

2014-03-26

Modos de transmisión de la ley en los códigos de convivencia escolar

Cavallo, Paula Jimena

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/99>

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni



Unidad Académica: Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Mar del Plata

Modos de transmisión de la ley
Lectura de acuerdos de convivencia escolar

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular
conforme O.C.S. 143/89

Cavallo, Paula Jimena. Mat. 6926/05. Dni. 32.937.353

Sirochinsky, Agustina. Mat. 7114/05. Dni. 32.482.591

Supervisor: Dr. Orlando Calo

Cátedra de radicación: Deontología Psicológica y Grupo de Investigación
Psicología y Moralidad (OCA nº1445/04)

Fecha de presentación: Diciembre 2011

Uso del trabajo de Investigación

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Cavallo Paula y Sirochinsky Agustina, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del plata y no puede ser publicado en todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras”.

Aprobación del Supervisor

“El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Cavallo Paula, matrícula N° 6926/05 y Sirochinsky Agustina, matrícula N° 7114/05, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 20 días del mes de diciembre del año 2011”

Firma y aclaración del Supervisor

Informe de Evaluación del Supervisor

Aval del director del proyecto

El trabajo desarrollado por las alumnas, autoras de la presente investigación, ha estado enmarcado dentro de las líneas teóricas que se utilizan en distintos proyectos que dirijo dentro del Grupo de Investigación “Psicología y moralidad”.

A lo largo de la investigación, demostraron rigurosidad en el empleo de los conceptos propios del marco teórico, meticulosidad en el tratamiento de los datos, creatividad en la perspectiva con que afrontarlos y constancia y disciplina en el trabajo concreto.

Los objetivos que se propusieron y las categorías elegidas para analizar implican un recorte original, en relación con los proyectos que dirijo, que aporta una perspectiva que no había sido específicamente abordada y que, por lo tanto, constituye un aporte significativo.

Dr. Orlando Calo

Presentación ante la Comisión Asesora

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Cavallo Paula, matrícula N°6926/05 y Sirochinsky Agustina, matrícula N°7114/05.”

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora.

Fecha de aprobación:

Plan de Trabajo

PLAN DE TRABAJO: INVESTIGACIÓN DE PREGRADO

Requisito curricular del Plan de Estudios 1989 (O.C.S. 143/89)

APELLIDO Y NOMBRE DE LOS ALUMNOS

Cavallo, Paula Jimena Mat. n° 6926/05

Sirochinsky, Agustina Mat. n° 7114/05

CÁTEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN

Deontología Psicológica

SUPERVISOR

Dr. Calo, Orlando Victorio

PLAN DE TRABAJO

- Título del Proyecto

MODOS DE TRANSMISIÓN DE LA LEY EN LOS CÓDIGOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

- Descripción resumida

Siguiendo algunas teorizaciones, el vínculo con las normas es constitutivo de la subjetividad humana. La adquisición de la ley es posibilitada, en el curso del proceso de socialización, a través del pasaje del sujeto por las instituciones. La escuela constituye una institución que, junto con la familia, juega un papel prioritario en la transmisión de la cultura. Cada institución escolar, tiene la facultad de definir su código de convivencia, entendido aquí, como un modo de transmisión de la ley, un marco normativo en el cual se pueden identificar algunas de nociones, como justicia, autonomía, papel del alumno y del docente, etc. En la presente investigación se busca explorar los modos de transmisión de la ley en instituciones escolares de la ciudad de Mar del Plata, a través de una lectura hermenéutica de los códigos y del análisis de entrevistas realizadas a informantes clave, comparando escuelas públicas municipales, públicas provinciales, privadas religiosas y privadas laicas.

- Palabras clave

Códigos de convivencia - educación - moral - valores - ley

- Descripción detallada

-Motivos y antecedentes

El presente plan de trabajo se encuentra enmarcado dentro de los proyectos llevados a cabo, en los últimos años, por el grupo de investigación denominado Psicología y Moralidad, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dirigido por el Dr. Orlando Calo; grupo que viene realizando estudios acerca del desarrollo moral en niños, adolescentes, y en sujetos en conflicto con la ley penal, entre otros. En la actualidad, dirige su atención a las relaciones que pueden establecerse entre los acontecimientos institucionales y las posiciones que los sujetos adoptan (Calo, 2007), línea de investigación en la que pretende ubicarse el presente proyecto.

Son numerosas las investigaciones encaminadas a indagar el campo de la educación moral de los sujetos en desarrollo (Puig Rovira y Martínez, 1999; Kohlberg, 1992; Piaget, 1971; Turiel, 1983). Se entiende la moralidad, desde un sentido amplio, como la relación a la que los sujetos son reclamados por el orden social y que implica que cada uno ha de regular su comportamiento, tomando en consideración aquello que es tenido como bueno o como malo en cada momento y contexto determinado (Calo, 2008a).

Desde la postura psicoanalítica, el niño que adviene al mundo ha de ser constituido como sujeto a partir del cuidado y protección de aquellos que lo rodean. En este sentido, Emiliano Galende (1997), menciona el proceso de constitución psíquica por el cual el individuo ha de advenir sujeto. A partir de este proceso de subjetivización y singularización, el individuo adquiere los recursos mentales y el conjunto de significaciones que le permiten actuar sobre determinados sectores de su vida social y su cultura.

De este modo, vivir en sociedad implica el pasaje del sujeto de un orden enteramente natural para insertarlo en el orden cultural, donde los impulsos renuncian a su gratificación inmediata para cumplir con las exigencias grupales y sociales habilitando la convivencia humana (Freud, 1968). El vínculo con las normas es constitutivo de la subjetividad humana, donde se entiende la palabra ley desde un sentido de regulación

simbólica de las relaciones entre los seres humanos, sentido desde el que se prescriben comportamientos deseables (Calo, 2008b).

La adquisición de la mencionada ley es posibilitada, en el curso del proceso de socialización, a través del pasaje del sujeto por las instituciones (Minnicelli, 2008). Dichas instituciones, predefinen lugares, caminos, posibilidades, acotando al sujeto, pero, a la vez, habilitándolo a constituirse como humano (Calo, 2007).

En la actualidad, las instituciones encargadas de transmitir la cultura, son objeto de constantes cuestionamientos (Bleichmar, 2010; Calo y Minnicelli, 2005; Duschatzky y Corea, 2002; Minnicelli, 2004). Se escucha hablar de las consecuencias del desfundamiento de las instituciones como donadoras de sentido, como sostenedoras, como instituciones que otorguen un marco y posibiliten la constitución de la subjetividad (Cantarelli y Lewkowicz, 2001; Corea, y Lewkowicz, 2005).

Dentro de estos acontecimientos, se considera de importancia la institución escolar. La escuela constituye una institución que, junto con la familia, juega un papel prioritario en la transmisión de la ley y la cultura. La Nueva Ley de Educación Nacional (26.206), que entiende la educación como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el estado, establece que cada colegio tiene la facultad de elaborar su propio proyecto educativo y definir su código de convivencia.

El código de convivencia puede ser definido como un conjunto de leyes y normas en donde se enumeran los derechos y obligaciones de los distintos actores involucrados en la educación: alumnos, docentes, directivos, personal de la escuela, familia. Algunas investigaciones tienen como fin el estudio de dichos códigos de convivencia, buscando establecer comparaciones y correlaciones entre distintas variables de análisis (Dussel, 2005; Litichever, Machado, Núñez, Roldán y Stagno, 2008).

Se considera de importancia la lectura de los códigos en escuelas de nuestra ciudad, entendiendo a los mismos como un modo de transmisión de la ley, un marco normativo en el cual se pueden identificar una serie de nociones que pueden dar cuenta de ciertos aspectos: nociones que presentan un vínculo con el desarrollo moral de las personas, como la justicia, los modos de sanción de las diferentes transgresiones a la norma, la

responsabilidad, los modos de posibilitar u obstaculizar un posicionamiento autónomo de la persona en desarrollo.

De este modo, se cree, que a partir de una lectura significativa de los distintos modos de relación que podrían manifestarse e incluso propiciarse a través de las diversas maneras de escribir la ley, se abre una vía de investigación que puede resultar en numerosos aportes de fertilidad teórica, dirigidos a distintos ámbitos de aplicación.

-Objetivos generales

1. Explorar los modos de transmisión de la ley en instituciones escolares de la ciudad de Mar del Plata, a través de la lectura de los códigos de convivencia escolar y el análisis de entrevistas realizadas a informantes clave.

-Objetivos particulares

1. Realizar un análisis hermenéutico de los códigos de convivencia de algunas instituciones escolares de la ciudad de Mar del Plata.

2. Identificar similitudes y diferencias entre los códigos de algunas escuelas públicas municipales, escuelas públicas provinciales, escuelas privadas religiosas y escuelas privadas laicas, en torno a los siguientes ejes de análisis: marco axiológico (valores implícitos); representación que subyace acerca del alumno y del adulto/docente; modos en que se promueven u obstaculizan posicionamientos autónomos; concepto de justicia que se infiere a través del análisis de los tipos de sanciones que se promueven.

3. Establecer coincidencias y/o divergencias entre los textos de los códigos de convivencia y las opiniones de los entrevistados clave.

-Hipótesis

En tanto que investigación exploratoria-descriptiva, el presente proyecto no parte de hipótesis a priori, pero se espera que el análisis e interpretación de los códigos de convivencia escolar, derive en hipótesis interpretativas que serán utilizadas en el diseño de las entrevistas, con el fin de corregirlas o corroborarlas.

-Métodos y técnicas

La investigación, de carácter exploratorio-descriptivo, empleará técnicas de análisis textual hermenéutico de los códigos de convivencia de veinticuatro (24) instituciones escolares de la ciudad de Mar del Plata (seis escuelas públicas provinciales, seis públicas municipales, seis privadas religiosas y seis privadas laicas). Asimismo, se utilizarán entrevistas semi-estructuradas que serán administradas individualmente a informantes clave (docentes y/o directivos) de las mismas escuelas, con el fin de corroborar y/o corregir las hipótesis interpretativas elaboradas a raíz de la lectura de los códigos.

-Lugar de realización del trabajo

Escuelas de la ciudad de Mar del Plata

-Cronograma de actividades

Actividad \ Mes	1 En	2 Feb	3 Mar	4 Ab	5 May	6 Jun	7 Jul
Búsqueda de información	X	x					
Elaboración del marco teórico	x	x	x				
Gestión de permisos institucionales		x	x				
Recopilación de códigos de convivencia		x	x				
Análisis de códigos de convivencia y elaboración de hipótesis interpretativas			x	x			
Diseño de las entrevistas				x			
Administración de entrevistas					x		
Análisis de entrevistas						x	
Integración de datos						x	x
Redacción de informe final							x

-Bibliografía básica de referencia

- Bleichmar, S. (2010) *Violencia social - Violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc

-Calo, O. (2007) Investigaciones psicológicas sobre la moralidad. Síntesis de un proyecto en marcha. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR “La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza”. Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires, 9 al 11 de agosto 2007.

-Calo, O. (2008a). *El Sujeto y La Ley: Un Estudio Psicológico De La Relación Libertad – Responsabilidad*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. U.B.A.

-Calo, O. (2008b) Leyes y sujetos En: Minnicelli, M. (coord.) *Infancia e institución (es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil* (pp. 71-92). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

-Calo, O. y Minnicelli, M. (2005) La violencia en las aulas y la dialéctica disciplinamiento-subjetivación. Vº Congreso internacional de trauma psíquico y estrés traumático. Buenos Aires. 23 al 25 de junio de 2005.

-Cantarelly, M. y Lewkowitz, I. (2001). Grupo 12. *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Gráfica México.

-Corea, C. y Lewkowicz, I. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuela destituida, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

-Duschatzky, S y Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires*: Ed. Paidós.

-Dussel, I. (2005) ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la argentina de las post-crisis. *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 10, número 027. Comie: Distrito Fedearl, Mexico (pp. 1109-1121).

-Freud, S. (1968) El malestar en la cultura, Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva.

-Galende, E. (1997) *De un horizonte incierto*. Buenos Aires: Paidós.

-Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

-Ley de Educación Nacional 26.206. En: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

-Litichever, L.; Machado, L.; Núñez, P.; Roldán, S. y Stagno, L. (2008) Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la Escuela Media. *Última década*. [online] 2008, vol.16, n.28 [pp. 93-121. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362008000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2236. doi: 10.4067/S0718-

22362008000100006.

-Minnicelli, M. (2004) *Infancias públicas. No hay Derecho*. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas

-Minnicelli, M. (2008) Infancia e institución (es): escrituras de la ley. En: Minnicelli, M. (coord.) *Infancia e institución (es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

-Piaget, J. (1971) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.

-Puig Rovira, J. M. y Martínez Martín, M. (1999) *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

-Turiel, E. (1983) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y Convención*. Madrid: Debate.

Firma del Supervisor

Firma alumna

Firma alumna

P/Área de investigación

Resultado de la evaluación (aprobado/rehacer)

Fecha:

Índice

-Índice General-

1. Resumen y Palabras Clave.....	2
2. Introducción.....	4
3. Marco Teórico.....	8
Constitución Subjetiva.....	9
Socialización.....	12
Instituciones.....	15
Ley – Norma.....	23
Moral – Ética.....	30
Marco axiológico.....	35
Autonomía – Heteronomía.....	37
Sanción.....	38
Justicia.....	40
4. Estado de la Cuestión.....	42
Crisis de las instituciones.....	43
Institución Escolar.....	46
Sujeto de la Educación.....	49
Origen y evolución de la educación secundaria en Argentina.....	52
Marco Legal. Desarrollo histórico de la legislación en materia educativa.....	57
Manuales de convivencia. Acuerdos.....	66
5. Aspectos Metodológicos.....	72

Objetivo general.....	73
Objetivos particulares.....	73
Muestra.....	73
Diseño.....	74
Técnicas.....	74
Aspectos Procedimentales.....	74
6. Lectura de los Acuerdos. Ejes de análisis.....	77
Eje 1: Marco axiológico (valores).....	78
Eje 2: Representación del alumno.....	89
Eje 3. Representación del docente.....	97
Eje 4. Modos en que se promueven u obstaculizan posicionamientos autónomos.....	106
Eje 5: Concepto de justicia que se infiere a través del análisis de los tipos de sanciones.....	125
7. Líneas Hipotéticas y Entrevista Semiestructurada.....	139
8. Análisis de las entrevistas en relación a las líneas hipotéticas planteadas.....	143
9. Conclusiones.....	174
10. Reflexiones Finales.....	180
11. Referencias Bibliográficas.....	188
12. Anexo.....	196
Dificultades y modificaciones.....	197

Agradecimientos.....200

"El primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes (...). La realidad de nuestros semejantes implica que todos protagonizamos el mismo cuento: ellos cuentan para nosotros, nos cuentan cosas y con su escucha hacen significativo el cuento que nosotros también vamos contando... Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables."

Savater, 1997

1. Resumen y Palabras Clave

MODOS DE TRANSMISIÓN DE LA LEY
LECTURA DE ACUERDOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

-Resumen-

Siguiendo algunas teorizaciones, el vínculo con las normas es constitutivo de la subjetividad humana. La adquisición de la ley es posibilitada, en el curso del proceso de socialización, a través del pasaje del sujeto por las instituciones. La escuela constituye una institución que, junto con la familia, juega un papel prioritario en la trasmisión de la cultura. Cada institución escolar, tiene la facultad de definir su código de convivencia, entendido aquí, como un marco normativo en el cual se pueden identificar algunas nociones como las siguientes: justicia, autonomía, papel del alumno y del docente, etc. En la presente investigación se busca explorar los modos de transmisión de la ley en instituciones de educación secundaria de la ciudad de Mar del Plata a través de una lectura hermenéutica de los Acuerdos de Convivencia y del análisis de entrevistas realizadas a informantes clave, comparando escuelas públicas municipales, públicas provinciales, privadas religiosas y privadas laicas.

-Palabras clave-

Acuerdos de convivencia - educación - moral - valores – ley

2. Introducción

-Introducción-

El presente trabajo se encuentra enmarcado dentro de los proyectos llevados a cabo, en los últimos años, por el grupo de investigación denominado Psicología y Moralidad, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dirigido por el Dr. Orlando Calo.

Este grupo viene realizando estudios acerca del desarrollo moral en niños, adolescentes y en sujetos en conflicto con la ley penal, entre otros. En la actualidad, el grupo dirige su atención a las relaciones que pueden establecerse entre los acontecimientos institucionales y las posiciones que los sujetos adoptan en relación a los mismos (Calo, 2007), buscando indagar, desde diferentes perspectivas, el vínculo existente entre el Sujeto y la Ley.

Es en esta línea de investigación en la que pretende ubicarse el presente proyecto. Nuestro objetivo general ha sido explorar los modos de transmisión de la ley en instituciones escolares de la ciudad de Mar del Plata, es decir, las formas en que la ley es escrita e implementada y cuáles son algunas de las concepciones que subyacen a ésta.

Hay que tener en cuenta que el funcionamiento en la institución escolar se encuentra regulado por un marco legal más amplio y específico del ámbito, como es la Ley de Educación Nacional Nro 26.206. Dicha ley establece, en su Artículo 22, Capítulo 5, que cada escuela tiene la facultad de definir su propio código de convivencia.

A partir de aquí, entendemos a dicho código como un modo de transmisión de normas, de entre todos los modos posibles con los que cuenta una sociedad para inculcar a los más jóvenes las pautas necesarias para formar parte de la comunidad. Por otro lado entendemos que cada escuela, a través de la redacción e implementación de su código, demarcará un modo particular de transmisión de dicha norma, según su idiosincrasia.

Antes de continuar, creemos importante señalar que en la resolución 1709/09, resolución que regula los aspectos referentes a la convivencia institucional, establece en su Artículo 1º, que las Escuelas de Educación Secundaria deberán implementar los Acuerdos Institucionales de Convivencia.

Tomando los términos de esta resolución vigente y adoptando una serie de conceptualizaciones que serán trabajadas a lo largo del informe es que decidimos utilizar la noción de *acuerdo*, en lugar de la de *código*, porque consideramos que no sólo es una diferencia de términos sino que implica una diversidad conceptual.

Así, consideramos de importancia la lectura de los acuerdos en escuelas secundarias de nuestra ciudad, entendiendo a los mismos como un marco normativo en el cual se pueden identificar una serie de nociones que pueden dar cuenta de ciertos aspectos: nociones que presentan un vínculo con el desarrollo moral de las personas, como la justicia, las formas de sanción de las diferentes transgresiones a la norma, la responsabilidad, los modos de posibilitar u obstaculizar un posicionamiento autónomo de la persona en

desarrollo, las representaciones que subyacen acerca del alumno o el docente, entre algunas otras.

Creemos que a partir de una lectura significativa de los distintos modos de relación que podrían manifestarse e incluso propiciarse a través de las diversas maneras de escribir la ley, se abre una vía de investigación que puede resultar en numerosos aportes de fertilidad teórica, dirigidos a distintos ámbitos de aplicación.

3. Marco Teórico

-Marco teórico-

En el presente apartado realizamos un recorrido por distintas nociones teóricas que enmarcan nuestro trabajo, exponemos conceptos básicos para la investigación llevada a cabo, conceptualizaciones que nos ayudan a pensar y repensar la lectura llevada a cabo de los distintos acuerdos de convivencia de las instituciones escolares.

Constitución Subjetiva

El psicoanálisis nos aporta herramientas conceptuales con las cuales poder pensar la constitución del sujeto. Desde un comienzo, Sigmund Freud (1905), nos plantea la constitución del psiquismo en relación a la sexualidad. Todo humano recién nacido es entendido como un viviente mítico, en el sentido de que no hay humano que no esté afectado, aún antes de nacer, por la preexistencia del mundo del lenguaje.

Piera Aulagnier (1988) sugiere, en esta línea, que todo sujeto nace en un espacio hablante, es decir que precediendo al nacimiento del sujeto, hay un discurso que le concierne, una especie de *"sombra hablada"*, que tan pronto el bebé se encuentre presente, se le proyectará sobre él y ocupará su lugar.

Se produce un fenómeno denominado *"violencia primaria"*, necesaria para permitir el acceso del sujeto al orden de lo humano. Esta violencia primaria alude a los modos en los cuales desde el mundo exterior es significado e

interpretado aquello que tenga que ver con el mundo interior de este pequeño en vía de constitución.

En este sentido, la dimensión del significante, ha sido expuesta frecuentemente por Lacan como condición para la subjetividad humana y para la existencia del inconsciente. En tanto que el significante está separado radicalmente del significado, el problema del sentido se hace presente como necesidad de interpretación. Las claves de interpretación de los enunciados, el viviente, no podrá sino suponerlas en un sitio Otro, el del “tesoro de los significantes” (Lacan, 1977a).

Es así como se plantea que la preexistencia del lenguaje implica el campo del Otro. En este sentido, Aulagnier (1988) refiere que el estado infantil determina que entre una psique singular y el ambiente psíquico intervenga un microambiente como eslabón intermedio: el medio familiar.

En un comienzo, siguiendo las conceptualizaciones de esta autora, es la madre la que en calidad de portavoz, siendo representante de un mundo exterior, significa sus manifestaciones, cumpliendo el papel de prótesis, ya que el niño metaboliza aquellas representaciones ya modeladas por la psique materna.

Este proceso tiene lugar debido a que el infans, llamado así por su carencia inicial de lenguaje, nace en un estado de indefensión y requiere de la presencia y de la atención de otro para su desarrollo y crecimiento.

Es en este sentido que Freud (1905) refiere al movimiento por el cual la pulsión sexual nace apuntalada en la pulsión de autoconservación, de la cual debe luego desasirse, es decir que en el acto de mamar, en el acto de alimentar al niño, así como en aquellas actividades que hacen al cuidado y aseo del bebé, la madre interviene estimulando y libidinizando las diferentes zonas del cuerpo del mismo. Lo hace, llevando a cabo una función narcisizante, invistiendo cada zona, dando lugar a la posibilidad de que el psiquismo se constituya.

Winnicott, postula un primer momento en el desarrollo, en donde no existe una diferenciación entre la realidad interior y la realidad exterior. La madre, suficientemente buena, que se encuentra en un estado de sensibilidad exaltada, dando lugar a la preocupación maternal primaria, debe ilusionar al bebé, haciéndole creer que es él quien crea al objeto, que tiene un control omnipotente sobre él. Luego se dará lugar a un segundo momento, en el cual se produce una diferenciación del yo respecto del mundo exterior, gracias a que esta madre ha sido capaz de desilusionar gradualmente al bebé, frustrándolo en la medida en que éste vaya siendo capaz de tolerarlo (Winnicott, 1992 y 1956).

Es en este proceso de diferenciación, de desilusión, en que se va desarrollando lo que Lacan conceptualiza como el estadio del espejo: el niño se identifica a la imagen que retorna desde el espejo, imagen otra que la que tiene por su sistema propioceptivo y que, por eso, le devuelve una completud que está desfasada respecto de sus reales capacidades y coordinaciones en relación con su propio cuerpo y con su entorno (Lacan, 1977b).

El sostén y la mirada brindados por la madre, constituyen el marco que reafirma al sujeto en su identificación, dándose lugar, en todo este desarrollo, a una constitución del yo y a un proceso que tiene que ver con la diferenciación y separación del individuo, constituyéndose como humano (Calo, 2008).

Socialización

De este modo, consideramos al ser humano como un ser social, habitante de un mundo cultural. Es para ingresar al mundo de lo humano que ha de renunciar a la satisfacción directa de la pulsión. Esto lo logra atravesando un complicado proceso de socialización mediante el cual se internalizan las normas culturales.

Tal y como lo explica Freud (1968), vivir en sociedad implica el pasaje del sujeto de un orden enteramente natural para insertarse en el orden cultural, donde los impulsos renuncian a su gratificación inmediata para cumplir con las exigencias grupales y sociales, habilitando la convivencia humana.

Legendre (1994) expresa la función mediadora entre sujeto y cultura de la familia: la función de límite. Dicha función significa hacer jugar el imperativo de diferenciación, poner en acción la lógica de la alteridad, abordar el reto del semejante y del otro.

En la vida de todo individuo, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso, el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso constituye la internalización: la

aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro, que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos.

El proceso ontogénico por el cual esto se realiza se denomina socialización, que puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de ella (Berger y Luckman, 1979).

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, en la cual juegan un rol fundamental los agentes de socialización que tienen que ver con el núcleo familiar. A través de esta socialización, cargada de afectos, el niño incorpora una serie de valores, normas y formas de percibir la realidad que le permitirán manejarse en la sociedad.

Emiliano Galende (1997) hace mención a este proceso de constitución psíquica por el cual el individuo ha de advenir sujeto. A partir de este proceso de subjetivización y singularización, el individuo adquiere los recursos mentales y el conjunto de significaciones que le permiten actuar sobre determinados sectores de su vida social y su cultura.

Es importante, volver a recalcar, la relevancia de la función y sostén del Otro en este proceso de socialización y constitución subjetiva de aquel sujeto en vía de desarrollo. Savater (2003) dice al respecto:

“Nadie llega a convertirse en humano si está sólo: nos hacemos humanos los unos a los otros, nuestra humanidad nos la han contagiado: es una enfermedad mortal que nunca hubiéramos desarrollado si no fuera por la proximidad de nuestros semejantes. Nos la pasaron boca a boca, por la palabra, pero antes aún por la mirada: cuando todavía estamos muy lejos de saber leer, ya leemos nuestra humanidad en los ojos de nuestros padres o de quienes en su lugar nos prestan atención. Es una mirada que contiene amor, preocupación, reproche o burla: es decir, significado. Y que nos saca de nuestra insignificancia natural para hacernos humanamente significativos”.

Así, no hay sujeto humano que no nazca en un sistema legalmente constituido, sistema que instrumenta los modos institucionales por los cuales el “viviente mítico” devendrá sujeto. Las distintas experiencias institucionales que cada sujeto atraviesa a lo largo de su vida operan para cada uno como factores que condicionan la particularidad de su posición subjetiva en relación con el mundo institucional.

Como decíamos, la familia juega un rol fundamental en el proceso de socialización primaria. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, socialización en la que juegan un papel primordial

aquéllas instituciones por las que atraviesa el individuo: escuela, iglesia, estado, etc.

Instituciones

En *Tótem y Tabú* (1913), Freud da cuenta del origen de la vida socialmente reglada, a través de una hipótesis explicativa que tiene la forma de un mito: el mito de la horda primitiva (relato que será desarrollado más adelante).

Para entender este mismo proceso, pero ya no en el origen de la sociedad sino como parte de la vida de un individuo en particular, se debe pasar de este análisis filogenético a uno ontogénico y para ello se habrá de partir de la aseveración de que a la subjetivación de cada individuo le preexiste un mundo institucional.

Esto significa que todo sujeto nace en un mundo donde ya hay un orden legal establecido y por tanto, el mismo será de gran relevancia en la constitución psíquica de cada ser.

Dicho orden se organiza en las diferentes instituciones de la sociedad, predefiniendo el lugar que cada nuevo sujeto va a ocupar en esa cultura, otorgándole determinadas posibilidades y habilitándolo como ser humano (Calo, 2008).

En palabras de Silvia Bleichmar (2010), a medida que el adulto considera al niño un ser humano, éste se va humanizando. Para esta autora, el niño

incorpora sus conocimientos sobre el mundo, sobre cómo es la vida humana, en un primer momento, a través de otro ser humano que le transmite estos aprendizajes. Esto es necesariamente así porque la información genética resulta insuficiente e incorrecta para la vida humana. Según la autora, es correcta para la vida animal del ser humano, pero no para la vida humana del ser humano. La humanización es perturbación de la función. Castoriadis (1992) comenta de modo interesante este punto, señalando que es la disfunción lo que habilita lo humano, es decir que el mundo psíquico está caracterizado por la disfuncionalización, la desintegración, la puesta en práctica en las finalidades contradictorias o incoherentes.

Esta característica propia de la especie humana, de tener que modificar lo que sus instintos indican, esta perturbación de la función “natural” es el origen de la vida simbólica. Es el origen de la vida como ser humano; pues sin ella el individuo quedaría reducido a la animalidad, sin posibilidad de entrar a la vida social. Las dos condiciones básicas enlazadas, que dan lugar a la humanización, son esta capacidad para simbolizar y la prematuración, con la indefensión y consecuente dependencia respecto del otro.

De las afirmaciones previas, se deriva que la subjetividad se construye en el marco de significados compartidos en un determinado momento socio histórico. En este sentido puede asegurarse que no hay subjetividad fuera de la cultura, de la vida social y que por lo tanto es una noción que articula lo psíquico y lo social.

La producción de subjetividad implica transformaciones en el individuo: transformaciones que, según Foucault (1991) están determinadas a través de las instituciones y los dispositivos que instituye.

La subjetividad, entonces, si bien tiene lugar en el psiquismo de una persona, es resultado de los discursos y prácticas sociales (Galende, 1997).

Otra característica propia del ser humano, que lo diferencia de los otros animales, es que posee una inteligencia capaz de manipular lo real pero también de producir nuevas realidades, dando lugar a la cultura, creando objetos y códigos con viabilidad en lo real pero también otros que son producto de la imaginación y se transmiten de unos a otros.

Cada individuo adviene así a un mundo simbolizado, institucionalizado y debe incluirse en él, lo cual lo conduce a la formación de su subjetividad a través de la pertenencia.

El ser humano es, desde el inicio, un ser social, que no sobrevive en soledad. En este sentido, las nociones de identificación y pertenencia son esenciales. A lo largo de la vida, la persona atraviesa diversos grupos sociales, los cuales le permiten ir desarrollando su propia identidad, en la medida en que se sienta parte del conjunto y puedan tener lugar los fenómenos identificatorios.

Las distintas instituciones, a pesar de tener cada una sus rasgos característicos, están enmarcadas en un contexto social, político y económico más amplio, cuyas particularidades las atraviesan y afectan, influenciando así también la subjetividad de sus miembros.

Desde la teoría freudiana se sabe que, para ser parte de la cultura, el ser humano debe reprimir algunas de sus mociones pulsionales, a fin de que la convivencia con los otros sea posible. El hombre, a cambio de una cuota de seguridad, abandona la satisfacción de aquellos deseos que la sociedad juzga contrarios a la permanencia de la misma. Según Freud, es la cultura la productora de la neurosis (Freud, 1968).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Kaes (2006) argumenta que el malestar en la cultura de la época actual desemboca en otras configuraciones psicopatológicas además de la neurosis, cuyas manifestaciones preponderantes son la falta de simbolización y las fallas en la subjetivación.

Continuando con las teorizaciones de este autor, la psiquis no está determinada sólo por los conflictos intrapsíquicos sino también por las condiciones culturales e intersubjetivas.

En este punto es fundamental distinguir entre *garantes metapsíquicos* y *garantes metasociales*. Los primeros refieren a las prohibiciones fundamentales y las leyes estructurantes, a las marcas identificatorias y las representaciones imaginarias y simbólicas, las alianzas, los pactos y los contratos que aseguran a la vez los principios organizadores del psiquismo y de las condiciones intersubjetivas sobre las que se apoya.

