

## LA INDISCIPLINA EN LA ESCUELA

Alfredo Furlán

Universidad Nacional Autónoma de México

Nora Alterman

Universidad Nacional de Córdoba - Argentina

### RESUMEN

La indisciplina ha resurgido en los últimos años como preocupación de muchas personas vinculadas al quehacer de las escuelas a raíz de la combinación de varios factores: la gran difusión que los medios de prensa están dando a los graves incidentes de violencia escolar, el aumento de la actividad delictiva en la sociedad; el desconcierto de los padres frente al comportamiento de sus hijos adolescentes; la crisis de la eficacia formativa de los sistemas escolares. El presente trabajo pretende plantear algunas claves de comprensión de estos problemas.

Se remarcan dos configuraciones que expresarán la preocupación por la "indisciplina": una *estructural*, propia del dispositivo escolar (testimonio de la "fricción" que se genera entre los adultos y los adolescentes cuando los primeros tratan de educar-disciplinar a los segundos, aunque no medien diferencias sociales entre sí); y otra *epocal o coyuntural*, vinculada con las fuertes transformaciones de la escuela (una de ellas remite a la exigencia de incorporar a estudiantes de sectores sociales cuyas familias carecen de un equivalente nivel de escolarización)

Las relaciones entre el incremento de la indisciplina y la globalización explicitadas en el texto estarían provocando una rápida desadaptación de los dispositivos disciplinarios existentes, sin que se sepa claramente cuáles serán los papeles de los nuevos actores y qué juegos cabe jugar con las nuevas reglas de juego instauradas. Por otra parte, dado que la autoridad cultural y pedagógica de los maestros y de la propia institución están en crisis, se presume que más que cambios en las formas histórica de la indisciplina, tal vez lo que se está configurando es un estallido de nuevos sentidos y sentimientos. La recuperación de la palabra de algunos actores y de la producción del mundo académico sobre el par disciplina-indisciplina ponen en relieve las diferentes dimensiones y proyecciones sobre el problema. Por último, se presentan en forma esquemática algunas propuestas internacionales tendientes a abordar la complejidad de la problemática de la disciplina.

En el Anexo se sintetiza el reporte de una investigación acerca de los Consejos de Convivencia en Argentina en base a un estudio de caso, una escuela secundaria cordobesa regulada por Consejo de Convivencia, destacándose su nivel de impacto en la vida institucional y las distancias respecto del imaginario social construido en torno a ellos.

### ABSTRACT

Over the last years, undiscipline has re-emerged as a worry to many people who are engaged in school chores. This is due to the combination of several factors: the major spread that the media is giving to the great incidents of school violence, the raise of delinquency in society, parents' bewilder toward their teenage children and the crisis of the school systems' educational efficiency. This work aims at putting forth some keys to the understanding of these problems.

Two configurations which would express the worry for undiscipline are underscored: one is *structural*, typical of the school device (witness of the "friction" generated among adults and adolescents when the former try to educate-discipline the latter, even though there are no social

differences among them.) The other configuration is related to the *epoch or joint*, linked with the school's strong transformations (one of which refers to the demands to incorporate students of social sectors whose families lack an equivalent level of education.)

The relations between the raise of undiscipline and globalization explicit in the text would cause a quick maladjustment of the existing disciplinary devices, without clearly knowing which the roles of the new actors will be and which games are to be played according to the newly settled rules of the game. On the other hand, since the cultural and pedagogical authority of the teachers as well as of the institution is in crisis, it is presumed that an explosion of new senses and feelings is being configured rather than changes in the historical ways of discipline. The recovery of the word of some actors and of the production of the academic world about the pair discipline-undiscipline reveals the different dimensions and projections of the problem. Finally, some international proposals which tend to approach the complexity of the problem of discipline are presented in a schematic way.

In the appendix, a synthesis of a report of an investigation about the Council on Coexistence in Argentina is presented based on the study case of a secondary school from Córdoba regulated by the Council of Coexistence, which level of impact on the institutional life and the distances regarding the social imaginary built around them is highlighted.

## PREOCUPACIÓN

La indisciplina ha resurgido en los últimos años como preocupación de muchas personas vinculadas al quehacer de las escuelas, en países de diferentes características. Ha contribuido a ello la combinación de varios factores: la gran difusión que los medios de comunicación están dando a una serie de graves incidentes de violencia que vienen sucediendo en establecimientos escolares o fuera de los mismos con la participación de jóvenes estudiantes; la realidad que afecta a segmentos sociales numerosos y que se expresa en un aumento de la actividad delictiva, (incluido el tráfico de drogas) lo que ha conferido carácter prioritario al tema de la seguridad pública; el desconcierto de muchos padres de sectores sociales medios que se sienten "desbordados" por el comportamiento de sus hijos adolescentes; la convicción que tienen muchos ciudadanos de que los sistemas escolares están viviendo una crisis de eficacia formativa. Por su parte el sentimiento de malestar que manifiestan los docentes y por su parte muchos jóvenes de varias partes del mundo, parece confirmar que en lo que respecta a la fluidez de sus mutuas relaciones, las cosas no marchan del todo bien en las escuelas. La preocupación es justificada, pero es imprescindible que junto a su necesaria deliberación, se desarrolle una creciente comprensión de algunas claves de estos problemas.

## DEL NACIMIENTO AL INCREMENTO

En su magnífica obra "L'évolution pédagogique en France", Emile Durkheim sugiere que la reunión de las enseñanzas de las diversas materias en un mismo local estuvo fuertemente vinculada a la necesidad de controlar mejor el comportamiento irrespetuoso y no pocas veces delictivo de los estudiantes, cuando se desplazaban por la ciudad desde sus residencias a las casas en las que los maestros impartían las lecciones. La transformación de los colegios de hospedajes a centros de enseñanza, -el germen de la organización escolar-, tiene una relación originaria con la implantación de la disciplina. Esto sucedió a fines de la edad media, en los primeros siglos del

segundo milenio, cuando las antiguas prácticas de preceptoría individual para los hijos de la nobleza, debieron ser complementadas con el trabajo de profesores enseñando a grupos numerosos, para responder a la demanda de la naciente burguesía. Este nuevo estrato, aspiraba a incorporar a algunos de sus hijos a las profesiones “liberales” que entonces eran monopolizadas por el clero. La formación era una de las posibles vías de acceso.

A fines de este segundo milenio, las organizaciones escolares se han establecido en casi todos los países, con ritmos de implantación y alcances muy variables de cobertura y “calidad”, como la forma predominante de educación del pueblo. A través de ellas se trata de que sus ciudadanos se apropien de sus “mejores” tradiciones culturales, de sus pautas de convivencia y gobierno, y de las capacidades que les permitan incorporarse al mundo del trabajo. Actualmente se aspira a universalizar la enseñanza media, meta casi alcanzada por muchos países ricos, y que se están proponiendo en algunos de los países con menor desarrollo.

Desde hace algunos años, numerosos docentes y funcionarios vinculados a la gestión escolar están alarmados por el incremento de la “indisciplina” de los alumnos o estudiantes en el nivel básico y muy marcadamente en la escuela media. Este fenómeno a veces se correlaciona o conecta con manifestaciones delictivas y violentas que se desarrollan en el entorno inmediato de los establecimientos, o en la sociedad. La difusión masiva que a través de los medios de comunicación han tenido algunos sucesos dramáticos de violencia acaecidos en escuelas y colegios, ha provocado el interés de la opinión pública, a tal punto que se le ha dado un sitio importante en el diseño de políticas de investigación, tratamiento y prevención. En los Estados Unidos es una prioridad desde hace menos de un lustro. En Gran Bretaña, durante el último año del gobierno conservador de J. Major se desarrolló un debate nacional sobre la reimplantación de los castigos corporales como estrategia punitiva. Actualmente en Argentina, particularmente en la ciudad de Buenos Aires está candente la polémica por la decisión del gobierno de esta ciudad de constituir en las escuelas los “Consejos de Convivencia” como ámbito de resolución de incidentes disruptivos. La lectura pública del “Mémento sur les droits des lycéens” por parte de Claude Allègre la segunda semana de Octubre de 1999, es señal de que entre otros, el problema está presente en Francia. Por citar otro ejemplo, un sindicato de profesores de España está organizando para febrero del 2.000 un congreso sobre “La educación frente a la agresividad”.

