

Fall
371.5
1



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
Subsecretaría de Conducción Educativa

INV
031906
SIG Fall
371.5
LIB 1

DISCIPLINA ESCOLAR

CUADERNILLO Nº 1

BUENOS AIRES
1985

NOMINA DE AUTORIDADES
AREA EDUCACION

Ministro de Educación y Justicia

Dr. Carlos R. S. Alconada Aramburú

Secretario de Educación

Dr. Bernardo Solá

Secretario de Coordinación Educacional, Científica y Cultural

Dr. Humberto Prados

Presidenta de la Comisión Permanente de Alfabetización Funcional
y Educación Permanente
Secretaría Permanente del Consejo Federal de Cultura y Educación

Prof. Nélica Baigorria

Subsecretaría de Conducción Educativa

Prof. Neily Z. de Speroni

Subsecretario de la Actividad Profesional Docente

Prof. Alfredo Bravo

DISCIPLINA ESCOLAR

Problemática de la disciplina en los establecimientos de enseñanza

Subsecretaría de Conducción Educativa

Buenos Aires, 3 de noviembre de 1984.

Sr./a. Director/a Nacional.

Sr. Rector/Director.

Sres. Docentes.

OBJETO: *Disciplina Escolar.*

Le hago llegar a través de esta Circular y sus documentos anexos un material de lectura y reflexión acerca de un problema preocupante: la disciplina en nuestros establecimientos de enseñanza.

Este problema parece haber alcanzado una mayor gravedad en estos últimos meses del año escolar. Prueba de ello son los casos, numerosos y algunos por demás comentados, en que hemos debido intervenir para tratar de allegar soluciones procurando un justo equilibrio, difícil de conseguir las más de las veces. Como las clases llegan a su fin, esta Subsecretaría estima que es urgente y necesario buscar un tiempo común a profesores y directivos para sentarse a pensar en este problema, considerando que una nueva concepción pedagógica de la escuela, basada en la democracia y en la participación solidaria de alumnos y docentes impone cambios en las relaciones que se dan siempre en toda organización. Y esto lleva su tiempo. Respetuosa de ese "tempo" individual, que es el que cada uno de nosotros tiene y del tiempo que por ende tiene cada organización, propongo a todos una tarea en común para encontrar los mejores modos de actuar a partir de ahora.

Saludo a usted con toda cordialidad.

NELLY Z. de SPERONI
Subsecretaría de Conducción Educativa

"... No deja de ser un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan sofocado aún del todo el bendito afán por investigar; puesto que esta pequeña y delicada planta, a más de estímulo, necesita fundamentalmente libertad; sin ella, su perdicción es inevitable."

ALBERT EINSTEIN

DOCUMENTOS PARA EL ANALISIS Y LA REFLEXION

"Existe algo de servil en el rigor y en la violencia, y creo que lo que no se alcanza por medio de la razón, la prudencia y la habilidad, tampoco se consigue con la fuerza."

MONTAIGNE, *Ensayos*

El retorno a la vida constitucional, a la legalidad, a la democracia, ha traído, como consecuencia natural y preanunciada, cambios esenciales en el ámbito de la educación. Los cambios devienen de los ajustes y adecuaciones que el comportamiento todo de la escuela debió hacer para insertarse dentro del marco de la filosofía y de la política de este gobierno de la educación que, oportunamente, le fue dada a conocer al señor Rector/Director. Asimismo, responden a los principios que informan la labor de esta Subsecretaría que por Circular N^o 3 del 29 de febrero, se hizo llegar a todos los organismos y establecimientos que de ella dependen.

Dentro de ese esfuerzo de acomodación que la sociedad toda y la escuela como parte de la sociedad debió hacer, hay un aspecto al cual deseamos referirnos muy especialmente para que usted y los docentes a su cargo reflexionen juntamente con nosotros para encontrar los mejores modos de operar.

Deseamos hablar con ustedes sobre la relación de ayuda entre el alumno y el profesor.

Deseamos hablar de autoridad.

Deseamos conversar sobre la relación entre autoridad y libertad.

Queremos cambiar ideas sobre el concepto de disciplina, sus interpretaciones y sus modos de aplicación.

¿Por qué hemos elegido este tema, entre muchos que nos preocupan? Porque hemos comprobado, durante los diez últimos meses, que es una cuestión que inquieta a la comunidad, a la escuela toda, a los jueces, a la prensa.

Porque es un tema que promueve reacciones de diferente tipo en la opinión pública.

Porque es un tema que afecta a los adolescentes, a su relación con ellos mismos y con todo su ámbito personal e institucional.

Porque es un tema que se vincula con la reaparición de los Centros de Estudiantes, con la organización de los jóvenes para opinar, contribuir, participar. Con las reacciones de los menos —que no por menos dejan de hacerse oír, de ser fuertes y de actuar— y con las amenazas a los jóvenes para que vuelvan a refugiarse en el anonimato, para que no vivan sus interrogantes y su derecho a ser escuchados, para que deserten de pronunciar el valioso aporte de sus ideas sin contaminaciones.

Hemos elegido este tema para reflexionar junto con ustedes porque queremos una escuela donde el respeto recíproco sea la norma natural y reconocida pero asimismo, una escuela viva, sin miedo, sin amenazas, sin anticipaciones de muerte o de cercenamiento.

Por todo lo que dejamos dicho y por todo lo que usted creativamente pueda agregar, es que lo invitamos a reflexionar con nosotros sobre estas cuestiones que, en definitiva, se relacionan con la búsqueda de una convivencia en paz que debe ser encontrada ya, para que la comunidad educativa contribuya, efectivamente, a la reconstrucción y al desarrollo de nuestro país.

Vamos a comenzar hablando con ustedes acerca de las interrelaciones personales que crean el clima institucional de las escuelas, porque ese ambiente es el que ejerce en la organización escolar, la mayor influencia formadora sobre alumnos y docentes. Son las relaciones humanas entre el personal directivo y los docentes, entre los mismos docentes, entre los docentes y alumnos, y entre los alumnos las que van dando forma al currículo real que se traduce en conductas, aprendizajes y actitudes.

Y vamos a hablar, necesitamos conversar con usted porque éste es un tema que no podemos desconocer sino a riesgo de dimitir de nuestro rol de acompañadores del proceso de personalización de los alumnos a nuestro cargo. Proceso que consiste en capacitarse a través de los años para encontrar respuestas operativas que permitan al hombre una plenificación de su

personalidad tanto individual como socialmente. Respuestas que sean eficaces para todos los momentos de su vida, especialmente en los momentos críticos de la adolescencia y juventud.

Aquí es bueno parafrasear a uno de los grandes analistas del mundo moderno, N. Frankl (quien supo hacerse hombre pues padeció en un campo de concentración durante la Segunda Guerra Mundial, donde sobrevivió porque había encontrado en la esperanza un sentido y un objetivo a los acontecimientos de su vida): "El hombre que no sabe dejarse interrogar por la vida y no se esfuerza en dar una respuesta haciéndose ayudar en ello por otros hombres, es alguien que nunca se logra. A medida que crecemos, la vida nos interpela, y si sabemos contestarle con aciertos nos vamos sintiendo «hechos», «ubicados» en el sentido de nuestra vida".

Los distintos estilos de convivencia implican formas diferentes de concebir la *autoridad*, la *libertad*, la *participación*, las *normas* y las *sanciones*.

Toda disciplina apunta a ordenar las actividades y los procesos que se ocupan de diferentes funciones. La concepción prevaleciente en educación con respecto a la disciplina ha sido autoritaria, dogmática, en donde la norma y la sanción son establecidas en forma unipersonal y centralizada y por lo tanto carente de toda significación y compromiso de parte de quienes deben aceptarla y acatarla.

La sanción concebida sólo como castigo no redundan en aprendizajes que lleven a superar equivocaciones o errores.

El correlato disciplina/sanción nos ha conducido a confundir la disciplina con el autoritarismo y la libertad con la permisividad excesiva.

La disciplina no puede ser un ejercicio arbitrario de la jerarquía que dispone las sanciones como efecto de una incorrecta concepción de la autoridad. La autoridad real no necesita del autoritarismo, así como la libertad bien entendida no implica el perjuicio de unos que ven amenazado su derecho por ausencia de garantías.

La disciplina es, justamente, uno de los recursos educativos que posee una organización para ejercer el control social de los que actúan en ella, para ayudarlos a asumir las normas que favorecen la convivencia comunitaria de los distintos grupos humanos que integran la escuela, para sancionar equitativamente a los transgresores sin expulsiones espectaculares,

para encauzarlos dentro de las pautas que permiten y alientan la vida en cada organización, en cada escuela.