Es decir, el psiquismo se apuntala en estos garantes metapsíquicos. Todos estos garantizan la vida psíquica. Son metapsíquicos porque si ésto no está sostenido ni garantizado el psiquismo se construiría de manera defectuosa.

Los segundos, conciernen a las grandes estructuras que enmarcan y regulan las formaciones y el proceso social (mitos, creencias, ideologías, religión, instituciones, autoridad). Si estos garantes metasociales caen, los garantes metapsíquicos se verán afectados gravemente. Esto es, para Kaes “el malestar del mundo moderno” (Kaes, 2006).

Si, como Kaes afirma, en la actualidad el lazo social está en crisis, el proceso de subjetivación también lo estará. Sin los garantes metasociales, las sociedades se enfrentan a nuevas inestabilidades, ya no hay certezas ni puntos de apuntalamiento, las leyes y prohibiciones se vuelven laxas. El psiquismo se ve inevitablemente alterado, como así también las identidades grupales e individuales. Esta crisis puede desembocar en violencia, exclusión, conductas desviadas y marginalidad.

En este mismo sentido, Herbert Marcuse (1968) diferencia la conceptualización de una represión necesaria para la mera existencia de los sistemas sociales y la posibilidad de una convivencia humana en sociedad, diferenciándola de una represión excedente, la cual no es necesariamente necesaria, sino que introduce controles adicionales sobre aquellos indispensables para la asociación humana civilizada.

Rene Lourau (1970) analiza el concepto de “institución” utilizado por Rousseau, y plantea que esta concepción del término implica tres significados diferentes.

El primero de ellos es de tipo universal o estructural y se refiere a aquellas normas instituidas, es decir, a lo que se encuentra establecido.

El segundo es un significado singular, morfológico, que habla de las formas sociales visibles, tanto las de origen eclesiástico como las estatales.

El tercer sentido que se le atribuye a dicho vocablo tiene la característica de ser particular, dinámico y refiere al acto de instituir, de fundar, de modificar el sistema instituido. Es lo instituyente.

Otra autora, Dolores Renau (1998), afirma que en su uso más antiguo la palabra "institución" alude y refiere a normas de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos.

Las instituciones existen en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita o implícitamente.

Las instituciones sociales operan sobre la intimidad de los individuos, pues incorporan sus representaciones en un nivel inconsciente y de esta manera, determinan la percepción y las atribuciones de sentido que las personas pueden dar, en función de lo que en esa sociedad se haya considerado como lo normal y lo deseable.

Desde las instituciones se transmiten los modos deseables de ser para ese grupo social determinado, es decir que se cuida, a través de ellas, de

mantener el orden establecido, determinando la lógica con la cual se debe organizar el mundo.

Cada institución se encuentra condicionada por los ejes económicos y sociales, dimensiones que las atraviesan y en función de las cuales las instituciones encarnan ciertos valores y significados. De esta manera, la sociedad en su conjunto, atribuye, al trabajo que se realiza en cada una de ellas, cierta significación y reconocimiento

La escuela, por ejemplo, expresa y encarna el valor que cada sociedad y sus formas de poder atribuyen a los procesos formativos.

Al expresar estos valores, cada institución a su vez los transmite y reproduce en sus miembros. Por eso Renau (1998) afirma que una sociedad socialmente desigual tenderá a generar escuelas desiguales y a crear en su interior dinámicas segregadoras, que separan y dividen. Según ella, el grupo de personas que forma parte de la institución es a la vez receptor y transmisor de los valores sociales de un determinado sistema.

Volviendo sobre la idea de institución, puede decirse que la misma es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. La institución expresa la posibilidad del grupo para regular el comportamiento individual.

Como se ha señalado, el nacimiento y acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso

de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno.

Las reglas transmitidas por las instituciones e internalizadas por los individuos alcanzan este poder de regular el comportamiento de cada sujeto por dos razones, según Renau (1998). La primera de ellas radica en que las interiorizaciones más profundas se hacen en los primeros períodos de vida, cuando el ser humano es más indefenso. La primera autoridad es la paterna, y su fuerza deriva tanto del peligro que significa para el niño desestimar las órdenes del padre, como de los riesgos fantaseados e investidos por terrores arcaicos. Este terror se expresa en forma de culpa frente a la transgresión, de manera que el niño hace propias las normativas que provienen del afuera.

La segunda razón que da cuenta de la fuerza de la regulación institucional deviene del hecho de que las normas que tienen mayor vigencia en un grupo social, es decir, aquellas que resultan más fundamentales para esa población en particular, se presentan al individuo de manera múltiple.

Esto quiere decir que las reglas que resultan cruciales para que el nuevo individuo pueda ser incluido en la sociedad en la que ha nacido, son transmitidas desde las diferentes instituciones.

Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan. Tienen en el concierto social un grado relativo de autonomía que les

permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular. Esta cultura es valorada, conservada y transmitida y en este sentido, cada establecimiento estructura un statu quo que resume centralmente ciertas formas exitosas de responder a mandatos y demandas de la sociedad mayor.

Ley - Norma

Según el diccionario de la Real Academia Española, el término ley (que proviene del latín, *lex*) puede entenderse tanto como una regla y norma constante e invariable de las cosas, nacida de la causa primera o de las cualidades y condiciones de las mismas o como cada una de las relaciones existentes entre los diversos elementos que intervienen en un fenómeno. Pero también ofrece una tercera posibilidad, donde el concepto refiere a un precepto dictado por la autoridad competente, en que se manda o prohíbe algo en consonancia con la justicia y para el bien de los gobernados.

Estas posibles lecturas del vocablo permiten distinguir entonces entre los dos tipos de leyes existentes, las naturales y las sociales.

Las primeras corresponden a un sentido epistemológico del término y describen un hecho que se repite siempre, indefectiblemente, una regularidad científicamente establecida y por lo tanto, son universales. En palabras de Bunge (1985) una ley científica es un enunciado que expresa el modo constante de ser y devenir de las cosas.

Las leyes sociales, en cambio, tienen la particularidad de ser epocales y particulares, es decir que pueden modificarse según el contexto socio histórico y son prescriptivas, ordenan, dictaminan lo que se debe hacer y lo que no en un determinado momento y lugar. La ley así comprendida, refiere entonces a un conjunto de prescripciones que regulan las relaciones humanas y que como tales, no tienen carácter de necesidad sino que prescriben comportamientos deseables (Calo, 2008).

Las leyes sociales son leyes simbólicas, de tipo normativas que según Kelsen (2003) se fundan en el principio de imputación, mientras que las leyes de las ciencias naturales se deben al principio de causalidad.

Calo (2008) explica la diferencia entre los dos principios subyacentes (presentados bajo la forma de juicios hipotéticos), que responden, cada uno, a un diferente tipo de relación entre una condición y una consecuencia. Para el principio de causalidad, que rige para las ciencias naturales el juicio hipotético sería: “si la condición A se realiza, la consecuencia B se producirá”. En cambio, para el principio de imputación la fórmula es la siguiente: “si la condición A se realiza, la consecuencia B *debe* producirse”.

La finalidad de toda ley simbólica entonces, no es describir lo que es sino ordenar, mandar, indicar aquellos comportamientos que la cultura considera deseables para sus miembros. Estas leyes pueden no coincidir e incluso oponerse a las tendencias naturales del hombre.

El hecho de que las leyes sociales no coincidan con las naturales, es lo que hace que se establezcan penas y castigos para quienes no obedezcan a la norma cultural, puesto que cada individuo tiene siempre la posibilidad de transgredir la ley social (Calo, 2008).

Las leyes sociales se expresan en distintos tipos de códigos (guía de normas) que indican qué es lo que está permitido y qué está prohibido en cada cultura. Así, se encuentran códigos más amplios y abarcativos, que incluyen a todos los ciudadanos del país, como es la Constitución Nacional por ejemplo y otros códigos de menor alcance, propios de las distintas instituciones que, si bien se enmarcan en las leyes más amplias, tienen particularidades según cada caso. Un ejemplo de esto son los acuerdos de convivencia escolar que se analizarán en la presente investigación.

Hay que tener en cuenta que los códigos no son exhaustivos, no pueden contemplar todas las situaciones posibles. Toda norma está fundada en un principio al que intenta proteger. En este sentido, la norma se basa en los valores superiores que la sociedad en la que se inscribe trata de promover.

En *Tótem y Tabú* (1973), y por medio de un mito basado en la teoría darwiniana, Freud da cuenta de cómo y por qué se establecieron las primeras leyes sociales. Se trata del mito de la horda primitiva, que explica entonces el paso al mundo humano.

La horda primitiva de la que hablaba Darwin estaba dominada por un solo macho que poseía a todas las hembras y echaba a todo macho que

quisiera ocupar su lugar. El mito freudiano propone la unión de los hermanos machos que, cansados de la tiranía paterna, deciden reunir sus fuerzas para vencer al padre. Padre que odian, al que le temen pero que también aman y admiran. Tras cometer el asesinato y devorar el cadáver sobreviene en ellos el sentimiento de culpa por lo realizado.

A partir de entonces establecen dos leyes que garanticen la continuidad del grupo: nadie matará a otro miembro y nadie ocupará el lugar del padre muerto. Esto implica que las hembras que pertenecían al macho padre no podrán ahora pertenecer a ninguno de los hermanos y que, por lo tanto, deberán buscar a las suyas fuera del grupo. Esto da lugar a la exogamia. Dichas restricciones abren paso a un nuevo sistema de convivencia, posibilitando lo humano, que se caracteriza por la prohibición del incesto y por la regulación de los actos agresivos. Da origen a la cultura.

En *"El malestar en la cultura"* (1968) Freud designa con el nombre de cultura a *"la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres"*.

En este mismo texto el autor afirma que lo que los seres humanos buscan, como fin y propósito de su vida, es alcanzar la dicha, conseguir la felicidad y mantenerla. Para ello, tratan de evitar el dolor y el displacer y vivenciar intensos sentimientos de placer.

Siguiendo la teoría freudiana, sería entonces el principio del placer el que fija su fin a la vida, gobernando desde el inicio la operación del aparato psíquico. Sin embargo, la dicha absoluta, dice Freud, no es posible para el ser humano.

La amenaza de sufrimiento proviene de tres fuentes diferentes. La primera de ellas es desde el cuerpo propio, por su debilidad; la segunda proviene del mundo exterior, debido a la hiperpotencia de la naturaleza y la tercera y más importante, desde los vínculos con otros seres humanos, a causa de la insuficiencia de las normas que los regulan.

Para entender el origen de estas normas hay que remontarse al acto criminal relatado por Freud de la horda primitiva. Estas normas pretenden proteger al hombre del padecer provocado por la existencia de los otros, de sus semejantes, que lo obligan a acotar sus posibilidades de satisfacción; y se da lugar a distintas disciplinas que procuran regular las relaciones de los hombres entre sí, como son el derecho, la ética y la moral.

De los tres padeceres mencionados, el último (proveniente de la existencia de los otros) es el que resulta más doloroso para el hombre. De esta manera explica Freud que los seres humanos atenúen sus exigencias de dicha, resultantes del principio de placer, por el influjo del mundo exterior, convertido en principio de realidad.

El motivo más fuerte de esta desdicha es la cultura, y esta gran insatisfacción sería la causa de la neurosis. Una cultura se caracteriza por la

presencia de rasgos tales como la belleza, el orden, la limpieza, la estima de las actividades psíquicas superiores, la regulación de los vínculos recíprocos entre los seres humanos y la justicia.

Dentro de una cultura se sustituye el poder del individuo por el de la comunidad, y los miembros de la misma se limitan en sus posibilidades de satisfacción. La justicia es un requisito que garantiza que el orden establecido no se quebrante para favorecer a un individuo. La cultura entonces, se edifica sobre la renuncia de lo pulsional.

La cultura, con el objetivo de protegerse, impone a sus miembros sacrificios en dos esferas. La primera de ellas es la sexual; de esta forma la sexualidad queda controlada por los mandatos sociales. La otra esfera es del orden de la agresividad. Se le exige a cada individuo que renuncie a la satisfacción de su inclinación agresiva, la cual es autónoma, originaria del ser humano. Estas prohibiciones hacen que el hombre no se sienta dichoso dentro de la cultura, pero ha cambiado un trozo de su posibilidad de dicha por un trozo de seguridad (Freud, 1973).

Respecto del malestar dado por el simple hecho de ingresar a la cultura, Bleichmar (2010) agrega otro tipo de malestar al que llama *"malestar sobrante"*, el cual alude no ya al malestar propio de vivir en sociedad, y al sufrimiento que puede provocar en el sujeto la convivencia con el semejante, sino que habla de un "exceso" producido por la frustración debida a las condiciones y características de la cultura actual.

Hay que mencionar ahora a través de qué medios se sirve la cultura para transmitir sus normas e imponer sus reglas, para inhibir las inclinaciones sexuales y agresivas de los seres humanos.

Freud (1968) dice que la agresión es interiorizada, vuelta hacia el yo propio, donde es recogida por una parte del yo que va a tener el nombre de *superyó*. Una de las funciones de esta instancia es la de actuar como conciencia moral, y en tal sentido, ejercerá contra el yo la misma severidad agresiva que el yo habría satisfecho en otros individuos si hubiera podido.

Freud llama "*conciencia de culpa*" a la tensión entre el superyó que se ha vuelto severo y el yo que le está sometido y se exterioriza como necesidad de castigo. La cultura entonces logra "controlar" las conductas de las personas mediante una instancia reguladora que se sitúa en el interior de cada una de ellas.

En este punto es importante destacar lo que señala Freud al afirmar que lo malo no es necesariamente dañino para el yo y que no existe una capacidad originaria para diferenciar entre el bien y el mal. Hay algo ajeno a la persona (la cultura) que determina lo que es bueno y lo que es malo.

La razón principal por la que el individuo acata este ordenamiento de las cosas es su dependencia de otros, su desvalimiento y su angustia frente a la pérdida de amor; por tanto será malo en un comienzo aquello por lo cual uno es amenazado con la pérdida de amor. Según Freud el peligro se presentaría solo cuando la autoridad descubra que se haya hecho algo malo o que se lo quiera

hacer; ahora bien, si la autoridad es interiorizada por la instauración del superyó, no hay forma de poder disfrutar de hacer algo “malo” porque no habría forma de ocultarlo.

Esta imposibilidad de ocultarle la persistencia de los deseos prohibidos (deseos que insisten pese a la renuncia pulsional) conlleva una angustia frente al superyó, que esfuerza a la pulsión, al castigo, pues persiste en el sujeto un sentimiento de culpa.

La severidad del superyó es continuación de la severidad de la autoridad externa. La renuncia a lo pulsional que se impone desde afuera a los individuos, crea la conciencia moral que reclama después más y más renunciadas.

“El superyó de la cultura ha plasmado sus ideales y plantea sus reclamos. Entre éstos, los que atañen a los vínculos recíprocos entre los seres humanos, se resumen bajo el nombre de ética”(Freud, 1973).

El establecimiento de las normas sociales, al reclamar un comportamiento sujeto a reglas, tiende a la uniformización de los sujetos.

Moral - Ética

Estos dos conceptos muchas veces se utilizan como sinónimos. Sin embargo, distintos autores han marcado profundas diferencias entre ambos.

En este trabajo se recurrirá a la distinción utilizada por el grupo de investigación en el cual este proyecto se inserta.

Moral y ética, entonces, si bien tienen una misma significación etimológica, provienen de raíces diferentes y no denotan lo mismo. Ética proviene del griego, “ethos” y moral del latín, “mos- ris” y significan, en un sentido amplio, “costumbre”.

Sin embargo, cuando se habla de moral se refiere al conjunto de lo normatizado como bueno o malo en cada época y/o lugar. La palabra ética, remite en cambio, cuando se la utiliza como sustantivo, a la rama de la filosofía que tiene como tema el acto moral.

Si se emplean estos dos conceptos como adjetivos, “moral” remite entonces a la relación que mantiene el individuo con las normas aceptadas por un grupo social en un contexto determinado; mientras que se habla de “ética” para aludir a la conducta del individuo que, a partir del ejercicio reflexivo, se posiciona críticamente frente a la norma y asume voluntariamente la responsabilidad sobre los efectos de su acto. En este punto es propicia la afirmación de Savater (1991), quien dice que la ética no nos sirve para saber si lo que los demás hacen está bien, sino para saber si lo que hace uno mismo está bien. Por eso puede afirmarse que la moral es de carácter intersubjetivo mientras que la ética es intrasubjetiva, lo que es afirmado por Calo y Martínez Álvarez (2008) al decir que mientras que la moral tiende a uniformizar, la ética hace diferencia.

Un comportamiento moral es, siguiendo esta línea de pensamiento, aquel que, sin importar las motivaciones de quien actúa, se adecua a las pautas

codificadas en un momento y lugar determinados. Ser ético es, en cambio, hacer lo que uno considera que debe hacer, asumir la responsabilidad de los propios actos y por ende, sus consecuencias. La ética habla del posicionamiento subjetivo frente a la norma. De esta manera, una conducta dada puede ser moral pero no ética y viceversa.

Foucault (1996) afirma que por “moral” se entiende al conjunto de valores y reglas de acción que se proponen a los individuos a través de los distintos aparatos prescriptivos, es decir, de las distintas instituciones. Éstas pueden ser la familia, la escuela, la iglesia, el Estado, entre otras. Este autor señala cómo dichas reglas se pueden enseñar explícitamente, enmarcadas en una doctrina o código coherente, como así también se transmiten implícitamente, de manera difusa.

En su tesis de doctorado, Calo (2008) propone analizar la posición subjetiva ante la ley según tres relaciones posibles. Estas son: con el Otro, con los semejantes y consigo mismo.

“La relación con el Otro es la que el sujeto ocupa toda vez que se vincula con figuras frente a las que se encuentra en asimetría, en tanto que dependiente y sometido a prescripciones que provienen de ellas (...) El Otro, más que una persona es una función que prescribe al sujeto el lugar que debe ocupar” (Calo, 2008). La primera relación de este tipo que todo individuo atraviesa es la que tiene con las figuras parentales (o quienes las hayan reemplazado), y estos vínculos tempranos van a condicionar el modo en que el

sujeto, posteriormente, se posiciona, ajustándose o desajustándose a lo que se le demanda. Es decir, su posicionamiento en relación a la ley, al Otro, está afectado principalmente por las experiencias tempranas de alienación-separación.

Para entender cómo es la relación con los otros, con sus semejantes, primero hay que señalar que la misma está siempre atravesada por la relación mayor que mantiene con el Otro; y segundo, que este tipo de relación no puede darse sino hasta que el yo del sujeto se haya constituido.

Para Bleichmar (2010), el lugar del otro, del semejante, es fundamental en el proceso de constitución psíquica y durante toda la vida. En este sentido afirma la necesidad de tener una noción abarcativa del semejante, para que así se instituyan las obligaciones éticas con respecto al éste.

Para esta psicoanalista el otro es tan importante que llega a decir que la indiferencia es una forma de la crueldad y que si el otro no responde durante un tiempo prolongado, esto produce una permanente sensación de inexistencia que es una de las formas más desubjetivantes.

Siguiendo este razonamiento, la falta más grave a la ética reside justamente en este vínculo que se establece entre la crueldad, la falta de respeto y la indiferencia hacia el otro.

Justamente en la sociedad actual argentina, estos vínculos con los semejantes son los que se encuentran en crisis, en tanto resulta difícil creer que uno es realmente respetado y estimado por los otros.

Al hablar de la relación del individuo consigo mismo, Calo (2008) refiere a la crítica que Freud hace respecto de la moral convencional y a la valoración positiva de este mismo respecto de los resultados del proceso analítico, que permitiría al sujeto reposicionarse en relación consigo mismo y al mundo social.

La relación consigo mismo está fuertemente ligada a la instancia psíquica que Freud denominó Superyó y dependerá entonces de si las formaciones superyoicas predominantes son de tipo más mesuradas o bien se encuentran ligadas al mandato de goce (superyó tiránico).

Foucault (1996) se dedica a la relación del hombre consigo mismo y denomina ética justamente a esta relación y la concibe como un aspecto de la moral.

Silvia Bleichmar (2010) propone otra definición del concepto de ética: *“la ética siempre está basada en el principio del semejante, es decir, en la forma con la que yo enfrento mis responsabilidades hacia el otro. La ética consiste en tener en cuenta la presencia, la existencia del otro”*. Como puede verse, esta concepción está emparentada con la posición subjetiva que Calo propone en relación a los otros. Pese a esta diferencia en la definición del concepto, la autora afirma sin dudas algo que coincide con la concepción de Calo, ya que señala que la moral se mantiene dentro de las pautas de la ley mientras que la ética, a veces, debe transgredir las pautas dadas por la ley.

Puede citarse ahora la frase de Isaac Asimov (2006) que dice: *"Nunca deje que su sentido de la moral se interponga en el camino de hacer lo que está bien"*.

En relación a la moral, Bleichmar (2010) advierte sobre el peligro de que la misma se degrade en una moral pragmática, es decir, en que lo que no se hace sea porque no conviene en lugar de que sea porque no debe hacerse. En este sentido, la autora insiste en la necesidad de actuar en función del imperativo categórico kantiano, el cual se sintetiza en la siguiente fórmula: *"actúa de tal modo que el motivo de tu acción pueda ser elevado a ley universal"*(Kant, 1983).

Marco axiológico

Se considera de mayor importancia la posibilidad de una educación en valores, la opción de transmitir, a lo largo del pasaje del sujeto por la institución escolar, una serie de actitudes y ciertas líneas de preferencia que lo encaminen a la convivencia y a la posibilidad de habitar en una sociedad democrática, desde un espacio de formación ciudadana.

En este sentido, García Morente (1980), plantea que la personalidad humana no consta solamente de la actividad de conocer, hay una forma de actividad espiritual: la conciencia moral, la cual contiene dentro de sí una serie de principios, en virtud de los cuales los hombres rigen su vida.

Las personas, acomodan su conducta a esos principios y, por otra parte, tienen en ellos una base para formular juicios morales acerca de sí mismos y de aquello que los rodea.

Siguiendo a Argandoña (2000), los valores motivan y definen las decisiones de las personas “desde adentro”. Se identifican mediante el discurso, sobre todo mediante la observación.

Toda acción educativa es ya una actividad cargada de valor, lleva implícito unos valores. Así, se plantea una diferencia entre la enseñanza y la educación, la cual lleva implícitos ciertos valores que se ponen en juego. La educación es un proceso, siempre inacabado, de adaptación crítica en el que se transmiten preferencias o actitudes.

Así, la tarea educativa es ineludiblemente moral, urge educar en valores compartidos, propios de una ética cívica básica, con el objetivo de formar personas inteligentes y moralmente educadas en el seno de sociedades democráticas (Tirado Guirao, 2004).

Se plantea, entonces, que diferentes individuos se disponen de diversas maneras frente a la normatividad y a quienes la representan, de modo que por medio de actitudes no necesariamente intencionales en un sentido consciente, actúan, se someten, colaboran o resisten las directivas que emanan de las instituciones y sus representantes.

El fortalecimiento de una sociedad democrática y pluralista, como se espera que sea, supone que la educación tenga un especial cuidado en el

trabajo formativo en valores. Es importante que los contenidos curriculares vinculados con la formación moral de los niños, así como las estrategias a empeñar para ello, cuenten con el sustento científico que puede brindarles la investigación psicológica del desarrollo moral (Calo, 2008).

Autonomía - Heteronomía

Cada sujeto, individualmente, puede relacionarse de maneras diversas con la norma, lo cual es la expresión concreta de su relación con la cultura, la civilización. Sin embargo, siempre se tratará de una relación de tensión, ya que nunca logrará el equilibrio. Los dos polos de esta tensión oscilan entre posiciones en las que se coarta la singularidad de la persona y posiciones en donde se desdibujan los marcos institucionales (Calo, 2008).

Pese a los reconocidos condicionamientos que los mandatos institucionales imponen sobre el sujeto, éste no queda reducido a hacer sólo aquello a lo que lo condenan, por un lado las pulsiones y, por otro, las normas. Creer en esto, sería pensar en un sujeto desresponsabilizado de sí mismo.

Estos conceptos hablan de la posición que toma el sujeto frente a la norma. Una postura heterónoma será aquella que acata la ley sólo porque es la ley, porque está escrito, independientemente de sus propias convicciones y creencias, sin preguntarse por el sentido de la norma, sin leerla críticamente, cumpliéndola pasivamente.

Una persona autónoma, en cambio, es quien interroga la ley y decide actuar teniendo en cuenta la legitimidad y su propia ética además de la legalidad del hecho. Implica a un sujeto activo que acepta la norma porque la comprende y la comparte y cuando no es así puede criticarla y asumir las consecuencias.

Sanción

Siguiendo a Renau (1998), violar los marcos que establecen las instituciones, desviarse de ellas, contestarlas críticamente, acarrea el riesgo del castigo externo e interno de la autoridad pero también implica correr el peligro de ser desmembrado del cuerpo grupal.

Cuando el poder regulador de las instituciones internalizadas fracasa, el conjunto ejerce su poder de vigilancia y castigo a través de las formas sociales encargadas de la protección de lo establecido.

Según Kelsen (1994) las sanciones procuran aprobar el comportamiento que resulta adecuado para la moral y desaprobado el que es contrario a ella y por lo tanto, las sanciones no son actos de coerción.

Desde las posturas del cognitivismo (Puig y Martínez, 1999), Piaget plantea dos tipos de sanciones posibles: en primer lugar, aquellas que se aplican como sanciones reparatorias del bien dañado, en las cuales hay relaciones lógicas entre la falta y la pena, estas son las que contribuyen al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.

En segundo lugar, y oponiéndolas a las sanciones reparatoras, se encuentran las que se basan sólo en la fuerza de quien las aplica y sin otra finalidad que castigar, promoviendo la formación de sujetos dependientes, heterónomos.

Es de interés hacer una mención a la noción de responsabilidad. La misma puede adoptar tres formas: responsabilidad objetiva, responsabilidad subjetiva y responsabilidad reflexiva. La primera, es la que se detiene exclusivamente en la consideración de la materialidad del daño; la segunda, refiere a posiciones que tomaban en cuenta la intencionalidad del agente; y la última, aquellas posiciones que reconocen la necesidad de hacerse cargo de las consecuencias de una acción, aunque no hubiera habido intención del agente (Cruz, 1999; Calo, 2003^a y 2003^b).

Análoga diferenciación a la realizada por Piaget respecto a los tipos de sanciones se realiza desde la perspectiva psicoanalítica. Se pueden ver, entonces, sanciones que se dirigen a que el autor de la falta se haga responsable y restaure, en la medida de lo posible, el daño causado; y, por otro lado, sanciones que no tienen más finalidad que castigar y que, lejos de contribuir a la responsabilización por parte del agente, lo que hacen es culpabilizarlo. En estos últimos casos, el sujeto, en lugar de brindar su asentimiento subjetivo, reconociéndose como responsable, tiende a sentir que el castigo no es más que goce arbitrario de quien castiga, fomentando como respuesta la hostilidad, el deseo de venganza (Gerez Ambertin, 2004).

Justicia

Para Bleichmar (2010) se han perdido ciertos principios organizadores que posibilitarían la instauración del pacto intersubjetivo. Se ha perdido la noción de “bien común”, lo cual condujo a la sociedad a un pragmatismo degradado, llevándola a valorar los sucesos en función de su rendimiento, de su beneficio personal. Esto la lleva a decir que la justicia (como recuperación de ese pacto intersubjetivo) ha sido una de las instituciones puestas en cuestión en la Argentina.

Esta noción de justicia fue estudiada por Piaget quien plantea el estudio del desarrollo en el marco del pasaje de una moral heterónoma hacia una moral autónoma (Puig y Martínez, 1999). Se puede diferenciar un tipo de justicia distributiva que se define por la igualdad, de un tipo de justicia retributiva, definida por la proporcionalidad entre el acto y la sanción.

La noción de justicia, en el niño, siguiendo a Piaget, se desarrolla entre los 6 a los 12 años. Inicialmente parte de considerar justa la sanción expiatoria, entendidas como sanciones severas e independientes del acto realizado, sanciones retributivas pero establecidas de acuerdo con las leyes que emanan de la autoridad. Esta noción de justicia se desarrolla hasta conducirnos a aquella asentada en la moral autónoma donde se tiende a considerar justa la sanción por reciprocidad, sanciones que derivan de la idea de igualdad y que implica una relación comprensible entre la sanción y la falta (por ejemplo, reparación del daño causado o hacerse experimentar las consecuencias del

acto). Lo justo en esta concepción es la realización de conductas que tienden al igualitarismo o a la equidad, entendida como un igualitarismo que contempla las situaciones diferenciales y quiere compensarlas.

4. Estado de la Cuestión

-Estado de la cuestión-

Crisis de las instituciones

El término institución goza de desprestigio. Hablar de institución ha perdido el sentido que interesa recuperar: aquel que se encuentra en el estudio psicoanalítico de los temas sociales: la institución como marca simbólica de la diferencia, la institución del lenguaje como instrumento mayor de humanización (Minicelli, 2008).

Cuando se habla de la familia como una institución, se suele hablar de la crisis que ella también atraviesa y se presentan los nuevos modelos familiares, mencionando la caída de la familia tradicional y sus consecuencias.

Ante esta situación, resulta interesante la definición de familia que aporta Bleichmar (2010) que la redefine en términos de una asimetría que determina la responsabilidad del adulto con respecto al niño.

A partir de esta nueva definición, se entiende que el problema de las familias no se debe, al problema del padre, a la falta de autoridad paterna, se trata en cambio del problema de la ley del adulto que se tiene que transmitir a los niños. Esto puede ser hecho por hombres tanto como por mujeres.

La asimetría de la que la autora habla entre niños y adultos se trata de una relación de asimetría simbólica y de capacidad de dominio del mundo. Esto significa que el adulto tiene responsabilidades y que en la escuela, no son todos iguales, porque no son todos pares, no tienen las mismas posibilidades.

El proceso mismo de aprendizaje y de instauración de las normas tiene lugar justamente sobre la base de estas diferentes posiciones que niños y adultos ocupan. El niño necesita de esta asimetría protectora, es un derecho que tiene, porque no puede aprender de sus pares, precisa del otro, quien tiene conocimientos y responsabilidades diferentes.

Para Bleichmar (2010) la sociedad argentina está pervertida y toma el concepto de perversión no en relación a la moral sino en relación a la desobjetivación del otro. Esto significa que se usa al otro como medio, herramienta o como obstáculo. El otro no es considerado como alguien sino como algo. Esta misma línea de pensamiento, ya había sido planteada por Kant (1980), quien en una de sus formulaciones prescribe *“obra de tal manera que siempre consideres a los demás no sólo como medios sino al mismo tiempo como fines en sí mismos”*. Heler (2004) retomando a Kant, plantea la importancia de considerar al otro ser humano como un fin, no únicamente como medio para la realización de los objetivos propios; lo que significa respetar al otro, tratándolo como un ser igual a uno mismo, en su capacidad de actuar libremente.

Otro rasgo de la crisis que enfrentan las instituciones argentinas tiene que ver con el nacimiento de las ONGs, que en palabras de la autora son la muestra del fracaso del Estado argentino. La sociedad a través de estas organizaciones salió a reemplazar lo que el Estado no cumplía.