Si se estudia la historia de los sistemas escolares se puede apreciar que la preocupación por la disciplina no sólo se remonta al origen de la institución, sino que ha sido constante en los niveles escolares que trabajan con adolescentes y en los establecimientos que atienden a poblaciones en las que predomina la pobreza. Se ha acentuado, por otra parte, durante los períodos en que la población ha experimentado transformaciones importantes de sus pautas de vida, por ejemplo, durante las migraciones del campo a la ciudad que se produjeron en diversos territorios y épocas, bajo el impulso de las sucesivas revoluciones industriales.

Se podría afirmar respecto a la preocupación por la “indisciplina” que existen dos configuraciones a veces muy difíciles de discernir con claridad. La primera, “estructural”, es propia del dispositivo escolar, y es testimonio de la “fricción” que se genera entre los adultos y los adolescentes o jóvenes, cuando los primeros tratan de “educar”, también podríamos decir

“disciplinar”, a los segundos, aunque no medien diferencias sociales manifiestas entre el sector docente y el estudiantil. Aunque no es producto de una “naturaleza humana” ahistórica, es un fenómeno de larga duración, persistente al menos para nuestro segundo milenio. Existen muchos testimonios que dan cuenta de lo que se podría denominar el “folklore” propio de la vida colegial que ha perdurado a lo largo de los siglos en la enseñanza media de occidente.

La segunda configuración, que podríamos considerar como “epocal” o “coyuntural”, está relacionada con períodos históricos de fuertes transformaciones sociales que exigieron un crecimiento rápido del servicio educativo y su adaptación para incorporar como estudiantes a niños y adolescentes provenientes de familias cuyos miembros carecen de un equivalente nivel de escolarización.

Cabe preguntarse si en el momento actual, en el presente incremento de la indisciplina, aludido más arriba, estamos apreciando solamente un tañido más fuerte del clásico folklore escolar, y resultan viables las “viejas fórmulas” disciplinarias, o si (como resulta más lógico suponer) estamos frente a fenómenos impregnados ya por los efectos del proceso que se ha denominado “globalización”.

## **LA INDISCIPLINA EN LOS TIEMPOS DE LA GLOBALIZACIÓN**

La expansión de los sistemas escolares comenzó desde el siglo XIX, ampliando la cobertura de la escuela elemental; ya en el siglo XX, entre los años cincuenta y el comienzo de los ochenta esta expansión involucró a los niveles medio y superior, con ritmos y alcances dispares según los países. Este incremento reciente se debió a la confluencia de fenómenos demográficos con un mejoramiento general de la calidad de vida, producto de una gama de procesos entre los que figuran las políticas hacia el “bienestar” que prevalecieron principalmente en Europa. Fue una etapa en la que la clase obrera adquirió muchos de los rasgos culturales y de consumo de las clases medias bajas de las ciudades. La vía escolar cumplió un papel muy importante en la integración de este sector. Fueron años en los que llegó a su punto culminante la imagen del conocimiento como fuerza emancipadora, y la escuela, por ser el principal mecanismo de su distribución fue objeto de muchas expectativas en esa dirección. En países como México, durante esas décadas, los docentes vivieron años de reconocimiento salarial y cultural. Se ensayaron innovaciones curriculares y didácticas en casi todos los niveles. Las experiencias escolares que se desarrollaban con jóvenes de sectores pobres, en general eran empujadas por el viento a favor que proveía la movilidad social ascendente.

Pero ya en los tempranos años ochenta se percibieron los primeros efectos del golpe de timón hacia lo que se denominó la política “neoliberal”. Esta es la “vía” que ha predominado desde entonces, aún con los esfuerzos de amortiguar los costos sociales que están intentando los gobiernos liberales y social-demócratas de los países más poderosos de Occidente. La caída de los regímenes comunistas hizo tambalear las ya debilitadas fuerzas de las organizaciones sindicales (que habían jugado un importante rol en la conformación de las realizaciones distributivas del “estado de bienestar”). A partir de ese momento se dio “rienda suelta” a la desregulación y privatización de todas las esferas que pueden operar como mercados. La capacidad de absorción de los grandes

capitales, unidos a las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología, implicó lo que no sin ironía algunos han denominado la “destrucción creativa” de gran parte de las plantas industriales y comerciales de los países que, en función de sus múltiples “rezagos”, no pueden competir en esta vorágine. Y se desplegaron con firmeza las rápidas corrientes en las que navegamos hoy: un doble proceso de “inclusión” y “exclusión” de grandes masas respecto a las posibilidades de consumir por encima de la línea de pobreza, que se ha denominado la dualización de la sociedad, el aumento del desempleo y la fragilización temporal y técnica del trabajo, el exacerbamiento de un individualismo egoísta templado para competir, la desestructuración de las identidades nacionales y culturales, el secuestro de la ciencia por parte de la economía habida cuenta de su valioso peso en la producción de las ganancias. Hay tres conceptos que expandieron su reino: la anomia, el riesgo y la obsolescencia. Las desregulaciones implantan procesos sin dirección (aparente), al cancelar las estructuras normativas precedentes; los “individuos” corremos más riesgos en varios frentes vinculados a la propia subsistencia, y todo (y todos) envejece (mos) más rápido.

El código que impone la forma actual de la economía es veloz, cambiante, por lo que todo se apuesta al corto plazo. Todo valor caduca rápido, al ritmo que va marcando el mercado, la impresionante innovación tecnológica y la propia obsolescencia de los saberes. En relación a estos últimos, las transformaciones son de gran profundidad pues tanto los descubrimientos de los astrofísicos, los que trabajan en los niveles subatómicos, como los biólogos están casi mes a mes replanteando las posibles explicaciones sobre los problemas más caros al deseo de conocer del hombre: cómo se formó el universo, cuál fue el origen de la vida, cuál fue el proceso de emergencia del hombre, cómo funciona el cerebro, cómo se puede prolongar la vida, cuales son los límites de la habitabilidad del planeta, cual es el destino hipotético de nuestra galaxia.

Los sistemas escolares estaban tratando de adaptarse a la fase expansiva (más extensiva que intensiva), cuando se produjo la gran contracción de las sociedades bajo el peso de los procesos mencionados que caracterizan al mundo globalizado. La escuela en gran medida sigue operando sin que se hayan reformado sus dispositivos formativos básicos. Los planes de estudio y las formas de enseñanza, el sistema de evaluación y el régimen disciplinario, si bien se ha tratado de modernizarlos a través de acciones de diseño de planes e instrumentos, de formación docente y directiva, de probar diversos modelos de gestión, siguen siendo formalmente más parecidos a los de las escuelas de los siglos previos que lo que imaginaron la mayoría de sus reformadores. La fuerza estructural de institución escolar se ha mostrado mucho más poderosa que los ensayos innovadores de este siglo que se acaba. Es una cuestión que no puede ser banalizada con explicaciones parciales. La tentación de atribuirle a la defensa de los intereses corporativos que ejercen los docentes, si bien toca un factor interviniente está muy lejos de iluminar la trama del asunto. La apuesta que constituye la propuesta escolar es el largo plazo: es una máquina lenta, regulada por ciclos largos, metas complejas y difusas, de procedimientos poco variables que son accionadas por personal estable al que se le premia por antigüedad, la dinámica de sus relevos generacionales están fuertemente definidas y dosificadas .