La disciplina debe ser garantía de un accionar libre y responsable en el que todos tomamos parte y garantizamos, de este modo, la igualdad de oportunidades.

No consideremos la disciplina como un fin en sí mismo. Es una condición necesaria para que podamos llevar a cabo esta transformación democrática en la que todos estamos empeñados. ¿Pero qué estilos de disciplina debemos lograr?

Es necesario avanzar hacia estilos disciplinarios que impliquen, al menos en un primer momento, una autoridad consensual, una comprensión del significado de las normas, una aceptación lograda por la persuasión, y una percepción de la sanción como hecho grupal, no unipersonal, que emerge ante la infracción de las reglas de juego compartidas.

Esa transición debe aportarnos un profundo aprendizaje compartido entre todos (directivos, docentes, alumnos, padres), de modo tal que podamos encontrar un estilo disciplinario autogestado, centrado en la participación, donde la autoridad sea asumida en forma legítima y las normas y sanciones sean elaboradas, y por lo tanto asumidas, por el conjunto de la comunidad educativa.

ANEXO 1

L A U R A D E H O Y

Por DIONISIA FONTAN *

ENSEÑANZA, DEMOCRACIA Y RESPONSABILIDAD

Tía Inés nos contó a Andrés y a mí que el mes pasado el Ministerio de Educación envió una circular a las escuelas que aconsejaba a los maestros abandonar métodos de enseñanza autoritarios y reemplazarlos por otros más democráticos.

—Me parece una iniciativa muy oportuna —dijo tía, quien se desempeñó como maestra durante muchos años—. Claro que llevará tiempo cambiar la mentalidad de muchos profesores, acostumbrados a mantener con el alumno una relación muy rígida.

—¿Te acordás de aquel día que viniste malhumorada porque la directora de ese colegio en donde eras suplente obligó a los chicos a quedarse en el patio, en penitencia, a pesar del intenso frío que hacía?

—Claro, Laura, ¡cómo voy a olvidarme de un episodio tan injusto! Sentí mucha bronca porque no pude hacer nada, precisamente por el autoritarismo de esa mujer que sólo admitía obediencia ciega.

—¿Por qué no me contás la historia? —rogó Andrés—. Yo era chico y no me acuerdo.

—Yo dictaba clases en una escuela muy humilde del Gran Buenos Aires. Tenía primer grado. Imagínense, todos gurruminos... Algunos estaban tan mal alimentados que parecían más chiquitos todavía. En ese colegio exigían que el abrigo fuera

azul, y el que no tenía un saco o campera azul se embromaba, se moría de frío. Una mañana de junio todos temblábamos en el patio mientras se izaba la bandera. Resulta que un par de chicos hicieron no sé qué travesura en la fila y la directora se enojó y ordenó que nos quedáramos un rato largo ahí afuera. Yo observaba a esos nenes sacudirse debajo del guardapolvo y me daba mucha rabia. Este es un ejemplo clásico de autoritarismo.

—Menos mal que las cosas han cambiado. Desde el año pasado la evolución fue muy grande.

—Seamos justos, Laura —intervino Andrés—. Ahora se cometen abusos. ¿Viste la pinta que tenía Rodrigo el otro día? Se había puesto una camiseta teñida por él mismo con anilina gris: le había quedado toda borroneada. ¡Y así fue a la escuela! ¿No te parece mal, tía?

Me metí antes de que Inés pudiera abrir la boca.

—Eso no tiene importancia. Lo que vale es aprender. En las series norteamericanas se ve que los alumnos pueden asistir al colegio vestidos de cualquier forma. En cuanto a Rodrigo, iba limpito, aseado... Rodrigo sostiene que es posible que ahora se cometan algunos abusos de informalidad, dado que durante años en este país era un castigo ser joven. A los jóvenes los tenían a mal traer. ¿Te acordás, Inés?

—Es cierto. Hasta el pelo largo era motivo de sospecha... Bueno, por suerte los tiempos han cambiado y poco a poco encontraremos el justo equilibrio. No es para nada fácil conducir un colegio, sea primario o secundario. Cada uno tiene sus secretos, pero un buen educador sabe que la autoridad no pasa por el despotismo; que se pueden poner límites y hasta levantar la voz, cuando es necesario, sin erigirse en dueño absoluto de la verdad. Al colegio asisten personas chicas y adultas y ambas se deben respeto, que es la base fundamental para establecer una buena relación.

—Mirá, Inés, puede ser que esa circular que envió el Ministerio resulte por el momento un toque de atención —reflexioné—. Los educadores que tienen características autoritarias y los chicos que confunden libertad con desfachatez no van a cambiar de un día para otro. ¿Vos no creés que ésta es una

época en la que todos tratamos de encontrar un equilibrio lógico, y que por lo tanto debemos hacer esfuerzos de prudencia?

—Y, sí, aunque reconozco que los cambios verdaderos son lentos, graduales y nacen de adentro para afuera. Hay que tener conciencia de que no goza de la verdadera libertad quien no actúa con responsabilidad, basada en el respeto al prójimo y a las instituciones.

Por mi parte, totalmente de acuerdo.

* Extraído del diario *La Nación* (18.11-1984).

ANEXO 2

“ARTE DE MANDAR, ARTE DE OBEDECER”

Prólogo

“Mandar - Obedecer. Dos conceptos claves en la vida de los hombres y de los pueblos. Yo no sé si, profundizando, no llegaríamos a la conclusión de que, de un modo u otro, toda la vida de un hombre, y toda la Historia de la Humanidad están influidas decisivamente por la lucha o la armonía entre el mando y la obediencia, por la aceptación o la rebeldía frente a la posición en que uno se encuentra dentro de ese dilema, por las consecuencias individuales o colectivas de la forma de ejercicio de una y otra función.

“Porque salirse de ese dilema es prácticamente imposible. Ni siquiera para el hombre solo y aislado en sí mismo, colocado cada momento de su vida entre mandar sobre sus instintos, sus deseos, sus tendencias temperamentales, sobre las incitaciones del medio que le rodea... o someterse; entre mandar sobre sí mismo, desde su inteligencia y su razón, u obedecer a las inclinaciones que, también desde su mismo ser, tratan de determinar su voluntad.

“Y es que la relación mandar-obedecer es una de esas relaciones que constituyen la base, el soporte, la infraestructura de la vida. Y por ello condicionan todo lo demás. Y puede ocurrir que muchos efectos, manifestaciones o problemas aparentemente extraños, incomprensibles en sí mismos, y difícilmente solubles en sí, tengan su causa última en el inadecuado ejercicio de esa relación mando-obediencia.”

LUIS RIESGO MENDEZ

“Arte de Mandar, Arte de Obedecer”,
Ed. Mensajero, Bilbao, España.

ANEXO 3

TALLERES ESCOLARES DE PARTICIPACION DOCENTE CUADERNILLO I - COMUNICACION - DINEM

VI — DIAGNOSTICO DE LA COMUNICACION EN LA ESCUELA NACIONAL DE COMERCIO DE NEUQUEN

Una de las profesoras participantes de este taller propuso a los alumnos de primer año que contestaran por escrito, para conocerse y comunicarse mejor, a la siguiente pregunta:

¿Cómo desearían ellos que fueran sus profesores?

Las respuestas, algunas, las adjuntamos textualmente, pues creemos que así responden claramente a las necesidades de este diagnóstico.

QUE EL PROFESOR:

- Alguna vez se ría con nosotros.
- Nos haga entender a cada alumno que somos todos iguales, sin diferencias, y que no nos mire con desprecio.
- Nos brinde amor y cariño.
- No sea aburrido en la clase.
- Sea comprensivo y confidente.
- Hable con los alumnos cuando tengan problemas y sea compañero.
- Sea bueno, amable, comprensivo, y nada gritón.
- Nos trate con cariño, correcto y sensible, que sepa comprender algunas circunstancias difíciles del alumno.
- Sea comprensivo "con vos" y si tiene algo "con vos" que te lo diga.
- Nos entienda en los problemas de nuestra edad.
- Sonría, no que lo único que sabe hacer es gritar y estar serio.
- No se enoje y sea amigo de sus alumnos.
- Nos permita confiar en él y tengamos en quien apoyarnos y trate de ayudar a sus alumnos.
- Entienda a los alumnos, sea comprensivo y no grite.
- Sea agradable y "piola", que no nos haga sentir mal.
- Sea recto y compañero.
- Haga que el alumno sepa que su trabajo es importante.
- Logre que los alumnos confíen en él.
- No realice ningún tipo de diferencias con los alumnos.