Entre el poder del Estado y el de la ciudadanía debe haber una relación asimétrica, pues no todos tienen las mismas responsabilidades.

La misma autora sostiene que la sociedad argentina se ha acostumbrado a convivir con la inmoralidad y que esto se debe a que dicha sociedad ya no cree que sus propias acciones puedan lograr algún tipo de transformación de la realidad.

Otra característica de la actualidad argentina es una profunda deconstrucción de los procesos identificatorios, lo cual conduce a su vez a muchos sujetos a ser despojados ya no solo de su identidad sino también de ciertos principios. Esto significa que no pueden estructurarse en un lugar que les permita respetarse a sí mismos o a otros, con lo cual muchos pierden la posibilidad de preguntarse por el valor de la vida del otro.

Al quedar la identidad deconstruida, la vida se reduce a su puro valor biológico. Esto es vinculado con los modos en que ha circulado el asistencialismo en la Argentina, manteniendo con vida a los asistenciados, pero solo como miembros de la especie, y destituyéndolos de su condición humana.

Para Bleichmar (2010), es fundamental que la justicia argentina opere en los dos niveles que le competen. Por un lado, justicia como equidad, como igualdad de oportunidades y por otro lado, justicia como sanción o punición con respecto al incumplimiento de la ley.

Bleichmar no duda en afirmar que el ser humano aprende por confianza en el otro, porque cree en su palabra y no por ensayo y error. El problema, según ella, radica en que en Argentina la palabra ha perdido sentido.

Institución Escolar

Para Savater (1997), la educación es *"el disciplinamiento de la libertad"*, es una herramienta del Estado para la formación de los ciudadanos.

Siguiendo a De Lajonquiere (1999), educar es transmitir marcas simbólicas que posibiliten al pequeño sujeto gozar de un lugar de enunciación con el campo de la palabra y del lenguaje, a partir del cual le sea posible lanzarse a las empresas imposibles del deseo. El desdoblamiento de una educación, de una filiación simbólica de humanización y familiarización, presupone que el adulto reciba al niño como si fuese un extranjero pasible de tornarse más o menos familiar.

Tanto la familia como la educación son instituciones encargadas de construir y conservar el orden simbólico tanto en la subjetividad como en la trama de la intersubjetividad. Desde esta perspectiva, familia y escuela son instituciones que, al organizar un discurso, son productoras de subjetividad.

La institución educativa es como toda institución, una creación humana. Tiene a su cargo una responsabilidad fundamental, la de transmitir cultura.

Hoy en día es una demanda creciente la que recibe la educación, se amplían tanto los bordes que se corre el riesgo de que se debilite su territorialidad en detrimento de su especificidad.

El control que se le adjudicaba antiguamente a una multiplicidad de instituciones (Estado, religión, ejército) hoy se viene concentrando, como tendencia, en la institución educativa.

Sin embargo, la escuela, como institución, hoy se encuentra atravesando una gran crisis. Una de las características de esta crisis es descrita por Bleichmar (2010) cuando señala que en las escuelas privadas los maestros suelen ser considerados por los alumnos como asalariados, empleados de sus padres, mientras que en las escuelas públicas se los ve como compañeros de pobreza.

Bleichmar destaca otros fenómenos que dan cuenta de esta crisis, por ejemplo, cómo el guardapolvo blanco ha dejado de ser un símbolo de pertenencia y se ha convertido en un símbolo de exclusión, en un uniforme de pobres. Por otro lado, el ingreso a la escolaridad tampoco es hoy, para muchos niños, un símbolo de orgullo. Y en este sentido la autora propone convocar a los padres para incluirlos, para sacarlos del rol pasivo que mantienen.

Además esta autora indica que la escuela no debería tratar ya de transmitir conocimientos, puesto que el avance de la tecnología ha hecho que el acceso al mismo sea mucho más simple y directo para los niños. El problema al

que se enfrenta la escuela desde esta postura es la construcción de legalidades.

El núcleo singular de las instituciones educativas trata de un conjunto de órdenes que promueve la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo, al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación (Fernandez, 1994).

En la actualidad el contexto social en la Argentina está acentuando ciertas características en los campos político, económico y jurídico que influyen en el acontecer institucional de la educación, en la cotidianidad de sus procesos.

Bleichmar (2010) afirma que la impunidad se ha infiltrado en el conjunto de la sociedad, determinando formas de violencia y arrasando con la cultura del trabajo y también con la cultura de la ética. Esto la lleva a asegurar que la educación debe pensarse en pos del futuro y no para el presente.

El docente es importante en el desarrollo del niño, ya que su mirada constituye la primera mirada humanizante (fuera del espacio familiar).

Para Silvia Bleichmar (2010) la escuela tiene una función destacada: se trata de la producción de subjetividades, que no puede hacerse sino sobre la base de proyectos futuros. Además la escuela se encuentra actualmente en un estado de tensión muy fuerte, entre hacerse cargo de cubrir las necesidades actuales o bien las futuras de los alumnos. La escuela también debe

enfrentarse hoy al desafío de recomponer la subjetividad de los padres, hay que reinstituirlos en su capacidad de sentirse en condiciones de responsabilizarse para que puedan ser padres responsables. Para que puedan pensar en un futuro es necesario que tomen conciencia (los padres y también los hijos) de que son parte del país y que no pueden seguir esperando “todo” de la escuela.

Coincidiendo con la teoría freudiana, Bleichmar, dice que las personas aceptan las leyes porque saben que pierden algo a cambio de ganar algo, se renuncia a goces inmediatos para conservar o cuidar la vida. Esto hace necesaria en el sujeto, la capacidad de proyectarse en el futuro. Para esta autora, el hecho de que muchos chicos de la Argentina no puedan pensar en un futuro, no lo anhelan, viviendo en la inmediatez total, es causa de la imposibilidad de estos jóvenes para aprender. No aprenden porque no creen que los conocimientos que la escuela imparte les puedan servir en sus vidas.

Sujeto de la Educación

Es importante dedicar un apartado a quien es el sujeto de la educación en la actualidad. Son numerosos los autores que se dedican a describir las características de los niños y jóvenes de la educación de hoy.

Algunos autores mencionan la existencia de un desajuste entre las características de la oferta educativa y el desempeño real de los actores del proceso pedagógico (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009).

Desde esta perspectiva, plantean que existe un malestar docente, así como un malestar de los alumnos, que no encuentran en la escuela un espacio significativo. En este sentido, los autores ponen el acento en la distancia entre la “cultura escolar” y la “cultura de los jóvenes”, y explican que, si bien la expansión de la escuela ha masificado la condición de joven, ese mismo proceso ha aumentado su diversidad interna. Frente a las posibilidades de socialización que ofrece la escuela, se desarrollan opciones que asumen en muchos casos contenidos alternativos (bandas o tribus, culturas caracterizadas por la oposición a las instituciones). Para estos autores, en la "cultura juvenil", el lugar de la escuela lo han ocupado en cierta forma el mercado y el consumo. A su vez, el trabajo de los docentes presenta nuevas características y desafíos; no sólo deben reconvertirse, en función de los nuevos contenidos a enseñar, sino que su trabajo, tradicionalmente individual, ahora debe articularse con el de otros profesionales y en el marco de un proyecto institucional. Asimismo, plantean que los métodos didácticos tradicionales ya no son útiles en estos nuevos escenarios

Esta realidad se encuentra en relación con lo que plantea Pedró (2006) en referencia a los *“aprendices del nuevo milenio”*. El autor menciona las implicancias del uso intensivo de las tecnologías sobre las capacidades intelectuales y cognitivas; los cambios de las prácticas culturales y los estilos de vida y las eventuales contradicciones que emergen de las diferencias en términos de uso dentro y fuera de las aulas. Los alumnos de hoy en día no se

corresponden ya con aquellos para cuya enseñanza fueron creados los sistemas educativos tradicionales.

En este contexto, Ehuleche y Santangelo (1999) refieren a dos fenómenos que se imponen como estructurales y necesitan respuestas: la transformación de la sociedad en sociedad de conocimiento, con un fuerte énfasis en la información y la posibilidad de su almacenamiento y procesamiento por parte de los individuos para convertirla en conocimiento y un fuerte desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, impactando sobre los individuos de diferentes maneras.

Al caracterizar el contexto educativo, dichos autores, hacen alusión a una palabra: turbulencia. Se trata de un momento de transición paradigmática, en el cual, las reglas y reglamentos que guiaban nuestra manera de ver, de entender e intervenir, han perdido su vigencia.

El hecho educativo es complejo y sujeto a multideterminaciones, donde lo micro es atravesado por lo macro. Pareciera que el gran desafío del siglo XXI es la adecuación de los sujetos a la transformación paradigmática, que implica ser productores de innovaciones y desarrollar las competencias necesarias para interactuar en un medio en donde los cambios se aceleran vertiginosamente.

Siguiendo a Ehuleche (2000) se puede entender a la institución escolar como equivalente a un sistema de normas y regulaciones generales, intentando mostrar que la educación, como institución, conforma un cuerpo de

indicaciones, regulaciones y normas generales, surgidas a través de la historia de la sociedad a partir de la repetición espontánea de acciones que fueron percibidas en cierto momento como útiles para lograr el éxito y el desarrollo de los individuos. Pero la crisis educativa actual demuestra la ineficacia de esta organización y sus recursos.

Puede considerarse la institución escolar como un sistema de actitudes, como una organización estructurada y estructuradora de actitudes, que parecieran volverse rígidas frente a situaciones de desequilibrio, evitando el cambio.

Origen y evolución de la educación secundaria en Argentina

Partiendo de la necesidad de contextualizar y siendo que la tarea se abocará a trabajar con los cambios por los que está atravesando la educación en el nivel secundario, es que se propone una breve historización de la educación secundaria en nuestro país.

La educación secundaria fue -desde sus inicios- el ciclo educativo que presentó mayor complejidad, así como mayor dificultad en su precisión conceptual en tanto segmento del sistema educativo nacional.

El primer colegio secundario, el Colegio Nacional de Buenos Aires, se creó en 1863, con un currículum destinado a la formación política de las elites provinciales y a la preparación para la educación universitaria. Esta creación formó parte de la política educativa del Estado Nacional que continuó con la

fundación de otros catorce colegios en las principales capitales provinciales con objetivos análogos: Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan, Salta, entre otras.

Hacia 1869 comenzó la expansión de otra modalidad: las escuelas normales, cuyo objetivo fue la formación de maestros que sostuvieran la creciente expansión del nivel primario de enseñanza. Las escuelas normales se extendieron rápidamente por todo el país.

En la misma etapa, se crearon además “anexos” en los colegios nacionales con orientaciones técnicas, productivas y comerciales.

Sobre finales del siglo XIX, quedaron delineadas entonces las características generales de lo que después se constituirían en las modalidades tradicionales de la escuela secundaria argentina: bachiller, normal, comercial y técnica.

Un punto de especial interés es aquel referido a las normas regulatorias de la educación secundaria. Al respecto, la investigación educativa subrayó el vacío existente en la legislación de este nivel educativo señalando que sólo se desarrollaron normas parciales que regularon aspectos específicos. Este vacío se inicia ya en la primera Constitución Nacional, donde sólo se hace mención de la existencia de la escuela secundaria de forma difusa.

La expansión de la educación secundaria se desarrolló entonces sin una legislación integral que otorgara organicidad a sus diferentes ofertas, modalidades y orientaciones.

Fue a principios de la década del '40 cuando se instauró un principio de unificación entre distintas ofertas, estableciéndose que los primeros tres años brindarían contenidos curriculares análogos (ciclo básico) en las distintas modalidades.

Las características de la evolución de la escuela secundaria fueron objeto de preocupación por parte de la política educativa, implicando la elaboración de diversas propuestas de reforma, que no alcanzaron consenso para su implementación.

En el año 1992 se sancionó la Ley 24.049 que estableció la transferencia a las provincias de los servicios educativos del nivel secundario y terciario, que hasta entonces eran administrados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. El proceso significó la incorporación en los sistemas provinciales de un conjunto importante de instituciones con tradiciones e historias diferenciadas que debían integrarse a las que ya existían en las jurisdicciones.

La sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 completó el esquema de reformas, planteando un cambio de la estructura académica de todo el sistema educativo. La escuela secundaria fue objeto de una fuerte modificación: sus dos primeros años de estudio pasaron a formar parte de la Educación General Básica (EGB), en tanto que los tres o cuatro últimos constituyeron un nuevo nivel: el Polimodal. La educación polimodal se organizó a partir de cinco modalidades: Producción de Bienes y Servicios, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias

Naturales y Comunicación, Arte y Diseño. Es interesante advertir que la Ley Federal fue la primera norma que intentó abarcar todos los niveles educativos (menos el superior), así como la primera en regular la educación secundaria de forma integral.

Paradójicamente la primera norma que dio organicidad a la escuela secundaria la dividió en dos niveles educativos, y propició -en el transcurso de su implementación- una gran diversidad de modelos organizativos institucionales. Esta variedad de modelos institucionales fue resultado de que la aplicación de las transformaciones previstas por la Ley Federal no se realizó de manera acabada en las distintas jurisdicciones. Esto es consecuencia por un lado, de las dificultades que suponía la reforma de ciclos, y por el otro, la oposición de algunas jurisdicciones a la Ley Federal de Educación. El saldo de este proceso llevó a una diversificación de estructuras académicas, curriculares e institucionales, lo cual implicó un desdibujamiento del sistema educativo en general y de la escuela secundaria en particular.

Durante el año 2006, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nacional impulsó un debate nacional con el objetivo de elaborar una nueva norma educativa general para derogar la Ley Federal de Educación y mitigar los efectos de su implementación. Como resultado de este proceso se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que propone la homogeneización de todo el sistema educativo nacional y establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria.

Esta norma define a la Educación Secundaria como una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, estableciendo una duración de 5 ó 6 años estructurados en dos ciclos: un Ciclo Básico -de carácter común a todas las orientaciones- y un ciclo Orientado –de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

La Ley de Educación Nacional reunifica este nivel educativo y plantea nuevas metas tendientes a su universalización y democratización, que son de largo aliento y requerirán de la definición de nuevas propuestas de política educativa.

La matrícula educativa de nivel secundario tuvo un incremento sostenido durante todo el siglo veinte. Durante las primeras décadas el incremento fue constante y pausado, siendo a partir de los años cincuenta cuando alcanzó su mayor impulso. Durante los años ochenta y en el marco de la transición democrática, un conjunto de medidas cuestionaron el carácter selectivo de la educación secundaria, propiciando una fuerte expansión de la matrícula. La tendencia expansiva continuó hasta el ciclo lectivo de 2002, cuando se produjo un cambio de tendencia, que parece tener sus antecedentes en la recuperación económica y en cierta propensión de los jóvenes hacia la continuidad educativa en la educación de adultos (Fuente: Cappellacci y Miranda, 2007).

Según los datos proveídos por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, en el año 2010, la cantidad de escuelas secundarias en Mar del Plata ascendía a un total de 212 instituciones.

Tabla 1. Año 2010: Educación Común. Unidades del Nivel Secundario.

Tipo	Unidades Nacionales	Unidades Provinciales	Unidades Municipales	Unidades Privadas Religiosas	Unidades Privadas Laicas
Cant.	1	161	13	16	21

Red Federal de Información Educativa.

Fuente: Relevamiento anual 2010. DINIECE. Ministerio de Educación.

Marco Legal. Desarrollo histórico de la legislación en materia educativa

Se puede comenzar esta reseña, planteando que entendemos toda ley y todo marco jurídico enmarcado dentro de un contexto socio histórico particular, considerando que toda legislación da cuenta y responde a ciertas circunstancias sociales y políticas. La educación y su regulación legislativa no queda fuera de este planteo.

Este recorrido histórico, se puede iniciar a partir de la ley de Educación común de 1875 y el Reglamento Escolar de 1876, aprobado durante el mandato de Domingo F. Sarmiento. Esta ley fue el antecedente legal de la Ley nacional 1420, sancionada en 1884, caracterizada por proponer una educación laica, gratuita y obligatoria. Por un lado, un intenso proceso de secularización significó desligar a la Iglesia Católica de responsabilidades que, cada vez más, pasaban a manos estatales. Por el otro, un segundo debate consistió en una disputa

entre las provincias y el Estado nacional para hacerse cargo de la educación. El resultado se hizo visible en 1905, cuando se sancionó la ley Lainez, que aumentó el influjo de la Nación en los sistemas educativos provinciales. Esta decisión, no obstante, no se mantuvo firme a lo largo de los años.

Un segundo momento de la historia contemporánea de la escuela pública se corresponde con los primeros dos gobiernos peronistas. La ampliación del consumo y los derechos sociales repercutieron en la extensión de la matrícula educativa. A su vez, se produjo una valorización del capital simbólico que podía ser incorporado en los contenidos educativos con fines políticos, práctica que no dejó de ser utilizada durante las dictaduras militares que se sucedieron tras el ocaso del peronismo, y que inauguraron una nueva forma de concebir a la educación, en consonancia con el modelo neoliberal.

El proceso que tuvo inicio en la década del '60 y alcanzó su pico en la última dictadura militar y los gobiernos menemistas, trajo consigo una desregularización de la educación. El Estado nacional empezó a desentenderse de la problemática y a delegar responsabilidades en los gobiernos regionales. En esta línea, bajo el régimen militar, las escuelas primarias fueron transferidas a las provincias y luego, con Carlos Saúl Menem como presidente, las secundarias corrieron la misma suerte.

La sanción de la ley Federal de Educación, en 1993, no es más que el corolario del proceso que significó el neoliberalismo para la educación. La ley Federal de Educación fue la norma central que expresó la Reforma Educativa

de la década neoliberal en nuestro país. Acompañó la Reforma del Estado propiciada por el gobierno de Menem en acuerdo con los organismos internacionales.

La ley Federal de Educación, establecía que el sistema nacional de educación está constituido tanto por las instituciones particulares como por las estatales. Ésta es la primera ley que legisla al sistema educativo nacional en su integridad, en todos los niveles del sistema, por lo que su reconocimiento en un pie de igualdad de la educación privada y estatal resulta altamente significativo.

Esta ley establecía un cambio en la estructura del sistema y expandía el período de escolaridad obligatoria. Esta queda conformada por:

- § Educación Inicial: de tres a cinco años, siendo el último obligatorio.
- § Educación General Básica: de nueve años obligatorios, organizada en ciclos.
- § Educación Polimodal: de tres años de educación como mínimo.
- § Educación Superior: comprende universitaria y no-universitaria.
- § Educación Cuaternaria.

Los años que siguieron a la crisis que explotó en 2001, llevaron a la paulatina recuperación de la economía y a volver a pensar en la educación como un bien y no como un servicio, sancionándose la Nueva ley de Educación Nacional.

Ley 26.206: La ley nacional de Educación, sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner, derogó la anterior, 16 años después. Fue presentada como alternativa para responder al descontento frente a la crisis del sistema educativo luego de la aplicación de la mencionada Reforma. Fue aprobada en el 2006 durante la Presidencia del Dr. Nestor Kirchner (2003-2007) y el ministro de Educación Lic. Daniel Filmus.

Esta ley vuelve a instalar el sistema de primaria y secundaria de seis años cada una. Por otra parte, convierte al Estado nacional en el principal veedor de la educación, que pasa a reemplazar a los gobiernos provinciales en la tarea de establecer las currículas.

La Ley de Educación Nacional contempla los siguientes puntos: *“garantizar el derecho a una educación de buena calidad para todos, el libre acceso y la permanencia al sistema educativo, y el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y en su cultura; garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos; asegurar condiciones dignas de trabajo para el docente, de formación y de carrera; garantizar el derecho de los alumnos y las alumnas a tener escuelas en condiciones materiales dignas, y garantizar el derecho de todos a conocer y dominar las nuevas tecnologías de la información”*, entre otros puntos salientes.

Además, la ley avanza prescribiendo contenidos que deben estar incluidos en los contenido curriculares comunes.

Asimismo, cambia la estructura del sistema educativo y se extiende la obligatoriedad hasta la culminación de la escuela secundaria. Esta queda constituida de la siguiente manera:

§ Nivel inicial: desde cuarenta y cinco días hasta los cinco años siendo este último obligatorio.

§ Nivel primario: a partir de los seis años de edad.

§ Nivel secundario: compuesto por dos ciclos, uno Básico, común a todas las orientaciones y uno Orientado, diversificado en función de distintos conocimientos del mundo social y laboral.

§ Nivel superior: compuesto por las Universidades e Institutos Universitarios y por los Institutos de Educación Superior.

Se pueden plantear como los puntos centrales de la Ley, los ítems siguientes:

- Implementación de una sola estructura educativa en reemplazo de las cincuenta y cuatro existentes en el país.
- Trece años de escolaridad obligatoria.
- Obligación para el Estado de ofrecer la sala de cuatro años.
- Jornada extendida o completa en la primaria.
- Nuevos contenidos obligatorios, entre ellos la enseñanza de un idioma extranjero y contenidos referidos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Reformas a la carrera docente con la creación de un Instituto Nacional.

- Ideario de valores tales como: justicia, formación ciudadana, cuidado del patrimonio nacional y cultural, inclusión social, no discriminación, igualdad y equidad, participación, cuidado del medio ambiente, entre otros.

Ley 13688: La Ley de Educación Provincial: se adecua a la Ley de Educación Nacional y a las reformas que están en pleno desarrollo en su sistema educativo. La ley provincial entiende que la educación es una prioridad de la provincia y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social sustentable de la Provincia en la Nación.

Resolución 1709/09: Esta resolución, suplanta a la Resolución anterior 1593/02, ambas norman lo relacionado a la convivencia institucional. En la normativa actual se introduce como novedoso:

- Cambio en la Estructura de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC)
- Consejo Institucional de Convivencia - CIC: Organismo obligatorio que funciona asesorando a la Dirección de la Escuela en la elaboración, aplicación y redefinición de los Acuerdos. El CIC como organismo permanente de

tratamiento de la Convivencia Institucional, asume así un carácter preventivo y propositivo.

-Incluye Mecanismos para la evaluación y aprobación de los AIC: Creación de las Comisiones Distritales Evaluadoras de Acuerdos Institucionales de Convivencia.

En la presente se resuelve: *“Art. 1: Establecer que las Escuelas de Educación Secundaria dependientes de esta dirección General de Cultura y Educación deberán implementar los Acuerdos Institucionales de Convivencia”.*

-Estructura general de los Acuerdos Institucionales de Convivencia:

Apartados:

1-Presentación: Mensaje del Director de la Escuela a familias, docentes y alumnos.

2-Breve reseña institucional: Descripción de la Institución escolar. Historia, ubicación, matrícula, relación con la comunidad educativa y proyectos especiales.

3-Fundamentos: Objetivos y fundamentos básicos del Acuerdo.

4- Proceso de elaboración: Mecanismos institucionales por los que se llega a la elaboración del AIC. Instancias de participación de los distintos actores institucionales.

5-Cuerpo del documento

Sección 1: Normas: consensos y compromisos establecidos por los distintos sectores que integran la Comunidad Educativa referidos a los diferentes aspectos del quehacer institucional

Sección 2: Medidas a aplicarse en caso de faltas a los mencionados acuerdos. Mecanismos que se establecen para la aplicación y/o solicitud de dichas medidas.

Sección 3: Consejo Institucional de Convivencia (CIC) como organismo permanente de asesoramiento para el abordaje específico de la convivencia institucional, descripción de su constitución y funcionamiento.

Sección 4: Planificación de instancias de evaluación y modificaciones periódicas del AIC.

Es importante destacar algunas nociones que aparecen presentes en esta resolución establecidas como marco conceptual para la elaboración de los acuerdos:

-Se busca la reconfiguración de un marco común de convivencia, de una norma orientada con sentido pedagógico que posibilite la reflexión, la conformación de sujetos críticos.

-La condición de sujetos de derecho de los jóvenes y de los adultos requiere la construcción colectiva de las normas.

-La convivencia se trata de un proceso de reconocimiento y aceptación del otro.

-Es entendida la escuela como un punto de anclaje, un soporte simbólico y un marco referente para la constitución subjetiva de los Jóvenes y Adolescentes.

-Los docentes adquieren un lugar central en las maneras de habilitar u obstaculizar la relación que los adolescentes entablan con la ley y los modos en que se apropian de ella. Cada docente es el representante institucionalizado del acuerdo escolar y en esto reside su lugar de autoridad.

-Sin brecha generacional, sin confrontación no hay adolescencia posible.

-La propuesta apunta a que los adolescentes y jóvenes tengan la posibilidad de intervenir en el diseño de pautas y normas que rigen y dan forma al mundo en que viven.

-Los mecanismos de participación generan el compromiso y el empoderamiento de las normas construidas y consecuentemente son productores de subjetividad.

-Se piensa la escuela como espacio público, lugar donde se producen, circulan y transmiten conocimientos socialmente significativos; espacio donde se construye legitimidad a través de la participación, el consenso y el diálogo.

-Se busca promover una dinámica de aprendizaje democrático, donde se busque respetar las diferencias.

-Principios generales:

Garantizar la obligatoriedad del sistema.

Respeto por las personas con las que se comparte la vida en común.

La escuela en tanto espacio público es de todos y debe ser respetado.

Incluir a jóvenes y adultos dentro del acuerdo: es preciso evitar la conformación sólo de reglamentos de disciplina, destinados a definir pautas comportamentales exclusivamente para los alumnos.

Los acuerdos deben reflejar una concepción amplia de la ciudadanía.

Se entiende el conflicto como parte constitutiva de la realidad.

Manuales de convivencia. Acuerdos

Como podemos ver en los aspectos trabajados en la resolución 1709/09, a lo largo de los años se han ido produciendo cambios y modificaciones en las concepciones y los modos de abordar la disciplina, las maneras de entender la convivencia en el ámbito específico de la institución escolar.

Siguiendo a Varela y Álvarez Uría (1991), en el marco de la constitución de los sistemas educativos nacionales, la escuela obligatoria se definió como un espacio civilizador que facilitó la regulación de conductas y hábitos de los escolares y, a partir de ellos, las del resto de la población.

El patrón civilizatorio sostenido codificó un conjunto de normas vinculadas a las prerrogativas de un orden social moderno, pensadas como universales y uniformes. La utilización del tiempo y la apariencia de los alumnos y los docentes fueron aspectos incluidos en esta estrategia regulatoria (Litichever, et. al., 2008).

El control del tiempo y la consecuente sanción a la impuntualidad fueron emplazados como formas de homogeneizar las prácticas escolares, en

momentos donde fue característica la asociación entre homogeneización, igualdad y democratización. La misma asociación explicó el uso de uniformes escolares desde las primeras décadas del siglo XX. Existía un consenso relativo a la regulación de los cuerpos en la escuela que señalaba la importancia de vestuarios y apariencias homogéneas como una forma de construir la nación, de consolidar un particular igualitarismo y de extender pautas de higiene. Al respecto, los guardapolvos o delantales blancos constituyeron un código dominante de vestimenta en las escuelas que intentó simbolizar la pureza y la igualdad y, asimismo, detectar fácilmente la trasgresión. Aprobada la Ley 1420, el Consejo Nacional de Educación desarrolló diferentes medidas tendientes a sustituir los castigos directos sobre el cuerpo por otras formas disciplinarias que lograsen un equilibrio entre consenso y coerción (Dussel, 2003).

Siguiendo a Dussel (2005), la restauración de los gobiernos democráticamente elegidos en 1983, colocó a la disciplina escolar como un asunto central para contrapesar la experiencia represiva de la dictadura. Una de las primeras medidas de Alfonsín (presidente argentino 1983-1989) fue derogar el régimen disciplinario de las escuelas, que era todavía regido por el reglamento De la Torre de 1934. A lo largo de la década de los 80 y principios de los 90 hubo importantes cambios en la vida de las escuelas. Por aquéllos años hubo ensayos para introducir consejos de gobierno escolar, no siempre exitosos. Hacia fines de los 90, surge un renovado interés en la disciplina y el gobierno escolar. Entre el 2001 y 2003, en la provincia de Buenos Aires se

decretaron nuevos sistemas disciplinarios escolares que facultan a los planteles a decidir sus reglamentos. Se establecen criterios generales y mecanismos concretos para la confección de los estatutos.

Los regímenes disciplinarios de la escuela media han comenzado a ser revisados en la mayoría de las jurisdicciones del país. En general, se trata de lograr una transición desde formas disciplinarias centradas en una autoridad burocrático-legal, ligadas al empleo de amonestaciones, suspensiones y firmas de actas, a otras formas reflexivas e individualizadas, fundadas en acuerdos, contratos o negociaciones establecidos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Dussel, 2005). En este sentido, la autora citada lleva adelante un análisis de los códigos de convivencia de nuestro país. La autora propone que una manera de analizar la formación política que propone la escuela es mediante el estudio del orden disciplinario que ésta instaura. A partir de esta idea, realiza una lectura de veinte reglamentos de convivencia de escuelas públicas secundarias, indagado los siguientes ejes: conceptualización del transgresor, estrategias de intervención frente a la transgresión; tipos de responsabilidades promovidos; tipos de sanciones. Además, la autora destaca como punto de interés que en la mayoría de los acuerdos analizados, no se incluye, en la normativa, al adulto, entendiendo que la ley es sólo para los débiles y apuntando a los posibles efectos de la no inclusión del adulto dentro de la misma ley.

Los reglamentos de convivencia se plantean como instrumentos que permiten mejorar la convivencia y generar mayores vínculos entre jóvenes y adultos, así como también trascender el carácter punitivo de la sanción prevista, a fin de lograr la reparación de la falta cometida frente a la transgresión de una norma (Litichever, L. et. al., 2008). En este trabajo, los autores realizan una comparación de los Reglamentos de Convivencia de las escuelas medias de las jurisdicciones de La Plata y Neuquén, buscan analizar de qué manera aquellas cuestiones que tradicionalmente reguló la escuela moderna, en especial la apariencia y la puntualidad, perduran o son redefinidas en la actualidad. En los reglamentos analizados observan dos tendencias contrapuestas de regulación: por un lado, reglamentos de convivencia donde las normas propuestas se asemejan mucho a las que regulaba la escuela en el pasado. A estos reglamentos los llaman *tradicionales*. Por otro lado, hallan algunos que incorporan nuevas cuestiones entre las pautas que regulan. A estos los denominan *reglamentos en contexto*. Éstos últimos toman en consideración las nuevas transgresiones y preocupaciones distintas.

Fernando Osorio (2006) en su libro *"Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad"* relata también el pasaje del sistema disciplinario de amonestaciones a los nuevos acuerdos institucionales de convivencia para la convivencia pacífica dentro del ámbito escolar. En su análisis cita una investigación realizada en 2003 por pedido de la Dirección de Escuelas en la provincia de Buenos Aires en relación a esta temática. Este estudio determinó

que el 80% de las escuelas públicas y el 60% de las privadas que tenían acuerdos institucionales de convivencia, decidieron continuar con el sistema de amonestaciones. El autor del libro mencionado, se pregunta por qué teniendo la posibilidad de modificar dicho sistema disciplinario “obsoleto y disfuncional” se decidió igualmente continuar con él. Osorio ofrece una respuesta posible: si las escuelas continúan con ese sistema es porque los Acuerdos Institucionales de Convivencia no lograron resolver los conflictos por los cuales se crearon. La coexistencia de este doble sistema de sanción originaría, para este autor, situaciones de violencia y hostilidad que padecen todos los miembros del sistema escolar y no solo los alumnos.