Esperando que la desregulación abra el mercado educativo, los centros de producción privados de tecnología educativa están invirtiendo cuantiosos esfuerzos por no quedarse a la zaga en el prometedor mercado de la escuela virtual, que trabaja también en la “producción” de sus propios actores y consumidores. Para lograr una mayor competitividad no vacilan en asociarse.

absorberse, establecer holdings con prestigiosas universidades privadas o públicas. Mientras tanto, especialmente en los países “rezagados”, afixiados financieramente por el pago de sus deudas, en torno a los recursos menguantes de los alicaídos “estados nacionales” se están suscitando los más duros forcejeos por obtenerlos entre los diversos grupos de “necesitados”: las protestas de los docentes de todos los niveles y de los estudiantes universitarios son los ejemplos más evidentes de los reclamos desde el sector de la educación pública.

Lo que se está caracterizando, con relativo tino, en diversos países como incremento de la indisciplina, tal vez pueda vincularse en cierta medida al efecto cruzado de estos procesos, que están provocando una rápida desadaptación de los dispositivos existentes sin que se sepa claramente cuáles serán los papeles de los nuevos actores y qué juegos cabe jugar con las nuevas reglas. Se destacan en la pantalla los perfiles de las malas jugadas y de las faltas, cuando lo que probablemente sucede es que se ha perdido el “sentido del juego”. Incluso cabe la sospecha de que en su encuentro escolar, las generaciones juegan cada cual sus propios juegos.

La autoridad cultural y pedagógica de los maestros y de la propia institución, y por otra parte la promesa de un mejor futuro para cada uno de los que puedan asimilar la cultura escolar, los dos pilares que sostenían la dinámica escolar, están en crisis.

Aunque no faltan tipos novedosos de comportamientos transgresivos y niveles mayores de violencia, más que cambios en las formas históricas de la indisciplina, tal vez lo que se está configurando es un estallido de nuevos sentidos y sentimientos. Y sin duda, en las escuelas que trabajan con estudiantes que pertenecen a los sectores más golpeados fundamentalmente por el desempleo creciente de estos tiempos globalizados, se encuentran los caldos de cultivo más promisorios para provocar muchos de esos estallidos.

## DISCIPLINA-INDISCIPLINA

En un taller de análisis de un nuevo reglamento de disciplina efectuado recientemente en un plantel del Colegio de Bachilleres de Sonora, México, algunos directivos y profesores participantes definieron el par “disciplina-indisciplina” con las siguientes palabras:

*Disciplina: consiste en acatar correctamente disposiciones y normas establecidas por la institución.*

*Indisciplina: contravenir lo anterior, como resultado de una actitud de rebeldía o rechazo.*

Este es el modo como muchos docentes comprenden el sentido de este par.

La palabra “acatar” resulta algo extraña porque es raro escucharla hoy en el ámbito escolar.

*Según el diccionario es “1. Tributar homenaje de sumisión y respeto. //2. Aceptar con sumisión una autoridad o unas normas legales, una orden, etc...” Es más propia de un ámbito militar o policial. Algo parecido sucede con las palabras elegidas para definir “indisciplina”: contravenir (“Obrar en contra de lo que está mandado”), “rebeldía” (sublevarse frente a la obediencia debida).*

*“rechazo” (fig. Mostrar oposición o desprecio a una persona, grupo, comunidad, etc.). El diccionario dice que indisciplina es la “falta de disciplina”: “indisciplinado” es “que no se sujeta a la disciplina debida”, e “indisciplinarse” “quebrantar la disciplina”. Pero el mismo diccionario dice que “disciplina” es “3. Observancia de las leyes y ordenamientos de una profesión o instituto. Tiene mayor uso referido a la milicia y a los estados eclesiásticos secular y regular”. Y “disciplinar” es “Instruir, enseñar a alguien su profesión dándole lecciones”. Las mismas palabras se usan asimismo para designar un “instrumento (que) sirve para azotar” y respectivamente, disciplinar es “Azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo”. Y disciplina es también “Arte, facultad o ciencia”.*

Los profesores mexicanos que definieron al par “disciplina-indisciplina” captaron su significado más fuerte; aunque incompleto no es de ningún modo erróneo, por más de que no sea del agrado de muchos de los académicos que abordamos el tema.

Las analogías entre los sistemas de vigilancia montados casi simultáneamente en las nacientes instituciones “disciplinarias” en Europa, entre el siglo XVIII y XIX (cárceles, hospitales, escuelas y fábricas) que mostró Michel Foucault en sus indagaciones de comienzo de los setenta, y su parentesco con los preceptos de la disciplina militar, aunque deben actualizarse y matizarse frente a los importantes cambios de nuestro siglo, perduran en la memoria colectiva más allá de los diccionarios.

Las palabras disciplina e indisciplina tienen raigambre en el ámbito educativo, habida cuenta de sus varios filos. En el libro “De la disciplina de los escolares” (escrito a comienzos del siglo XIII, es uno de los manuales más antiguos que se conocen sobre el tema) podemos leer la siguiente conminación: “Sea grande la sujeción del discípulo a su maestro, grande la atención en el ejercicio, la abnegación de ánimo y la docilidad de ingenio; evite las diversas especies de lujuria y profese debidamente la útil constancia”. La justificación de estas conductas es la siguiente: “...quién no se sabe someter no podrá ser maestro; pues es deplorable que llegue a ser maestro quien nunca aprendió a ser discípulo”. Estas reglas se aplicaban al joven que establecía un contrato de formación con un maestro para recibir las enseñanzas del *trivium*, sin que existiese aun establecimientos escolares organizados (la organización colegial que explica Durkheim comienza un siglo más tarde). También se desaconsejaba a los escolares no agredir al maestro “No sea el discípulo violento con el maestro. Sirva como muestra de violencia Albino, hijo de Albeo, quien, aunque era un hijo querido, pero más bien precursor de infelicidad, golpeó a su maestro Grillo, cierto día que este tartamudeaba, y mancilló su venerable vejez con una ignominiosa patada.. No es, por tanto, digno de ciencia quien se rebela contra el preceptor de la misma”.

Estos párrafos nos muestran la fuerza inaugural de la relación de subordinación que caracterizaba al vínculo pedagógico, especialmente en los casos en los que el discípulo buscaba habilitarse como maestro. Se trataba de establecer una vía segura para el aprendizaje del rol y para alcanzar el reconocimiento profesional. Y hay que subrayar que se incluía la “docilidad de ingenio” como puerta clave para la adquisición de la doctrina.

Pero regresemos al presente. Veamos lo que señalaba recientemente en una entrevista una profesora de una escuela de Córdoba, Argentina:

*P. : ¿ Viviste alguna vez una situación de indisciplina en tu experiencia escolar?*

*R. : Sí, muchas veces como profesora, sobre todo ahora con los chicos que ingresaron este año a primer año, porque no manejan las normativas, las cuales nosotros estamos habituados a trabajar. Entonces estamos viviendo situaciones de desorden. Por ejemplo: agresiones entre ellos, tirarse y romperse cosas; también consideramos indisciplina - por que no están dentro de las normas que pedimos -, el no cuidado del ambiente, del habla, escribir en las paredes, en los bancos, escupir, el retraso del horario de entrada a clases, desorden para trabajar, muy desordenados. No sé si esto último es indisciplina, porque también recuerdo haber vivido situaciones bastante difíciles con los chicos más grandes de tercer año que tiene 16 años. En los más chicos lo que se da, en realidad, es más una falta de señalamientos; pareciera que ellos han estado acostumbrados a realizar ese tipo de cosas sin que nadie se los haya hecho notar; esta falta de hábitos que hacen a la convivencia grupal normal. En cambio en los más grandes la indisciplina se da en casos puntuales, particulares, de chicos que reaccionan de manera violenta o molestan en clase interfiriendo el trabajo. Estos chicos con el tiempo son aislados por sus propios compañeros. O la indisciplina se da en pequeños grupos que les cuesta adaptarse a normas de estudio, de participación, que luego en otros años mejoran, eso ha pasado muchísimas veces.*

Este párrafo es muy interesante, pues toca diversas dimensiones del problema. Ubica también la indisciplina como incumplimiento de las normas que fija la escuela. Vincula las normas con la convivencia grupal, pero también con una idea más general de orden. Incluye las agresiones entre los alumnos como indisciplina, y duda si el hecho de que sean desordenados para trabajar, cabe dentro del concepto.

