.