Otro punto de análisis que Osorio hace sobre el tema de los acuerdos se vincula con la participación de los alumnos en su confección. Según el autor los alumnos no suelen participar de dicho proceso y en las escuelas no se tiene noción de lo que es un acuerdo de convivencia, desconociendo así su utilidad en la vida cotidiana dentro lo de la institución, y por lo tanto no lo experimentan como propio.

Por último, a modo de comentario, se pueden encontrar numerosas investigaciones que tienden a indagar cuestiones relacionadas a los manuales de convivencia, reglamentos, códigos en distintos países, tales como Chile (Casas, L. et. al., 2008), Colombia (Caicedo Nossa, 2007), España (Horcas Villarreal, 2008), entre otros.

En esta línea, teniendo presente las diferentes investigaciones relacionadas, entendemos, como ya hemos ido mencionando, que si la ley nomina e inscribe en un lugar, dentro de la trama de las relaciones sociales, permitiendo la incorporación a la sociedad, resulta interesante analizar los modos en que ésta se vive al interior de las escuelas, específicamente en instituciones escolares de nuestra ciudad.

5. Aspectos Metodológicos

-Aspectos Metodológicos-

Objetivo general

Explorar los modos de transmisión de la ley en instituciones escolares de la ciudad de Mar del Plata, a través de la lectura de los acuerdos de convivencia escolar y el análisis de entrevistas realizadas a informantes clave.

Objetivos particulares

1. Realizar un análisis hermenéutico de los acuerdos de convivencia de algunas instituciones escolares de la ciudad de Mar del Plata.
2. Identificar similitudes y diferencias entre los acuerdo de algunas escuelas públicas municipales, escuelas públicas provinciales, escuelas privadas religiosas y escuelas privadas laicas, en torno a los siguientes ejes de análisis: marco axiológico (valores implícitos); representación que subyace acerca del alumno y del adulto/docente; modos en que se promueven u obstaculizan posicionamientos autónomos; concepto de justicia que se infiere a través del análisis de los tipos de sanciones que se promueven.
3. Establecer coincidencias y/o divergencias entre los textos de los acuerdos de convivencia y las opiniones de los entrevistados clave.

Muestra

Realizamos la lectura de veinticuatro (24) acuerdos de distintas instituciones de educación secundaria de la ciudad de Mar del Plata (seis

escuelas públicas provinciales, seis públicas municipales, seis privadas religiosas y seis privadas laicas), seleccionadas al azar.

Diseño

La presente investigación es de carácter exploratorio-descriptivo. El presente proyecto no parte de hipótesis a priori, pero se espera que el análisis e interpretación de los acuerdos de convivencia escolar, derive en hipótesis interpretativas que serán utilizadas en el diseño de las entrevistas, con el fin de corregirlas o corroborarlas.

Técnicas

Para cumplimentar los objetivos propuestos empleamos técnicas de análisis textual hermenéutico de los acuerdos de convivencia, a partir del establecimiento de cinco ejes de análisis, que serán desarrollados a continuación. Además se llevaron a cabo una serie de entrevistas semi-estructuradas, que han sido administradas individualmente a informantes clave (docentes y/o directivos) de las mismas escuelas.

Aspectos Procedimentales

-En una primera instancia del proyecto de investigación, luego de establecer los objetivos, nos acercamos a las instituciones escolares de nuestra ciudad, con el fin de solicitar los acuerdos de convivencia.

Nos presentamos con una autorización firmada por la Universidad, la cual explicitaba cuáles eran los objetivos de la investigación, haciendo hincapié en que se conservaría el anonimato de la institución y de los directivos (todos mayores de edad) participantes de las entrevistas y que la información obtenida sería utilizada sólo a fines investigativos y académicos.

A partir de esta presentación, los directivos han optado, no en todos los casos, por facilitarnos el acuerdo de la institución. Asimismo, cabe mencionar que para la recolección de los acuerdos de las escuelas municipales, contamos con el apoyo de la Secretaría de Educación Municipal que nos facilitó el contacto con las instituciones municipales.

-Luego de varios meses, al haber recolectado el total de los acuerdos, procedimos a la lectura de los mismos, buscando realizar comparaciones, estableciendo similitudes y diferencias entre los distintos acuerdos. La lectura hermenéutica fue realizada a partir de los siguientes ejes de análisis:

- 1- Marco axiológico
- 2- Representación del alumno
- 3- Representación del docente
- 4- Modos en que se promueven u obstaculizan posicionamientos autónomos
- 5- Concepto de justicia que se infiere a través del análisis de los tipos de sanciones

-En un segundo momento, establecimos algunas líneas hipotéticas y una serie de interrogantes con el fin de llevar a cabo una serie de entrevistas semi-estructuradas, que han sido administradas individualmente a informantes clave (docentes y/o directivos) de las mismas escuelas, para corroborar y/o corregir las hipótesis interpretativas elaboradas a raíz de la lectura de los acuerdos.

-En un tercer momento, buscamos plasmar el análisis y algunas reflexiones e interrogantes que han ido surgiendo a partir de la lectura de los acuerdos y las entrevistas realizadas, con el fin de redactar las conclusiones.

6. Lectura de los Acuerdos.

Ejes de análisis

-Lectura de los Acuerdos. Ejes de análisis-

En el presente apartado trabajaremos algunos lineamientos generales que se pudieron ir observando en la lectura de los distintos acuerdos revisados, pudiendo encontrarse algunas diferenciaciones entre las distintas categorías (públicos municipales, públicos provinciales, privados religiosos, privados laicos). A dichas diferencias generales, seguramente, cabrá corroborarlas en investigaciones futuras que impliquen un análisis más específico y pormenorizado de cada eje de análisis.

Eje 1: Marco axiológico (valores)

Para analizar el marco axiológico que sustenta a los acuerdos se han agrupado los valores que aparecen mencionados en ellos, según seis categorías de análisis que se explicarán a continuación.

Tabla 2. Valores explicitados en la normativa

VALORES	ESCUELAS	MUNICIPALES	PROVINCIALES	RELIGIOSAS	LAICAS
a- Vinculados la ciudadanía					
Ciudadanía		4	3	5	3
Consenso		5	4	4	3
Democracia		6	3	5	5
Equidad		0	3	1	2
Igualdad		0	4	3	4
Inclusión/integración		2	3	1	3
Justicia		2	1	5	5
Libertad (de expresión)		4	3	5	4
Participación		5	3	6	5

Respeto a símbolos patrios e identidad nacional	6	3	3	4
b- Vinculados a la comunidad				
Bienestar común	2	2	3	0
Responsabilidad Social (sentido comunitario)	5	2	5	2
Respeto al medio ambiente	0	2	1	1
Respeto por la vida e integridad	0	3	2	2
c- Vinculados al otro				
Afecto/Amor	1	0	3	1
Ayuda mutua	0	1	3	2
Compañerismo	2	0	2	1
Comunicación	6	3	4	5
Confianza	3	1	3	2
Cooperación/colaboración	3	2	6	4
Cordialidad/cortesía	0	1	3	2
Diálogo	6	6	6	3
Fraternidad	0	0	2	0
No discriminación	4	4	6	4
No violencia/agresión	6	5	6	4
Respeto a dignidad	3	2	4	2
Respeto a la intimidad	0	1	3	1
Respeto mutuo	6	4	5	6
Respeto por la diversidad/alteridad/pluralidad	2	4	5	5
Solidaridad	4	3	6	5
d- relacionados al clima institucional				
Alegría	1	0	3	0
Armonía	1	2	4	2
Compromiso	6	3	5	5
Convivencia	6	5	6	6
Paz (resolución pacífica de conflictos)	2	2	4	3
Respeto a la norma	4	5	3	6
Sentido de pertenencia	2	1	3	3
e- Vinculados al trabajo de sí				
Valores religiosos/fe	0	0	6	0
Austeridad	0	0	2	0
Autocontrol	0	1	1	3

Autoestima	1	3	2	1
Caridad	0	0	4	0
Creatividad	3	1	3	2
Esfuerzo	2	2	2	3
Honestidad/veracidad/sinceridad	1	2	4	3
Reflexión y crítica	6	4	6	6
Responsabilidad	6	4	6	6
Servicio	0	0	4	0
Tolerancia	1	2	3	1
Valor de la salud e higiene	6	4	5	5
f- Vinculados al Otro (autoridad)				
Autoridad	2	4	5	3
Disciplina y orden	2	4	6	5
Escucha	6	3	3	6
No abuso de poder	4	3	2	0

a- Vinculados a la ciudadanía

En este grupo se incluyen aquellos valores que refieren a la formación ética, ciudadana y democrática, los cuales son en su mayoría muy destacados en la Ley de Educación Nacional. Lo primero que se ve es que los valores más mencionados son los de democracia y participación, apareciendo en diecinueve de los veinticuatro acuerdos, distribuidos casi de igual manera en cada tipo de colegios, ambos enfatizados en la legislación.

En esta misma categoría puede observarse que en la mayoría de los acuerdos revisados (quince) aparece explicitado como valor a promover la formación ciudadana, cuestión que nuevamente se encuentra propiciada desde la legislación vigente. Además, el consenso y la libertad de expresión también

se observan en numerosas normativas (dieciséis), al igual que la importancia del respeto por los símbolos patrios, que aparece en dieciséis de los acuerdos.

Algunas diferencias que encontramos significativas que pueden propiciar ciertas reflexiones pueden referir a los valores como la equidad, la igualdad y la justicia, donde se observa que en ninguno de los acuerdos municipales revisados aparecen explicitados los valores de equidad e igualdad como valores a promover, y sólo en dos de los mismos se busca promover el valor de la justicia. A diferencia de esto, no se observa la misma frecuencia de aparición en el resto de las categorías de acuerdos revisados, como puede observarse en la Tabla 2. En relación a esto, se puede ver que en casi la totalidad de los acuerdos privados (religiosos y laicos) se alude a la justicia como un valor a promover.

Por otro lado, es sabido que desde la legislación vigente una cuestión a propiciar es la inclusión educativa, lo cual aparece explicitado en dos acuerdos municipales, en tres provinciales, en uno religioso y en tres privados laicos.

b- Vinculados a la comunidad

En esta subdivisión ubicamos aquellos valores que apuntan a la relación con la comunidad en general, como son la preocupación por el bien común, la responsabilidad social y el respeto al medio ambiente por un lado y a la vida e integridad por el otro.

Al ver la tabla, encontramos que dentro de los públicos, los municipales no hacen muchas referencias a estos valores, ya que solo dos hablan de bien común, mientras que se omiten los valores que aluden al respeto por el medio ambiente y por la vida. Sin embargo, en la mayoría de los mismos se explicita como valor a propiciar la responsabilidad social, entendida como la responsabilidad que cada ciudadano tiene al ser miembro de la sociedad y de una comunidad educativa en particular. Los provinciales por su parte, incluyen al bienestar común, la responsabilidad social y el respeto al medio ambiente en dos de sus acuerdos y tres hablan del respeto por la vida y la integridad.

En cuanto a los privados, observamos lo siguiente: tres de los religiosos incluyen el bienestar común, pero ninguno de los laicos lo hace; cinco de los religiosos hablan de responsabilidad social, y sólo en dos de los privados laicos se alude a ello. Uno de cada uno menciona el respeto al medio ambiente y dos de cada uno valoran el respeto por la vida e integridad.

c- Vinculados al otro

Cuando hablamos de valores relacionados con el otro, nos referimos a aquellos que aluden a los modos de vincularse con los pares, a los principios que rigen o debieran regir tales interrelaciones.

Los tres valores de esta categoría que más aparecen son los de diálogo (en veintiuno del total, ya que solo se omite en tres de los privados laicos, cuestión que será aludida el Eje de análisis 5), la no violencia ni agresión (en

veintiuno del total, mencionándose en todos los municipales y todos los religiosos, en cinco de los provinciales y cuatro de los laicos) y el respeto mutuo (en veintiuno del total, ya que se lo incluye en todos los municipales y privados laicos, en cuatro provinciales y en cinco religiosos).

En un segundo orden de aparición (en dieciocho del total), encontramos la no discriminación (en todos los religiosos, y en cuatro de cada categoría restante), la solidaridad (mencionada en todos los religiosos, en cinco privados laicos, cuatro municipales y tres provinciales), y la comunicación (en todos los municipales, en cinco privados laicos, cuatro religiosos, y tres provinciales).

En dieciséis acuerdos se habla del respeto por la diversidad, la alteridad y la pluralidad (en cinco privados laicos y religiosos, en cuatro provinciales y dos municipales).

En quince del total (todos los religiosos, cuatro privados laicos, tres municipales y dos provinciales) se habla de la cooperación y la colaboración.

Llamativamente, el afecto o el amor solo aparece en cinco acuerdos: en un acuerdo municipal, un privado laico y en tres religiosos, y el compañerismo también en cinco: dos municipales, dos religiosos y un privado laico. El respeto por la intimidad también tiene poca frecuencia de aparición y se lo incluye solo en cinco del total, siendo en tres de los religiosos, un privado laico y un provincial. Al igual que el valor de la ayuda mutua, que se observa en un acuerdo provincial, en tres religiosos y en dos de los privados laicos, no apareciendo en ninguno de los acuerdos municipales.

Once acuerdos (cuatro religiosos, tres municipales, dos laicos y dos provinciales) hablan del respeto a la dignidad; mientras que nueve (tres municipales y tres religiosos, dos privados laicos, un provincial) lo hacen sobre la confianza y seis (tres religiosos, dos privados laicos y un municipal) sobre la cordialidad y cortesía.

El valor menos mencionado es el de la fraternidad, que solo aparece en dos religiosos.

d- Vinculados al clima institucional

En este eje incluimos aquellos valores que aluden al tipo de ambiente o clima que se pretende alcanzar en el ámbito escolar.

En este sentido, veintitrés de los acuerdos hacen explícita la intención de lograr una buena convivencia entre los distintos actores involucrados en la dinámica institucional. Para ello, diecinueve de los acuerdos (todos los municipales, cinco religiosos, cinco privados laicos y tres provinciales) resaltan el valor del compromiso a asumir y dieciocho (todos los privados laicos, cinco provinciales, cuatro municipales y tres religiosos) el del respeto a la norma.

De los acuerdos revisados, once, (cuatro religiosos, tres privados laicos, dos municipales y dos provinciales) hacen hincapié en la paz y en la importancia de la resolución pacífica de conflictos.

Nueve de los mismos hablan de armonía (cuatro religiosos, dos privados laicos, dos provinciales y un municipal) y de la importancia de promover el

sentido de pertenencia (tres privados laicos y tres religiosos, dos municipales y un provincial).

El valor que tiene menor frecuencia de aparición es el de la alegría, que sólo se propone en tres religiosos y un municipal.

e- Vinculados al trabajo de sí

Esta dimensión de análisis procura revisar los valores que se fomentan en las instituciones escolares respecto del trabajo sobre uno mismo, es decir, respecto de la construcción de una postura ética.

Los valores de este eje que más aparecen, son la reflexión y crítica y la responsabilidad individual, siendo mencionados en todos los acuerdos, a excepción de dos provinciales.

También es muy destacado el valor de cuidado por la salud y la higiene personal, apareciendo en veinte del total de los acuerdos (todos los municipales, cinco religiosos, cinco privados laicos y cuatro provinciales).

El resto de los valores relacionados a esta categoría, son mencionados con mucha menos frecuencia, siendo que ninguno más supera la mitad del total.

El valor de la honestidad la veracidad y sinceridad, por ejemplo, se menciona en diez (cuatro religiosos, tres privados laicos, dos provinciales y un municipal), el de la creatividad en nueve (tres religiosos y tres municipales, dos

privados laicos y un provincial), el del esfuerzo también en nueve (en tres privados laicos, y en dos de cada una de las otras).

Otro valor que aparece en todos los tipos de colegios, es el de la autoestima, mencionándose en tres provinciales, dos religiosos, un privado laico y un municipal, es decir, en siete del total. Algo similar sucede con la tolerancia, que es incluida también en siete acuerdos, de los cuales tres son religiosos, dos provinciales, un privado laico y un municipal.

El valor del autocontrol aparece en un acuerdo provincial, un religioso y tres privados laicos.

Valores religiosos y fe, de austeridad, de caridad y servicio solo aparecen mencionados en acuerdos de colegios religiosos (en seis, uno, cuatro y cuatro respectivamente).

f- Vinculados al Otro (autoridad)

La última subdivisión realizada sobre los valores que aparecen en los acuerdos de convivencia escolar revisados, reside en estudiar los referidos al lugar que ocupa el Otro, según conceptualizaciones del psicoanálisis trabajadas en el marco teórico, el Otro de la cultura, que en este caso es la norma, la autoridad y los que la ejercen o controlan. Entendemos probable que lo que cada colegio conciba sobre esta posición puede tener incidencia en el vínculo que los adolescentes establezcan con los adultos y las normas.

El que más aparece es el de la escucha (en dieciocho del total), que es mencionado en todos los acuerdos municipales y privados laicos, y en la mitad de los provinciales y religiosos. La mayoría de los acuerdos entiende como importante poder escuchar a los jóvenes en todos los casos, darle lugar y valor a su palabra.

En diecisiete de los acuerdos se resalta la importancia de mantener el orden y la disciplina, siendo que todos los religiosos, cinco privados laicos, cuatro provinciales y dos municipales hablan de ello.

En catorce acuerdos (cinco religiosos, cuatro provinciales, tres privados laicos y dos municipales) se destaca el valor de la autoridad de los adultos, y nueve (entre ellos, cuatro municipales, tres provinciales y dos religiosos) hacen mención a la importancia de no ejercer abuso de poder.

Como podemos observar a lo largo del análisis del presente eje, son numerosos los valores que se encuentran explicitados en los acuerdos revisados, lo que hace dificultoso el trabajo de comparación de los mismos y la posibilidad de establecer semejanzas y diferencias. Desde aquí, entonces, nos parece importante aludir a lo que desde la resolución que rige en materia de los acuerdos de convivencia se busca promover: en este sentido en ella se entienden como conceptos centrales la participación, la convivencia, el conflicto, la autoridad, el consenso, las normas y las sanciones, planteando luego, cómo es entendida cada una de estas nociones.

Así, se piensa la escuela como espacio público, lugar donde se producen, circulan y transmiten conocimientos socialmente significativos; espacio donde se busque construir legitimidad a través de la participación, el consenso y el diálogo, lugar donde se busque promover una dinámica de aprendizaje democrático, donde se busque respetar las diferencias, donde se propicien valores, tales como la libertad, la paz, la solidaridad, la igualdad, el respeto a la diversidad, la justicia, la responsabilidad y el bien común, como también valores éticos y democráticos de participación, respeto a los derechos humanos, la honestidad, la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, la no discriminación, la importancia del trabajo individual y en equipo, del esfuerzo y la iniciativa.

En este punto, se puede ver que desde la normativa vigente se encuentran explicitados los valores que son deseables de promover, con lo cual se nos plantea el interrogante de si los valores que aparecen explicitados, en mayor o en menor medida en los acuerdos revisados, son valores que aparecen espontáneamente porque verdaderamente son los que sostienen el accionar cotidiano en la institución o si apuntan a dar respuesta a la legislación vigente, lo que no sería desfavorable en sí mismo, siempre y cuando la normativa se tome como propia y realmente sean favorecidos distintos procesos y accionares que apunten a inculcar los valores mencionados y siempre que la mera mención de la cantidad de valores que se explicitan no haga que no sea posibilitada la promoción de un marco axiológico específico.

Eje 2: Representación del alumno

En este punto nos proponemos analizar cuál es la visión que se tiene del alumno adolescente, la imagen del sujeto de la educación en la institución escolar. Para cumplir con este fin hemos agrupado las distintas concepciones en una serie de categorías para facilitar la lectura.

Tabla 3. Representación del alumno en las distintas escuelas

		Públicas		Privadas	
Representación del alumno		Municipales	Provinciales	Religiosas	Laicas
a	ACTIVO	2	3	6	6
b	SINGULAR	0	0	2	3
c	CRITICO Y RESPONSABLE	3	2	3	4
d	CON CARACT. ESPECÍFICAS	5	2	3	4
e	EN FORMACION	6	3	3	2
f	PASIVO	0	3	3	0

a- Sujeto Activo

Esta categoría se refiere a la consideración del sujeto de la educación como protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje, un sujeto de derechos que participa activamente involucrándose subjetivamente en el mismo. Esta visión aparece en la totalidad de los acuerdos privados, coincidiendo con lo que la ley nacional postula, mientras que los municipales que lo consideran son dos y los provinciales tres.

“En la interacción con otras personas, los estudiantes podrán controlar, modificar y adaptar su conducta con el propósito de actuar de una manera apropiada y competente. Para ello deben tener la oportunidad de tomar

decisiones con respecto a la forma de comportarse y atenerse a las decisiones tomadas" (escuela pública provincial).

Esta es una cuestión que en principio llama la atención ya que es sabido que desde los marcos más globales, se habla de un cambio de paradigma a la hora de entender a los niños, niñas y adolescentes, y en el marco específico que nos ocupa, se entiende al sujeto de la educación como un sujeto de derecho. Es llamativo que esta concepción no se encuentre incluida, de manera explícita al menos, en la totalidad de los acuerdos revisados.

b- Sujeto Singular

Esta categoría incluye la concepción de un sujeto que pareciera, al menos desde lo explícito, considerar al alumno como un sujeto singular o único, donde se da lugar a la contemplación de las características individuales de cada alumno, teniendo en cuenta que a pesar de ser parte de un grupo más amplio, cada adolescente presenta peculiaridades y tiene distintas necesidades como así también presenta variedades en los tiempos y modos de aprendizaje. La referencia a esta idea de sujeto se omite por completo en los acuerdos públicos y aparece señalado sólo en dos acuerdos religiosos y tres laicos.

Esta cuestión observada, podemos encontrarla vinculada a la categorización anterior (2-a), donde en los acuerdos públicos no se ve, al menos en el momento de la escritura del acuerdo, reflejada la concepción del sujeto alumno que desde la legislación se busca transmitir y promover.

c- Sujeto Crítico y Responsable

Aquí se alude a la visión de un sujeto autónomo que puede hacerse cargo de sus propios actos y responsabilizarse por ellos, asumiendo una postura crítica frente a ellos pero también frente a lo que le enseñan y dicen los adultos. Esta noción aparece en la mitad de los acuerdos municipales y religiosos, en dos provinciales y en cuatro privados laicos. En este ítem cabe destacar que algunos acuerdos señalan como algo negativo que los adolescentes sean críticos, y en una ocasión por este motivo se los tilda de ser *"críticos despiadados" (escuela pública municipal)*.

Esta noción volveremos a trabajarla en otro de los ejes de análisis (Eje 4) donde buscamos indagar si se entiende a la autonomía como un valor a promover desde los espacios de enseñanza o si por el contrario se generan procesos en los que pareciera obstaculizarse un posicionamiento autónomo.

d- Sujeto con características específicas

En este caso se alude a una nueva cultura juvenil, propia del nuevo contexto socio cultural, que en algunos acuerdos es vista de manera negativa. Las normativas que hablan de esta característica, hacen hincapié en la centración de los alumnos en el momento presente y cierto desinterés o dificultad de los mismos para pensarse en un futuro, encontrándose en una incertidumbre permanente en relación a lo que les espera luego de la escolarización.

“El adolescente de hoy desafía la capacidad del adulto para escuchar y construir vínculos porque tiene rasgos muy propios: se concentra más en el presente y tiene una mayor tolerancia a la incertidumbre del futuro, piensa desde el desencanto, es un crítico afilado y despiadado de las incoherencias adultas” (escuela pública municipal).

Como se ve en el cuadro, esta idea de sujeto de la educación aparece en cinco de los seis acuerdos municipales, en dos provinciales, tres religiosos y en cuatro privados laicos. Esto significa que aparece en más de la mitad del total de los acuerdos revisados.

Creemos importante destacar esta concepción, donde entendemos la importancia de dar lugar a la consideración de la adolescencia como etapa presente, entendiendo al alumno adolescente con características propias, que si bien es un sujeto que está en la escuela para aprender y formarse para poder manejarse en un futuro, adquiriendo herramientas que se lo permitan, no por eso debe perderse de vista que es un sujeto presente, con necesidades del momento. Creemos que esta concepción es bien presentada en uno de los acuerdos, del siguiente modo: *“es importante una mirada que no ve solamente lo que está en espera de desarrollo y formación, sino que subraya el presente como un tiempo de existencia en sí mismo, con sus necesidades, demandas, deseos y derechos” (escuela privada laica).*

e- Sujeto en formación

En relación a la categoría anterior (c), en esta caracterización del sujeto se alude al hincapié realizado a visualizar al alumno como sujeto en formación, entendido en general como un adulto en potencia, como un sujeto a ser formado para su futura inserción laboral, con posibilidad de realizar estudios superiores y la necesidad de ser educado para ser un futuro ciudadano con conciencia democrática.

“La adolescencia como categoría social y cultural es una etapa de iniciación en la sociedad adulta. En ésta la persona pasa de ser abastecida a abastecedora, de ser protegida a protectora. Pasa a tomar roles reservados a los adultos: trabajo, paternidad, propiedad, autoridad” (escuela pública provincial).

En todos los acuerdos municipales, en la mitad de los provinciales y de los religiosos y en dos privados laicos se encuentra enfatizado este carácter del adolescente, evidenciando una tendencia importante en ese sentido, en desmedro de conceptualizaciones que registren las características propias de la adolescencia como etapa específica del desarrollo, con particularidades que la hacen singular y distinta de otras etapas (niñez, adultez, vejez), presentando necesidades específicas y relacionándose con la educación, la normativa y la autoridad de un modo peculiar.

f- Sujeto Pasivo

Se entiende por sujeto de la educación pasivo a un adolescente que es o debe ser obediente, que acata las reglas impuestas por los adultos y que por tanto se ubica en una posición de inferioridad respecto de estos y bajo su responsabilidad. Esta consideración no es asumida ni por los colegios municipales ni los privados laicos cuyos acuerdos han sido revisados, pero apareció en la mitad de los provinciales y religiosos. Si comparamos esta categorización con la 2-a (sujeto activo) vemos que en el caso de los municipales quedarían cuatro acuerdos que no emiten juicio de valor sobre este punto, que los provinciales se dividen tres y tres para cada polo de la disyuntiva y que en los religiosos hay tres acuerdos que presentan la contradicción de referirse por momentos al sujeto de la educación como un ser activo y en otros momentos, considerarlo pasivo. Los acuerdos privados laicos por su parte, consideran en todos los casos al sujeto alumno activo protagonista del proceso.

Encontramos esta cuestión, nuevamente, en relación y por momentos en contradicción, respecto a lo que pretende transmitirse desde la legislación vigente, donde se entiende al sujeto de la educación como un sujeto de derecho, activo y partícipe del proceso de formación.

A la luz de lo antedicho, podemos plantear que en las normativas revisadas no se explicita claramente cómo es entendido el alumno o adolescente en la actualidad, cuáles son sus características y necesidades presentes; no obstante

se observan una serie de representaciones variadas, un conjunto de conceptualizaciones que subyacen y que parecieran mostrar una falta de unificación al respecto.

Creemos importante, a la hora de concluir este eje, aludir a la noción de participación, que pareciera entenderse importante desde el nuevo paradigma de la educación, en donde, como decíamos, se considera al alumno como un sujeto activo, que tiene derechos propios y que puede ser favorable que participe de diferentes maneras en distintos momentos y procesos que pueden darse en el acontecer institucional.

En esta línea, nos parece interesante aludir a una conceptualización que aparece reflejada en la resolución 1709/09, donde se refiere a la importancia de que los alumnos también participen en la elaboración de los acuerdos de convivencia, que puedan implicarse en la elaboración de las normas y reglas que van a regir la vida institucional para que la sientan en cierta manera como propias. En la resolución se expresa que *“la cantidad y sobre todo la calidad de la participación es la medida principal de la validez de las normas que se producen. Esta calidad de la participación no se mide sólo por el número y la variedad de personas convocadas o el número de veces que estas fueron consultadas. La calidad participativa se mide también por la capacidad que tienen personas diferentes de poner en juego sus diferencias de modo tal que puedan pensar juntos, producir un entendimiento enriquecido de la vida de la*

institución. Esta nueva luz construida entre todos será la base para un nuevo compromiso conjunto" (resolución 1709/09).

En este sentido, se propone que los adolescentes y jóvenes tengan la posibilidad de intervenir en el diseño de las pautas y normas que rigen y dan forma al mundo en que viven. Los mecanismos de participación podrían generar el compromiso y el apropiamiento de las normas construidas y consecuentemente serían productores de subjetividad.

Es interesante la teorización de Sirvent Maria Teresa (1999) que alude a una diferencia entre una participación real y una participación simbólica: la primera se da cuando los miembros de una institución o grupo social, a través de sus acciones, inciden efectivamente en los procesos que los afectan y en la naturaleza e implementación de las decisiones que toman, Por el contrario la participación simbólica se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce o se ejerce de grado mínimo la toma de decisiones, que quedan en manos de unos pocos, pero mediante mecanismos que generan la ilusión de ejercer un poder inexistente.

Teniendo en cuenta estas conceptualizaciones es que buscaremos indagar en las entrevistas, quién participa realmente en la elaboración del acuerdo y si son o no incluidos los adolescentes en este proceso y de qué modo buscan promover la participación o no de los mismos.

Eje 3. Representación del docente

En este eje de análisis nos interesa aludir a la representación que del adulto docente aparece explicitada en los acuerdos de convivencia revisados. Para cumplir con este fin hemos agrupado las distintas concepciones en una serie de categorías para facilitar la lectura.

De este modo, en los acuerdos se encuentran las siguientes concepciones en relación a los docentes.

Tabla 4. Representaciones del adulto docente en las distintas escuelas

	Públicas		Privadas	
Representación	Municipales	Provinciales	Religiosos	Laicos
a REGULADO	4	5	4	4
b PROFESIONAL	2	1	5	1
c AUTORIDAD	2	5	3	3
d RESPONSABLE	2	3	5	4
e HISTORIA Y SABER	2	1	0	2
f IMAGEN DE DIOS	0	0	5	0

a- Sujeto regulado: incluido en la normativa

Es importante tomar en cuenta, en primera instancia, la inclusión o no del docente en la normativa. En la mayoría de los acuerdos el docente se presenta incluido como un miembro más de la institución escolar, como un sujeto que debe respetar determinadas pautas de convivencia, ajustarse a ciertas normativas y regulaciones que se encuentran explicitadas.

Así es como en cuatro de los acuerdos de las escuelas municipales el docente se encuentra incluido, es decir que se encuentran explicitadas una

serie de indicaciones que regulan su accionar dentro de la institución escolar; por el contrario en los dos restantes, se dirigen sólo a los alumnos.

En los acuerdos de las escuelas provinciales, el docente se encuentra incluido en cinco de los seis revisados.

En relación a las escuelas privadas, en cuatro de las religiosas y en cuatro de las laicas, el docente se encuentra incluido con una serie de regulaciones que lo enmarcan; no encontrándose referencia a esto en los dos acuerdos restantes de cada categoría.