Estos aspectos que aparecen con relativa soltura en el hablar de los docentes, se vuelven más difíciles de cernir cuando se pasa a la producción del mundo académico. Allí cada una de estas cosas se torna objeto de deliberación. En cambio, en las escuelas los actores (directivos, docentes, alumnos, padres) definen a su modo qué es lo que va a estimarse como indisciplina y aunque pueda desarrollarse una polémica, casi siempre tratan de acordar o instaurar mínimos que les permitan actuar y discernir. Si se revisa la bibliografía especializada se apreciará que los diversos autores enfatizan aspectos diferentes. Mientras que para unos la disciplina atañe a las relaciones con la autoridad, para otros se vincula más estrechamente con el trabajo de aprender. Hay autores que proponen distinguir al “mero orden” de la “auténtica disciplina”, y otros que evitan las definiciones normativas y prefieren definir las situaciones de indisciplina como aquellas que perturban el trabajo de los profesores, dando cabida a las heterogéneas definiciones prácticas.

La profesora cordobesa menciona en su respuesta una serie de situaciones de indisciplina. La enumeración descriptiva es una estrategia más empírica para convenir lo que cabe bajo esta noción. Una fuente rica para captar la variedad de comportamientos y situaciones que puede abarcar el rango de indisciplina son los reglamentos de las escuelas. Otro es recurrir a la literatura sobre el tema. Un autor que reseña la bibliografía existente en los Estados Unidos refiere lo siguiente: “Los casos de mala conducta, que supuestamente están en alza, de hecho comprenden toda una gama de comportamientos. Los profesores señalan la gran dificultad de mantener a los alumnos concentrados en las tareas cuando éstos se mueven, hablan sin pedir la palabra, hacen trampas, se distraen, salen del aula, se pasan apuntes o bromean con los compañeros. Entre tanto, los incidentes

de violencia e intimidación ocurren día a día con frecuencia alarmante. Actualmente, los alumnos son menos proclives a respetarse mutuamente o a respetar al adulto supervisor. Las peleas son más frecuentes, y algunas resultan mortales cuando los alumnos traen navajas y armas de fuego a la escuela. Como lo demuestra la serie reciente de asesinatos en los colegios, los tiroteos aleatorios e inspirados por venganzas aumentan también. Los profesores no están protegidos contra esta violencia. Han sido amenazados, heridos e incluso asesinados en varios casos bastante conocidos”.

La lista comienza con comportamientos casi triviales, y salta luego a mencionar hechos violentos y delictivos graves. Hay autores que prefieren deslindar el problema de la violencia de la cuestión de la indisciplina, arguyendo de que expresan causalidades muy distintas, siendo externas habitualmente en lo toca a la violencia e internas la segunda. Por ende, requieren metodologías diferentes de estudio y tratamiento práctico. Otros piensan que es inconveniente deslindar estos temas a priori, y recomiendan observar en principio la situación de conjunto, y separar sólo si la especificidad de los hechos lo justifica.

Por nuestra parte consideramos que cuando se estudian casos concretos el par disciplina-indisciplina debe analizarse en forma articulada y no desdeñar la posible relación entre los diversos niveles de las faltas. Cada modo de concebir la disciplina supuestamente debería determinar lo que se entienda por indisciplina. Esto suele ser cierto cuando se trata de establecimientos que han trabajado en forma prolongada y consistente su ideario pedagógico, su proyecto institucional y el propio régimen de control y combate de la indisciplina. Pero en muchísimos casos los establecimientos no han desarrollado esas prácticas por diferentes factores. En ellos se invierte habitualmente la determinación. Es el tipo de episodios o clima de indisciplina lo que desencadena la definición de lo que se va a entender por disciplina. Esta inversión, en la cual los hechos son más fuertes que las elaboraciones pedagógicas previas, da lugar a muy diversas líneas de explicación..

Dice Rosario Ortega “...si asumimos que (...) toda práctica educativa escolar supone el encuentro entre profesores y alumnos, hablar de disciplina adquiere un carácter radicalmente distinto. Es decir, a nivel de la vida cotidiana en las aulas y centros escolares, hablar de disciplina es hablar de convenciones, normas, hábitos y valores, que se activan en la convivencia dentro de cada actividad escolar.

Por otro lado, el asunto de la disciplina tiene la virtud de actuar como un espejo, reflejando o no los componentes de los elementos de la convivencia. Así, cuando el encuentro pedagógico, por las razones que sean, acontece a satisfacción de los que en él intervienen, nadie se acuerda de la disciplina; como mucho, se descubre que el éxito de la tarea, además de la bondad de los agentes, habría que atribuírselo a la buena organización escolar, y en estas ocasiones las palabras que se emplean suelen ser otras: buena preparación profesional de los docentes, eficaz organización social, correcta utilización de los recursos disponibles, buenos diseños de objetivos y programas, adecuados procesos de evaluación, etc. La disciplina se convierte en un problema educativo y se expresa en sentido negativo –indisciplina o falta de disciplina- cuando algo, o muchas cosas a la vez, no van bien en la escuela.”

Podríamos decir que la mejor estrategia disciplinaria es la que logrando éxito pasa desapercibida. Uno recuerda que está allí cuando una transgresión la requiere explícita, cuando se

ponen en tensión las cuerdas que la sostienen. Si esto llega a suceder reiteradamente, es seguro que la escuela “reaccionará” en consecuencia. Es cuando se invierte la relación y mandan los episodios sobre el sistema.

La disciplina se establece como pauta de convivencia entre diferentes e iguales, pero también como clave de la realización del trabajo de enseñanza y aprendizaje. Por eso siempre está operando, aunque aparezca su gesto adusto sólo cuando su vitalidad merma.

Según diversos testimonios recogidos lo que más molesta a la mayoría de los profesores, directivos u otro personal escolar son las «faltas de respeto». Esto se encuadra dentro del marco que todos los autores y actores aceptan generalmente como el acto típico de indisciplina, particularmente clásico como trajín cotidiano de la escuela media. Las manifestaciones de violencia, a pesar de que tienden a incrementarse, preocupan sobre todo en los establecimientos en donde se han producido episodios de esta índole. Al menos en los países de América Latina es todavía raro que las escuelas adopten medidas preventivas excepcionales, si no han padecido la violencia en carne propia. No obstante, la divulgación que recibe este nivel del problema, más su existencia real, va poco a poco sensibilizando especialmente a los cuerpos directivos. Las falta de respeto pueden referirse a las tareas pedagógicas, a la institución y sus funcionarios, o dirigirse a ellos en tanto “personas”. Este matiz es muy interesante, pues da cuenta de la separación de identidades que se intenta operar sobre todo en la escuela media. Los problemas que enumera la profesora cordobesa mencionada anteriormente, aluden en general al territorio de lo institucional y al trabajo. La patada al maestro Grillo simboliza la segunda línea de afrentas. Las barreras entre estos planos es muy frágil y continuamente se entremezclan. Esto afecta tanto a docentes como estudiantes, que alternan en la dificultad de asumir la distinción.

## IDEOLOGÍAS, ADSCRIPCIONES Y PROPUESTAS DIVERSAS

Luego de dar cuenta de las preocupaciones existentes en Estados Unidos por la magnitud que está tomando el problema de la indisciplina y la violencia en ese país, dice Bradley Levinson: “No resulta sorprendente que también exista todo un espectro de posiciones con respecto a las causas generales y a las soluciones de los problemas. Presentaré estas posiciones de manera esquemática: los **conservadores** tienen la tendencia a achacar estos males al estallido familiar tradicional y a la ausencia de rigor moral y de responsabilidad personal en la vida de la comunidad. Son partidarios de una actitud ‘dura’, con una firme disciplina y una ‘educación del carácter’ en los colegios. Los **liberales** tienden a poner de relieve la falta de apoyo público para remediar la creciente pobreza y desesperación, sosteniendo que las condiciones dentro y fuera de los colegios no permiten a los alumnos concentrarse y ofrecer buenos resultados escolares. Un gasto social más equitativamente distribuido, la creación de empleos y de programas educativos compensatorios contribuirían en gran medida a solucionar estos problemas. Finalmente, los **radicales** sostienen que un sistema racista y capitalista crea una moral egoísta y competitiva dentro y fuera de la escuela, que aparta a numerosos alumnos del conocimiento y del reconocimiento que otorga la escuela. Son partidarios de una reestructuración fundamental de las disposiciones políticas y económicas y de una pedagogía democrática radical ”.