- Haga que veamos en él la figura maternal o paternal.
- Sea justo, simpático, cordial, comunicativo y quiera a sus alumnos.
- Sea capaz para entender a sus alumnos y que se comuniquen con ellos, no sólo para hacerle entender la materia, sino para cambiar ideas sobre otra clase de conversaciones.
- Se comuniquen con sus alumnos, enseñándoles, exigiéndoles pero dando la libertad de crear.
- Sea mitad bueno y comprensivo y la otra mitad exigente.
- Sea comprensible, compañero, que trabaje junto a nosotros, no que se quede sentado mirando cómo trabajamos.
- Comprenda al alumno y deje que éste se desarrolle.
- Sea paciente y comprensivo para aquellos que tengan dificultad con la materia, ayudarlos y no ponerles 1 (uno) porque no saben.
- Sea comprensivo; pero no cuando no traigamos algo lo deje pasar por alto, sino que nos tenga un poco apretados.
- Sea amigo con los alumnos, pero con respeto.
- Escuche lo que uno opina.

- Consideramos que la Comunicación no es una parte sino que está implícita en la problemática de los otros temas propuestos. Es decir que la Comunicación está presente en la Evaluación, en la Disciplina y en el Planeamiento.
- Somos conscientes de que el proceso enseñanza-aprendizaje no puede darse si no existe Comunicación, y ésta sólo es factible si existe amor; amor por lo que dictamos y amor cuando lo dictamos. Palabra ésta tan "prohibida" en los últimos años. Esto el joven lo siente, puesto que es sensible en especial a lo afectivo.
- Hemos detectado en muchos docentes "miedo" a una Comunicación fluida y horizontal con los alumnos por temor a perder "autoridad", interpretando ésta bajo el concepto espartano y no la que se logra mediante el afecto, la responsabilidad y el respeto mutuo.

ANEXO 4

REFLEXIONES SOBRE LA CONCEPCION AUTORITARIA

Existen dos modelos en educación que se contraponen frontalmente: el modelo autoritario y el modelo de autoridad con consenso. Ambos corresponden a dos estilos de vida y de conducta o dirección, tanto en el plano de la sociedad como en el de la educación. El estilo autoritario es rígido, vertical y elitista. Las premisas básicas que lo fundamentan sostienen que el orden debe primar sobre todas las cosas. Pero la oposición "orden/desorden" es muy particular. El campo del orden es estrecho, cuidadosamente acotado, con perímetros bien definidos. Es un campo casi geométrico y deja afuera cualquier acción y conducta que se aparta de normas duramente establecidas. En consecuencia, la crítica, el disenso, la intervención y la participación social y cultural resultan claramente anárquicas y peligrosas. Por esta razón el campo del desorden es muy extenso, con tendencia a crecer en forma permanente. Esto ocasiona un incremento correlativo de las rígidas reglamentaciones, como de las fuerzas represoras encargadas de ejecutarlas, de hacerlas cumplir, y de aplicar las sanciones que cada situación requiera.

Además, el orden de los autoritarios no es un orden cualquiera. Pretende pertenecer a un nivel muy elevado. Posee una calidad muy "especial". Puesto que es un orden implantado por minorías que "saben" frente a mayorías incultas.

Y los que saben, ya en lo social, ya en la escuela, no sólo poseen conocimientos exclusivos de alta calidad. También conocen el arte de "gobernar" a la multitud, orientándola y dirigiéndola hacia un destino prefijado. Para esta concepción, la sociedad y la educación son dicotómicas. Por un lado se encuentran las élites ilustradas, y por otro, las masas incapaces y desorganizadas. De esto se desprende que no pueda aceptar ni tolerar las acciones movilizadoras y participativas de los sujetos sociales. Las relaciones sociales, convergentes y divergentes, de todos

los sectores de una comunidad social y educativa se convierten, para esta concepción autoritaria, en una peligrosa amenaza.

En el marco de este enfoque existe comunidad educativa y social sí, y sólo sí, el segmento-cúspide domina a todos los estratos que se encuentran debajo, en una organización piramidal. Luego, la relación social y educativa es, básicamente, de mando y obediencia. Dominio y acatamiento configuran los valores principales que permiten organizar y armonizar las sociedades y los sistemas parciales. De estos valores se desprenderá una lógica de la subordinación de dirección unilateral "arriba-abajo".

Este modelo autoritario implica, sin duda, algo más. Es ostensiblemente elitista. Los que mandan poseen el saber: los que obedecen adolecen de gruesas carencias, debiendo ser guiados y educados. Llegados aquí se nos ocurre otra implicancia de este modelo, de esta forma de vida: hay dos saberes. Uno exquisito, exclusivo, ilustrado, producto de minorías y apto para ellas. Otro extenso y sencillo, fácil hasta rudimentario, apto para mayorías. En consecuencia, los seguidores de este modelo crearán canales y especializarán funciones para elaborar y transmitir esos dos saberes a cada parte. Se recurrirá a múltiples instituciones sociales como familias, escuelas, medios, etc., para lograr este empeño.

La aplicación del modelo mencionado al campo específico de la educación producirá un sistema educativo bipolar destinado a dos sectores sociales distintos, claramente diferenciados.

El carácter dual de todo sistema educativo autoritario se encuentra muchas veces mimetizado y oculto en distintas estructuras y mentalidades. Es necesario analizar las instituciones, sus recursos humanos y sus formas organizativas. Hay una serie de interrogantes que debe dirigir este análisis:

- Qué subcultura educativa se ha conformado en determinada sociedad.
- Qué ideología, o ideologías, subyacen en ese ordenamiento cultural.
- Qué condiciones de acceso, permanencia y egreso han sido fijadas para el sistema educativo.
- Qué contenidos se elaboran y enseñan.
- Qué órdenes se imparten y cómo se instrumentan.

- Qué mecanismos de participación existen y con qué límites.
- Dónde se encuentran los centros y puntos de autoridad del sistema.
- Hay tendencia a la concentración o a la dispersión del poder en ciertas áreas y en el conjunto del sistema.
- Hasta qué punto se prefiere el inmovilismo, siempre más ordenado, que la activación sociopedagógica, siempre más peligrosa.
- Cómo se disciplina y de qué manera se sanciona.
- Cuándo se traspasa el límite de lo tolerable y se cae en el exceso. Dónde se coloca esta línea demarcatoria.

Estas y otras cuestiones deberán tenerse en cuenta si queremos determinar los grados de existencia e incidencia de la concepción autoritaria en materia educativa.

Una concepción democrática debe distinguir entre "autoridad" y "autoritarismo". La autoridad es un componente obligado y natural de toda organización social, ya sea económica, política, educacional, etcétera.

El concepto de "autoridad", como el de "poder", posee una carga connotativa pluridimensional muy grande. Puede referirse a muchos aspectos de la imposición y particularmente puede asociarse por error al autoritarismo. Con respecto a la autoridad nos dice Raymond Aron: "Toda cooperación entre los hombres implica una autoridad... Esta es la característica más destacada de la colectividad total puesto que es la condición de toda cooperación entre seres humanos" ("Democracia y Totalitarismo". Ed. Seix - Barral, Barcelona, 1968, p. 22).

El orden democrático tampoco es cualquier orden. Pues diversifica la línea de la autoridad. La expande y distribuye por toda la trama social y educacional. Pero no se disloca; no se pierde. La autoridad democrática articula y configura los distintos elementos que componen el sistema. Todos los miembros de este sistema sufren una cuota indispensable de imposición, y también todos ejercen una cuota. Todos reciben y todos aportan, de alguna manera. La autoridad no significa sólo mandar; significa comprender y explicar, conocer y aprender, persuadir e indicar, alcanzar el convencimiento y aceptar el disenso. La autoridad democrática expresa la manifestación y el reconocimiento de los derechos de las personas y de los grupos. Pero

también señala una eficiencia: permite y estimula el análisis, la crítica, el control y las correcciones de todos los mecanismos de acción social; de todas las ideas, las concepciones, los planes y sus implementaciones en todas las etapas. Quiere decir que permanentemente funciona un sistema de información, evaluación y crítica que asegura un sentido de la realidad mayor y una capacidad de respuesta más certera.

Hay quien sostiene que el mandato autoritario es, por su celeridad impositiva, más eficaz. Esa pretendida celeridad significativa, social y culturalmente, una traba muy grande. Pues la orden impuesta no cuenta con el compromiso y el respaldo afirmativo de las partes que componen y que sufren, la estructura y la línea de autoridad; ni recibe de esas partes los comentarios y las acciones críticas que aseguran la inserción real de los programas y de todas sus etapas.

El error en el orden autoritario no tiene corrección. Aparece en el resultado final cuando es irreversible.