Se observa así que en la mayoría de los acuerdos el docente se encuentra incluido en la normativa. Encontramos esto importante, entendiendo la relevancia de que la ley se encuentre transmitida de modo que se entienda que es una ley de todos y para todos, que no es una ley sólo para una minoría, sino que incluye a todos y a cada uno de los miembros de la institución escolar.

Resultaría interesante, como posibilidad de investigación futura, indagar cuáles son las prescripciones para quienes ocupan el lugar del Otro, cuáles son las aptitudes y cualidades que se le requieren y cuáles son las normativas que lo enmarcan en el ejercicio de su función.

b- Sujeto Profesional

Otra de las menciones que se realizan en los distintos acuerdos con respecto a la figura del docente es en relación a su rol como profesional,

aludiendo a éste como un sujeto competente que debe actualizarse constantemente.

“Los educadores procurarán ser profesionales competentes, no contentándose con la simple transmisión de contenidos académicos sino buscando ser auténticos educadores. Deben tener capacidad de diálogo interdisciplinario” (escuela privada religiosa).

“Es importante respetar y hacer respetar la asimetría propia de la función, reconociendo en ella el aporte al bien general de la institución. Contribuir a la jerarquización de la función profesional, desde el punto de vista de la capacitación” (escuela privada religiosa).

Se puede ver que en cinco de los acuerdos de las escuelas privadas religiosas se encuentra presente esta concepción, entendiendo al docente como un profesional de la educación, y exigiéndole capacitación permanente. Asimismo, esta representación se observa en dos acuerdos municipales, en un provincial y en uno de los acuerdos privados laicos.

Se observa, entonces, que esta representación del docente aparece claramente en la mayoría de los acuerdos estudiados de las escuelas privadas religiosas, concepción que no se vislumbra en la mayoría de los demás.

c- Sujeto Autoridad

Otra de las representaciones que se observa explicitada en los distintos acuerdos es la concepción del docente como una figura de autoridad, entendida ésta de distintas maneras en los diferentes acuerdos.

Esta noción de sujeto que ocupa un lugar de autoridad se observa en cinco de los acuerdos provinciales, en dos de los acuerdos municipales; en tres de los acuerdos religiosos y en tres de los acuerdos laicos.

Es importante detenerse en esta noción teniendo presente los desarrollos trabajados a lo largo del informe en relación a la crisis de autoridad a la que aluden numerosos autores. En esta línea, en algunos de los acuerdos se menciona la importancia de que el docente se posicione en un rol de autoridad, buscando establecer parámetros y límites, estableciendo la relevancia de este posicionamiento para la educación de los adolescentes:

“El adolescente necesita un adulto que esté dispuesto a abrirse a sus valores sin dejar de ser un adulto, que actúe con firmeza y responsabilidad” (escuela pública municipal).

“Se busca que los alumnos reconozcan la legitimidad de la autoridad del docente de la institución, porque gran parte de la sociabilidad del alumno depende de la aceptación de esa autoridad. Se exige a los adultos coherencia entre el discurso y su actuación, a partir de la cual los adolescentes legitimarán la conducción de aquéllos” (escuela privada religiosa).

Asimismo, en algunos de los acuerdos, la autoridad se encuentra ligada al saber y a la importancia de la responsabilidad a la hora de ejercer la función docente:

“Es importante afianzar la autoridad, fundada en la asunción responsable de las obligaciones profesionales” (escuela pública provincial).

“El docente debe legitimar su autoridad en una actitud de abierta comunicación y en el saber” (escuela pública provincial).

En otros se hace hincapié en la importancia de ejercer este rol de autoridad pero desde una tendencia al diálogo con el otro, resaltando la importancia de la comunicación intergeneracional entre el adulto y el adolescente:

“Es importante reforzar el rol del adulto y su autoridad a partir de la comunicación, reafirmando la confianza mutua y el respeto por los acuerdos consensuados” (escuela pública municipal).

“La escuela como institución del mundo adulto, debe ser escenario de un diálogo intergeneracional fecundo, maduro y creativo, que ratifique a los adultos en sus roles de autoridad, a la vez que posibilite a los jóvenes crecer y educarse en valores, conocimientos, saberes y habilidades” (escuela pública provincial).

En otro sentido, en algunos acuerdos se observa la representación del docente como autoridad que debe controlar y vigilar a los alumnos:

“Los alumnos estarán siempre bajo la vigilancia de un docente” (escuela pública provincial).

Podemos pensar que en esta categoría en que se entiende al adulto docente ocupando cierto lugar de autoridad, no se vislumbra una concepción unificada de la misma, es decir que si bien la mayoría de los acuerdos aluden a esta posición, no todos parecieran entender de igual modo la noción de autoridad y con lo cual no todos parecen entender de igual modo el rol del docente y cuál es la posición que debe ocupar y de qué modo debe hacer uso de su autoridad; cuestión que deberá ser indagada en las entrevistas.

d- Sujeto responsable de la educación.

En otra categoría de análisis se hace alusión, en algunos acuerdos, al docente como responsable de la educación de los alumnos, enfatizando en su rol de educador, en la importancia de su accionar como ejemplificador de determinadas actitudes y en su tarea de concientizar; aludiendo también a la vocación de servicio.

Dicha representación se encuentra reflejada en cinco de los acuerdos de escuelas privadas religiosas, en cuatro de las privadas laicas; en dos de los acuerdos de las escuelas municipales y en tres de las provinciales.

“Los docentes son los encargados de ejercer la acción educativa inmediata, asumiendo su vocación de servicio” (escuela privada religiosa).

"La clave de todo proyecto educativo son los educadores, pues son quienes están más tiempo en contacto directo con los alumnos..." (escuela privada religiosa).

"Es responsabilidad del docente formar a los alumnos en normas éticas y sociales" (escuela privada laica).

"Los docentes asumen la tarea de enseñar, educar y convivir como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética" (escuela pública municipal).

"El docente debe dar el ejemplo. No deben faltar el respeto al alumno, abusar de su poder ni ejercer una actitud arbitraria, demagógica" (escuela pública municipal).

"Los docentes educadores están llamados a una opción clara. Procuran ser profesionales competentes, no contentándose con la transmisión de contenidos, sino buscando ser auténticos educadores y evangelizadores. Alcanzar un adecuado nivel de conocimientos, en técnicas, una actitud interdisciplinaria" (escuela privada religiosa).

"Su acción dentro del instituto será en todo momento educativa, buscando corregir los malos hábitos y las tendencias negativas de modo familiar y armónico" (escuela privada religiosa).

e- Sujeto con historia y saber

En algunos de los acuerdos leídos se encuentra presente la representación del docente entendido como un sujeto que posee una historia y un saber específico, desde el que parte para cumplimentar su rol de educador.

“El adulto debe construir una aproximación respetuosa y valorativa, encontrar la distancia óptima, con cercanía suficiente para establecer un verdadero vínculo con el adolescente y al mismo tiempo con el alejamiento necesario para comprender los riesgos, establecer límites, hacer propuestas como adultos que tienen su propia historia y un saber válido para ofrecer” (escuela pública municipal).

Esta concepción se observa en dos acuerdos de escuelas municipales; en un acuerdo de una escuela provincial y en dos acuerdos de dos escuelas privadas laicas y en ninguno de los religiosos.

f- Sujeto imagen y semejanza de Dios

Por último en cinco de los acuerdos de escuelas religiosas, se observa una clara equiparación entre el docente adulto y dios, a modo de imagen y semejanza del mismo, tal como plantea la religión.

“Los jóvenes se fijan en su profesor, viven más de su ejemplo que de su palabra. Los educadores son la clave de todo proyecto educativo, son quienes están más tiempo en contacto con los alumnos. Deben tomar como modelo a

Jesucristo. El evangelio es el más sublime tratado de didáctica y pedagogía que existe" (escuela privada religiosa).

"Aún en el caso que el alumno no comprenda el por qué de una orden, debe quedarle en el fondo de su alma la convicción de que por muy penosa que sea la situación ese adulto lo ama y no hará nada contra él" (escuela privada religiosa).

Es importante, a la hora de indagar los modos de transmisión de la ley, el lugar que ocupa el adulto, la representación que se tiene del docente, encargado de la educación de los niños y adolescentes. Entendemos, siguiendo algunos planteos realizados en la resolución 1709/09, que el docente es el representante institucionalizado del código escolar y en esto reside su lugar de autoridad.

Desde esta perspectiva, es importante el análisis realizado de las diferentes concepciones e ideas que se explicitan en los acuerdos en torno a dicha temática: desde entender al docente en su rol de autoridad, desde diferentes perspectivas, como un profesional competente que debe encontrarse a la altura de las circunstancias; hasta entenderlo como una persona hecha a imagen y semejanza de dios, haciendo hincapié en la importancia de su accionar evangelizador y ejemplificador.

Es en este sentido que interesa indagar ¿cómo se posicionan los docentes ante lo instituido y qué de ello es interpretado por los adolescentes?

¿Cómo aparece la ley encarnada en el mundo adulto? y ¿Qué entienden los docentes y directivos por autoridad?

Eje 4. Modos en que se promueven u obstaculizan posicionamientos autónomos

Para el análisis de esta dimensión hemos buscado indagar en primer término, si en cada acuerdo aparece el concepto de autonomía de manera explícita, considerándolo un valor a tener en cuenta y si debiera promoverse o no en los alumnos. En segundo lugar, hemos tratado de inferir qué acciones podrían estar promoviendo u obturando dicha tendencia en los adolescentes.

De esta manera, encontramos que, dentro de los acuerdos municipales revisados, cinco de ellos omiten las referencias a la búsqueda de la autonomía o a su consideración como un valor importante de transmitir. Solo uno de estos acuerdos menciona de manera explícita que *“se busca que los alumnos sean partícipes críticos y autónomos y promover el trabajo autónomo” (acuerdo público municipal)*. Este acuerdo pareciera favorecer a esta tendencia que se propone ya que afirma entender que los alumnos encontrarán herramientas e instrumentos que les permitirán formar parte del cuerpo social como protagonistas, partícipes críticos y autónomos, cooperando en grupos de autogestión que les asegurarán una adultez autónoma e independiente. Además, se considera que cada uno de los integrantes es protagonista dentro de la institución, lo que supone asumir compromisos y conocer las facultades de

cada uno de sus actores. Para todo esto la escuela se propone potenciar la responsabilidad y el hacerse cargo: *“Serán desalentadas las actitudes corporativas, los desplazamientos de responsabilidades y en cambio se estimulará la creatividad, la innovación, la valoración del error como parte del aprendizaje, la valoración de las producciones propias y ajenas” (escuela pública municipal).*

Otros dos acuerdos municipales, si bien no se proponen estimular la autonomía como una meta en particular, sí tienen como objetivo crear espacios y condiciones para la reflexión grupal, el consenso, la participación democrática, la autogestión y el cooperativismo. Además consideran que en caso de que exista una falta que implique un daño material, el mismo deberá ser reparado por los responsables; lo cual podría ser una tendencia que pueda resultar favorecedora del hacerse cargo y de un posicionamiento autónomo.

Otros dos acuerdos municipales coinciden en afirmar que *“la libertad solo funciona cuando existe un equilibrio entre los derechos y las responsabilidades” (acuerdos públicos municipales)*, por lo tanto si bien no han desarrollado un plan de actividades que propendan al desarrollo autónomo de los jóvenes, creemos importante destacar que este principio rector podría ser un primer intento en esta línea favorecedora de tal tendencia. Sin embargo, en los mismos acuerdos de convivencia hemos encontrado que los padres tienen la obligación de responsabilizarse y hacerse cargo de la reparación o sustitución de roturas del mobiliario o edificio que ocasionara su hijo/a, como también deben

responsabilizarse de objetos de valor que el alumno traiga al establecimiento, cuestiones que en cierto sentido podrían contrariar o al menos no facilitar el hacerse cargo de las propias acciones por parte del adolescente, ya que asume que la responsabilidad es de los adultos casi de manera automática, sin incluir, al menos en la redacción del acuerdo, ningún procedimiento tendiente a la implicación subjetiva del adolescente que le permitiera hacerse cargo de sus decisiones y de las consecuencias de sus actos, y por lo tanto, que le permitiera progresivamente ser una persona autónoma con capacidad de decisión propia.

El último acuerdo revisado dentro de esta categoría (municipales) no habla de manera directa de procesos que favorezcan a la autonomía pero en él se da cuenta de varias propuestas pedagógicas que podrían ir en esa dirección. De esta manera, se obliga a los docentes a corregir las evaluaciones a la brevedad para que el alumno conozca los errores que lo ayudarán a comprender el tema siguiente y a aplicar las estrategias adecuadas para que la mayoría comprenda. Desde este colegio se asume que los alumnos armonizarán sus intereses con la modalidad que es propia de la escuela a la que han elegido luego de conocer y aceptar su proyecto educativo. Además exige asumir con total verdad y responsabilidad los propios actos, no comprometer a otros con ellos, y que ante cualquier daño ocasionado, el alumno buscará la mejor forma de identificarse, se lo comunicará al preceptor para que se le faciliten los elementos necesarios para reparar la falta. Por otra parte, los alumnos podrán requerir del profesor las explicaciones y aclaraciones

necesarias para completar la comprensión y el aprendizaje, independientemente del tiempo que demande y de las veces que sea necesario, lo cual evidentemente los involucra de manera directa en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

Una medida de esta institución que nos parece que obstaculiza la prosecución de dicha tendencia en los alumnos es aquella según la cual los gastos por roturas intencionales o por negligencia serán solventados por los causantes, pero en el caso de no aparecer el o los causantes del daño serán prorrateados entre todos los alumnos del curso o los involucrados según corresponda. El cumplimiento de lo precedentemente establecido no excluye de las medidas disciplinarias que la dirección considere necesarias. Esto podemos vincularlo, además, a la posibilidad de aplicar sanciones disciplinarias colectivas y, con ello, a la injusticia que podría resultar de que inocentes paguen por faltas de otros.

Respecto de los seis acuerdos provinciales estudiados, observamos que en cinco de ellos no se observa la concepción de la autonomía como un valor a inculcar.

En el primero no hemos podido hallar mecanismos que favorecieran al desarrollo autónomo del alumno, pero sí otros que por el contrario lo obstaculizan como por ejemplo, el hecho de igualar instancias de reflexión a apercibimiento, de asegurar que los alumnos estarán siempre bajo la vigilancia

del docente y la afirmación según la cual los actos discriminatorios serán pasibles de sanción inmediata sin mediar instancia alguna.

En un segundo acuerdo, se habla explícitamente de autonomía solo para referirse a que los docentes deben respetar la autonomía de la institución en la conducción del proceso educativo, nada se dice explícitamente respecto de la autonomía en los alumnos. No obstante, es uno de los que más parecería tender al posicionamiento autónomo del alumno. En este sentido vemos los siguientes indicadores facilitadores: se propicia la adquisición del sentido crítico en el análisis de la propia conducta, en la interacción con otras personas; los estudiantes podrán controlar, modificar y adaptar su conducta con el propósito de actuar de una manera apropiada y competente. Para ello deben tener la oportunidad de tomar decisiones con respecto a la forma de comportarse y atenerse a las decisiones tomadas. Para esta escuela es importante que el joven tome conciencia de que no goza de verdadera libertad quien no actúa con responsabilidad y respeto al prójimo y a la institución.

Además propone que respecto del uniforme se reciban críticas, propuestas de revisión y de cambio a cargo de los alumnos. Es notable que este acuerdo de convivencia justifica y fundamenta cada una de las normativas e incluye una enumeración de faltas y clasificación de las mismas.

Parece importante citar textualmente una frase de este acuerdo que tiende a ir precisamente en el camino de la promoción del posicionamiento autónomo de los alumnos: *“la escuela es el ámbito para que el adolescente se*

desarrolle en el ejercicio responsable de su libertad a través de la estimulación de su participación personal y reflexiva para asimilar pautas de convivencia con vistas a su inserción en la vida ciudadana (escuela pública provincial).

Otro de los acuerdos analizados que omite toda referencia a la autonomía, tiene como regla sin embargo, que está permitido el uso de auriculares para escuchar música en hora libre y/o recreo, siendo responsabilidad del alumno el cuidado de sus pertenencias. Creemos que esta normativa escolar podría favorecer al desarrollo de la autonomía en el alumnado. No obstante en este acuerdo se hace explícita la siguiente afirmación: *"El alumno debe acatar la normativa"* (escuela pública provincial) sin dejar espacios a la crítica o a la propia decisión de un alumno que podría implicar desobedecer una norma pero haciéndose cargo de las consecuencias que dicha acción implicara.

El cuarto de los acuerdos provinciales (que tampoco habla de autonomía) propone algunas líneas que podrían favorecer el desarrollo de esta aptitud: cuidar los bienes propios haciéndose responsable de su conservación; actuar responsable y criteriosamente, respetando las normas consensuadas; responsabilizarse por los actos. Además, se mencionan las conductas a ser estimuladas y los modos de estimularlas, como ser la mención y reconocimiento en actos escolares, por ejemplo.

El quinto de los acuerdos de esta categoría podría favorecer en cierta medida al desarrollo de la autonomía en tanto asume que los alumnos tendrán

siempre derecho a réplica: se otorga la oportunidad de exponer al alumno y otro miembro su versión de los hechos, así como también se reflexiona sobre ellos y sobre el daño causado. Se propone desde esta institución dialogar con el alumno ante el error, lograr la reflexión, orientarlo a cambiar de actitud y analizar las distintas estrategias para mejorar. Es destacable que se proponen valorar el reconocimiento del error.

Sólo un acuerdo de los provinciales menciona la autonomía como valor, y para su estimulación propone que los alumnos podrán elegir y ser elegidos delegados de curso y miembros del CIC; que el alumno, antes de ser sancionado podrá hacer su descargo. El colegio asume la responsabilidad de generar espacios de reflexión y participación democrática y priorizar la elección de medidas que impliquen instancias de aprendizaje y prevención, evitando que las sanciones se transformen en meros actos punitivos.

Vemos que no hay un criterio uniforme en las medidas que podrían favorecer al desarrollo de la autonomía y que de hecho no es una variable tomada en cuenta en la gran mayoría de los acuerdos. Sin embargo, por medio de diversos caminos y recurriendo a diferentes estrategias según el ideario de cada institución, se puede estimular a dicho desarrollo en los alumnos.

En los acuerdos pertenecientes a colegios religiosos, encontramos que sólo dos de los seis hacen explícita referencia a la autonomía como un valor a propiciar en los adolescentes. No obstante esta omisión, como se verá a

continuación, se encuentran aquí también diversas vías favorecedoras del desarrollo progresivo de la autonomía.

El primero de estos acuerdos hace hincapié en la autonomía del colegio para tomar decisiones y en cómo los padres deben respetarla. En esta escuela se proponen desarrollar armónicamente dotes morales e intelectuales que permitan adquirir un sentido perfecto de la responsabilidad y un uso recto de la libertad, desarrollar en los alumnos la totalidad de sus aptitudes sociales, académicas y personales para formar ciudadanos libres, solidarios, responsables y respetuosos de las instituciones; fomentar el cuidado de sus bienes personales haciéndose responsables de su conservación. También consideran que la reparación de los daños ocasionados o la limpieza de los espacios emergen como una posibilidad para generar en los alumnos un sentido de pertenencia institucional a partir del cuidado y preservación de los bienes físicos. También, entienden importante que el alumno se involucre, ya que consideran que una sanción es un apercibimiento escrito con la firma del alumno que avale su intención de modificar su actitud. Se destaca el derecho al descargo que tiene el alumno. En esta escuela se concibe que la participación como representante en el CIC es una experiencia enriquecedora para los alumnos, relacionada con el aprendizaje de la libertad. Estos ejemplos encontrados podrían aludir a variadas formas de intervención o bien de conceptualización que favorecen al desarrollo de la autonomía.

Otro de los acuerdos, que no habla de autonomía, ofrece algunas líneas que irían en sentido de su facilitación, tal como la elección de un delegado de curso para que sea intermediario entre sus compañeros y las autoridades, para obtener tratamiento y respuesta de las iniciativas que presenten. A diferencia de otros acuerdos, aquí se hace hincapié en que, si hay daño, el alumno, asistido económicamente por sus padres, deba reparar el perjuicio cometido. Nos parece importante esta consideración, ya que si bien se asume que el joven depende económicamente de sus padres, se lo insta a ser él mismo el que se implique en la reparación del daño aún teniendo que recurrir a la ayuda de sus padres para solventar los gastos. Otra medida en este sentido es convocar a que el alumno sea responsable del dinero y todo objeto de valor que lleva al establecimiento

Sin embargo, hay una propuesta en este colegio que podría obstaculizar al desarrollo de la autonomía, donde se plantea que los actos que prueben adhesión a la institución y cumplimiento cabal de las normas de convivencia serán premiados con un reconocimiento. Esta medida podría hacer que los alumnos se comporten de determinada manera motivados por la posibilidad de recibir un premio y no movidos por la convicción de decidir cómo actuar en función de sus propias escalas de valores, como también puede pensarse que el cumplimiento cabal de una normativa, sin un posicionamiento crítico de un modo reflexivo, no es entendido como un posicionamiento autónomo.

Un tercer acuerdo, que tampoco habla de autonomía, se propone no obstante estimular el desarrollo del saber hacer desde la conciencia crítica, la investigación, la cooperación, participación y la indagación activa. También afirma que la disciplina es un proceso de autocontrol y desarrollo de la propia responsabilidad que lleva a una armonía en las relaciones interpersonales. Si bien en este acuerdo no se establecen medidas de intervención que propicien al desarrollo de la autonomía, creemos que estos principios que hemos enunciado podrían ser el primer paso para su concreción.

El cuarto de los acuerdos pertenecientes a colegios religiosos, sólo utiliza el término autonomía para referirse a la que tiene el director para tomar las decisiones. Y siguiendo esta línea de pensamiento, encontramos que es un acuerdo que está muy orientado a los padres y no a los alumnos, que son los padres quienes deben reponer material dañado o extraviado y responsabilizarse de los daños causados por sus hijos al material del colegio o sus compañeros. Estas tendencias y este posicionamiento respecto al lugar que ocupan los adultos, creemos que obstaculiza el desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos. Sin embargo, la escuela propone un proyecto que denominan “aprender a aprender” y tiene como objetivo motivar en el deseo de aprender. Por otra parte consideran que sanción disciplinaria debe implicar una elaboración y exposición oral de trabajos de investigación sobre contenidos relacionados con la norma transgredida. Estas dos propuestas de intervención nos parece que apuntan al involucramiento del adolescente, a su implicación

subjetiva tanto en el proceso de aprendizaje como en las situaciones en que cometa faltas a la normativa y, por lo tanto, serían conducentes a una mayor autonomía.

Uno de los dos acuerdos que hablan de la autonomía como un valor, se propone la formación de personas libres y autónomas en sus decisiones, con espíritu crítico y responsable. Para ello propicia el ejercicio de la libertad responsable, considera que la honestidad y responsabilidad de cada uno, son valores indeclinables para el desarrollo de la tarea, especialmente a la hora de cumplir con los objetivos y hacerse cargo de los desaciertos. En este colegio tratan de promover la participación, partiendo de la concepción de que las personas podrán ser sujetos y protagonistas responsables, capaces de influir y modificar todo aquello que les concierne, lo cual favorecerá la creatividad. Según lo establecido en este acuerdo, los alumnos se comprometen a asumir con responsabilidad cualquier daño o rotura voluntario o involuntario. Hay que tener en cuenta en este caso, que para la construcción del acuerdo se han llevado a cabo numerosas encuestas detalladas para tener registro de la opinión de todos los actores involucrados.

La escuela les propone a los chicos un proyecto de pasantías que les permite conocer cómo deben manejarse en el mundo laboral, lo cual podemos pensar como un pasaje progresivo al mundo adulto. En este sentido, y pensando en ciertas aptitudes que los alumnos deberían tener en el futuro, se afirma que las inasistencias a dichas pasantías constituyen siempre una

excepción y no un derecho, que la puntual asistencia significa una actitud ética valorable en la relación con los otros y es fundamental en la formación de hábitos para su posterior desempeño profesional y social. Todo esto les va permitiendo a los jóvenes adentrarse en un mundo de responsabilidades propias del ser adulto, pero de una manera gradual, aprendiendo poco a poco a hacerse cargo de los propios actos y de las responsabilidades asumidas.

En este colegio se proponen de manera explícita la formación de personas libres y autónomas, con espíritu crítico y democrático, solidarias y responsables, con las competencias necesarias para acceder a estudios superiores, insertarse en el mercado laboral y adaptarse a los cambios con flexibilidad. Personas capaces de aprender a aprender (aprendizaje autónomo), aprender a hacer, logro de habilidades y hábitos, aprender a ser (afianzamiento de actitudes cristianas, afectivas, sociales, morales, estéticas). Se asume por medio de este acuerdo el compromiso de esforzarse para contribuir al logro personal de los estudiantes, respetando sus singularidades y orientándolos en el camino a seguir, formando personas capaces de comprometerse en el cumplimiento de sus deberes y derechos.

Respecto de las sanciones, también en esta escuela se dice garantizar el derecho de todo alumno a hacer su descargo correspondiente. Por otro lado, en este acuerdo se dice que los padres deben reparar y/o reponer elementos dañados por su hijo, lo cual parece una estrategia de resolución que poco

implica al alumno involucrado, y por lo tanto creemos que esta metodología (que aparece en varios acuerdos) obstaculizaría el desarrollo de la autonomía.

El segundo acuerdo que incluye la concepción de autonomía y se propone activamente propiciar autogestión, invita además a los padres a conducir a sus hijos hacia una progresiva y responsable autonomía. Esto parece una propuesta interesante en tanto se tiene en cuenta la importancia del trabajo conjunto de la familia y la escuela para la educación (en todas sus aristas) de los adolescentes.

Se proponen que cada persona asuma las consecuencias de sus actos, errores u omisiones, responda positivamente a las decisiones de la autoridad formal, aceptando la corrección fraterna, abriéndose al cambio personal y tomando el compromiso de enmendar, alentando una actitud de honestidad recíproca. Se busca que se asuman, por libre convicción, las normas que pautan la convivencia y por lo tanto se promueve al ejercicio responsable de la libertad. Los alumnos son incluidos en la elaboración y actuación del proceso formativo, pero teniendo en cuenta la forma progresiva, posibilitada por el madurar de la edad. Volviendo así una vez más a la idea de ir alcanzando ciertos logros de manera gradual y con el acompañamiento de un adulto que pueda reconocer esos avances.

Una última apreciación respecto de este acuerdo es el hincapié que se hace en la participación corresponsable: todos son protagonistas de las acciones que los involucran. De esta manera, consideran que un acuerdo surge

de la libre aceptación de cada uno. Ellos afirman que *“cuando los socios cierran un acuerdo se dicen mutuamente: “tengo la intención de ser fiel a nuestro acuerdo, y si no cumplo con algo, espero me lo hagas saber para corregirme, porque me interesa nuestra relación. Nadie obliga a los socios a aceptar el acuerdo y lo hacen porque lo ven beneficioso” (escuela privada religiosa).*

Dentro de los seis acuerdos de colegios secundarios privados laicos que hemos revisado, encontramos que cuatro de ellos se proponen favorecer el logro de la autonomía en los alumnos, el quinto de ellos considera a las personas como entidades bio-psico-sociales libres y autónomas, y el sexto omite tales referencias.

El primero de ellos, que considera la autonomía como valor a inculcar, tiene como medias propiciatorias de tal aptitud el desarrollo de diferentes actividades y eventos para promover el interés por la investigación y el desarrollo de proyectos innovadores, lo cual forma parte de su proyecto de formación integral.

Tienen a su vez como principio rector, la formación de seres libres, seguros de sí, críticos, creativos y sensibles, con una conducta ética solidaria y responsable, inspirada en sólidos principios morales. Recalcan la importancia de que los alumnos se comprometan en la defensa de una posición racional.

Se proponen dar libertad para expresar a través de distintos medios sus ideas y emociones, proporcionarles herramientas de acción para su futuro: *“Los docentes deben garantizar que los espacios de evaluación sean completos y*

bien discriminados para que todos entiendan en qué se han equivocado y puedan aprovechar ese espacio y el error como instancia de aprendizaje” (escuela privada laica).

En esta escuela cuentan con un proyecto educativo mediante el cual los alumnos se informan sobre temáticas relevantes de la actualidad mundial y al mismo tiempo desarrollan capacidades de argumentación, confrontación de ideas, organización, jerarquización y síntesis de la información recolectada y todo lo relacionado con las habilidades para elaborar un discurso público en un marco formal, sostenerlo, responder interpelaciones, promover alianzas estratégicas; habilidades que les serán imprescindibles en cualquier desarrollo profesional futuro. Esta propuesta favorece a uno de los objetivos que esta escuela se propone, que es lograr que la comunicación implique un diálogo basado en argumentos razonables. En consonancia con esto, aseguran que la resolución de situaciones conflictivas debe basarse en respetar en cada situación los puntos de vista de los involucrados, aceptando la fuerza del mejor argumento.

Si hay daño, el alumno, asistido económicamente por sus padres, procederá a la reparación del daño. Asimismo, deberá salvar el daño moral que pudiera resultar de su actuar: esto será a través de una producción o reflexión en la que conste su descripción del hecho ocurrido y la valoración que efectúa del mismo, de su participación y de la forma en que pedirá disculpas.

El segundo acuerdo de esta categoría, que se propone fortalecer al sujeto, recuperar su capacidad de decidir, su responsabilidad y autonomía, ofrece las siguientes modalidades de intervención en pos del logro de dicha autonomía: fortalecimiento del sujeto, recuperación de su identidad, capacidad de decisión, autonomía, posibilidades de intervención y participación; desarrollo de sujetos que pueden hacer aportes válidos a su propio proceso de enseñanza- aprendizaje; consideración de que las personas sobre las que recaiga una sanción siempre tendrán derecho a ser escuchadas, a explicar y dar razones de sus actos, en las condiciones más apropiadas para hacerlo. Se evitará cualquier tipo de castigo moral como la humillación, el maltrato o amenazas.

El tercero de los acuerdos laicos afirma que se buscan desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía y para ello aseguran que las normas deben surgir de un contrato, al que adhieran todos los miembros de la escuela. Se apela a la argumentación y participación, desterrando cualquier tipo de imposición. Fuera de este pacto inicial, la ley pierde sentido. Además explica que el alumno tiene derecho a disponer de 10 minutos de pausa entre hora y hora, pero que si por alguna causa (prueba, videos, etc.) está de acuerdo en permanecer en el aula, no podrá compensar en la hora siguiente la pausa perdida. También asegura que siempre se promoverá el diálogo reflexivo y se estimulará el autocontrol. Estas medidas pueden favorecer al desarrollo de la

autonomía, por medio de lograr la implicación de los adolescentes en sus decisiones y actuaciones.

El cuarto de estos acuerdos, que toma a la autonomía (y la independencia) como un principio, también propone diversas medidas tendientes a su favorecimiento: de esta manera, al comienzo de cada año se realizan talleres con los alumnos, de manera que los que recién ingresan puedan participar y hacer propio un pacto que los precede y se puedan discutir y realizar ajustes al acuerdo. Además se busca la capacidad de juicio propio, actitud crítica en la búsqueda de la propia trascendencia espiritual, social y política.