Dado que el tema moviliza ideologías políticas, involucra concepciones sobre el trabajo escolar e implica a valores fundamentales, es conveniente no perder de vista la importancia del señalamiento de la cita previa. Sin embargo, a pesar de que la globalización tiende a mundializar también a los modos de pensar las alternativas dentro del sistema, y el hecho de que los Estados Unidos juegue un papel principal como modelo referente de gestión política (especialmente en el terreno de la gestión de la educación), es evidente que en los demás países sería muy inexacto aplicar hoy esta forma de identificación de las alternativas. Los debates y las opciones políticas todavía responden en gran medida a las tradiciones propias de cada pueblo. Pero también es prudente comprender el estilo norteamericano de concebir el problema (aún en esta visión esquemática), porque allí se encuentran quizás los mayores esfuerzos de investigación e innovación realizados hasta hoy en este terreno.

Por otra parte, la identificación a partir de la ideologías políticas no es la única forma de percibir los diferentes puntos de vista. Intervienen opinando y proponiendo diversas organizaciones (iglesias, empresas, sindicatos, medios de comunicación, organismos públicos y privados de seguridad pública, centros de gestión comunitarias, etc.), profesiones que intervienen en el tratamiento de los problemas (de la salud, de la administración de justicia, de la construcción), investigadores y expertos del medió académico (ligados a las profesiones mencionadas, más psicólogos, antropólogos, sociólogos, politólogos, economistas, trabajadores sociales, comunicólogos, administradores, los especialistas en Ciencias de la Educación), además de los profesionales y otros actores que comparten en forma práctica los problemas en cada establecimiento (miembros de patronatos, contadores, asesores jurídicos, supervisores, directivos, orientadores psicológicos, profesores, entrenadores deportivos, celadores, alumnos, familiares, personal de vigilancia, voluntarios, practicantes, etc.). Hay que también tener cuidado de no homogeneizar a los miembros de cada uno de estos agrupamientos, pues cada uno de ellos cuenta con a veces muy variadas diferenciaciones internas; además pueden profesar las diferentes ideologías políticas mencionadas o combinaciones de ellas (como es cada vez más frecuente); es habitual que cada individuo se identifique con más de una de estas categorías (por ejemplo: padre-abogado-líder comunitario-escritor de artículos periodísticos, etc.), sin dejar de lado las identidades étnicas, de género, de edad, de estado civil, de clase social, ni las diferencias caracterológicas. Otra dimensión variable de primera magnitud es el del nivel escolar, orientación formativa, adscripción de pertenencia, tipo de población que atiende, cantidad y calidad de los recursos que dispone, zona donde está ubicado, características de la planta docente y otros rasgos adicionales, de los establecimientos en donde se plantea la problemática. Por último, hay problemas que se circunscriben a determinados alumnos, otros que expresan contratiempos dentro de un grupo de clase con algunos o todos los docentes, y otros que involucran al establecimiento como unidad.

La enumeración precedente puede resultar una exageración no exenta de humor, pero en el tema de la indisciplina se juegan muchas proyecciones que lo tiñen de los coloridos más diversos, por lo que no es aconsejable pasar por alto los matices con los que se lo aborda.

Las estrategias que se proponen para abordar esta compleja problemática también varían mucho. A título de ejemplo, mencionaremos algunas propuestas actuales, clasificándolas de manera muy esquemática.

## 1. Propuesta de creación de Consejos de Convivencia.

Consiste básicamente en dos líneas de acción paralelas: se proponen diversas medidas de reconceptualización de la disciplina escolar en términos de convivencia que incluye la sensibilización y la búsqueda del consenso de la comunidad del establecimiento, y que culmina con la redacción de un Reglamento de Convivencia. Se establece un organismo representativo de la comunidad que se aboca a dar curso a los planteamientos y/o pedidos de sanción que formulan los miembros de la comunidad escolar, sobre la base de lo que estipula en el reglamento concertado. Esta es una propuesta que se hace en forma general a distintos tipos de establecimientos, que puede articularse o no con otros frentes de innovación, como cambios curriculares, por ejemplo. Esta es una estrategia que se sugiere en forma abierta y opcional, o se decreta por parte de autoridades políticas, pero en la cual los resortes de la acción quedan totalmente en manos de los actores directos. (Ver el Anexo) .

## 2. Propuesta de diseño y aplicación de programas especiales en los establecimientos.

Consisten en programas diseñados por parte de expertos, empresas o instituciones que se proponen a los organismos de gestión que controlan la o las escuelas, para que se apliquen en ellas, y que apuntan a diversos blancos: entrenamiento de los docentes, fortalecimiento de la prevención, abordajes especiales para problemas específicos, etc. Hay una gama amplia de programas de esta naturaleza, que en algunos casos conllevan una mayor afluencia de recursos para las escuelas que los llevan a cabo, incluido la presencia de especialistas de apoyo, y en otros los establecimientos son los que contratan y pagan a las agencias que los ofrecen. Se presentan tres casos como ejemplos de estilos muy diferentes. A. El “**Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)**” se propone prevenir la aparición de problemas de malos tratos en el grueso de los alumnos y alumnas mejorando el clima de relaciones interpersonales y de convivencia. Y reducir los problemas ya existentes mediante un programa de trabajo directo con escolares que ya están implicados como agresores o víctimas, o que por su situación social están en riesgo de verse involucrados. Inicia en la escuela que lo solicite con la aplicación de un cuestionario y de otras técnicas exploratorias y la elaboración de un informe por parte de los responsables del SAVE. Si al cabo del análisis del mismo el profesorado decide llevar a cabo un proyecto educativo contra la violencia, el SAVE le ofrece un paquete completo o alguno de los cuatro subprogramas, el seguimiento y la evaluación por parte de sus especialistas por un lapso fijo de tiempo (unos tres años).

B. El “**Georgia Department of Education**” creó el **Character Center Education** para apoyar con entrenamiento para maestros y administradores y mejoramiento de materiales curriculares, el cumplimiento de una ley de abril de 1999, que requiere a todos los distritos “to implement a comprehensive **character education program** for all grade levels” a partir del año escolar 2000-1. El centro trabaja con profesores en servicio, pero aspira a insertarse en la etapa de la formación inicial pues parte de la experiencia previa que indica que el entrenamiento se hace más difícil cuando aumenta la experiencia de dar clases, y junto a ella el escepticismo de los maestros frente a este tipo de programas. El programa trata de fortalecer en los niños los siguientes “traits: courage, patriotism, citizenships, honesty, fairness, respect for others, kindness, cooperation, self-respect, self-control, courtesy, compassion, tolerance, diligence, generosity, punctuality, cleanliness.

respect for the environment, school pride, respect for the creator, cheerfulness, patience, creativity, sportsmanship, loyalty, perseverance, virtue”.

C. La red **Gaspar (Groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risques)** creada por el **Rectorat de Lille** en 1989 ha intervenido desde entonces en 150 establecimientos de Nord-Pas-de-Calais. A pedido de los directivos de colegios de todos los niveles, interviene en ellos un grupo constituido por tres profesores y tres consejeros independientes. El equipo de Gaspar comienza elaborando “un état des lieux avec l'équipe de direction, puis avec les enseignants, les autres personnels et éventuellement, des élèves volontaires. Le premier objectif est que les personnels “se fassent du bien en travaillant sur leurs souffrances, liées au parasitage de leur fonction, sur leurs peurs, en leur permettant de s'exprimer quand, souvent, les violences sont gardées secrètes puisqu'elles sont vécues comme des échecs professionnels. Ce travail permet d'engager une réflexion sur le sens donné au mot violence”, sobre lo que es tolerable para unos y otros. Analizan también la violencia engendrada por la propia institución. Ayudan a clarificar las normas, su control sistemático, y el desarrollo de una autoridad justa.