La vida democrática puede poner en movimiento todas las personas de la red social, ya sea ésta una nación o un sistema particular (en nuestro caso la educación) dentro de ella. Puede activarlas. Puede conferirles una responsabilidad hasta ese entonces delegada o confiscada. Entonces surgen los distintos puntos de vista. Los ángulos de enfoque divergentes que van desde las concepciones del mundo y de la vida, hasta los problemas y detalles más puntuales. Ese pluralismo de puntos de vista, genera con el tiempo, una costumbre basada en la tolerancia con la divergencia ajena. La convivencia cotidiana de diversos puntos de vista favorece el desarrollo del respeto recíproco, aleja el dogmatismo, y enriquece cada ángulo con los aportes de esquemas alternativos.

La autoridad va transformándose en un ejercicio de roles entendidos como servicios calificados y consensuales. La línea vertical de mando y obediencia del autoritarismo se transforma en una avenida de doble mano, y se inclina hacia la dispersión del poder en la rica trama de la vida social. Para el pensamiento autoritario "autoridad" y "autoritarismo" se fusionan, se confunden, son la misma cosa. La autoridad "fuerte" es la única que obtiene la calidad adecuada, que preserva el principio de "jefatura"; las otras formas de autoridad "blandas" son corrupciones y decadencias del auténtico mando. Para el pensamiento

democrático, en cambio, "autoridad" y "autoritarismo" son categorías irreconciliables, son formas de vida antagónicas, y pertenecen a dos sistemas sociales y conceptuales opuestos entre sí. Volvemos aquí a resaltar la necesidad de caracterizar a la autoridad democrática como la elección, plural y transitoria, de un mandato responsable entendido como servicio calificado y especializado, humilde en todas las instancias, opuesto frontalmente a ciertas maneras de asumir cargos de autoridad, aun en un sistema democrático, como si se tratara del ejercicio de una jerarquía privilegiada, soberbia e inaccesible. Ejemplos de este tipo encontramos a diario en numerosas instituciones públicas y privadas.

Es necesario optar entre el silencio de un orden cautivo, donde la responsabilidad social está ausente y las formas de imposición se apoyan en la sanción y en la violencia (por más mediatizada y oculta que se encuentre), y el bullicio de la vida ciudadana que alberga desde el trabajo hasta el ocio sustentados en el esfuerzo, la creatividad y la imaginación permanentes, y por qué no decirlo, con algunos rasgos de desorden que la misma vida responsable se encarga de corregir, con paciencia, y en el tiempo. El estilo de vida democrático es generador y producto de la libertad. De eso hablamos. La libertad es un quehacer. La democracia también. Exigen el máximo de esfuerzo responsable y gozo fecundo. Dice Ernst Cassirer: "La libertad no es una herencia natural del hombre. Para poder poseerla tenemos que crearla". ("El mito del Estado", México, Ed. F.C.E., 1974, p. 340).

Tampoco puede estar ausente la justicia social. Sin justicia no puede hablarse de libertad ni de respeto ciudadano. La miseria esclaviza al hombre, lo mutila en su humanidad. La ausencia de justicia constituye uno de los peores totalitarismos, un ejercicio del poder despótico particularmente cruel.

Una sociedad y un sistema educativo libre deben combinar armónicamente la libertad, la justicia y la autoridad, en el marco de una activa participación socioeducativa, fundamento de toda legitimidad.

CREATIVIDAD Y EDUCACION

ALFONSO LOPEZ QUINTAS

Ed. CINAÉ
Juan María Gutiérrez 2728,
Buenos Aires.

1. *Orientaciones Básicas de la Adolescencia*

La estructura de la personalidad se configura a través de un proceso de *convergencia de diversas vertientes de lo real*; la vertiente biológica, la psicológica, la sociocultural. Las experiencias que cada ser humano va realizando desde el período de gestación presentan una significación determinada en cada caso. Al entrecruzarse distintas experiencias y confrontarse entre sí, la personalidad del hombre va tomando una determinada configuración según el tipo de significatividad que prevalezca.

En el período de la primera infancia (desde el nacimiento hasta la edad de 3 años) las experiencias del ser humano presentan una significación predominantemente *biológica*: se trata de acabar de troquelar el organismo en vinculación con el medio —sobre todo con la madre— y aprender a controlar el propio cuerpo. La infancia es la “etapa de la supervivencia”¹. El matiz biológico que ostenta esta fase de la personalidad humana no indica una prevalencia *absoluta* de los fenómenos corpóreos sobre los psicológicos y sociales. Cada día subraya con más energía la ciencia biológica que el desarrollo del recién nacido está condicionado a la fundación de relaciones afectivas con los seres del entorno. Al relacionarse con la madre, el niño colabora a crear un “ámbito diatrófico o tutelar” (Rof Carballo) que será el germen y en buena medida el módulo de las diferentes formas de encuentro que el ser humano deberá realizar para conducir su personalidad a pleno desarrollo.

1 Cf. Th. Roberts (ed.): *Cuatro psicologías aplicadas a la educación*. Narcea, Madrid, 1978, vol. II, p. 265.

Dotado de un sistema motor autosuficiente —una vez troquelado el sistema inmunológico, el enzimático y el neurológico—, el niño inicia la “etapa de la estabilidad”², de la configuración de la vertiente afectiva. De los 4 años a los 10, multiplica las experiencias de adaptación al medio social, de seguridad personal, de aceptación de los demás, de tensa interrelación. La vertiente biológica y la social se hallan aquí en juego, pero parece cobrar cierta primacía la vertiente *psicológica*.

En la adolescencia (de los 11 a los 20 años) el niño inicia la “etapa de la sociabilidad”³, del descubrimiento del sentido específico de las experiencias comunitarias y sociales. En forma reflexiva, el joven adolescente va haciendo la multiforme experiencia de su vinculación al medio, de la existencia del yo —ansioso de autonomía— y de la constitutiva menesterosidad del mismo que lo hace gravitar hacia las realidades del entorno. Esta interacción entre el llamado mundo “interior” y el “exterior” presenta a los ojos del adolescente un singular atractivo y un peculiar dramatismo. Poco a poco, a golpes de experiencia, el adolescente va entreviendo la posibilidad de que este equilibrio tenso se rompa a favor de dos modos de extremismo: 1) la *fusión* en lo externo (fenómeno de seducción, fascinación, vértigo); 2) la *retracción* en la interioridad del yo crispado en sí mismo.

La madurez del adolescente se produce de modo gradual a medida que éste va descubriendo con entusiasmo que la plenitud humana se da siempre por vía de *integración*, no de fusión ni de retracción. Los tres modos de realidad cuya confluencia teje el entramado de la personalidad humana —la realidad somática, la psicología y la social— se logran de forma *relacional*: 1) la realidad biológica se sostiene mediante la *entreveración* fecunda de los organismos y su correspondiente “medio” (*milieu, Umwelt*); 2) la vertiente psicológica⁴ de la realidad humana se configura merced a la interacción de la capacidad humana de iniciativa y los seres del entorno vistos como “campos de posibilidades”; 3) la vertiente social viene constituida por realidades que más que objetos son “ámbitos” y, al relacionarse entre sí, fundan ámbitos de superior envergadura.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Este término debe entenderse aquí en un sentido amplio que abarque también lo “espiritual”.

La personalidad de un hombre se desarrolla conforme éste se hace cargo de la *condición relacional* de las tres vertientes de su ser y experimenta la fecundidad que encierra la creación de campos de juego entre él y lo real. Al llevar a cabo esta experiencia del carácter relacional, abierto, dialógico, del propio ser, el adolescente gana una idea muy equilibrada de sí mismo. Este género de equilibrio es fuente de fecundidad porque la verdadera eficacia no se deriva tanto del poder que tienen las causas de producir efectos cuanto del dinamismo interno que late en los campos de realidad fundados por la interacción de diversas realidades⁵.

Esta condición ambital, distensa, del ser humano no viene dada de una vez por todas, al modo de los caracteres genéticos; debe irse configurando y precisando a lo largo del tiempo. Nada extraño que la adolescencia, como hito decisivo en el proceso de configuración integral de la personalidad, muestre unas orientaciones básicas caracterizadas por el rasgo común de la apertura *co-creadora*.

El adolescente tiende a desbordar los límites de su individualidad para realizar experiencias interpersonales y grupales que incrementen su capacidad de iniciativa, afirmen su poder decisional, amplíen su radio de acción e influjo sobre los demás y robustezcan su conciencia de seguridad. Entre la comunicatividad y los efectos que produce en el dinamismo personal media una relación circular. A mayor comunicación lograda, más seguridad ante sí mismo y los demás, mayor poder de tomar decisiones, más amplia irradiación personal. A su vez, este fortalecimiento del yo se traduce en un incremento de la aspiración a modos de comunicación más frecuentes, intensos y variados. La práctica de la comunicación —entendida con esta complejidad— aparece vinculada al incremento del equilibrio personal, de la confianza en los demás, de la constancia y la estabilidad emocional en la persecución de las metas propuestas.