Consideran que es importante que los alumnos puedan hacer un pasaje del ser parte al sentirse parte de la institución, ya que se entiende que uno ejerce de otro modo los derechos y cumple sus obligaciones si entiende la institución como propia. En relación a la ropa, la escuela considera a la vestimenta como marca de singularidad por esto no impone uniforme obligatorio.

Este colegio tiene una estructura de organización horizontal, que facilita la comunicación intergrupal y la toma de decisiones que atañen al bienestar general, asimismo se desarrollan talleres autogestionados por los propios alumnos, lo que implica un trabajo por parte de los mismos para conseguir los medios necesarios para llevar a cabo un proyecto propio.

El acuerdo que entiende a la persona como una unidad bio-psico-social, libre y autónoma, considera que los alumnos no se apropian de los saberes por la mera acción de un acto de enseñanza conceptual sobre valores, dis-valores o anti-valores, sino por ponderación de los comportamientos de los adultos significativos más próximos y que es fundamental desarrollar el pensamiento crítico y la conciencia democrática. Además el acuerdo es entendido como un contrato que es un compromiso de partes en el cual se involucran los actores para asumirlo como propuesta propia y alcanzar así un significado distinto al de la norma impuesta desde el afuera.

Tienen como medida ante la falta cometida, la construcción de un acta de compromiso, con la finalidad de brindar una nueva oportunidad al alumno para que piense y decida qué acción reparadora puede concretar ante lo ocurrido, dado que las mismas deben ser coherentes y proporcionales a la transgresión.

Estas medidas y conceptualizaciones que hemos descripto apuntan en el sentido del desarrollo de la autonomía, aunque explícitamente la escuela diga que las personas (sin distinguir edades o procesos de aprendizaje previos) son libres y autónomas. Lo que sí se proponen es desarrollar en el educando pensamiento crítico, creativo y reflexivo, que también iría en esta misma dirección señalada. No obstante, la escuela considera que los padres son los responsables directos del cumplimiento de horario de entrada y de la correcta presentación del uniforme y aseo de sus hijos. Al tener en cuenta que se trata de adolescentes (y no de niños pequeños) creemos que esta convicción es

contraria a la línea anteriormente desarrollada que iba en pos de lograr posicionamientos autónomos y responsables en los alumnos.

El último de los acuerdos revisados omite toda referencia al concepto y sólo propone como medida que pudiera propiciarla, la construcción de espacios de reflexión, pero no explicita de qué manera lograrlos.

Los colegios laicos, son los que, en sus acuerdos, explicitan mayormente la noción de autonomía, y aluden a mayores medidas en pos de lo que parecieran proponer.

Todas las conceptualizaciones mencionadas nos hacen pensar que posiblemente la autonomía no pareciera ser una noción demasiado trabajada, al menos en los acuerdos de convivencia escolar de un modo explícito y central. Las cuestiones que aparecen planteadas, son cuestiones que podemos ir infiriendo, de acuerdo a conceptualizaciones previas y a los modos de entender la autonomía y los aconteceres que pueden o no favorecer u obstaculizar dichos posicionamientos; asimismo, puede pensarse que lo que aparece explicitado puede verse como un modo idealizado de entender la autonomía, sin incluir explícitamente los modos concretos en que la misma puede propiciarse; de todas maneras será un punto a indagar en las entrevistas para poder pesquisar si la autonomía es entendida o no como un valor de importancia que debe ser promovido en la institución escolar y cómo buscan o no desde una política institucional promoverla.

Eje 5: Concepto de justicia que se infiere a través del análisis de los tipos de sanciones

En el presente eje pretendemos referirnos a los tipos de sanciones que se explicitan en los acuerdos de convivencia, objeto de la presente investigación, a fin de observar las preferencias por los tipos de sanción e inferir el concepto de justicia que se haga presente en las distintas normativas.

En los acuerdos de las escuelas municipales se observan las siguientes cuestiones:

En cuatro de los mismos se hace referencia a la importancia de que las sanciones tiendan a la reflexión, teniendo en cuenta la reparación de los actos. En este sentido, en estos cuatro acuerdos se prevé ante una falta, una instancia de reflexión, a partir del diálogo. Esta instancia, apunta, en dos de los acuerdos, al adelanto de las posibles consecuencias de mantenerse el accionar y en los otros dos, a la posibilidad de acordar un cambio de actitud.

Otra de la sanción que aparece con mayor frecuencia es la sanción reparatoria, que desde lo explicitado en los acuerdos, tiene el fin de la reparación, con preferencia para tal fin del trabajo comunitario. Esta cuestión se encuentra presente en tres de los acuerdos de escuelas municipales, aludiendo a las sanciones reparatorias, entendidas como: ordenamiento de armarios, limpieza de mesas y sillas, renovación de ornamentación, clasificación y adecuación de material didáctico, acondicionamiento de objetos y de la

estructura edilicia deteriorados por su propia acción u otro tipo de trabajo comunitario.

Otra de las sanciones es la suspensión o separación temporal del establecimiento o grupo de trabajo. Dicha sanción se observa en cuatro de los acuerdos municipales, en uno de ellos haciendo alusión a que el fin de la misma es la reflexión en el ámbito familiar y lograr restablecer un clima institucional adecuado y que en caso de no ser retirado por los padres el alumno permanecerá en la escuela pero separado del grupo.

Asimismo, en tres de los acuerdos se tipifica como sanción la confección de actas de indisciplina, entendiéndose las mismas en dos de ellos como un acta de compromiso en la que el alumno se compromete a un cambio de actitud.

En tres de los acuerdos se explicita como una medida la citación de padres. En uno de ellos se da la posibilidad de sanciones colectivas en caso de no aparecer el causante del daño.

Además, en dos de los acuerdos se hace mención a un sistema de quita de puntos que es poco desarrollado. En cuatro de los mismos se hace alusión a la medida del apercibimiento oral o escrito.

Y cabe mencionar que en dos de los acuerdos se hace mención a la importancia de considerar la intencionalidad de la falta, agravando la sanción del acto que haya sido reiterado en más de una oportunidad.

En los acuerdos de las escuelas provinciales se observa lo siguiente:

En principio, a diferencia de los acuerdos anteriores, se encuentran claramente explicitadas instancias de prevención en relación a las faltas, en tres de los acuerdos provinciales revisados. Se explicitan como formas preventivas las siguientes: elección de profesor tutor, elección de delegado de curso, actitud ejemplificadora del adulto, diálogo, colaboración escuela-hogar, diálogo con el CIC, charlas informativas con los profesores; presencia del EOE; programa de debate con actores institucionales; consenso entre alumno y profesor; conocimiento y lectura comprensiva del acuerdo de convivencia; control por parte de docentes y preceptores, implementación de talleres, entre otros.

En tres de los acuerdos se alude a lo reparatorio en relación al trabajo comunitario, entendido en dos de ellos como una instancia que ayuda a reflexionar sobre la falta y en uno aludiendo a los mecanismos reparadores como medios curativos o preventivos de males mayores que tienen como función contribuir a la formación, adquisición de responsabilidades, a la libertad y a que desarrollen compromisos genuinos de reparación del daño.

Por otro lado, en dos de los acuerdos provinciales, similar a lo que ocurre en los acuerdos municipales, se hace alusión a las sanciones, entendidas en su totalidad como sanciones reparatorias, sin hacer diferenciaciones. Se alude en los mismos a las siguientes formas de reparación: reparación moral y/o material de la falta, cambio de curso, jornada reducida, trabajos prácticos relacionados con la falta cometida, reparación del daño, disculpas con los afectados por la falta, reparación del mobiliario, exposición y admisión de faltas, actividad y/o

acción solidaria dentro y fuera de la escuela, realización de módulos de aprendizaje domiciliarios, trabajo extraescolar, reflexión y disculpas ante el grupo, entre otros.

Asimismo, en cuatro de los acuerdos se alude a la importancia del diálogo, en tres de los mismos haciendo hincapié en la reflexión y en uno de ellos aludiendo al mismo como metodología para resolver e identificar actos de indisciplina.

Es importante destacar que en uno de los acuerdos revisados se observa una equiparación entre la reflexión y el apercibimiento.

Además, en la totalidad de los acuerdos provinciales se alude a la figura del apercibimiento sea oral u escrito, a la firma de actas de indisciplinas o llamados de atención en el cuaderno de comunicaciones. En tres de los mismos se menciona como sanción la convocatoria a padres o tutores del alumno que comete una falta; en cinco se alude a la suspensión temporal y en tres de los acuerdos se menciona la separación del establecimiento y cambio de escuela.

En uno de los acuerdos se observa como sanción la aplicación de amonestaciones. En otro se alude a un plan de tutoría si es que la falta pone en peligro la integridad de otro alumno o el grupo general en relación a lo pedagógico y a lo vincular.

Asimismo, cabe mencionar que en dos de los acuerdos provinciales se alude a la importancia de tener en cuenta el grado de intencionalidad de los actos a la hora de sancionar.

En uno de los acuerdos se establece la relevancia de contextualizar las transgresiones, ya que se menciona que las normas se basan en la igualdad para todos, sin embargo cada situación merece ser comprendida en particular y dentro del contexto en el que tuvieron lugar, entendiendo, además, la importancia de valorar el reconocimiento del error. En esta misma línea, en otro de los acuerdos revisados, se explicita que de todas las medidas se indicarán su causa y fundamentación .

Por otro lado se ha realizado una lectura de algunos acuerdos de una serie de escuelas privadas de la ciudad de Mar del Plata, en los que se pueden observar algunas cuestiones:

En tres de los acuerdos de escuelas privadas religiosas se explicita lo siguiente: que para sancionar se tendrán en cuenta: el tenor de la falta, su mayor o menor gravedad y sus consecuencias reales, el grado de premeditación, de negligencia, y de perjuicios causados a terceros, la falta de sinceridad en el proceso de resolución del hecho y la reincidencia comprobada. En este mismo sentido, en la totalidad de los acuerdos privados religiosos se alude a la inclusión de una instancia de reflexión y diálogo, aludiendo en tres de los mismos, a la importancia del análisis de cada situación en particular y de su contexto, mencionando la necesidad de personalizar la implementación de la sanción, de acuerdo al contexto de la transgresión, edad, nivel de madurez y a cada historia en particular, con el fin de que se ayude, a quienes han transgredido una norma, a tomar conciencia de sus actos y comportamiento

para los otros y sí mismos, admitiendo el ejercicio del derecho a la defensa. Se dice que cada sanción requiere una instancia de reflexión, porque la finalidad no es castigar sino promover una toma de conciencia donde se reconocen errores y logros, haciéndonos comprender la falta y la necesidad de corregir un comportamiento.

Además, en tres de los acuerdos religiosos se alude a la sanción, entendida en su finalidad preventiva y educativa, mencionando su finalidad fundamental de toma de conciencia y el cambio de actitud por parte del alumno, conforme a su formación como persona responsable.

En la totalidad de los acuerdos religiosos se alude al llamado de atención oral o escrito como modo de sanción, especificando en tres de los mismos la firma de un acta de compromiso en donde se deje constancia de la intención de un cambio de actitud.

En tres de los acuerdos se tipifica como sanción la notificación a los padres. En cinco de los mismos se utilizan las amonestaciones, en la totalidad de los acuerdos religiosos se toma como medida la suspensión temporal, en uno de ellos entendida como distanciamiento que favorece la reflexión personal y familiar en búsqueda de un verdadero compromiso de cambio de conducta. Además, en dos de ellos se toma en cuenta la reinscripción condicional y en tres de los mismos el retiro o separación definitiva del establecimiento escolar.

Asimismo, se alude a medidas reparatorias, en cuatro de los acuerdos de escuelas privadas religiosas revisados. Se toman como medidas reparatorias

las siguientes: trabajo comunitario, pastoral, misionero, proyectos de investigación que presenten contenidos actitudinales, elaboración y exposición oral de trabajos de investigación sobre contenidos relacionados con la norma transgredida; inhabilitación para representar a la institución en eventos deportivos o actos académicos; concurrencia a jornadas especiales o asistencia a horas extra programáticas de trabajo escolar que incluyen los sábados por la mañana.

Nos parece importante señalar la concepción que aparece explicitada en uno de los acuerdos religiosos: *“hablamos de sanciones y no de castigos” son dos cosas muy distintas, los castigos son penas que aplica la autoridad para que el castigado se eduque por medio del dolor, esto no necesariamente lleva a una toma de conciencia y a un cambio de comportamiento, más bien puede llevar al resentimiento. La idea de sanción es poner de manifiesto que existen consecuencias lógicas previstas para las acciones de cada uno, estas consecuencias no dependen de la decisión arbitraria de una autoridad, sino que están previstas en un acuerdo que todos aceptamos libremente” (escuela privada religiosa).*

En esta misma línea, en otro de los acuerdos se alude a la importancia de valorizar como atenuante las actitudes de reconocimiento del error, voluntad de reparación e intención de cambio, acciones posteriores en un marco de seguimiento y evaluación conjunta de logros alcanzados y el replanteo de

nuevas metas superadoras, haciendo un reconocimiento expreso ante un cambio positivo.

Por último, se revisaron seis acuerdos de escuelas privadas laicas, y en relación al presente eje de análisis se ha encontrado lo siguiente:

En cinco de los acuerdos laicos se alude al apercibimiento o llamado de atención oral o escrito como modo de sanción, en cuatro de los mismos se utilizan las amonestaciones.

En cinco de los acuerdos laicos se toma como medida, ante determinadas situaciones, la suspensión, especificando en dos de los mismos que en dicho espacio se deberá realizar una actividad obligatoria, la cual es entendida como reparatoria: por ejemplo, preparar un trabajo diseñado o que implique la reflexión sobre el hecho que motivó la sanción.

En uno de los acuerdos se explicita como sanción la matrícula condicional en el próximo año y en otro la posibilidad de separación del establecimiento.

Además, en dos de los acuerdos laicos se toma en cuenta la citación a los padres como sanción y en uno de los mismos se alude al trabajo comunitario como modo de reparación, y en este sentido en otro de los acuerdos se incluyen las jornadas especiales o asistencia a horas extraordinarias de trabajo escolar.

En los acuerdos privados laicos revisados, sólo en dos se alude a la instancia de diálogo reflexivo, entendiendo a la reflexión, como principal

herramienta a aplicar ante las transgresiones de carácter leve. En relación a dicha instancia, en uno de los acuerdos se toma como medida la firma de un acta de compromiso que tiene por finalidad brindar una nueva oportunidad al alumno para que piense y decida qué acción reparadora puede concretar ante lo ocurrido, dado que las mismas deben ser coherentes y proporcionales a la transgresión.

Asimismo, en uno de los acuerdos laicos se deja explicitado que se evitarán las sanciones colectivas, entendiendo que es importante que las sanciones incluyan tendencias constructivas y reparadoras del daño y explicitando que las sanciones a aplicar tendrán en cuenta el tenor de la falta, su mayor o menor gravedad y sus consecuencias reales, si existió premeditación, intencionalidad o negligencia en el perjuicio causado. La reiteración de las faltas agravará las mismas.

A modo de conclusión del presente eje, y sólo para plantear algunos lineamientos, se pudieron observar las siguientes cuestiones:

En la mayoría de los acuerdos revisados se alude de uno u otro modo a la importancia de incluir ante una falta una instancia de diálogo, incluyéndose en algunos de los acuerdos la reflexión como mecanismo reparador en algunas ocasiones y en otras ocasiones, llamativamente, equiparando la reflexión al apercibimiento. Es importante mencionar que en los acuerdos laicos revisados, esta instancia aparece mencionada en muy pocos de los mismos.

Cabe destacar, que sobre todo en las escuelas privadas, religiosas y laicas, se alude a la importancia, en esta instancia, de contextualizar la transgresión e individualizar el caso a caso, a diferencia de las escuelas públicas, que al menos desde la instancia escrita del acuerdo, parecieran no atender a esto.

Por otro lado, en algunos de los acuerdos se entiende la importancia de atender a la intencionalidad de la falta a la hora de establecer una sanción, esta concepción nuevamente aparece reflejada mayormente en los acuerdos de escuelas privadas, donde pareciera tenerse en cuenta las consecuencias de la falta, el grado de premeditación, los perjuicios causados a terceros y la reincidencia. Esta conceptualización encuentra su relación con los conceptos de responsabilidad objetiva y subjetiva planteados por Piaget, donde a la hora de establecerse la gravedad de una falta se tiene en cuenta la responsabilidad subjetiva del agente, su intencionalidad, a diferencia de la responsabilidad objetiva que toma en consideración el daño material que se haya causado.

Asimismo, a diferencia de lo que ocurre en los acuerdos públicos municipales, que omiten las siguientes conceptualizaciones, en los demás acuerdos revisados (la mayoría de los privados y los públicos provinciales) se incluye como relevante una instancia en la que se atiende a la prevención, realizándose diferentes actividades que atienden a prevenir la falta, a evitar la transgresión. Además, otra de las cuestiones trabajadas en estos últimos acuerdos, tiene que ver con la importancia de la actitud que toma el alumno a la

hora de haber cometido una falta, aludiendo tener en cuenta, para sancionar, si el alumno se hace cargo de su error, si es sincero en el proceso, si hay voluntad de cambio y de reparación.

Por otro lado, y esta es una dimensión que nos interesa rescatar, surge el modo en que los distintos acuerdos y las instituciones por medio de los mismos, parecieran entender la sanción reparatoria. Desde las conceptualizaciones actuales, la sanción reparatoria es entendida de modo que logre un efecto en el sujeto que ha cometido una falta, que logre algún tipo de resarcimiento a la persona que ha sido afectada por la transgresión, entendiendo que la reparación no sea meramente material, sino que consiga algún efecto simbólico. Se puede ver que en algunos acuerdos, sobre todo en los públicos, la sanción reparatoria apunta más que nada a una reparación material, encontrándose las sanciones aplicadas más vinculadas a un modo de sancionar expiatorio, donde no pareciera relacionarse la sanción aplicada a la falta cometida, a diferencia de los acuerdos privados religiosos que, al menos desde lo explicitado en la normativa, parecieran aludir a la conceptualización simbólica de la sanción, entendida en su finalidad preventiva y educativa.

Sin embargo, es importante destacar, que en las escuelas privadas, laicas y religiosas, las sanciones más utilizadas o mayormente mencionadas en los acuerdos, son las amonestaciones, la suspensión y la separación definitiva de la institución, sanciones que en principio, no parecerían corresponderse con la concepción anteriormente mencionada. Cabe destacar, que en las escuelas

públicas, municipales y provinciales, sí aparece la posibilidad de suspensión, pero en ninguno de los acuerdos revisados, se incluye como posibilidad de sanción la separación del establecimiento, lo que probablemente entre en relación con las normativas vigentes que buscan atender a la obligación del estado de propiciar una política educativa inclusiva que garantice la terminalidad de la escolarización secundaria, objetivo que parecería no encontrarse en la medida de separación de una institución educativa.

Como se puede observar, son numerosas las diferencias que pueden encontrarse en los distintos acuerdos mencionados, que si bien algunas parecieran corresponderse con las categorías que hemos elegido para establecer semejanzas y diferencias, otras pueden deberse a las diversidades propias de las características singulares de cada institución escolar.

A partir de estas observaciones nos podemos plantear una serie de cuestiones, las que nos permiten abrir algunos interrogantes que podremos indagar en las entrevistas. Según algunas encuestas que han sido revisadas para la elaboración de algunos de los acuerdos, puede observarse que algunas faltas que en la escuela parecieran considerarse de mucha gravedad, no son entendidas así por los padres de los alumnos, lo que puede pensarse como una diferencia de criterios, que posibilitaría la elaboración de algunas hipótesis para futuras investigaciones.

Por otro lado, observamos en los acuerdos, la inclusión de la instancia de reflexión; es interesante poder plantear cómo se entiende verdaderamente

dicha instancia, si es un mero aspecto formal o si realmente existe un verdadero acompañamiento que permita al alumno posicionarse de un modo reflexivo en el proceso posterior a haber cometido una falta. Es interesante indagar en este punto, de qué modo, desde los adultos, la habilitación a la reflexión es vehiculizada u obstaculizada.

En este sentido se buscó identificar las preferencias por los modos de sanción, es decir si a la hora de sancionar una falta, desde la autoridad, se decide aplicar una sanción expiatoria o una sanción por reciprocidad; y a partir de ahí lograr inferir qué concepción de justicia se busca promover. Como podemos ver en la lectura de los acuerdos, desde algunos puntos, al menos desde lo deseable, se pretende entender la sanción, como una búsqueda de reparación del daño causado, utilizando así sanciones reparatorias; lo que permite inferir una noción de justicia distributiva, donde habría una relación comprensible entre la falta y la sanción. Dicha concepción parecería observarse en las instituciones que plantean en su acuerdo la importancia de atender al contexto y a la singularidad de quien ha cometido una transgresión, y donde buscaría sancionar para marcar un límite y lograr cierta actitud de cambio.

Por otro lado, son numerosos los acuerdos en los que pareciera que las sanciones mayormente elegidas son del estilo de amonestaciones, apercibimientos o suspensiones, las cuales, desde un primer momento parecerían asemejarse a sanciones de tipo expiatorias, que apuntan sólo a castigar al transgresor, desde las que se infiere una justicia de tipo retributiva,

existiendo una proporcionalidad entre el acto y la sanción, y donde se sanciona de acuerdo a las leyes establecidas por la autoridad. Cabe indagar si estas sanciones apuntan a otro sentido y persiguen otro fin, ya que entendemos que las sanciones no son expiatorias o por reciprocidad en sí mismas, sino que dependen del efecto que produzcan, del acompañamiento que las sostengan y desde qué posición quien ocupe un lugar de autoridad, las aplique.

Para terminar, desde la resolución vigente en materia de los acuerdos de convivencia escolar (1709/09), se sostiene como muy poco deseable que los acuerdos sean solamente un elenco de prohibiciones, es decir que se utilice una formulación negativa sin poner las normas en el marco de una propuesta en positivo. Se entiende que una formulación positiva habilita a trabajar en forma activa en pos del estado deseable proponiendo no sólo una definición normativa sino un programa de acciones que apunten a la reflexión y a la práctica de esas situaciones deseables. Se procura que las sanciones apunten a la conciencia de los compromisos contraídos mediante la reparación positiva de situaciones de trasgresión.

7. Líneas Hipotéticas.

Entrevistas Semiestructuradas

-Líneas Hipotéticas-

A lo largo de los ejes anteriores, pudimos ir planteando numerosas cuestiones que resultan relevantes y que generan ciertos interrogantes, lo cual hace de interés poder tener una serie de entrevistas con informantes clave de las distintas instituciones que nos han facilitado su acuerdo de convivencia vigente, a fin de que podamos llevar adelante la presente investigación.

En este sentido, mediante una entrevista semiestructurada en ocho de las instituciones incluidas en el presente trabajo, es que buscaremos ampliar algunas cuestiones que no parecerían estar claras o que no aparecían explicitadas en los acuerdos.

Concretamente, buscaremos indagar, con los interrogantes que desarrollaremos más adelante, las siguientes líneas hipotéticas, que fueron surgiendo de la lectura de los acuerdos y del análisis interpretativo de los mismos. Cabe mencionar, que las mismas líneas hipotéticas, no pretenden ser cuestiones que permitan conclusiones exhaustivas, debido al carácter de la investigación, la cual pretende ser exploratoria, pero sí entendemos que pueden ser líneas de análisis que posibiliten vías de indagación futuras.

Las líneas a indagar son las siguientes:

1- Los valores que aparecen explícitos en los acuerdos no necesariamente son los que sustentan el accionar cotidiano en la convivencia y podrían estar respondiendo a una transcripción de lo que establece la legislación vigente. A partir de esto, buscaremos indagar cuáles son los valores

principales que sustentan el ideario institucional y cómo entienden las personas entrevistadas los valores que son propiciados desde la normativa global.

2- Pareciera no encontrarse, al menos desde lo explícito del acuerdo, una concepción clara del adolescente actual, y de aparecer, no es una concepción común a todos los acuerdos revisados. A partir de esto, indagaremos cómo observan al adolescente en la actualidad y cuáles son sus características propias.

3- En igual sentido, pareciera no observarse una concepción unificada de la noción de autoridad en las diferentes escuelas, con lo cual, indagaremos acerca de esto.

4- Asimismo, parecería que no siempre se toma a la autonomía como un principio a inculcar en los alumnos, falta una conceptualización sobre el término en muchos casos y la explicitación de medidas que tiendan a ella. Buscaremos indagar qué entienden por autonomía y si lo consideran o no un valor a promover.

5- Por último, nos interesa indagar acerca de las preferencias concretas por los modos de sanción. Se observa que muchas veces, desde el discurso, en este caso escrito, pareciera tenderse a la utilización de sanciones que responsabilicen, de sanciones por reciprocidad y luego desde las preferencias, a la hora de enumerar las sanciones utilizadas se ve que se eligen sanciones expiatorias. A partir de esto, buscaremos indagar cómo entienden la noción de sanción reparatoria, cómo entienden y utilizan las sanciones, cómo dan lugar a

la instancia de diálogo y reflexión y cuáles son las sanciones que mayormente utilizan en las distintas escuelas de nuestra ciudad.

-Entrevista Semiestructurada-

Los interrogantes realizados a cada uno de los entrevistados han sido los siguientes, pudiendo ampliar algunas cuestiones de interés según cada caso:

Interrogantes:

- ¿Quién participa en la elaboración del Acuerdo?
- ¿Cuáles son los valores que cree que sustentan el ideario institucional?
- ¿Cómo se buscan promover esos valores?
- ¿La inspección exige que se promuevan determinados valores?
- ¿Cómo ve al adolescente actual? ¿Cambios? ¿Características?
- ¿Qué es la autoridad? ¿Cuál es el lugar del docente?
- ¿Cree que la autonomía es un valor a promover? ¿Cuáles son los modos en que se favorece en la escuela?
- ¿Cuáles son las faltas o transgresiones más frecuentes?
- ¿Qué tipos de sanciones son las que más se utilizan en la escuela?
- ¿Cómo implementan la instancia de reflexión?
- ¿Cómo implementan la sanción reparatoria? ¿Cómo la conciben?
- ¿Se encuentra funcionando el Consejo de Convivencia?

8. Análisis de las Entrevistas

-Análisis de las entrevistas en relación a las líneas hipotéticas planteadas-

Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas: dos por cada categoría de escuela (pública provincial, pública municipal, privada laica y privada religiosa) incluida en esta investigación.

Para facilitar nuestra tarea, elegimos la utilización de un grabador, solicitando el consentimiento del entrevistado, mencionando que la entrevista sería anónima y que el nombre de la institución no se explicitaría. Las entrevistas fueron realizadas luego de gestionar los permisos institucionales correspondientes.

Luego de la desgrabación de las mismas, procedimos a su lectura y análisis, lo que nos permite ampliar algunas de las cuestiones que hemos ido trabajando a partir de la lectura de los acuerdos de convivencia escolar.

1-En relación al primer eje de análisis (marco axiológico) habíamos planteado como línea hipotética que los valores que aparecen explícitos en los acuerdos no necesariamente son los que sustentan el accionar cotidiano en la institución y que su mención escrita podría estar respondiendo a una transcripción de lo que establece la legislación vigente. A partir de esto buscamos indagar cuáles son los valores principales que sustentan el ideario institucional en lo cotidiano.

Para esto incluimos una pregunta respecto de cuáles son los valores que se intentan promover desde el colegio y de qué manera lo hacen ya que

creemos que es importante que los directivos y docentes tengan presente de manera clara los valores que quieren fomentar en los alumnos, ya que los mismos se transmiten muchas veces de manera indirecta, a través del ejemplo y de los pequeños actos cotidianos. En contrapartida, entendemos que no tomar una posición clara al respecto del marco axiológico puede llevar a promover valores que irían en contra del ideario institucional (o al menos que serían diferentes a él).

Recordamos que esta dimensión de análisis ha sido dificultosa por la gran cantidad de valores que aparecieron mencionados en los acuerdos. Sin embargo, frente a la pregunta realizada durante las entrevistas, nos hemos encontrado con respuestas mucho más breves y una cantidad llamativamente menor de valores. Consideramos que la simple mención de los valores en un acuerdo de convivencia escrito no es suficiente para su real transmisión y que es probable que en dicho acuerdo se hable más desde la deseabilidad, de aquello ideal que se querría promover (y de lo que desde la ley nacional, la provincial y las respectivas resoluciones posteriores se solicita, se sugiere y resalta en materia axiológica) pero no de lo que realmente sustenta el accionar cotidiano de la institución.

En las entrevistas tampoco aparecieron tan marcadamente los valores que se pretenden promover desde la legislación vigente actual, por ejemplo aquellos lineamientos que tienen que ver con aspectos de la ciudadanía y la democracia, entre otros. Al analizar las respuestas dadas en las entrevistas,

notamos gran diversidad en los valores que son mencionados por los directivos según cada colegio. Creemos que esto podría estar vinculado a distintos factores, como ser: a) falta de concientización sobre este aspecto, es decir, que no se planteen de manera consciente qué valores quieren promoverse o b) han respondido en función de aquellos valores que realmente desde la escuela o el equipo directivo se pretenden estimular, dejando de lado aquellos valores mencionados en el acuerdo, dando cuenta de una mera enumeración, en el mismo, de valores que no formarían parte del propósito formativo de la institución escolar.

Dos respuestas nos han llamado la atención por la falta de conceptualización al respecto. En una de ellas, ante la pregunta, se nos mostró un cuaderno de comunicaciones, ya que allí aparecen los valores del ideario institucional, y nos aclaró la entrevistada que ella no lo había escrito. No pudo responder qué valores consideraba importante transmitir. En el segundo caso nos han respondido que se promueve el compañerismo, el respeto mutuo aclarando luego *"se estimulan todos los valores" (escuela pública provincial)*, englobándolos sin poder diferenciar ni categorizar a los mismos.

Otro colegio destacó el valor de respetar las diferencias y singularidades de cada uno, haciendo así alusión al derecho de aprender a un ritmo diferente. También nos habló de respeto a los derechos humanos y ciudadanos como valores generales a considerar.

En una de las entrevistas se tomó como valor a promover la convivencia sana y el respeto mutuo mientras que otra resaltó el valor del trabajo y la responsabilidad. En las dos entrevistas realizadas a colegios religiosos se hizo hincapié en la promoción de valores cristianos, la solidaridad y el respeto, uno de ellos destacó además la humildad y el otro la honestidad y la bondad.

El último de los entrevistados resaltó los valores del cooperativismo, la solidaridad, el esfuerzo mutuo y la formación ciudadana. Nos parece importante señalar algo que esta persona ha agregado respecto de este tema: *"lidiarnos con una sociedad que no detenta estos valores" (escuela privada laica)*, ya que consideramos que la dificultad encontrada para reconocer los valores que se quieren transmitir en muchas de las escuelas puede estar vinculada a un fenómeno más amplio, como es la crisis de los valores (Bauman,1999), un fenómeno de carácter social que engloba a toda la sociedad de la cual cada institución escolar forma parte.