### 3. Escuelas especializadas en abordar problemáticas complejas.

Siguiendo el camino de crear ámbitos especiales, se están ensayando distintos ámbitos escolares planeados para atender a poblaciones de “riesgo”. Estas son formas superadoras de lo que sucede de hecho en muchas partes con los establecimientos cuya población se nutre con alumnos expulsados o repetidores, lo cual es un estigma que el personal soporta de mala gana. Con este tipo de opciones se trata de trabajar con programas y con docentes preparados para confrontar este tipo de circunstancias. Tienen la ambivalente característica de este tipo de planteamientos, pues no faltan quienes sostengan que la especialización prestigia al establecimiento pero estigmatiza a los alumnos por el solo hecho de estar ahí. Algunos intentos interesantes en esta línea son por ejemplo la creación de las **ZEP (Zones d'éducation prioritaires)** en Francia, en las cuales además de recibir un apoyo especial en todos los establecimientos, suelen abrir escuelas para jóvenes en riesgo de fracaso, o de segunda oportunidad, o pequeñas células escolares para colegiales “ingérables”, como las **Streco (Structure relais collèège)**, donde son incorporados estudiantes menores de dieciseis años en situación de ruptura escolar.

Hemos dado un vistazo a algunos planteamientos paradigmáticos. Hay muchos otros esfuerzos más que invitamos a conocer, en los que se están poniendo a prueba estrategias e innovaciones. El espinoso tema hace recomendable no desdeñar la experiencia internacional acumulada.

Queremos en los párrafos siguientes sugerir lo que desde nuestro punto de vista es posible y necesario impulsar en todas las escuelas, sea cual sea la estrategia específica que se adopte:

- Buscar la mayor vinculación y coherencia que sea posible de las experiencias institucionales de los alumnos que pesan su trayecto formativo, aunque sin que este criterio se use para erradicar un cierto pluralismo de enfoques y concepciones del mundo.

- Buscar afianzar la consistencia entre las normas explícitas y las implícitas, sin dar por clausuradas las posibilidades de instituir nuevos consensos. Esto significa claridad en la interpretación y aplicación de las normas.
- Aumentar la capacidad de escucha del personal académico a alumnos y eventualmente a los padres.
- Aumentar la escucha recíproca de los maestros y entre estos y el personal directivo.
- Abrir y mantener abiertas las posibilidades de reflexión conjunta de la comunidad escolar sobre los problemas que afrontan. Es especialmente importante no descuidar la revisión de todos los factores que participan en la generación de los problemas.
- Experimentar a plazos fijos estrategias diversas, acordadas colectivamente, adecuadas a las modalidades de cada institución o medio social. Esto implica el funcionamiento de procedimientos de evaluación e ir creando una historia propia del accionar del establecimiento.
- No cerrar al establecimiento sobre sí mismo; buscar los apoyos más viables que puedan venir del entorno.

Cada una de estas líneas de acción implican esfuerzos a veces muy grandes, que son más dificultosos a medida que se trabaja en condiciones más adversas. Aunque resulte raro, escucharse, dialogar y trabajar coordinados es un programa plagado de conflictos, que los actores tienden a resistir. Cualquiera sea la línea que se siga, lo escolar trae consigo abierta la posibilidad de la indisciplina, y de la renovación de la misma cada año escolar en el que se incorporan otros y egresan unos.

## **HORARIO DE SALIDA**

Los docentes de estos días tienen una tarea realmente compleja. Trabajan en condiciones muchas veces de insuficiencias diversas. Se confrontan con alumnos que perciben al mundo de manera bastante diferente a la de ellos. Si el dispositivo escolar provoca el riesgo de la indisciplina, la dureza de la vida fuera de la escuela está impulsando tensiones que incrementan la presión llegando a momentos críticos para la vida en la institución. Por otra parte vemos que las soluciones son relativas y están en permanente experimentación, entre otras cosas porque van cambiando las circunstancias velozmente y porque hay problemas que pueden tener más alcance de los que la escuela puede asumir.

Cuando se hizo referencia a las diversas posturas ideológico-políticas y a otras miradas, no mencionamos dos grandes desafíos que crecen con una velocidad y acumulando un poderío inimaginable. El primero es el que lanza la posibilidad de la escuela virtual, que bien puede ser una herramienta que amplíe la capacidad didáctica del actual dispositivo, pero que también podría sustituirlo en el futuro. La operación a distancia y el aislamiento de los jóvenes en sus casas es hoy una posibilidad tecnológica pero no es viable económica, política y culturalmente. Sin embargo, puede ser considerada por ciertos sectores como una vía drástica para concluir con las responsabilidades de la escuela como centro de reunión y educación de los alumnos, transfiriendo este "expediente" a las familias u a otro tipo de agencias. El segundo desafío se podría ridiculizar como "alucinatorio", si no fuera porque hoy ha entrado al debate en y desde varios flancos (los

periódicos de estos días tratan de reseñar el debate que se está desarrollando en la filosofía alemana!): es el que plantean las nuevas capacidades que va creando el desarrollo de la investigación bio-tecnológica de intervención en las líneas genéticas para diseñar seres "a la medida". La comprensión cada vez mayor de las bases fisiológicas de las actividades intelectuales y emocionales y de su codificación genética, ha hecho resurgir el sueño eugenista de mejorar la humanidad vía la ingeniería genética, que como dijo un profeta demasiado entusiasta, podría lograr lo que hasta ahora no pudo lograr la ingeniería social, entre las que la educación es una de las construcciones más importantes: transformar al hombre ¿y disciplinarlo definitivamente?

Si estos desafíos son ciertos nos preguntamos: ¿no habrá llegado el momento de que los actores de la educación hagamos un pacto y nos indisciplinemos adoptando una disciplina conjunta, para sumar fuerzas a la tarea de la defensa de la escuela, es decir, en su mejoramiento?

## BIBLIOGRAFÍA

- ALTERMAN, NORAB.** (1998). "Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media". Tesis de Maestría en Investigación Educativa (Mención socio-antropológica). Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- DUBET, FRANÇOIS Y DANILO MARTUCCELLI** (1998). "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar". Losada. Buenos Aires.
- DURKHEIM, EMILE** (1982). "Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.
- FURLÁN, ALFREDO** (1998). "Dossier: el control de la disciplina en las escuelas". Especialmente los artículos de **Rosario Ortega Ruiz** "¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares" de **Bradley A. Levinson** "La disciplina vista desde abajo: lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de Estados Unidos". PERSPECTIVAS. Revista Trimestral de Educación Comparada. Oficina Internacional de Educación. UNESCO. Número 108. Vol. XXVIII, n°4, diciembre 1998
- MARINO, JULIANA Y RAÚL MORONI** (1999). "Convivencia: un problema clave para la nueva escuela". Troquel. Buenos Aires.
- NARODOWSKI, MARIANO** (1993). "Especulación y castigo en la escuela secundaria" Espacios en blanco N° 1. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.
- PSEUDO BOECIO** (1990). "Disciplina Escolar" Introducción y notas de Antonio García Masegosa. PPU. Barcelona.
- WATKINS, CHRIS Y PATSY WAGNER** (1991). "La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro". Paidós/MEC. Barcelona.

## ANEXO

### Reporte de una investigación acerca de los Consejos de Convivencia en Argentina

#### Presentación

En Argentina los Consejos de Convivencia constituyen una alternativa de regulación de la disciplina y la convivencia escolar desde hace más de diez años. Actualmente están siendo ampliamente difundidos e implementados en un importante número de escuelas secundarias. Un ejemplo extremo es el caso de la ciudad de Bs. As.: a raíz de una “Ordenanza Municipal” aprobada en el año 1997, se crearon Consejos de Convivencia en todos los colegios secundarios municipales en reemplazo del tradicional sistema de amonestaciones. En otros casos, como el de Córdoba, se ha preferido experimentar esta modalidad como estrategia principal, sin eliminar la denominación previa de “amonestaciones”, ni su lógica acumulativa, como opción punitiva.