Una vez que ha descubierto su interioridad, el adolescente procura configurarla y fortalecerla mediante una actividad

⁵ Tres filósofos españoles contemporáneos —E. D’Ors, A. Amor Ruibal y Xavier Zubiri— sostienen una idea de causalidad “campal” o “situacional”. Véanse mis obras *El pensamiento filosófico de Ortega y D’Ors*, p. 52; *Filosofía española contemporánea*, BAC, Madrid, 1970, páginas 43 y siguientes.

comunicativa responsable, coherente, reflexiva, inmune a los vaivenes del sentimiento y, como tal, creadora. Cuando el joven adivina que la configuración de su yo no se lleva a cabo a través de las distintas formas posibles de soledad y desarraigo, por heroicas y contundentes que en principio puedan parecer, sino mediante la entrega a modos generosos de colaboración con los demás, amplía su horizonte vital de forma insospechada. La propensión hacia la soledad, el ensueño romántico, el ensimismamiento y la rebeldía sólo puede ser considerada como una característica peculiar del adolescente en cuanto responde al deseo radical de conferir solidez a la interioridad recién descubierta. Al hacerse cargo de que la afirmación de la interioridad no se consigue aferrándose a ella, concediendo libre curso a la afectividad, ocluyéndose en sí frente a los demás, sino abriéndose confiadamente a éstos, vistos como colaboradores de un género de actividad fecundo y controlado, el adolescente encauza su impulso existencial hacia el campo del diálogo creador.

En virtud de esta orientación básica, el adolescente tiende a incrementar sus relaciones interpersonales más bien en el aspecto *cuantitativo* que en el *cuantitativo*. A la vez que procura fundamentar su yo, se esfuerza por abrirlo a nuevas posibilidades y horizontes de realización. De hecho, la tarea de fundamentación se realiza —como hemos indicado— por vía de apertura. Si el adolescente ansía independencia y autonomía, ello no responde básicamente —lo sean y reconozcan él o no— a un deseo de romper amarras con el entorno, sino a la voluntad de posibilitar experiencias inéditas, planteamientos nuevos. Este afán de cambio, al ir tensionado por el ansia de conceder al yo la máxima amplitud de despliegue y el más alto grado de firmeza, no se reduce a mera curiosidad frívola, versatilidad inconsistente, exaltación incoherente de lo novedoso.

La *inquietud* del adolescente presenta el valor positivo de búsqueda incesante de posibilidades fecundas de acción, tanto en el nivel práctico como en el teórico. A medida que la actividad se eleva de grado, la inquietud ostenta una mayor serenidad, sin perder su eficacia primera.

ANEXO 6

“EDUCACION CONSTRUCTIVA PARA LOS ADOLESCENTES”

Ph.D.
W.-D. WALL
Unesco 1977
Voluntad Editores
Bogotá - Colombia

La autoridad del colegio desde el punto de vista de los alumnos.

El sistema de la comunicación y las relaciones entre los profesores puede ser excelente y contribuir a que el profesor sienta que pertenece al colegio y que está comprometido y participa en él, sin que esto lleve necesariamente al tipo de ambiente general en el cual cada alumno se siente atendido, en confianza consigo mismo, con sus compañeros y sus profesores. La escuela secundaria abarca un periodo de cambios fundamentales de la personalidad y de inestabilidad, el cual afecta directamente la imagen que se tiene de sí mismo y de los demás. Se presenta en el momento en que el impulso hacia la independencia de los adultos puede producir agresividad, episodios de negativismo y de contra-sugestionabilidad. Por lo tanto, tiene que manejar la transición de la dependencia infantil hacia la independencia de la edad adulta —liberando en general a los alumnos— para que se conviertan en personas maduras y autónomas. Pero para todos los alumnos y hasta el final de los estudios obligatorios a mediados de la adolescencia, el colegio constituye una institución de custodia y esto representa, para alumnos y profesores, una paradoja fundamental y de profundo conflicto, especialmente en las escuelas que se adaptan a todo el grupo etario y no sólo a una élite especializada y escogida.

Así, en términos de control y desde el punto de vista de asegurar el mejor desarrollo posible tanto ético como moral de los adolescentes, la naturaleza de la autoridad del colegio y de sus profesores es de vital importancia. Muchas escuelas

secundarias aún tratan de aferrarse a las estructuras tradicionales de autoridad del pasado. Por más que los colegios se hubieran dirigido de la manera más humana y suave (lo que no era a menudo el caso), estas estructuras eran autoritarias y se basaban en una oligarquía de profesores que se complementaba y se apoyaba a veces en alumnos de último año o prefectos nombrados oficialmente. La comunidad apoyaba totalmente —a tra- de los padres y de la ley si era necesario— la autoridad del director y del profesorado, señalando solamente algunos límites sobre el tipo de castigos que se podían infligir para mantener el orden. Los adultos dictaban las normas y las hacían cumplir. La brecha de papeles y funciones entre el profesorado y los alumnos se veía determinada, ritual y realmente por cuestiones como formas especiales de cortesía servil y de respeto que los profesores exigían a los alumnos.

Una disciplina de este tipo tiende a ser coercitiva en dos aspectos un tanto diferentes. Impone el acatamiento a ciertas "leyes" (las reglas del colegio) de conducta en donde se presentan frecuentes confusiones entre la conducta considerada deshonesta o inmoral y la conducta que simplemente constituye una violación de las reglas del colegio —como no llevar el uniforme exigido o correr en un corredor—. También utiliza la coerción en varias formas para obligar a los alumnos a estudiar y a trabajar en aspectos del currículo que no les llaman la atención, al castigar por trabajo deficiente, falta de atención y demás. No es sorprendente que un sistema disciplinario de este tipo mantenga, en un equilibrio necesariamente inestable, dos grupos abierta o mutuamente hostiles, los profesores y los alumnos. En general, entre más rígida y "firme" sea la disciplina, mayor será la tendencia a la hostilidad, o si la disciplina es efectiva en forma tiránica, mayor será el tipo de dependencia. Sólo se puede decir que un sistema de ese tipo funciona verdaderamente cuando se aplica la máxima sanción, o sea, la expulsión. Ahora que la educación secundaria es universal y se prolonga hasta bien entrada la segunda mitad de la adolescencia, la mezcla de coerción y fanfarronería sobre el cual se basa la disciplina tradicional tiende cada vez más a ponerse en tela de juicio y a desintegrarse. No existe sanción alguna que una escuela pueda aplicar para disciplinar a un muchacho de 16 años a quien no le importa verse expulsado y que no ha quebrantado la ley del país.

Anteriormente se indicó que vivimos en una sociedad que, en vez de tener actitudes de responsabilidad y mayor democracia, está en muchos aspectos en contra de cualquier autoridad. Por consiguiente, el colegio y los profesores no pueden esperar un gran apoyo por parte de los padres, algunos de los cuales son indiferentes y otros hostiles, mientras que otros esperan que el colegio aplique una disciplina dura y represiva que ellos mismos no pueden imponer. También las comunidades fuera del colegio son menos coherentes y tienen ideas y actitudes menos claras que antes, por lo menos en cuanto se refiere a la efectividad. Los profesores tampoco han logrado llegar a un acuerdo, filosóficamente o en la práctica, sobre cuál es su posición real. Dentro de una misma sala de profesores se puede encontrar profesores de disciplinas tanto anticuadas como liberales de varias clases.

El colegio y el profesor autoritarios y coercitivos no contribuyen muy efectivamente al desarrollo de la independencia y de la autonomía de sus alumnos.

Por otra parte, un ambiente sin ningún tipo de normas, especialmente uno que acoja a pre-adolescentes y adolescentes provenientes de diferentes estructuras familiares de autoridad y de escuelas primarias que pudieron haber tenido diferentes formas de control, puede no funcionar y ser totalmente anárquico, o ser bastante perjudicial en forma diferente para el desarrollo personal de los alumnos —o ambas cosas—. Tampoco ayuda a adoptar una actitud de *laissez faire* que permita a cada miembro del profesorado entablar relaciones con su clase a su manera, más o menos de conformidad con un tipo de posición global del rector respecto a los límites de tolerancia.

El problema de la autoridad — Un modelo cooperativo.