Como hemos visto, las respuestas obtenidas difieren en gran medida de lo encontrado en los acuerdos institucionales, en el sentido de que en los acuerdos de convivencia revisados son numerosos los valores que se observan explicitados, no siendo los mismos en su mayoría mencionados por los entrevistados.

2-En relación al segundo eje de análisis (representación del alumno), la línea hipotética que guió las preguntas referidas al tema en las entrevistas, fue

la falta de explicitación de una concepción clara del adolescente actual o bien la diversidad de apreciaciones al respecto.

A partir de la realización de las entrevistas y su ulterior análisis, encontramos nuevamente que hay variedad de respuestas en relación a las concepciones y visiones acerca del adolescente. Lo primero que encontramos es que ante la pregunta de cómo ven a los adolescentes de hoy, se alude a ejemplos concretos y en la mayoría de los casos no se observa reflejada una conceptualización, podríamos decir teórica, sobre esta etapa de la vida. Sin embargo, podemos ver, que de una manera u otra, los entrevistados aluden a algunas características específicas y concretas del adolescente, características que si bien amplían lo que aparece reflejado en los acuerdos, no dejan de ser poco desarrolladas.

En muchos de los dichos, resuena la alusión a los adolescentes de otras épocas, normalmente a la propia adolescencia de los entrevistados, observándose, por momentos, una visión negativa del adolescente actual:

"...Antes eran mas respetuosos..." (escuela pública municipal).

"No los veo bien a los adolescentes. Creo que es una cuestión generacional. Cuando yo era adolescente tal vez tampoco me veían bien. Lo que pasa es que uno escucha que el mundo está cambiando y para las personas de cierta edad los cambios son difíciles. Uno sabe que hay una nueva secundaria, con otra normativa, a mi juicio es por demás permisiva, se les da

demasiadas oportunidades y el alumno termina no sabiendo nada. Pero a lo mejor pienso que es una cuestión de época" (escuela pública municipal).

"Están mas desafiantes pero a su vez también hay apertura, si sabes como llegar a ellos. Quizá cuesta engancharlos con determinadas actividades, digamos que el docente tradicional por lo menos en este tipo de comunidades no tiene mucha cabida, es como que el docente tiene que empezar a buscar otros recursos para poder enganchar a los alumnos, es difícil porque en general la mayoría estamos formados de una manera y vos ves que la realidad hoy no coincide con la manera en que fuimos formados" (escuela pública municipal).

"Los adolescentes de ahora son mas desinhibidos que nosotros. Antes había unos rituales bastantes pudorosos, y frustrantes para el adolescente y hoy en día los pibes se liberaron mas. Por otro lado, a veces son menos cuidadosos con algunas cosas como con su sexualidad. Nosotros no es que éramos más cuidadosos, estábamos más alejados. Están como menos cuidados y a veces quizá no terminan de apreciar lo fabuloso, lo especial de la sexualidad. Quizás se banaliza mucho, como que todo pierde significado en sí mismo" (escuela privada religiosa).

"A nosotros los viejos nos cuesta entender que hay nuevos lenguajes, nuevas culturas, nuevas formas de participación, de leer, de entender, de participar. Tendemos a considerar esas nuevas maneras como defectos de los chicos porque no tienen nuestras viejas maneras o nuestros viejos modos o el

modo típico que nosotros teníamos de leer, estudiar, involucrarnos, participar, relacionarnos con los demás, comunicarnos" (escuela privada laica).

"Yo creo que hay un cambio. Los que se están yendo, los del último año es como que están fuera de eje..." (escuela privada religiosa).

"Hay muchas diferencias a los adolescentes de antes... la falta de respeto es total... no solamente a los docentes... en la vida... en la calle... a una persona mayor... es como que la persona mayor ha perdido la figura... y eso se refleja en los adolescentes... también tiene que ver con la educación en la casa... todo parte de la familia..." (escuela pública provincial).

"Los más chiquitos son, serán siempre insoportables (risas). Pobres, entre once y catorce años, nadie les quiere dar clase, son desgastantes, pero es la característica de la edad. Mucha energía, dispersión. Esos siempre son iguales, pero a la vez tienen expresiones culturales que siempre son novedosas y desafiantes. Siempre hay que estar como leyendo de nuevo a los chicos y hay cosas que no las entendés o si las querés leer con anteojos viejos es como que ya no te sirven. Porque cambian las claves, y también está claro que no hay mejor o peor en esto" (escuela privada religiosa).

"Siempre nos interroga cómo ha cambiado el tema de poder concentrarse un tiempo en la lectura, de trabajar ordenadamente y sistemáticamente" (escuela privada laica).

"Funcionan por lealtades personales, con tal profe sí con el otro no" (escuela privada religiosa).

"El adolescente es muy conflictivo... son muy raros los casos que acepten una acción reparadora... Generalmente hacen todo para llamar la atención, para transgredir, como todo adolescente. El otro día escuché a un sociólogo que decía que los chicos ahora no pueden transgredir como antes, con la vestimenta por ejemplo, porque los padres compiten con ellos, entonces la forma de transgredir es con la violencia, con la droga" (escuela pública provincial).

"Son menos perseverantes, están mas dispersos. La atención de los chicos es un desafío que no todos los docentes saben resolver. Tienen menos capacidad de apasionarse por algo, de concentrarse en algo, se dispersan con más facilidad, esto en general obviamente " (escuela privada religiosa).

Otra cuestión que aparece con gran frecuencia es la referida al impacto de la tecnología en los adolescentes de hoy, al nuevo modo de manejar la información:

"Este acceso a las tecnologías está teniendo impacto en el modo en que trabajamos..." (escuela privada laica).

"No sé si lo que hacen es distinto... sino que ahora todo el mundo se entera de todo, por el Facebook principalmente, pero no veo que hay grandes diferencias... cuando vos hablas los chicos responden... cuando vos tenés siempre una misma línea y a los chicos vos no les faltas el respeto..." (escuela pública provincial).

Llamativamente en las entrevistas no se hizo alusión a la noción de ser sujetos en formación como había sido destacado en los acuerdos. Además, algunas apreciaciones más optimistas sobre el adolescente también han sido incluidas:

“De todos modos vemos en estos últimos años que en esta escuela se fue armando un grupo de chicos con fuertes intereses artísticos y políticos... que buscan hacer cosas, proponen... por ejemplo dar clases de apoyo para los chicos que tienen que rendir materias, o presentar algo que hicieron en la feria del libro, son cosas que ellos mismos autogestionan...” (escuela privada laica).

“Hay mucho para aprender, para comprender. Muchas veces la pirámide educacional se invierte, si uno está atento, los chicos nos enseñan muchas cosas a nosotros. Sobre todo lo que tiene que ver con las nuevas tecnologías, porque nosotros no somos nativos digitales y ellos sí” (escuela privada laica).

“Nos parece que estamos con oportunidades de retomar temas con los chicos que no se venían trabajando tanto, pero que están más predispuestos, como tienen más sensibilidad social, política” (escuela privada religiosa).

La importancia de detenerse en las necesidades actuales y presentes del adolescente, que había sido explicitada en sólo una de las normativas escolares, vuelve a ser mencionada solamente por la directora de esta misma institución:

“Es importante que el pasaje por la escuela no sea el trampolín para otra cosa solamente... además creo que el espíritu de la ley, por ejemplo con la

materia construcción de la ciudadanía, está pensando en un adolescente en tiempo presente que está construyendo ciudadanía y no que lo tenemos que preparar para cuando tenga la vida autónoma y sea ciudadano, no, tiene que construir y ejercer ciudadanía acá, porque construirlo es haciéndolo...” (escuela privada laica).

Si comparamos estos datos con los obtenidos del análisis realizado sobre los acuerdos institucionales, encontramos que la noción de sujeto activo, protagonista de la educación (ampliamente mencionada en los acuerdos escritos) no aparece verbalizada por ninguno de los entrevistados, y tampoco su contrapartida, la idea de un sujeto pasivo.

La idea de que el adolescente es un sujeto singular, cada uno distinto de los demás, no ha aparecido frente a la pregunta específica sobre como son vistos los adolescentes, pero si apareció de manera mas espontánea en el transcurso de una de las entrevistas mientras se hablaba de los valores que la escuela trata de promover:

“Sostenemos que todos los chicos son distintos, particulares, y tratamos de propiciar una educación que atienda a las diferentes velocidades, a los diferentes modos que cada uno de nuestros alumnos tienen de aprender. Eso requiere un esfuerzo adicional. No todos aprenden igual. Tratamos de trabajar con nuestro equipo de profesores para visualizar esas diferencias y transformarlas en derecho. Tienen derecho a aprender a un ritmo diferente” (escuela privada laica).

El postulado sobre la existencia de una nueva cultura juvenil vuelve a aparecer en las entrevistas, pero tal como se vio en el análisis de los acuerdos, no se dice mucho sobre las características de esa nueva cultura y lo poco que se menciona es desde una visión negativa sobre la misma.

Creemos que en futuras investigaciones sería prudente utilizar algún tipo de entrevista estructurada para identificar la idea de adolescente que subyace y no llega a ser del todo explicitada de manera espontánea, dando lugar a respuestas difusas y con poca claridad conceptual.

3-En cuanto al tercer eje de análisis (representaciones del docente), como pudimos observar en la lectura de los acuerdos se presentan diferentes concepciones. Asimismo se da cuenta, a través de la normativa, de distintas conceptualizaciones acerca de la noción de autoridad, noción que buscamos profundizar en las entrevistas con algunos directivos.

La mayoría de los directivos entrevistados aluden a la importancia del modo de ejercicio de la autoridad, muchos mencionan el hecho de que el docente o quien se encuentre en un lugar de autoridad debe ser coherente en su accionar, asimismo aluden a que los docentes son muy distintos entre sí, que presentan diversos estilos de autoridad y que no todos muestran dicha coherencia mencionada entre su discurso y sus conductas, lo que haría que su autoridad quede deslegitimada por parte de los alumnos.

En esta línea podemos rescatar los siguientes dichos de los directivos en las entrevistas:

“Cuando nosotros nos contradecimos el chico te empieza a boletear. Te vuelve como un bumerang. No todos trabajan de la misma manera. Hay distintos estilos en los docentes...” (escuela privada religiosa).

“Después el chico te tiene que ver coherente, que si vos hoy le decís blanco, mañana no le digas gris. Y esto de que entiendan que la respuesta que vos vas a dar no es la que quieren, es que vos desde tu rol de autoridad y adulto es la que considerás adecuada, que te podés equivocar pero no es la que ellos quieren, entonces ahí hay una brecha” (escuela privada religiosa).

“Hay una legitimación en el ejercicio, que tiene que ver con el respeto, interactuar con criterios de intervención que sean respetuosos de los acuerdos existentes, de la manera adecuada al fin que se persigue porque si usas un modo no adecuado, aunque tengas razón la perdés. Si te digo que no grites en clase, y te lo digo gritando, mi autoridad queda deslegitimada por su propio modo... y eso es responsabilidad de los adultos. La autoridad los adultos no la pierden por culpa de los adolescentes. Es imposible. La responsabilidad de la educación la tenemos los adultos. Sería ridículo culparlos a ellos...” (escuela privada laica).

“Cuando vos hablas los chicos responden... cuando vos tenés siempre una misma línea y a los chicos vos no les faltas el respeto... si yo te digo cómo son las reglas y las mantengo y te sanciono cuando no las cumplís, ellos

responden... ahora si vos las tergiversas, perdés credibilidad y ya no responden..." (escuela pública provincial).

"La autoridad pedagógica se construye, ¿cómo? No faltando, no llegando tarde, devolviendo lo antes posible la prueba corregida..." (escuela pública municipal).

Asimismo, se alude desde los directivos a la diferencia que existe entre la autoridad y el autoritarismo, entendiendo que la autoridad es necesaria y el autoritarismo sería un mal ejercicio de la autoridad. En esta línea algunos comentan:

"Hay miedo a ser autoridad, y la autoridad no está mal, lo que está mal es el autoritarismo... yo tengo que tener una autoridad porque tengo una responsabilidad frente a los chicos" (escuela privada religiosa).

"Y cuesta mantener la autoridad, cuesta en el sentido de que cuando vos... no es ser autoritario... aplicás la autoridad lo ven como autoritarismo... no lo ven como que vos quieras corregir para lograr una convivencia entre personas normales y cuesta mucho..." (escuela pública provincial).

Por otro lado, algunos aluden a la cuestión de la jerarquía en relación a la autoridad:

"Y se supone que acá adentro hay una serie de responsabilidades, y si yo le digo algo al chico tiene que hacer lo que le digo, porque por algo hay una jerarquía y una división de tareas y responsabilidades que tienen... que todos tenemos que cumplir" (escuela privada religiosa).

Una representación novedosa que surge en una de las entrevistas, en relación a la imagen del docente, es entenderlo como un actor, haciendo hincapié en la importancia de llevar a cabo de determinada manera la escena en la que se aplica la sanción:

"Nosotros decimos que la docencia tiene algo de histriónico, el docente tiene que ser un buen actor, no porque mienta. Una suspensión tiene que hacerse en una circunstancia particular, le doy un evento, una situación histriónica para que vean que es algo grave..." (escuela privada religiosa)".

Otros directivos aluden al riesgo que implica ocupar un lugar de autoridad, así como al temor a perder ese lugar de poder.

"Pero a los docentes nos cuesta aprender de los alumnos, porque nos hace cuestionar el lugar de nuestra autoridad y sentimos que perdemos nuestra autoridad, pero no es así. Es un tema muy interesante" (escuela privada laica).

"La idea de autoridad que tenemos está puesta en crisis. Uno suele copiar modelos, por más que por formación uno teorice sobre otro modelo de autoridad, uno repite la autoridad de los viejos, del docente que te quedó como referencia. Y romper ese paradigma es una lucha interna de cada docente o adulto que trabaja acá adentro, que tiene que pelearla y algunos no la pelean mucho, porque les da seguridad, prefieren refugiarse en algo que es predecible o mas claro que arriesgarse. Es mucho riesgo ser docente, hay que ser más audaz, más creativo, que a veces te salga mal, probar" (escuela privada laica).

*“...Cuesta mucho ser el director... porque es muy fácil estar bajo el director... porque después el que pone la cabeza, el malo es el director...”
(escuela pública provincial).*

Como podemos observar, nuevamente son numerosas las conceptualizaciones que surgen al indagar acerca de la noción de autoridad y son cuantiosos los factores que intervienen en relación al modo de ejercerla y a la forma de entenderla.

Nos interesa rescatar, en este punto, la diferencia que se explicita, desde los dichos de los entrevistados, entre la autoridad y el autoritarismo. Podemos citar a Benbenaste (2009), quien alude a esta diferenciación, entendiendo que se distancian la una de la otra según el grado de mediación simbólica que facilite quien es autoridad, o por el contrario, la inmediatez con la que se actúa, sin dar lugar al otro, sin dar lugar a la posibilidad de que surja su voz.

Podemos pensar, además, la cuestión de la crisis de autoridad, cuestión tan vigente en nuestros días. Esto nos hace pensar, a partir de las entrevistas y de alguno de los dichos de los entrevistados, que el hecho de dar lugar al otro, en este caso al alumno, como sujeto de derecho, tiene que ver con un cambio o modificación en la posición de quien ocupa el lugar de autoridad. En este sentido los entrevistados aluden, de uno u otro modo, a la “puesta en jaque” de su posición.

En esta línea, sería interesante poder indagar, en futuras investigaciones, acerca del lugar que ocupa quien se encuentra ejerciendo un lugar de

autoridad, es decir, en qué posición se ubica, desde qué concepción del alumno y de la educación en general ejerce la autoridad, de qué modo implica al otro en su accionar, como también qué es lo que se prescribe desde la normativa a quien está en este lugar Otro, cuáles son las cualidades que debe tener quien ocupa esta posición, y qué aptitudes, propias de la función, debe poder sostener y transmitir.

4- Tras el análisis del cuarto eje (modos en que se promueven u obstaculizan posicionamientos autónomos), tomamos como línea hipotética la idea de que no siempre se toma a la autonomía como un principio a inculcar en los alumnos, que hay una falta de conceptualización sobre el término en muchos casos y de la explicitación de medidas que tiendan a ella. De esta manera, en el curso de las entrevistas realizadas buscamos indagar qué entienden por autonomía y si lo consideran o no un valor a promover.

Frente a dicha pregunta, en todos los casos nos han respondido afirmativamente, es decir que en los ocho colegios en donde realizamos las entrevistas, se considera que la autonomía es un valor a promover en los alumnos. Caben mencionar en este sentido dos cosas, por un lado, que no todos estos colegios lo tenían explicitado en sus acuerdos y, por el otro, que si bien a todos los entrevistados se les preguntó previamente cuáles son los valores que intentaban fomentar desde la escuela, ninguno mencionó en esa primer instancia a la autonomía.

En algunas de las entrevistas realizadas pudieron dar cuenta de cómo entienden a la autonomía y los modos de promoverla dentro de la institución:

“Nosotros tratamos de promover la participación, la discusión... apuntamos a lograr chicos responsables y autónomos que se hagan cargo de lo que hacen y producen... está bueno que haya secundario nuevamente... a diferencia del polimodal, donde quizás no había tiempo para que ellos pudieran apropiarse y manejarse con autonomía” (escuela privada laica).

“A principio del año se les hace una encuesta para indagar qué cosas, qué intereses que traen desde antes les gustaría compartir con sus compañeros... y a partir de ahí se arman los talleres... que son de distinto tipo, pero el contenido es una excusa para que aprendan a trabajar la gestión del proyecto, ellos lo arman desde escribirlo, hasta decidir de qué manera van a llegar a un producto que tenga salida a la comunidad, si necesitan insumos tienen que ver de qué modo lo gestionan y consiguen el material... la gestión del taller es una gestión que tiene que ser participativa y se evalúa en función de eso... a fin de año se hace una asamblea de talleres y se hace la evolución de logros y fallas...” (escuela privada laica).

“Creo que la autonomía es un valor a promover en muchos aspectos. Por ejemplo, autonomía para poder resolver los desafíos con los cuales los adolescentes, los jóvenes se enfrentan, desafíos que tienen que ver con el orden cognitivo. Se necesita que el alumno sea autónomo como para que pueda aprobar la materia, resolver satisfactoriamente un trayecto formativo.

Algunos chicos, alumnos y alumnas, necesitan ayuda, porque no han logrado la autonomía necesaria. La autonomía es un valor, pero el hecho de que todavía no la hayan conseguido no quiere decir que sea un disvalor, hay que darle un tiempo, un apuntalamiento, una ayuda para que la consigan, porque es un valor. Autonomía en el orden cognitivo, pero también en el orden del respeto por las normas. Hay chicos que necesitan hacer un proceso para ir entendiendo que viven en un mundo tanto el escolar como el ulterior, posterior, sometido a normas y reglas" (escuela privada laica).

"Ser autónomo implica que vos puedes vivir en ese mundo de reglas sin que nadie tenga que decirte lo que es correcto, lo que debes hacer, lo que no debes hacer" (escuela privada laica).

"Ser autónomo no es hacer lo que quiero, es manejarme dentro de los límites que impone determinada estructura con el libre albedrío con el que me puedo manejar dentro de esa franja" (escuela privada religiosa).

"La idea sería que los alumnos más grandes tengan claro las pautas y las tengan internalizadas y se manejen con más libertad y sean colaboradores, que cumplan otro rol, que no respondan solo a consignas, que las tengan internalizadas. Lo mismo en el estudio, a un chico de primero quizás la planteas "hacete una agenda de los exámenes", cuantas horas le dedicas por día a estudiar. De hecho el apoyo del equipo de orientación lo tenemos más orientado en Básica que en Superior. En Superior hacemos orientación

vocacional, pero es qué querés hacer vos, con un ejercicio de la libertad pero acompañados" (escuela privada religiosa).

"Se promueve en todo lo que tiene que ver con pequeñas responsabilidades, en cuanto al estudio, a tener una nota en el cuaderno de comunicaciones y tener que mostrársela a los padres, en cuanto a hábitos, organización, organizar el horario de la escuela, qué materias tenés cada día, qué necesitás hacer para cada una" (escuela pública municipal).

"Acá se busca promover tratando que cada uno tenga su pensamiento y la oportunidad de poder expresarse, o sea, a nadie se le niega la oportunidad de decir lo que piensa... entonces ahí se está formando la autonomía... pero hasta cierto punto... que no pase de autonomía a libre albedrío... que sea pensante..." (escuela pública provincial).

"Hay que promover la autonomía pero respetando la progresividad, ayudando a aquellos alumnos que todavía no han logrado grados relativos de esa autonomía a que progresivamente la vayan consiguiendo, sin exigirla ni sancionar a aquel que todavía no la consiguió, sino promoviendo grados relativamente crecientes de autonomía y de autogestión, junto con la conciencia de la importancia de la participación en términos políticos. Promoviendo que los alumnos se involucren en lo macro y en lo micro. En el aula, el barrio, la ciudad, la provincia. Para nosotros la autonomía tiene que ver con la autogestión, participación, con una esfera de lo político" (escuela privada laica).

Varios de los entrevistados dieron cuenta de las dificultades que implica promover la autonomía:

“Sí la tenemos en el ideario (a la autonomía), en el discurso, en la práctica nos cuesta. Pero sí, en conducta si uno tuviera que describir lo que se espera, que vaya de una conducta más dependiente del adulto a una auto conducta” (escuela privada religiosa).

“Pienso que sí, que los chicos deberían salir de la escuela con cierta autonomía para ingresar a la universidad o al mundo laboral, pero creo que no, que todavía están muy primarizados de la escuela secundaria. Es un valor a promover, pero una autonomía responsable, porque yo creo que los chicos se creen súper autónomos e independientes, pero no es así, porque ser autónomo no es hacer lo que quiero, es manejarme dentro de los límites que impone determinada estructura...” (escuela privada religiosa).

“Yo creo que lo que menos favorece la autonomía es el tema de tanto temor por la responsabilidad civil, que vos estás tan preocupado, tan atado, al temor de que le pase algo al chico y vos termines teniendo la consecuencia legal, que montones de cosas no haces por evitarte el riesgo: por ejemplo viajes de estudio, los campamentos que son muy buenos para promover la autonomía; o ir a la feria del libro y tenés un montón de trabas legales... entonces te limitas a promoverla en la parte intelectual y áulica y no alcanza con eso...” (escuela privada religiosa).

“Después... los proyectos de trabajo en los que cada cual se hace responsable de su parte, la promueven. Por ejemplo, algunos preceptores la promueven, otros que son malcriadores y tapan y encubren, eso no promueve la autonomía, lo mismo pasa con los profesores, que consienten o por cubrirse ellos... eso también pasa. En cambio hay docentes que les dan espacio para que generen sus propios proyectos” (escuela privada religiosa).

“La autonomía también implica que el pibe demanda mas participación en la educación “tengo mi voz y quiero negociar” (escuela privada religiosa).

“También esto se conversa con la familia. Pero hay papas con muchos chicos y muy limitados, y a veces lo que se observa es que al verlos que están en el secundario, consideran que ya son grandes y que hay un montón de cosas de las que no se ocupan. Algunos no se ocupan porque no pueden por el tiempo, otros no pueden desde los recursos” (escuela pública municipal).

Una de las respuestas a la pregunta sobre los modos de promoción de la autonomía que más ha llamado nuestra atención fue la siguiente:

“¡Qué pregunta! La verdad que nunca me lo había planteado esto de cómo se promueve la autonomía, pero sería importante pensarlo... con esto de los viajes por ejemplo, aprenden a manejarse solos” (escuela pública municipal).

Destacamos esta cita no solo por la contradicción que expresa respecto de la contundente respuesta afirmativa (*“sí, totalmente, la autonomía hay que promoverla”*) ante la pregunta de si la autonomía es un valor a promover, sino

también por poner de manifiesto la dificultad para conceptualizar la noción y sobre todo para pensarla en la práctica cotidiana.

En uno de los colegios privados religiosos se dijo en relación a los modos de promoción de la autonomía: "*Algunas cosas sí, pero institucionalmente no hay un trabajo en ese sentido*". Retomamos esta frase porque creemos que sintetiza los resultados encontrados en la gran mayoría de los colegios consultados. Desde la dirección al menos se cree que es importante promover posicionamientos autónomos en los alumnos, como un valor a transmitir. Sin embargo, no hay medidas institucionales que vayan en este sentido, salvo en algunos colegios con larga tradición en esta línea formativa. Los procesos de favorecimiento o de obstaculización quedan dados por el criterio y la modalidad educativa de cada docente, de cada preceptor. Esto puede desembocar en modos quizá contrapuestos de educar a los mismos alumnos, siendo que algunos profesores intenten desarrollar la autonomía mientras que otros lo dificulten o directamente lo imposibiliten.

Creemos que sería importante que la noción de autonomía sea trabajada en profundidad por parte de los docentes y directivos, para desmitificarla y que puedan realmente pensar en estrategias acordes a su promoción, aún a pesar de las situaciones externas (como las cuestiones civiles y legales) que dificultan el cumplimiento de ciertas actividades tendientes al logro de una progresiva autonomía. Probablemente el contexto socio cultural actual demande a los adultos que forman parte de las instituciones escolares un mayor compromiso

en este sentido y el desarrollo de una mayor creatividad para vencer dichos obstáculos.

5- En el último eje (modos de sanción) nos interesa indagar acerca de las preferencias concretas por las formas de sancionar las faltas. Tal como planteamos en las líneas hipotéticas, se observa que muchas veces, desde el discurso, en este caso escrito, pareciera tenderse a la utilización de sanciones que responsabilicen, de sanciones por reciprocidad y luego a la hora de enumerar las sanciones utilizadas, se ve que se eligen sanciones expiatorias, lo cual dificulta inferir claramente el tipo de justicia que sostienen las prácticas institucionales.

A partir de este planteo, elegimos indagar cómo entienden la noción de sanción reparatoria, cómo entienden y utilizan las sanciones, cómo dan lugar a la instancia de diálogo y reflexión y cuáles son las sanciones que mayormente utilizan en las distintas escuelas de nuestra ciudad. A partir de estos interrogantes encontramos las siguientes cuestiones que permiten ampliar el análisis del texto de los acuerdos de convivencia escolar revisados.

Para comenzar, en cuanto a la figura del CIC (Consejo de Convivencia Escolar), figura que desde la nueva resolución en materia de los acuerdos de convivencia resulta obligatoria, no se encuentra funcionando frecuentemente, al menos en las escuelas entrevistadas.

Algunos aluden a que se le da solamente un carácter consultivo al consejo, donde siempre la última palabra en las decisiones la tiene la dirección; otros mencionan que esta figura funcionó sólo al momento de la redacción del acuerdo y luego se dejó de implementar y otros aluden convocarlo únicamente ante situaciones muy extremas.

Resulta interesante mencionar los dichos de una de las directoras entrevistadas, quien menciona la importancia del funcionamiento del consejo, entendido como instancia de aprendizaje para los alumnos y no sólo como medio para establecer una sanción a quien haya cometido una falta:

"...y es riquísimo el trabajo en el consejo... no sólo por la cuestión de discutir y establecer las sanciones y de compartir, sino el aprendizaje que implica para los alumnos que participan en el consejo... y bueno se dice que los chicos muchas veces son más severos que lo que son los docentes o los padres... esto es algo que está observado desde hace muchos años... creo que es una instancia de aprendizaje importantísima..." (escuela privada laica).

En relación al interrogante que apuntaba a los tipos de sanciones que son más empleadas en cada una de las instituciones en las que realizamos entrevistas, pudimos observar las siguientes cuestiones:

En líneas generales la mayoría de los entrevistados aluden a los llamados de atención, a las actas de disciplinas y la suspensión como modos de sanción mayormente utilizados ante una falta.

Surgen varias posturas encontradas en relación a las nuevas conceptualizaciones que presentan las normativas escolares que tienden a dejar de lado las sanciones del estilo de las amonestaciones, y establecen los criterios de terminalidad e inclusión que son promovidos desde la Nueva Ley de Educación Nacional, criterios que hacen que la expulsión de un alumno de la escuela, como modo de sanción, deje de ser una posibilidad.

En este sentido, muchos de los entrevistados mencionan el hecho de que hay un cambio en la concepción en relación a los problemas de conducta y la forma de abordarlos. Así, se entiende que en épocas pasadas se promovían sanciones disciplinarias del estilo de las amonestaciones, buscando en cierto sentido castigar a quien haya cometido una falta y que hoy por hoy, se buscan propiciar otros estilos de sanciones, que busquen dialogar con el alumno, dando lugar a la expresión de su postura. A partir de la implementación de dichos cambios, según algunos entrevistados, podría correrse el riesgo de irse al otro extremo, hablando entonces de libertinaje, de ausencia de pautas y criterios que establezcan qué es lo que está bien y qué es lo que está mal en un ámbito determinado, como lo es el espacio escolar.

En este sentido, a modo de ejemplificar y poder aclarar este panorama, citamos algunos de los dichos de los entrevistados:

“Hay siempre algunas resistencias, te encontrás con algún papá que piensa que la idea era el facilismo, que no hubiera sanciones adecuadas a los chicos que se portaran mal, que todo iba a ser un libertinaje, sin embargo

cuando les explicamos que ese no era el objetivo, que iba a seguir existiendo la sanción como atribución simbólica de valor de una acción... Un alumno lleva a cabo una acción que si es incompatible con los acuerdos institucionales, con los valores de la institución, pues obviamente la situación va a requerir que las autoridades caractericen esa acción con un sentido para nuestra comunidad. Para nosotros eso es sancionar: atribuir sentido simbólico a una acción..." (escuela privada laica).

"Porque si vos les das las reglas claras y ven que el que hace tiene una consecuencia, entonces más o menos se acomodan, sino es como que todo es lo mismo, y dicen "sí al final acá nunca pasa nada"" (escuela privada religiosa).

"Yo pienso que en todos los colegios están disconformes con los acuerdos que no prevén sanciones punitivas serias..." (escuela pública municipal).

Como veíamos, algunos aluden a la importancia, desde un nivel simbólico, que tiene la sanción, es decir a lo importante de establecer una marca, un límite, diciendo qué es lo que está permitido y qué no en un ámbito escolar, estableciendo pautas que den lugar a la posibilidad de convivir.

"Cuando un alumno/a incurre en alguna de esas conductas no estamos de acuerdo con que no ocurra nada. Alguien tiene que marcar que eso está mal, que en esta escuela eso no se puede. No pretendemos tener la verdad universal, nuestro sistema de normas no es el único posible, hay otros. Tomarse el tiempo para charlarlo, conversar, para atribuir simbólicamente un

sentido a la acción. Es importante que el alumno registre que esa conducta tiene un sentido x, que interiorice esa atribución simbólica de sentido" (escuela privada laica).

En esta misma línea, podemos pensar que las sanciones reparatorias se encuentran dentro de esta nueva conceptualización acerca de los modos de sancionar, entendidas como sanciones que posibiliten reparar, no sólo un daño material sino que también den lugar a un resarcimiento a nivel simbólico y a la responsabilización del sujeto que haya cometido una falta, habilitando a un cambio de actitud.