Cualquiera sea la modalidad adoptada, en general los Consejos de Convivencia cumplen una función de mediación e intervención ante episodios escolares conflictivos. La elección democrática de sus miembros (consejeros docentes, alumnos, preceptores y padres) y su accionar deliberativo representan rasgos que permiten visualizarlos en un doble sentido, opuesto y a la vez superador de las prácticas punitivas tradicionales propias de los colegios secundarios.

El análisis de un caso particular, una escuela secundaria cordobesa, regulada durante casi nueve años por un Consejo de Convivencia, actualmente abortado, permitirá apreciar los niveles de impacto de esta modalidad disciplinaria en la vida institucional y las distancias relevadas respecto del imaginario social construido en torno a ellos.

#### ¿Qué es el Consejo de Convivencia?

La institución bajo estudio es una escuela secundaria de gestión oficial que atiende mayoritariamente a alumnos de sectores populares. La escuela surge en 1986 en condición de *anexo* de una escuela secundaria tutora. Ser anexo significa tener dependencia administrativa y pedagógica, y además portar un estigma de escuela con bajo perfil académico. También se la reconoce como “escuela para repitentes”. Recién en 1991 logra oficializarse y se la funda, por segunda vez, con nombre propio, partidas presupuestarias asignadas al personal docente y administrativo y al cargo directivo.

Las nuevas condiciones – materiales y simbólicas - favorecieron la implementación de un proyecto de reestructuración institucional de importante envergadura, impulsado desde la conducción recientemente asumida. Quizás el cambio más significativo en la determinación del rumbo de la escuela fue la creación del Consejo de Convivencia.

Desde el inicio de su gestión, la nueva directora se propuso la difícil tarea de recuperar el manejo del control de la disciplina, cuyos cauces se encontraban en ese momento absolutamente desbordados. A la vez pretendió aliviar la crisis de convivencia que había llegado a extremos ya

insostenibles: fuertes agresiones verbales, enfrentamientos interpersonales, intolerancia y faltas de respeto mutuas.

El Consejo de Convivencia, si bien concitó una gran expectativa de cambio por parte de las autoridades de la escuela, de algunos docentes comprometidos con el nuevo proyecto y en especial de los alumnos, también se convirtió en objeto de fuertes críticas y desconfianza sobre su accionar, cuyos efectos en el tiempo, como veremos enseguida, produjeron su actual desaparición.

Al Consejo de Convivencia se le confirió autoridad y legitimidad para intervenir directamente en la mediación de situaciones conflictivas y a la vez, facultades respecto de la administración de las sanciones aplicadas ante episodios de indisciplina.

El sistema punitivo inventado por este Consejo era muy particular; comprendía dos tipos de sanciones: por *convivencia* y por *disciplina*. Las primeras implicaban una penalización más flexible aplicadas ante sucesos de indisciplina "leves" (comer chicle en clase, gritar en el patio, molestar a un compañero, entrar tarde al curso, insultar a un compañero, etc.). Admitían ciertos acuerdos y negociaciones ya que las sanciones estaban a merced de las circunstancias coyunturales de cada hecho. Podían aplicarse desde observaciones orales, reflexiones escritas, confección de afiches, trabajos de limpieza, etc... Su función principal residía en graduar el castigo complejizando el procedimiento directo de la amonestación y ofreciendo por esta vía mayores oportunidades al alumno infractor de permanencia en la institución.

El segundo grupo corresponde a las sanciones por disciplina y se aplicaban en caso de episodios considerados graves como faltarle el respeto a un profesor, escaparse de la escuela, falsificar un documento escolar, etc.. A menudo resultaban inapelables siendo su táctica principal la amonestación.

Estas variaciones instauradas desde el propio mecanismo indican la presencia de un dispositivo altamente flexible, con una acentuada relatividad en sus mecanismos punitivos, basado en criterios elásticos y pasibles de negociación y arreglos entre las partes.

Sintéticamente y a grandes rasgos, la operatoria del Consejo se fue configurando con el tiempo en una rutina cuasi burocrática, activándose procedimientos complejos e indirectos para resolver la aplicación de la sanción. En otras palabras implicaba la puesta en marcha de un circuito que debía recorrer la definición de la sanción participando en el largo trámite diferentes actores institucionales.

Concretamente un alumno se convertía en caso del Consejo si había acumulado al menos tres llamados de atención por infringir las pautas de convivencia - siempre y cuando estas hayan sido leves - ya que si la gravedad y envergadura del episodio de indisciplina sobrepasaba los límites aceptables, el castigo se objetivaba a través de los métodos convencionales, es decir, las amonestaciones, suspensiones o pedido de claustro.

El primer paso del mecanismo consistía en confeccionar la planilla individual a cargo del preceptor. Allí consignaba la información requerida: datos personales del alumno infractor, motivos

de la acumulación de los llamados de atención, el descargo del propio alumno, sus antecedentes punitivos registrados durante el año en curso y la opinión de su profesor tutor.

Luego de reunidas las pruebas en la planilla, el Consejo se reunía a deliberar sobre el caso ingresado, evaluando los elementos de juicio disponibles. Una vez concluida esta etapa procedía a emitir su veredicto en términos de sugerencias, siempre *ad referendum* del directivo.

Si bien, durante los primeros años de funcionamiento del Consejo primó un clima de consenso y adhesión a la nueva modalidad instaurada, progresivamente fue perdiendo autoridad disciplinaria y eficacia punitiva frente a un importante grupo de docentes y alumnos de la escuela. Entre las razones principales que a nuestro juicio contribuyeron a configurar el desprestigio alcanzado tras casi nueve años de implantación, llegando a su total suspensión en la actualidad, podemos mencionar las siguientes:

*a) Resistencia al protagonismo estudiantil en el aparato disciplinario*

La participación estudiantil en la estructura del Consejo promovió altos niveles de resistencia entre un sector del cuerpo docente. El hecho que en la primera etapa del Consejo los alumnos tuvieran voz y voto en la definición de las sanciones y además pudieran solicitar Consejo de Convivencia a un profesor si éste transgredía las normas acordadas, ello desató nuevos focos de conflictos.

Sin embargo, la posición de relativo privilegio del alumnado comenzó a debilitarse cuando perdieron la expresa custodia de la directora a raíz de su designación como inspectora del Nivel Medio, circunstancia que la obliga a renunciar a su cargo y alejarse de la institución.

Con el correr del tiempo, desprotegidos los alumnos, los consejeros docentes recobraron su lugar de autoridad en la toma de decisiones. El efecto inmediato era previsible, las opiniones de los alumnos quedaron subordinadas a los designios de los adultos.

La delimitación de la voz de los consejeros alumnos contribuyó en gran medida a que el Consejo perdiera su rasgo principal de identidad: sostenerse como expresión del ejercicio de formas democráticas de participación en los asuntos de la vida institucional a través del disenso, la confrontación de posiciones e ideas y la negociación en la toma de decisiones. Las palabras de un consejero alumno da cuenta de esta situación: "*La verdad es que da lo mismo que estemos o no, porque al final nuestra palabra no cuenta, yo hace rato que vengo sintiendo que lo que yo digo no es escuchado.....vos sabes, ellos mandan...*".

*b) Desplazamiento de la autoridad pedagógica del profesor*

Entre los principales argumentos esgrimidos para justificar la presencia del Consejo de Convivencia en una escuela, podríamos destacar uno frecuentemente sostenido, al menos en nuestro caso: el hecho de contar con una instancia institucional legítima capaz de ponerle freno a la arbitrariedad de prácticas punitivas. En efecto, los procedimientos activados desde el Consejo modificaron estilos de funcionamiento muy arraigados en la escuela con relación a la disciplina

escolar, pero, simultáneamente engendraron su propia contrapartida: produjeron un severo resquebrajamiento de la competencia profesional y de la autoridad pedagógica de los profesores frente a sus alumnos. Ello se vio reflejado en el control de las situaciones disruptivas, especialmente, aquellas desencadenadas en el espacio áulico, al no disponer de autonomía para administrar, según su propio criterio, el tipo de sanción correspondiente.