El problema central es doble. Una vez que la educación después de la infancia se abre y se constituye en obligación para todos, la disciplina y la motivación para aprender ya no se pueden mantener mediante la selección de quienes se ajustan más fácilmente a sus normas, o mediante la aplicación periódica de la pena máxima de expulsión. En cambio, existe una situación en la cual todos los jóvenes deben permanecer por ley en el colegio hasta mediados de la adolescencia, y en la cual la extensión de la educación hasta la primera edad adulta es un derecho que se puede ejercer a voluntad. Aún si los alumnos

no se ajustan al reglamento, este derecho general no se puede perder por la simple expulsión con la pena adicional de pérdida de oportunidades importantes y de ventajas económicas. Dentro de un sistema inicialmente coercitivo y de custodia (que ha perdido en gran medida la que era su mayor sanción), el colegio tiene que lograr de alguna manera la transición de la dependencia que tiene el niño de la autoridad de los mayores hacia una aceptación más adulta e independiente de normas libremente aceptadas que se pueden modificar por consentimiento. Debe garantizar que las motivaciones para el aprendizaje sean intrínsecas y que surjan del deseo de aumentar los conocimientos, y no extrínsecas y basadas únicamente en el deseo de obtener la recompensa o de evitar el castigo.

Debemos recordar que un colegio que tiene alumnos entre los 11 y los 18 años es una estructura social compleja, y que el período del desarrollo que abarca es de cambios críticos en el individuo. Por lo tanto, no puede existir una sola forma de organización o un método único para satisfacer los problemas, que se acomode a todos los alumnos en todas las etapas de su desarrollo. No importa el sistema que se adopte, debe ser progresivo y gradual; además, permitir una mayor responsabilidad, una mayor participación dentro de una gama más amplia de decisiones, y una mayor independencia hasta que, a los 16 y 18 años, el adolescente no esté bajo una restricción o coerción mayores de las que va a experimentar como adulto.

Se han ensayado varios recursos para lograr esto. Por ejemplo, los cursos o grupo de edades pueden celebrar sus propias asambleas eligiendo un comité o "gabinete" que formule normas propias, primero dentro de esferas limitadas, pero cuyo alcance aumente con la edad. Esas asambleas también pueden tener el poder de representar los intereses de los alumnos ante el profesorado, para organizar actividades fuera de la escuela, tales como clubes, etc. También es posible contar con un consejo escolar que conste de miembros o delegados elegidos entre las asambleas de grupo, y dicho consejo puede llegar a tener amplios poderes dentro de la organización general disciplinaria y social del colegio. Además, es aconsejable —aunque sólo sea para recordar que una escuela cuenta con profesores al igual que alumnos— que los profesores formen parte de dichas asambleas, aunque no necesariamente como mayoría, o como presidentes. Lo que es vital es la adopción de un modelo cooperativo que no establezca diferencias entre unos y otros, pero que sí acepte la

diferenciación entre funciones y responsabilidades dentro de una empresa común.

Muchos profesores anticuados y muchos padres y administradores escolares creen que la idea de una mayor participación totalmente democrática de los alumnos, pone en peligro el prestigio y, en especial, la autoridad de los adultos; y es verdad que no es nada sencillo desarrollar un sistema de ese tipo sin incurrir en episodios de irresponsabilidad, tontería o, inclusive, en tipos de problemas más graves. Varios aspectos son importantes: la autoridad de una asamblea de grupo o de un comité elegido, no importa cuán limitada sea, cómo debe ser en el caso de alumnos en los primeros años de colegio, no debe estar restringida dentro de su propio campo claramente definido: se debe considerar como auténtica y no como una concesión aparente de los adultos, que intervienen cada vez que se toman decisiones que no les convienen. Segundo, debe quedar claro que la participación significa aceptar la responsabilidad por malas decisiones y compartir las consecuencias. Tercero, ya que las decisiones sabias de cualquier tipo implican tener suficiente información, el profesorado debe estar preparado para suministrarla, incluso la clase de información (si es pertinente) que siempre ha sido tan sólo del dominio de los adultos. Cuarto, el grupo participante debe recordar y comprender que, dentro de cualquier sociedad sólida, las restricciones externas que deben ser obedecidas limitan la autonomía de todos los grupos. En cuanto se refiere al colegio, muchas de estas restricciones externas las impondrán las exigencias de la comunidad en lo que respecta a la conducta, a la responsabilidad financiera y a las normas relativas a la utilización de la propiedad pública. Dichas exigencias y normas sólo se pueden fijar mediante arreglos fuera del colegio, si es que se puede hacer. Finalmente, es muy importante que los adolescentes aprendan que, en diferentes comunidades, las diversas funciones implican distintos tipos de responsabilidad, y que en áreas muy importantes de decisión las personas que más cuentan —como el rector de un colegio, por ejemplo, o el individuo que desempeña una labor difícil— pueden llegar a tener derecho al voto o un derecho para decidir, mientras que el grupo tiene únicamente una función de consulta y asesoría, en cuanto a ese asunto determinado. El poder de control debe equiparar la responsabilidad final.

Claro está que la organización de un ambiente liberal de participación debe ser coherente en todo el colegio, y requiere

una renovación constante. Al iniciar cada nuevo año escolar, cada clase debe reconsiderar y revisar el reglamento del año anterior, renovando —quizás mediante un “contrato” oficial por escrito— los tres grupos de “leyes”: las que son totalmente responsabilidad de los alumnos, las que son responsabilidad de los profesores, y las que dependen de la cooperación entre ambos.

No existe un tipo de organización, constitución escrita o reglamento que por sí solo haga funcionar un sistema semejante de participación y consulta progresivas. Este, únicamente puede renovarse con base en una genuina franqueza y confianza entre alumnos y profesores, entre los profesores mismos, y entre el profesorado y las directivas. Requiere un concepto claro de la empresa común y un gran despliegue de paciencia y fe por parte de los profesores que de hecho acceden, en primer lugar, a compartir su autoridad con los alumnos y, progresivamente, a desahacerse casi del todo de su papel autoritario.

Algunos alumnos consideran este sistema extremadamente difícil e incómodo porque trata de privarlos de la autoridad adulta y a dejarlos desprotegidos ante sus propios deseos, y porque destruye el bien definido (y a menudo divertido) antagonismo de “nosotros y ellos” con su tradicional desafío de ganarle al adulto: pueden pedirle al profesor que “sea más estricto con nosotros” o solicitarle que castigue a los disidentes dentro de su propio grupo. También, este sistema puede exponer a adolescentes con problemas o a pequeños subgrupos, a sanciones sociales que son muy difíciles de sobrellevar y que requieren la intervención de un adulto para mitigar la severidad de un ostracismo o de otro castigo impuesto. Y existe siempre el peligro de que se establezca la conformidad social a expensas de un subgrupo creativo y razonable y de la variedad individual —los derechos de las minorías requieren tanta protección dentro del colegio como la que requieren fuera de sus muros—.

Dificultad para la innovación.

Como lo sugerimos anteriormente, lo que un colegio puede lograr a este respecto está limitado en gran medida al clima de opinión entre los padres, en la administración escolar y en la comunidad. Y está limitado de dos maneras: los colegios reflejan en alto grado las actitudes inherentes que la cultura adopta inconscientemente y a menudo las concepciones preestable-

cidas e incuestionables de un grupo influyente. En la mayoría de los países la enseñanza no es una ocupación de las clases altas, aun cuando la educación en sí tenga un alto valor o se considere, más generalmente, como clave de éxito económico. Las innovaciones, especialmente las que concede a niños y adolescentes mayor independencia y la opción de trabajar o “aflojar”, dan lugar a ansiedades complejas y a menudo irracionales de los padres y de las autoridades en general —de la misma forma que lo hacen entre el profesorado mismo—. Los alumnos tampoco son inmunes. Esta inquietud a menudo se traduce en acusaciones de que las normas se están perdiendo y de que los alumnos están demasiado libres.

Hay dos cosas bien claras. Las innovaciones de este tipo, o muchas otras, no se pueden lograr (y en este caso sería una contradicción), a través del mandato de un director o de una autoridad administrativa. Y una innovación tampoco puede ir más allá de lo que permiten la macro y micro culturas que la rodean —aun cuando en realidad, siempre debe ir a la vanguardia—, avanzando poco a poco a medida que gana terreno. Esas dos consideraciones implican que el sistema se debe desarrollar lentamente mediante la participación activa de todos los comprometidos —alumnos, director, profesorado, padres y administradores—, de tal manera que salga a relucir cualquier potencial creativo que éstos posean. De esto se desprende que aun cuando un colegio o sistema pueda aprender de la experiencia de otros, no obstante las estructuras burocráticas o de organización se puedan transferir, por lo menos en parte, como marco de referencia; cada colegio o sistema debe labrar su camino a lo largo de las experiencias creativas de su propio desarrollo innovador.