Pudimos ver a la luz de las entrevistas realizadas, lo que pareciera confirmar lo que habíamos planteado a partir de la lectura de los acuerdos, que no son del todo comprendidas este tipo de sanciones (reparatorias) y no se encuentran, en líneas generales, entre las sanciones más utilizadas, aludiendo algunos a que han comenzado a utilizarse sólo recientemente.

"No todos los hechos permiten una sanción reparatoria, cuando lo permiten, lo proponemos. Si dañó el mobiliario, venir a limpiarlo un día le va a dejar más fuerte grabado que no lo vuelva a ensuciar. Tiene un sentido educativo. Va adentro del acta, no es algo aparte. Es un tema que tenemos que seguir profundizando de usar la herramienta esa, porque cuando se ha usado bien sirvió, pero todavía nos cuesta imaginativamente pensar qué pasa cuando el chico le falta el respeto a otro, cómo hace la enmienda, pero está bueno..." (escuela privada religiosa).

“Sanciones reparatorias hemos aplicado pocas pero están pensadas de la siguiente manera: hay un aspecto de la sanción que tiene que ver con el reconocimiento ante los demás de lo que ocurrió” (escuela privada laica).

“Suponete que el chico haya roto un banco, bueno, que se encargue de repararlo, que se lo lleve y lo repare o que compre otro... es raro que lo hagan... las acciones reparatorias nadie las cumple...” (escuela pública provincial).

Asimismo, otros aluden a que este tipo de sanciones exigen otro compromiso desde quien las aplica.

“Me parece que hay formas simbólicas, pero no se nos ocurrieron todavía. Es que necesariamente requieren de mayor creatividad y demandan más tiempo, como también requieren de otro seguimiento y de docentes que estén dispuestos a hacerlo” (escuela privada religiosa).

“Las aplicamos pero con limitaciones, porque a veces no sabes que tarea darle y hay veces que tenés que supervisar la tarea y capaz que estamos muy ocupados y no existe el tiempo material para andar supervisando una determinada tarea. Depende del caso” (escuela pública municipal).

“La verdad que no las usamos, es de difícil implementación y ¿quién las controla” (escuela pública municipal).

En esta línea, y este es un punto de análisis que nos interesa rescatar ya que puede dar lugar a futuras investigaciones, es desde qué lugar aplica la sanción quien ejerce un lugar de autoridad. Como ya hemos mencionado

anteriormente, una sanción no es punitiva o reparatoria por sí misma, sino que depende de una serie de factores y circunstancias, entre los que se encuentra la posición que ocupa quien aplica la sanción, es decir desde qué lugar lo hace y con qué intención. Es así, que en las entrevistas pudimos encontrar respuestas que parecieran dar cuenta de una preferencia de una sanción reparatoria, pero muchas veces aplicadas desde un sentido más cercano a lo punitivo:

“Se siguen usando las amonestaciones y suspensiones. Lo que se trata últimamente es que hagan más un trabajo reparator, porque en realidad uno es muy idealista y después en la práctica resulta ser que las amonestaciones son como un logro para ellos, que les dan chapa, y la suspensión los frena un poco más y la medida reparatoria, los complica” (escuela privada religiosa).

En este fragmento podemos observar que la intención de la sanción es complicar al alumno, cuando uno debería tender a que el alumno se posicione favorablemente hacia un cambio de actitud. Otro de los argumentos que sigue la línea del anterior es el siguiente:

“Sí, porque a veces uno se plantea que a x alumno ser suspendido le da exactamente lo mismo que no, entonces estar en la escuela haciendo otro tipo de actividad que no es la normal quizá lo llevara a pensar algo diferente” (escuela pública municipal).

Cabe señalar, que las problemáticas planteadas por las escuelas son muy diversas, las faltas que los alumnos cometen varían desde no llevar el

cuaderno de comunicaciones, faltar el respeto a un compañero o docente hasta problemáticas que tienen que ver con la violencia física, el consumo de drogas, entre otros; problemáticas diversas según los contextos socioeconómicos y culturales en los que cada institución escolar se encuentra inmersa.

Hecha esta salvedad, podemos ver que los modos de sanción mayormente utilizados tienen que ver con la suspensión y la elaboración de las actas o apercibimientos; en algunos sentidos aplicados con intención de que el alumno logre un cambio de actitud o intentando llevar adelante una instancia de reflexión con el mismo. Además, se ve que se encuentran posturas encontradas en relación a las sanciones reparatorias que se promueven desde las normativas vigentes, entendiendo, en algunos casos, que no son tan efectivas como las amonestaciones o las suspensiones y en otros casos aludiendo a la importancia de establecer una marca, de sancionar un acto de un modo simbólico otorgándole un sentido, sea positivo o negativo. Esto permite ver que en relación a las sanciones también podemos encontrar diversas conceptualizaciones, a veces poco claras, a veces muy esperanzadoras, al menos desde el discurso, y otras veces un tanto contradictorias.

9. Conclusiones

-Conclusiones-

Para poder concluir será necesario retomar tanto el objetivo general como los específicos que nos habíamos propuesto al inicio y que han guiado cada paso.

Nuestro objetivo general ha sido: “Explorar los modos de transmisión de la ley en instituciones escolares de la ciudad de Mar del Plata, a través de la lectura de los *acuerdos* de convivencia escolar y del análisis de entrevistas realizadas a informantes clave.”

Los objetivos particulares han sido:

1. Realizar un análisis hermenéutico de los acuerdos de convivencia de algunas instituciones escolares de la ciudad de Mar del Plata.

2. Identificar similitudes y diferencias entre los acuerdos de algunas escuelas públicas municipales, escuelas públicas provinciales, escuelas privadas religiosas y escuelas privadas laicas, en torno a los siguientes ejes de análisis: marco axiológico (valores implícitos); representación que subyace acerca del alumno y del adulto/docente; modos en que se promueven u obstaculizan posicionamientos autónomos; concepto de justicia que se infiere a través del análisis de los tipos de sanciones que se promueven.

3. Establecer coincidencias y/o divergencias entre los textos de los acuerdos de convivencia y las opiniones de los entrevistados.

Nuestro trabajo se encuentra enmarcado dentro del grupo de investigación más amplio denominado “Psicología y Moralidad” y se ha

propuesto indagar las formas en que la ley es escrita e implementada y cuáles son algunas de las concepciones que subyacen a ésta dentro de la institución escolar.

Lo que nos ha motivado a llevar adelante esta investigación, ha sido el hecho de que consideramos que el vínculo con las normas es constitutivo de la subjetividad humana y entender que dicho vínculo ha de ser propiciado y favorecido desde diversos acontecimientos institucionales por los que el individuo atraviesa a lo largo de su vida, entre ellos, ubicamos, a la institución escolar.

Tal como lo explicamos en el marco teórico, la escuela es una de las instituciones (junto a la familia) primarias y de mayor relevancia a la hora de transmitir normas socio culturales a las nuevas generaciones para que las mismas puedan insertarse en la sociedad de la cual forman parte. Para esto deberán respetar ciertas reglas que posibiliten la convivencia de todos los miembros. Es en este punto en el que consideramos importante llevar adelante una revisión de algunos acuerdos de convivencia de instituciones educativas de nivel secundario de nuestra ciudad.

Además entendemos que cada colegio, a través de la escritura del acuerdo y su implementación, demarcará modos diferentes de transmisión de la norma, según la realidad contextual que lo atraviese. Este punto es lo que nos ha impulsado a buscar diferencias, en función de distintos ejes de análisis, entre los acuerdos pertenecientes a instituciones de educación secundaria,

públicas por un lado (diferenciando a su vez entre provinciales y municipales) y privadas por el otro (distinguiendo en este rango entre religiosas y laicas).

Los mencionados ejes de análisis que hemos considerado a lo largo de este proceso investigativo han sido seleccionados, entre otros posibles, entendiendo que representan nociones que tienen que ver directamente con las conceptualizaciones enmarcadas dentro de la relación sujeto-ley. En lo que compete al presente trabajo, la relación entre el sujeto y la ley se encuentra atravesada por el marco escolar, a partir de lo cual, los ejes de análisis apuntaron, en este sentido, a indagar cuestiones vinculadas con los valores que se transmiten en la escuela, el rol y representación del alumno y del docente, los modos de ejercer la autoridad y aplicar las sanciones y las maneras en que se busca promover la autonomía, entendida como un valor importante a inculcar en los sujetos en formación. Además, cabe aclarar, que dichas nociones son resaltadas, a partir de nuevas conceptualizaciones, en las nuevas normativas escolares, abriendo el debate y la necesidad de indagarlas, ampliarlas y redefinirlas.

Otra consideración previa a la investigación, que ha dado lugar al establecimiento del tercer objetivo particular, es la referida a la distancia que puede encontrarse entre la norma escrita y lo que sucede efectivamente en la práctica.

Queremos recordar que nuestra investigación ha tenido fines exploratorios, ya que no se han encontrado numerosas investigaciones previas

sobre esta temática en nuestra ciudad, teniendo en cuenta que la normativa de los acuerdos de convivencia es reciente. Por tal motivo no hemos podido alcanzar conclusiones realmente acabadas sobre las dimensiones trabajadas. Sin embargo, creemos que este primer acercamiento al objeto de estudio ha permitido plantear variadas líneas de investigación futuras para profundizar la temática, cuya relevancia creemos ya haber demostrado.

Hemos realizado un análisis en dos tiempos, un primer momento a partir de la lectura de los mencionados acuerdos institucionales, y uno segundo tras la realización de las entrevistas. Estas fueron pensadas luego de la lectura de los documentos escritos y en función de algunas líneas hipotéticas que hemos construido sobre cada uno de los ejes de indagación. Como hemos visto a lo largo del trabajo, las entrevistas han aportado elementos para seguir sosteniendo cada una de dichas líneas hipotéticas. No podemos hablar de comprobación por la falta de representatividad de nuestra muestra, pero creemos importante destacar que la coherencia encontrada entre nuestras hipótesis y los resultados hallados en las entrevistas habilita a seguir las próximas indagaciones por este camino que hemos tomado.

Es en esta línea en la que se encuentran los resultados obtenidos: se observa una falta de especificación y puntualización de los valores que son importantes de transmitir en la institución educativa; no se observa una conceptualización unificada y acabada del sujeto alumno ni de la noción de autoridad, ejercida por el adulto docente; pareciera haber una discrepancia

entre los modos de sanción preferidas desde el discurso y los realmente utilizados en lo cotidiano; y por último, la noción de autonomía no parece demasiado trabajada o con la importancia que creemos que debería ser pensada y reflexionada.

De este modo, para concluir, a partir de la lectura de los resultados, entendemos que en líneas generales, desde la lectura de los acuerdos y el discurso de quienes han participado de la presente investigación, no se observa una puesta en cuestión de estas temáticas, una conceptualización acabada de algunas nociones que son enunciadas en las normativas vigentes, nociones que entran en juego a la hora de poder construir una convivencia democrática.

10. Reflexiones Finales

-Reflexiones Finales-

Creemos importante, darle un cierre al trabajo, volviendo en cierto modo al inicio. ¿Qué se entiende por convivencia? ¿Qué entendemos por acuerdo? y en última instancia, ¿Qué importancia tiene el acuerdo de convivencia?

Respecto a la etimología de la palabra convivencia, ésta proviene del latín `conviv re`, que significa *“vivir en compañía de otro u otros”*. Por otro lado, en una de las definiciones del diccionario de la Real Academia Española, se entiende al acuerdo como un *“convenio entre dos o más partes”*. De este modo podemos pensar que el acuerdo de convivencia escolar, parecería pretender ser un convenio en el que los miembros de una escuela establecen cuáles serán las pautas que les permitan vivir a cada uno en compañía de los otros.

Así, como hemos hecho a lo largo del trabajo, nos parece importante rescatar algunas citas de los textos escolares revisados, que aluden a estas conceptualizaciones con las que buscamos concluir:

“Se reconoce la convivencia como aquello que nos hace capaces de vivir juntos. Es necesario que los vínculos encuentren un sostén en un acuerdo explícito, con pautas claras y posibles. Convivencia significa con-vivir, vivir con otros” (escuela privada religiosa).

“Se entiende a la escuela como un lugar de todos y para todos” (escuela pública municipal).

“El acuerdo se utilizará como un contrato para resolver distintas situaciones sobre la convivencia interna. El contrato es un compromiso de

partes en el cual se involucran los actores para asumirlo como propuesta propia y alcanzar así, un significado distinto al de la norma impuesta desde afuera” (escuela privada laica).

“Las normas deben surgir de un contrato, al que adhieran todos los miembros de la escuela. Se apela a la argumentación y participación, desterrando cualquier tipo de imposición. Fuera de este pacto inicial, la ley pierde sentido (escuela privada laica).

En estos fragmentos, encontramos la importancia de que exista esta instancia de acuerdo, de contrato entre partes, donde realmente todos los miembros de cada comunidad educativa en particular logren ser y sentirse parte de la escritura de la norma y de las pautas que van a regular el accionar de todos y cada uno de los participantes de la institución escolar. Además, creemos que una perspectiva preventiva es imprescindible, donde se pretenda construir ciudadanía: construir el pasaje de una existencia basada en las necesidades meramente individuales a una convivencia regulada por leyes que garanticen los derechos y responsabilidades de todos, puestos al servicio del bien común.

Asimismo, entendemos la importancia de que las normas sean claras y bien fundamentadas, que la aplicación de las mismas sea coherente con el ideario institucional y con los valores que se busquen promover.

Calo (2008) cita un fragmento de *“El Principito”* (Saint Exupery, S/f. de edición) en donde se puede leer el siguiente diálogo, que ilustra la importancia

de la coherencia en la norma, diálogo entre el Principito y un monarca, quien dice reinar sobre todo lo que reside en su planeta:

“¿Y os obedecen las estrellas? -Preguntó el principito-

-Es natural - le dijo el rey-. Obedecen inmediatamente.

Jamás tolero una indisciplina.

(...)

-Quisiera ver una puesta de sol... Complaceme...

Ordenad al sol que se ponga.

-Si ordeno a un general que vuele de flor en flor, como una mariposa, o que escriba una tragedia, o convertirse en ave marina, y si el general no ejecuta la orden recibida, quién caería en falta, él o yo?

-Usted - dijo con seguridad el principito.

-Exacto. A cada uno hay que exigirle lo que cada uno pueda dar -replicó el rey- La autoridad reposa, en primer lugar, en la razón. Si ordenas a tu pueblo que se eche al mar, hará la revolución. Yo tengo derecho a exigir obediencia porque mis órdenes son razonables.”

Para finalizar, creemos por un lado, siguiendo a Calo (2008) que si la norma no tiene en cuenta las condiciones de posibilidad para su realización, corremos el riesgo de que se convierta en una exigencia con efectos negativos, efectos que pueden ser demolidores para la subjetividad.

Por otro lado, si bien uno es conciente de que la normativa del acuerdo institucional de convivencia es algo exigido por la nueva legislación en materia educativa en nuestro país y que es posible que los colegios busquen adecuarse a la misma, dejando de lado probablemente las peculiaridades de cada institución o posiblemente no encontrándose relación entre lo que se explicita en la normativa y lo que realmente acontece día a día en las escuelas de nuestra ciudad, entendemos que posiblemente no haya una receta única para todas las realidades posibles, de todas maneras, creemos que sea de un modo o de otro, es preferible que sea de algún modo.

Creemos que el solo hecho de legislar sobre la facultad de establecer un propio acuerdo no es condición suficiente para que cada colegio lo asuma como propio y pueda darle el sentido que se cree que dicho documento debiera tener. Creemos que la sola redacción de un acuerdo de convivencia no cambia las pautas vinculares y normativas dentro de una comunidad educativa. No obstante pensamos que la impulsión desde la legislación por un lado, y la efectiva concreción de los acuerdos en los colegios por el otro, aún con todas las imperfecciones que hemos encontrado, con todas los vacíos conceptuales que hemos descripto, con todo lo que les falta para ser realmente acuerdos institucionales de convivencia, aún así, sostenemos que dan condiciones de posibilidad para que algo de este cambio se empiece a generar.

"Pero que un hombre debe ejercer su deber de manera completamente desinteresada y que tiene que separar totalmente

su anhelo de felicidad del concepto de deber, para tenerlo así totalmente puro: de esto es muy claramente consciente; o, si cree no serlo, se le puede exigir que lo sea en la medida en que está en su poder serlo: pues es justamente en esa pureza donde se ha de encontrar el verdadero valor de la moralidad, y el hombre tiene igualmente que poderlo. Quizás jamás un hombre haya podido ejercer de manera completamente desinteresada (sin mezcla de otros móviles) su deber reconocido y honrado él; quizás jamás haya uno que lo logre incluso con el mayor esfuerzo. Pero, en la medida en que puede percibirse a sí mismo por el más cuidadoso autoexamen, devenir consciente no sólo la ausencia de tales motivos concurrentes, sino más bien de su abnegación con respecto a muchos motivos que se contraponen a la idea de deber. En cambio, hacerse una máxima de favorecer el influjo de tales motivos, con el pretexto de que la naturaleza humana no permite semejante pureza (lo que sin embargo el hombre no puede afirmar con certeza) es la muerte de toda moralidad” (Kant, 1984, citado por Calo, 2008).

En el mismo sentido de la postura de Kant, nos resulta interesante mencionar dos fragmentos de dos entrevistas realizadas que aluden a esto:

“Y yo creo que se está revirtiendo un poco esto de que el colegio no sirve, están encontrándole la vuelta, pero me parece que es un trabajo de años,

porque se destruyó durante tantos años lo que es la educación que va a llevar tiempo, más que una simple puesta en palabras" (escuela privada religiosa).

"Lo que sentimos es que quedo muy letra muerta el acuerdo. Es una buena referencia pero en lo práctico quedó sólo en algunas cuestiones operativas. Tenemos otro modo de manejar las cuestiones de conducta. Lo que pasa que el acuerdo de convivencia es algo más que manejar cuestiones de conducta, es más que cambiar un régimen de disciplina. Es otro concepto de entender relaciones dentro de la escuela" (escuela privada religiosa).

Como se ve, se habla de cambios paradigmáticos en la concepción de alumno, de docente, de valores y de sanciones. Cambios que para instalarse requerirán del paso del tiempo y de un sostenido trabajo por parte de todos los agentes involucrados. El proceso acaba de iniciarse y esta investigación se ha propuesto dar cuenta de estos orígenes y pretende ser un aporte para futuras investigaciones y para orientar en los ajustes necesarios para el logro del objetivo que los acuerdos se proponen: mejorar la convivencia con pautas acordadas por todos y no a través de obligaciones e imposiciones, entender el protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje teniendo en cuenta sus características generales como adolescentes y las particularidades de cada uno de ellos, re posicionar al adulto docente en su rol asimétrico respecto del alumno pero complementario, re pensar los modos de sanción para que no sean meros actos punitivos sino para que realmente

impliquen procesos reflexivos y habiliten cambios en la posición subjetiva de quienes transgredan los límites previamente acordados.

Posiblemente muchos de los acuerdos hayan quedado como “letra muerta” o hayan quedado sólo en el ámbito del discurso, en este caso, escrito; posiblemente, muchos hayan sido una mera respuesta formal a la exigencia de la ley, exigencia a veces paradójica, ya que al exigir determinados aspectos formales hace que se limite la posibilidad de establecer un acuerdo libre entre los miembros de cada institución educativa particular.

Pese a estos posibles, entendemos nuevamente, que todo empieza de algún modo, y el hecho de que hoy estemos pensando en la importancia de incorporar y llevar a la práctica ciertas nociones que habiliten a una mejor convivencia, en principio en el ámbito escolar, pero también en vistas a una convivencia social, hace que empecemos a pensar de un modo diferente un proceso mediante el cual se están formando ciudadanos, habilitándolos a vivir de un modo democrático, libre y responsable.

11. Referencias Bibliográficas

-Referencias Bibliográficas-

- Argandoña, A. (2000) Algunas tesis para un debate sobre los valores.
Disponible en: http://www.mercaba.org/Fichas/arvo.net/algunas_tesis_para_un_debate_sob.htm.
- Asimov, I. (2006). *La fundación*. Citado en la sección Perlas cultivadas, de la revista Ñ, revista de cultura, Clarín. Nº 139, del 27 de mayo de 2006.
- Aulagnier, P. (1988) *La violencia de la interpretación*. Ed. Amorrortu.
- Bauman, Z. (1999) *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Benbenaste, N. (2009) *Psicología de los regimenes políticos*. Buenos Aires: JVE ediciones.
- Berger, P. y Luckman, T. (1979). *Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bunge, M. (1985) *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Butelman, I. (1996) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Caicedo Nossa, Y. (2007) *¿Los Manuales de Convivencia enseñan a convivir?*
Cuadernos de Psicopedagogía Nº. 4. ISSN: 1794-9580.
- Calo, O. (2003 a) La noción de responsabilidad en niños de primer ciclo de la EGB. Actas Primer Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata. 13 al 15 de Marzo.
- Calo, O. (2003 b) La noción de responsabilidad en los niños. Reconsideración de los supuestos teóricos en un proyecto de investigación. X Jornadas de

Investigación. Salud, educación, justicia y trabajo. Aportes de la investigación en Psicología. UBA. 14 y 15 de agosto.

-Calo, O. (2008). *El Sujeto y La Ley: Un Estudio Psicológico De La Relación Libertad – Responsabilidad*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. U.B.A.

-Calo, O. y Martínez Álvarez, H. (2008) La ética se encarna en la singularidad. En: Minnicelli. (coord.) *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer* (pp. 141-160). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

-Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007) La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie La educación en debate. Documentos de la DiNIECE. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/Serie4FINAL.pdf>

-Casas, L.; Ahumada, C.; Ramos, L. y Guajardo, A. (2008) La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación. Estudio de reglamentos escolares. Revista Justicia y derechos del niño. N°10. Chile.

-Castoriadis, C. (1992) El estado del sujeto, hoy. En: *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Cruz, M. (1999) *Hacerse cargo: sobre responsabilidad e identidad personal*.
Barcelona. Biblioteca del presente.
- De Lajonquiere, L (1999) *Infancia e Ilusión (Psico)- Pedagogía*. Argentina.
Ediciones Nueva Visión.
- Diccionario de la real academia española.
- DiNIECE. Ministerio de Educación. Red Federal de Información Educativa.
Fuente: Relevamiento anual 2010.
- Dussel, Inés (2003): La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación N°4*. Buenos Aires.
- Dussel, I. (2005) ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la argentina de la post-crisis. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, año/vol. 10, número 027. COMIE. Distrito Federal, Mexico. Pp. 1109-1121.
- Ehuletche, A. (1995). *Fundamentos para pensar una Psicología Educativa desde el nuevo paradigma*. Edit.: Universidad de Sevilla.
- Ehuletche, A. y Santangelo, H. (1999) El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial, con soporte en Nuevas Tecnologías y Redes de Comunicación. En Pixel Bit. *Revista de Medios y Educación*. Edit.: Universidad de Sevilla. Pag. 40 a 54.
- Ehuletche, A. (2000) En Elitchiry, N. *Aprendizajes de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Edit. Manantial. Buenos Aires.

Parte II. Pag. 138-159. Aportes de la Psicología Educacional en contextos de cambio e innovación.

- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1991) *Microfísica del poder*. España: Ediciones de La Piqueta (3ª edición).
- Foucault, M. (1996) *Historia de la sexualidad: 2 – el uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI (8ª edición).
- Freud, S. (1905) La sexualidad infantil. En: Tres ensayos de una teoría sexual. Volumen VII, Punto II. Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1968) El malestar en la cultura, *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973) Tótem y tabú. En: *Obras completas*. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galende, E. (1997) *De un horizonte incierto*. Buenos Aires: Paidós.
- García Morente, M. (1980). Lección XX: Fundamentos morales de la metafísica. En *Lecciones preliminares de filosofía* (8 ed.). Mexico: Porrúa.
- Gerez Ambertín, M. (2004) (Comp.) *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico*. Buenos Aires: Letra viva.
- Heler, M. (2004) *Ciencia Incierta. La producción social del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos.

- Horcas Villarreal, J.M. (2008). *La convivencia en los centros educativos*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, noviembre 2008. www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv5.htm
- Kaes, R. (2006) El malestar del mundo moderno y el sufrimiento psíquico de nuestro tiempo. En: Kaes et. al. (2006) *Entre lo uno y lo múltiple. Grupo y psicoanálisis*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Kant, I. (1980) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, I. (1983) *Crítica de la Razón Pura*. Volumen I y II. Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (1984) *Teoría y praxis*. Buenos Aires: Leviatán.
- Kelsen, H. (1994) La función de la constitución. En: Marí, E., Kelsen, H., Kozicki, E., Legendre, P. y Siperman, A. *Derecho y psicoanálisis: Teoría de las ficciones y función dogmática*. Buenos Aires: Edicial S.A.
- Kelsen, H. (2003) *Teoría pura del derecho*. Buenos Aires: EUDEBA
- Lacan, J. (1977a) Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En: *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1977b) El estadio del espejo como formador de la función del Yo, tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En: *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Legendre, P. (1994) *El Crimen del Cabo Lortie. Tratado sobre el padre*. Siglo XXI.
- Ley Federal de Educación n° 24.195.

- Ley Nacional de Educación n° 26.206.
- Ley Provincial de Educación n° 13.688.
- Litichever, L; Machado, L; Núñez, P; Roldán, S; Stagno, L. (2008) *Nuevas y Viejas Regulaciones: Un Análisis de los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media.*
- Loureau, R. (1970) *El análisis institucional.* Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Marcuse, H (1968) *Eros y civilización.* Barcelona: Seix Barral.
- Minnicelli, M. (2008) Infancia e institución (es): escrituras de la ley. En: Minnicelli, M. (coord.) *Infancia e institución (es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Montesinos, M. Sinisi, L. y Schoo, S. (2009) Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Serie La educación en debate. Documentos de la DiNIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.
Disponible en:
<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/obligatoriedad-ed-media.pdf>
- Osorio, F. (2006) *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad.* Buenos Aires. Noveduc

- Pedró, F. (2006) *Aprender en el nuevo milenio. Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. Edit. OECD. CERI. Mayo 2006.
- Puig Rovira, J. M. y Martínez Martín, M. (1999) *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Renau, D. (1998). *¿Otra Psicología en la escuela?*. Edit. Paidós. España.
- Resolución 1709/09. Acuerdos Institucionales de Convivencia
- Saint Exupery, A. (S/d. de edición). *El Principito*. Lima: Nelvi Ind. Gráfica.
- Savater, F. (1991) *Ética para Amador*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Madrid: Editorial Ariel S.A.
- Savater, F. (2003) *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Sirvent, M. T. (1999) *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tirado Guirao, J. (2004) *Ética y educación de adultos: la tarea de educar en valores a personas adultas*. Glosas Didácticas Volumen 11. Revista electrónica internacional. ISSN 1576-7809.
- Varela, J. y Álvarez, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Winnicott, D. (1956) *Preocupación maternal primaria*. En: *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*.
- Winnicott, D. (1992) *Realidad y Juego*. Ed. Gesida, Barcelona.

12. Anexo

-Anexo-

-Dificultades y Modificaciones -

Consideramos que los objetivos propuestos han sido cumplimentados favorablemente y hemos podido llevar a la práctica, en líneas generales, el plan de trabajo propuesto.

Sin embargo, no queremos dejar de mencionar una serie de dificultades y contratiempos inesperados que nos han llevado a modificar algunas cuestiones del plan original, principalmente en lo referido al tiempo estimado para la culminación del mismo. Si bien nos habíamos comprometido a finalizarlo para el mes de julio del presente año, una serie de factores han hecho retrasar el logro del objetivo.

Una primer factor que intervino en este sentido ha sido la dificultad para obtener los Acuerdos Institucionales de Convivencia por el hecho de que en muchas de las escuelas marplatenses consultadas no contaban con el documento debidamente aprobado. En algunos casos, estaban esperando la respuesta de la comisión evaluadora, en otros habían recibido críticas y recomendaciones que obligaban a revisar el acuerdo para volver a entregarlo. Otros colegios estaban en pleno proceso de construcción. También es importante señalar que en muchos colegios nos han negado el acceso al documento solicitado por razones varias. Hay que recordar, además, que durante el primer cuatrimestre, los alumnos de Psicología Educacional de nuestra facultad estaban buscando colegios para realizar su práctica y ésto hizo

que en muchas instituciones se vieran excedidos por la demanda estudiantil. Dichos factores mencionados han retrasado la consecución del plan en su tiempo.

En cuanto a la cantidad de entrevistas realizadas, sabemos que no es una muestra representativa respecto del total de acuerdos revisados, sin embargo, considerando por un lado que esta investigación pretende sólo ser exploratoria y por el otro, la dificultad para acordar horarios con los diferentes directivos, entendemos que las entrevistas realizadas han sido un primer paso para habilitar futuras profundizaciones y nuevas indagaciones y nos han aportado elementos para ampliar el análisis realizado a partir de la lectura de los acuerdos escritos.

Otra situación imprevista con la cual nos hemos encontrado a lo largo de este proceso tiene que ver con el surgimiento de distintos tipos de demandas espontáneas por parte de algunas escuelas. Durante la primera etapa de recolección de acuerdos, varios directivos y también desde la Secretaría de Educación Municipal nos han pedido una devolución al finalizar nuestro análisis. Por otro lado, durante la segunda etapa de nuestro trabajo, es decir durante la realización de las entrevistas, nos encontramos con el pedido de intervención y con la posibilidad de armar proyectos futuros con los jóvenes en relación a la temática.

Para finalizar este apartado, queremos mencionar que hemos hecho un cambio sustancial al plan de trabajo, ya que en el mismo el título hacía

referencia a los “*Códigos* de Convivencia Escolar”, tal como son nombrados por la Ley Nacional de Educación Nro 26.206, y en el trabajo final hemos decidido hablar de “*Acuerdos* Institucionales de Convivencia”, siguiendo la línea marcada por la resolución 1709/09. Consideramos que el cambio en la nomenclatura no es de menor importancia, ya que los términos “código” y “acuerdo”, tal como lo hemos trabajado a lo largo del informe, tienen significaciones muy diferentes entre sí, que remiten, por tanto, a dos maneras diferentes de entender el modo de transmisión de las normas en la institución escolar.

A pesar de las dificultades y las modificaciones que hemos tenido que llevar a cabo, sentimos que esta experiencia ha sido un gran aporte a nuestra formación como futuras profesionales de la psicología, tanto como a nivel personal, enriqueciendo nuestros saberes y haciéndonos reflexionar acerca de nuestros posicionamientos e implicancias en relación a la temática.

-Agradecimientos-

Agradecemos en primer lugar a nuestro supervisor, Orlando, quien nos ha acompañado en este proceso de elaboración del proyecto, facilitándonos bibliografía, posibilitándonos espacios para la reflexión y el intercambio de ideas que han enriquecido el trabajo final.

Agradecemos también a cada una de las instituciones que nos han facilitado su acuerdo institucional de convivencia, lo que hizo posible llevar adelante esta investigación, en especial a la Secretaria de educación municipal que hizo posible el contacto con las escuelas municipales de nuestra ciudad; asimismo a los directivos que nos brindaron parte de su tiempo de trabajo para llevar adelante cada una de las entrevistas.

Cavallo Paula Jimena

Sirochinsky Agustina