Una profesora expresó su disconformidad con la modalidad del Consejo desafiando en el mismo acto su legitimidad y autoridad institucional: *“No lo termino de entender al Consejo, me puedes decir de donde viene?...Te imaginas a mí, como profesora tutora de un alumno mío que se ha portado mal, me traen la planilla para que firme las sanciones que pone el Consejo, si no me parece no la firmo, como fue el caso de B. no se la firmé porque él en su descargo demostraba arrepentimiento, que se hacía cargo de las macanas que había hecho....Yo tengo mi propio sistema”*.

Este testimonio pone en relieve la necesidad de la profesora de restituirse el lugar de autoridad docente desplazado y convalida el ejercicio del poder disciplinario en los intersticios posibles. Firmar o no firmar la planilla instituye un espacio de poder en disputa que compromete los acuerdos fijados desde el proyecto institucional. De alguna manera, estas actuaciones constituyeron transgresiones veladas hacia el mecanismo del Consejo.

Ello permite suponer que el dispositivo disciplinario configurado potenció fuertes niveles de *violencia simbólica* ejercida sobre la autoridad pedagógica de los profesores por el hecho de diferirse el castigo por indisciplina a una instancia institucional. En este sentido, no sería descabellado admitir que la violencia también está inscrita en la naturaleza misma del mecanismo. Dispositivos de esta naturaleza propician la puesta en juego de mecanismos paralelos de disciplina basados en reglas implícitas, difusas y múltiples que seguramente trabajaron a favor de la restitución de la autoridad desvanecida.

### *c) Pérdida de eficacia punitiva del Consejo*

Cuando la regulación de la disciplina escolar se ejerce a través de un Consejo de Convivencia, se abre inevitablemente un vasto campo de contingencias por cuanto se procede con mayores márgenes de flexibilidad y negociación que en el tradicional sistema de amonestaciones.

La naturaleza flexible y sujeta a acuerdos y negociaciones de un sistema disciplinario, a menos que se administre equitativamente y no afecte los encuadres jerárquicos de la relación pedagógica, puede dar lugar a una serie de efectos en cadena contraproducentes a su legitimidad y eficacia punitiva.

Veamos en nuestro caso como se produjo su proceso de deterioro. Ante la imposibilidad de reunirse diariamente al Consejo, los casos se acumulaban en demasía, provocando demoras en la definición de las sanciones. Muchas veces los tiempos entre un episodio de indisciplina y su resolución vía Consejo tardaba entre treinta y sesenta días. Si a ello se agrega el sinuoso y complejo mecanismo que recorre el circuito de la sanción, el sistema quedaba sensiblemente debilitado en sus niveles de eficacia punitiva. Durante los tiempos de espera la escuela se transformaba en una

especie de “zona franca” para los alumnos infractores, de libre circulación, sin “tributos” que pagar, generando condiciones favorables para la generación de sucesos de indisciplina.

Las palabras de un profesor resumen la visión presentada: ...”*Yo creo que el Consejo de Convivencia es una buena pauta... por ahí medio contraproducente....por ahí vos sancionas a un chico de entrada, entonces sabes que otra vuelta no te va a hacer lo mismo....en cambio ahora primero como no podes poner sanciones.....tiene que pasar al consejo entonces como el camino en vez de ir derechito como debería ir...va y vueeeveeee (sic), suuubeeee (sic) y bajaaaa (sic), y por ahí llegó!!!. Generalmente no llega. Yo pienso que un Consejo de Convivencia es bueno, pero si un asunto es grave y muchas veces tratamos de evitar en el Consejo las sanciones dando tareas, preparando clases especiales o este tipo de cosas y evitando las amonestaciones.....”*

Una raíz indiscutible de la fragilidad punitiva radica precisamente en la falta de respuesta inmediata del castigo. Las sanciones, al llegar tardíamente resultan la mayoría de las veces, ineficaces.

#### *d) Temor al descalabro de la matrícula*

El tiempo laxo, característica mencionada de este Consejo de Convivencia, más que atribuirlo a una falla de procedimiento, es probable que obedezca a un principio de resguardo y sobrevivencia institucional. Aplicar un sistema punitivo rígido, ágil y eficaz en escuelas similares a nuestro caso, es decir, escuelas de sector popular, con problemas de disciplina y rendimiento escolar, podría poner en riesgo la continuidad de la institución en la medida que no se logre contar con los porcentajes de matriculación mínima exigida oficialmente. En otras palabras, si cada falta de disciplina se llegase a dirimir inmediatamente, es altamente probable que los alumnos agotaran más rápidamente los topes de amonestaciones e inasistencias admitidas para el año lectivo y por ende su condición de alumnos regulares.

Por otra parte, de concretarse esta supuesta eficacia y sus nefastas consecuencias, la escuela debería asumir el costo social de identificarse ante la comunidad y el sistema medio local como una escuela “expulsora” de alumnos, precisamente en una época connotada por un discurso educativo orientado a la *atención de la diversidad*, a la *flexibilidad* y *respeto por las necesidades de las minorías*.

Siguiendo este razonamiento hipotético, si la escuela perdiera la cantidad de alumnos estipulados desde la administración central para mantener los cursos abiertos, ello propiciaría la instalación del fantasma de la pérdida de puestos de trabajo, alentando una sensación de malestar, incertidumbre y crisis convivencial.

Si bien, la secuencia denota cierto extremismo, no está lejos de parecerse a las difíciles condiciones que deben sortear las escuelas llamadas urbano marginales, cuyas opciones para escapar a los vaticinios descriptos son realmente escasas.

En tal sentido, no sería descabellado reconocer que este Consejo de Convivencia condensó una modalidad “óptima” a la medida de una institución con bajo perfil académico y severos

problemas de disciplina. En virtud de la explícita flexibilidad de sus mecanismos, este dispositivo disciplinario ofreció a los alumnos numerosas “oportunidades” de continuidad en el circuito escolar. Introdujo amplia consideración en la administración del castigo muchas veces condicionada por las contingentes necesidades de conservación de su matriculación anual.

### **Disciplina y convivencia bajo una tensa relación**

En nombre de un espíritu convivencial, democrático y participativo, los Consejos de Convivencia se avizoran como alternativa superadora al tradicional sistema de sanciones. Se le atribuye un papel de articulación y mediación de los conflictos entre los actores cuya condición pareciera ser el trabajo conjunto de elaboración de pautas de convivencia y disciplina y la representatividad de los distintos claustros escolares.

La alusión a los Consejos sustenta un discurso de regulación de la vida institucional construido sobre la base de acuerdos y consensos y en este sentido se presenta en franca oposición al sistema de amonestaciones. Sin embargo, en el caso presentado se mostró que no sólo no se sustituyeron los mecanismos tradicionales con que operaba la disciplina escolar, sino que este Consejo reutilizaba el dispositivo disciplinario preexistente bajo un nuevo signo de la convivencia. Es decir, los procedimientos aplicados no alteraron ninguna de las claves disciplinarias típicas de la escuela secundaria: amonestaciones, inasistencias, llamadas a los padres, pases a otras escuelas, pedidos de claustro y expulsiones. En todo caso, estaríamos frente a una suerte de complementariedad de esquemas tradicionales con procedimientos más complejos e indirectos, basados en principios democráticos y participativos.

Quizás sería más prudente, antes que plantear una antinomia entre disciplina escolar y Consejo de Convivencia, dismantelar la idealización que acompaña la propuesta de los Consejos y atribuirles una potencialidad acorde a las posibilidades que efectivamente tienen como órganos de democratización de las prácticas institucionales, de acuerdo a las diversas historias, condiciones y capacidad de respuesta de cada establecimiento.