C. Estilo de aprendizaje, evaluación y exámenes.

Tal vez el único y mayor obstáculo a las innovaciones del tipo descrito no se encuentra tanto en las actitudes ante la organización, la autoridad y las normas escolares, a pesar de su gran importancia, como en las normas sociales encerradas dentro de un clima de exigencias sobre el aprendizaje, las motivaciones para aprender y la capacidad humana, que tanto alumnos como profesores comparten. Es en este campo donde el cambio parece inmensamente difícil de realizar.

Podemos comenzar por enfatizar que las grandes diferencias individuales en lo que los niños que entran a la secundaria han podido aprender y en su capacidad y motivación para aprender, sólo se deberán en parte a las variaciones básicas de los seres humanos. Parte de ellas —y gran parte de lo que es más importante, es decir, la estructura y el tipo de motivación— se deberán a experiencias educativas anteriores, en el colegio y fuera de él. En general, habrá diferencias genuinas y aconsejables de aptitud, interés, inclinación y ambición. Pero lo que es totalmente inaceptable es la alta proporción de adolescentes que activamente no gusta del colegio o que lo tolera pasivamente y que literalmente desperdicia tres o cuatro años de formación y, a veces, obstaculiza el progreso de los demás. En la mayoría de los colegios contemporáneos, los grandes grupos se diferencian entre sí, más que todo, por sus diferentes motivaciones para aprender y por sus percepciones de la aceptabilidad o no del sistema escolar.

ANEXO 7

HISTORIA DE LA EDUCACION ARGENTINA

ETHEL MANGANIELLO

Librería del Colegio, Buenos Aires, 1972

La generación pedagógica de 1970.

La generación pedagógica de 1970 que está actualmente en su período de gestión o predominio, abarca a los nacidos aproximadamente entre 1918 y 1932. Su etapa de predominio propiamente dicha terminaría, como generación, en 1985. No se trata de una generación cumulativa. Tampoco de una generación de tendencias uniformes, como lo puso en evidencia, ya desde sus inicios, la ardorosa polémica que desató la fundamentación teórica y la implementación de las medidas concretas para la puesta en marcha de la llamada "Reforma Educativa".

Por otra parte, actúan en este período tres generaciones no coetáneas, hecho éste que contribuye a acentuar la pugna de opiniones y doctrinas distintas. Junto a los representantes de esta generación, muchos de los cuales habían actuado, no obstante su juventud, en situación de predominio ya desde el período de 1955, intervienen asimismo en posiciones importantes dentro del ámbito educativo y pedagógico representantes de la nueva generación "en gestación", cuyo período de gestión iría en términos estrictos desde 1985 hasta el año 2000. Asimismo, continúan en muchos aspectos su predominio representantes de la generación del '55. Aunque, en líneas generales, los que intervienen en este período en forma decisiva en la marcha de la educación del país y en la difusión de las nuevas ideas pedagógicas, son representantes de la generación del '70 en situación, por su edad, de gestión y gestación.

Para la pedagogía, desde el punto de vista práctico y doctrinario, los comienzos de este período generacional fueron sumamente agitados. Se inició esta generación sumergida en la febril problemática de la "Reforma Educativa", cuya etapa de

gestación comenzó virtualmente en el período generacional anterior, en 1967, y suscitó el intenso y vasto movimiento didactista, al que ya nos hemos referido anteriormente. Después de intensas discrepancias doctrinarias y de la resistencia opuesta hacia la Reforma por la mayor parte de la docencia, ella fue dejada sin efecto por disposición de las autoridades ministeriales antes de finalizar el año 1971, con la suspensión de las medidas tendientes a aplicarla.

Las hondas polémicas suscitadas por la implementación de la Reforma Educativa y de su principal eje —la instauración de la *escuela intermedia*, renovación del frustrado proyecto del ministro Saavedra Lamas, de 1916—, llevaron, más allá de las consecuencias prácticas de la suspensión de dichas planificaciones, a esclarecer aún más, en la generación pedagógica de 1970, nuestra crisis de la educación. Hecho positivo, ya que sólo cuando una crisis es captada en su real dimensión y enfrentada puede surgir la posibilidad de una auténtica toma de conciencia con respeto a las limitaciones y a las posibilidades para superarla. La generación pedagógica del '70, como hemos dicho, no constituye una generación acumulativa. Sus representantes más destacados, no obstante sus discrepancias con respecto a las posibles soluciones a encarar, toman clara conciencia del desfase que existe entre el tipo de formación que estimulan o conforman nuestras instituciones educativas y el desenvolvimiento de una personalidad de conducta integradora que requiere hoy de las jóvenes generaciones la realidad del país. Son ya reiteradas las insistencias de muchos de los pedagogos de esta generación acerca de la necesidad de una renovación del sistema educativo argentino y de la planificación de un nuevo proyecto de educación acorde con las necesidades del país en su hora actual.

La generación pedagógica del '70 es una generación polémica, creativa, decisiva. Es una generación conflictuada, con la clara visión del agotamiento de un sistema educativo que exige perentorias transformaciones. No detiene su mirada en la búsqueda afanosa de soluciones foráneas; sin desecharlas, trata de ahondar en nuestros concretos y prioritarios problemas educativos de la hora. De ahí la proliferación, ya desde los albores de este período generacional, de libros de doctrina, de estudios y de ensayos en relación con nuestras problemáticas

La novísima generación.

La juventud, que está hoy en su período de formación y preparación, será la que tenga en sus manos el destino de la educación y de la pedagogía de la Argentina en el año 2000. Esta generación, bombardeada por los medios de comunicación de masas, vive un conjunto de realidades que conciernen de manera específica a su condición de ser jóvenes. Constituye la fuerza siempre latente de nuestra comunidad; su energía revitalizadora; la potencialidad dispuesta a toda innovación, ya que ella no tiene aún intereses profundamente arraigados en el contexto sociocultural. Es esta la primera generación que prácticamente ha crecido con la televisión. Es la generación de la era electrónica, de la cultura de masas, de la explosión escolar, de la llegada del hombre a la luna, de la violencia de un mundo sin respuestas.

Las generaciones maduras pueden llevar a cabo prospecciones; pueden predecir, en base a informaciones y estadísticas, la naturaleza de ciertos cambios futuros; pueden emplear su imaginación para realizar futurologías. Pero lo cierto es que el nuevo mundo lo vivirán las generaciones más jóvenes. Sólo éstas podrán vivificar los valores de su propio mundo.

La novísima generación, la futura generación pedagógica del año 2000, heredera directa de la generación del '70, es la que hoy se está formando y madurando apresuradamente en nuestras Facultades y Departamentos de Ciencias de la Educación; en nuestros Institutos Superiores de Profesorados Secundarios; en nuestros Institutos Superiores de Formación Docente; en nuestros Profesorados de Jardines de Infantes, etcétera.

Según las estadísticas, en el año 2000 la población mundial tendrá mil millones más de jóvenes de menos de 24 años que en la actualidad. Si esto fuera así, la mayor explosión de la población escolarizable deparará sin duda cuestiones mucho más arduas, profundas y complejas a la pedagogía en todas sus ramas. Le tocará solucionarlas a la generación entonces reinante. Y en la búsqueda de tales soluciones, que ha de reflejarse en nuevas actitudes mentales y en nuevas aperturas en las relaciones pedagógicas con las próximas generaciones, tendrá importantísima responsabilidad la generación pedagógica hoy dirigente.

FUNDAMENTOS Y ALCANCES DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL

JUAN EMILIO CASSANI

Librería del Colegio, Buenos Aires, 1972

Los problemas generacionales.

La política educacional se ve precisada a tomar permanentemente en cuenta la necesaria convivencia de varias generaciones que actúan en forma simultánea, pero que tienen maduraciones educativo-culturales muy distintas y que viven con matices diferenciales en sus visiones y valoraciones de los ideales comunes a todas ellas y en sus estimaciones de la forma y medida en que cada uno ha de participar en el conjunto social. Es esta una situación que puede considerarse como *normal*; pero que deja de serlo cuando las semejanzas se agudizan y cuando las comunidades atraviesan por etapas de fuertes crisis o sufren conmociones de alcances internacionales, como las que tuvieron lugar después de la Segunda Guerra Mundial.

En los años que corren está el mundo siendo testigo azorado de disconformidades, reclamaciones, protestas y fuertes movimientos de grandes núcleos juveniles en los que predominan los estudiantes de los ciclos superiores y abundan los miembros de la clase media. Países de secular moderación en esos sectores de la comunidad han tenido disensiones de ese tipo y con singular violencia. En el Parlamento francés, y a raíz de los movimientos callejeros de mayo de 1968, se habló, por la vía oficial del Ministerio de la *alienación juvenil* de los momentos actuales. El hegeliano vocablo, que en el siglo pasado se aplicó a los obreros impedidos por los prolongados horarios de trabajo y los muy cortos salarios, de ser dueños de sí mismos, se aplica hoy también a los jóvenes trabados por las estructuras y normas socioeconómicas que reducen, cuando no cierran, sus posibilidades formativo-culturales y sus facilidades para pertenecerse a sí mismos en cuanto personas.

Sobre las generaciones adultas se hacen recaer generalmente las mayores responsabilidades en lo que atañe a los motivos de las disensiones. Se les atribuye también a ellas la principal culpa de las insuficiencias o de los errores de las medidas que adoptan con el propósito de superar la crisis. Es asimismo frecuente la imputación de que no adoptan medida alguna.

Por su parte, las generaciones adultas, en visible desazón, imputan a los *poderes jóvenes*: ausencia de claridad y precisión en los motivos de sus requerimientos; conexiones con doctrinas o con conductores que "no son jóvenes"; desconocimiento de lo que se hace por ellas; incertidumbre en cuanto a lo que ha de crearse en reemplazo de lo que se objeta, etcétera.

El problema es arduo para la política educacional porque ella no puede permanecer inactiva en tales contingencias y, más aún, *debe anticiparse, arbitrando soluciones antes de que le sean reclamadas o impuestas por la vía combativa.*

No siempre le resulta fácil deslindar y caracterizar con precisión lo que el denominado poder joven *quiere*, y esto le impide acertar con la solución adecuada a la real necesidad. Pero, en cambio, casi siempre le resulta fácil diagnosticar lo que dicho poder *no quiere*. Indagando en torno a esta faz negativa de la cuestión y resolviendo acerca de lo que *justificadamente* aparece objetado o repudiado, tiene la política educacional un punto de partida y un encaminamiento hacia las soluciones positivas.

La complejidad de estos quemantes problemas y sus frecuentes entrelazamientos con situaciones que no siempre son juveniles, obscurecen en muchos casos el camino de salida. Esto aconseja a la política educacional que agregue, a la precitada indagatoria, una cuidadosa discriminación, escrupulosamente objetiva, de los requerimientos, aspiraciones y necesidades de las jóvenes generaciones. Más aún, y esto supone una delicada faz de la política educacional prospectiva que citamos en el capítulo segundo, conviene desde todo punto de vista adelantarse a tales solicitaciones y reunir siempre elementos de juicio sobre los problemas generacionales, a fin de capacitarse para verlos desde el primer momento en que aparecen y antes de que alcancen una "temperatura reclamante" que los haga fundirse con problemáticas distintas.

Es de buena política educacional afrontar estas cuestiones enfocándolas también desde el punto de vista juvenil y estudiantil y satisfacer, motu proprio, las necesidades auténticas. Cuando ello no resultare factible, habrá de mostrar, a todas luces, que la necesidad ha sido encarada y dar a conocer los impedimentos que obstaculizan una solución favorable.

Buenos Aires, 1º de diciembre de 1984.

Sr./a Director/a Nacional

Sr. Rector/Director

Sres. Docentes

Hemos reflexionado sobre este tema vinculado con la autoridad y la libertad, cada uno desde su interioridad. Comencemos ahora a ejecutar, a realizar, a poner en común nuestras ideas, a trabajar para lograr la escuela que nos hemos prometido.

Desde esta Subsecretaría de Conducción Educativa le proponemos algunas acciones, deseamos hacerle llegar sugerencias sobre posibles formas de encarar la reflexión compartida, tarea que sería conveniente realizar durante los meses de febrero y marzo.

1. Reuniones con colegas para analizar los conceptos de autoridad, libertad, participación, responsabilidad, disciplina.
2. Reuniones con colegas para analizar el sistema disciplinario que se aplica en su establecimiento escolar y elaborar conclusiones y propuestas.
3. Búsqueda de bibliografía complementaria para profundizar la caracterización del adolescente. Pensar modos y formas de establecer una relación más fluida con las familias que permita lograr la coherencia necesaria para acompañar y ayudar a los jóvenes en su proceso de personalización.
4. Intercambio de experiencias con docentes de otros establecimientos sobre experiencias disciplinarias que se hubieran aplicado. Elaboración de conclusiones y propuestas.
5. Elaboración de propuestas, sobre relación directivos-docentes-alumnos. (Tener en cuenta la participación, comunicación, autoridad, libertad, disciplina, normas).

Le agradeceremos que, para enriquecernos mutuamente, y lograr una mejor comunicación entre Ud. y nosotros —lo que sin duda redundará en una mejor acción educadora— nos haga llegar antes del 10 de marzo, su opinión sobre los aspectos analizados, las propuestas formuladas en las reuniones con sus colegas, nuevos enfoques que crea oportuno considerar, en fin, todo aquello que estime importante hacernos conocer.

Hemos iniciado el diálogo. De Ud. depende que podamos continuarlo.

NELLY Z. de SPERONI
Subsecretaría de Conducción Educativa

BIBLIOGRAFIA

- Bergé, André, *La libertad en la educación. Serie Teoría e historia de la educación*. Kapelusz, UNESCO, CEPAL, PNUD, Buenos Aires.
- Bianchi, Ariel, *Un problema psicopedagógico: la disciplina*, en la Revista del I.I.E. Nº 21, mayo de 1979. Buenos Aires.
- Bohoslossky, R., *Psicopatología del vínculo profesor-alumno* Nº 6, Año II, Revista de Ciencias de la Educación.
- Bravo, Héctor Félix, *Educación popular*, Centro de Editores de América Latina, Buenos Aires, . (Cap. 7, pág. 48 y sig., Educación y democracia.)
- Cassani, Juan Emilio, *Fundamentos y alcances de la política educacional*. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1972.
- Colacilli de Muro, Julio C., *Conducta y libertad*, en Revista del I.I.E. Nº 45, mayo de 1984. Buenos Aires.
- Charboneau, Paul, *Educación. Diálogo de generaciones*, Ed. Herder, Barcelona, 1978.
- Erikson, Erik H., *Identidad, juventud y crisis*, Taurus, Madrid, 1980. En especial el capítulo sobre *Adolescencia*, pág. 110.
- Espinosa, Gustavo, *La Escuela aburrida*, en la Revista del I.I.E. Nº 45, mayo de 1984. Buenos Aires.
- Esteve, Juan Manuel, *Disciplina, autoridad y educación*, CINA.E. Buenos Aires.
- Fabbri, Enrique E., *Alegría y trabajo de hacerse hombre. Ser persona*. Latinoamérica Libros S.R.L, Buenos Aires, 1984, 2ª edición.
- Fromm, Erich, *El miedo a la libertad*, Paidós, Buenos Aires, 1964.
- Lobrot, Michel, *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Humanitas, Buenos Aires.
- Ludojoski, Roque, *El autogobierno en la pedagogía*. Guadalupe, Buenos Aires, 1967.
- Manganiello, Ethel, *Historia de la Educación Argentina. Método generacional*, Librería del Colegio, Buenos Aires.
- Mead, Margaret, *Cultura y compromiso*. Estudio sobre ruptura generacional. Gedisa, España, 2ª edición.
- Nassif, Ricardo y otros, *Pedagogía de nuestro tiempo*. El sistema educativo en América Latina. Ed. Kapelusz, Buenos Aires. Serie Educación y sociedad.
- Neill, A. S., *Summerhill*, Fondo de Cultura Económica. México, 1972.

- Oeser, O. A., *Maestro, alumno y tarea*, Paidós. Buenos Aires, 1980. En especial el capítulo IV *El aula como grupo social*, pág. 72.
- Rogers, Carl R., *Libertad y creatividad en educación*, Paidós. Buenos Aires, 1978, Biblioteca del Educador Contemporáneo.
- Stenhonse, L. y otros, *La disciplina en la escuela*, El Ateneo. Buenos Aires, 1974.
- Trow, W. C. y otros, *El aprendizaje y sus problemas conexos*. Librería del Colegio S.A. Buenos Aires, 1970. Págs. 419-453.
- Tedesco, Juan Carlos y otros, *El proyecto educativo autoritario argentino 1976-1982*. FLACSO. Buenos Aires.
- Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapelusz, UNESCO, CEPAL, PNUD, Buenos Aires. Serie Historia de la Educación.
- Zanotti, Luis J., *Los objetivos de la escuela media*, Kapelusz. Buenos Aires, 1982.

Se terminó de imprimir la cantidad de 20.000
 ejemplares en el mes de enero de 1985, en los
 Talleres Gráficos del Ministerio de Educación
 y Justicia, Directorio 1781. Buenos Aires.
 República Argentina.
