

# **La reforma de los regímenes de disciplina de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires (2002-2009) desde la perspectiva docente.**

Lucila D'Auria.

Cita:

Lucila D'Auria (2015). *La reforma de los regímenes de disciplina de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires (2002-2009) desde la perspectiva docente. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/781>

## **La transformación de los regímenes de disciplina en las escuelas bonaerenses desde el punto de vista del rol docente (2001-2009)**

D'Auria, Lucila

UBA, FFyL, Dto. de Historia. Adscripta de la cátedra “Historia Argentina IIIB” (Sartelli)

daurialucila@gmail.com

### Resumen

En este trabajo se analiza la transformación histórica de los regímenes de disciplina que regulan la vida cotidiana en las escuelas de la provincia de Buenos Aires desde 2001 a la fecha. Partiendo del paradigma de un estudiante disciplinado jerárquicamente presente en el reglamento de 1958, observaremos la continuidad y transformación de sus preceptos desde las reglamentaciones que diera el Consejo Federal de Educación en los '90, antecedente a la discusión definitiva de un nuevo Acuerdo de convivencia debatido desde 2001 en la Provincia de Buenos Aires.

Cotejaremos la reglamentación oficial de los nuevos Consejos Institucionales de Convivencia con los Acuerdos de Convivencia y un análisis cualitativo de lo que sucede en las aulas. A partir de la realización de entrevistas en profundidad, observaciones institucionales y al acceso del material producido en diez escuelas de carácter público y privado<sup>1</sup> del sur del conurbano bonaerense, observamos los comportamientos impulsados por las normas puestas en marcha así como las diferencias actitudinales y motivacionales entre los actores educativos que pertenecen a cada escuela, con especial interés en el rol del trabajo docente.

Palabras clave: Reformas reglamentarias – AIC – Rol docente

### **El proceso de transformación reglamentaria: la inclusión de los estudiantes en el debate de la norma**

A fines de 2001, con la implementación del “Programa de Reformulación de Normas de Convivencia y Disciplina” (a cargo de la dirección de Educación Polimodal y Trayectos

---

<sup>1</sup>En este espacio desarrollaremos el análisis correspondiente a cuatro de las diez escuelas en proceso de investigación con motivo de la tesis de Licenciatura en desarrollo. Al momento de citar entrevistas, “LD” refiere a la entrevistadora y autora de este trabajo.

técnico-profesionales) se lanza una consulta a todas las instituciones con el propósito de analizar y transformar la disciplina vigente: el capítulo IV (“De la disciplina”) del “Reglamento general para los establecimientos de Enseñanza Media” (1958). La consulta consta de la exposición de los artículos 131-8 pertenecientes a dicha reglamentación frente a los que cada escuela deberá proponer su acuerdo o su necesidad de modificación y/o derogación<sup>2</sup>. Es por la centralidad que tuvo en el proceso definitivo de reforma que debemos considerar los preceptos que ordenan el régimen de disciplina de 1958 antes de analizar los alcances de la reforma de 2002 y sus antecedentes normativos.

En el capítulo III (“De los alumnos”)<sup>3</sup> las únicas posibilidades de organización estudiantil son momentáneas y determinadas por los directivos para “despertar en los mismos estímulos o actividades de exclusiva índole docente o cultural, como ser: el fomento de los museos, bibliotecas, celebración de fiestas o fastos escolares”<sup>4</sup>. Asimismo, en el mecanismo de aplicación de sanciones a los estudiantes, la expulsión es el resultado de la acumulación de acciones ejercidas *contra* la armonía institucional: “la separación temporal del establecimiento o establecimientos de la provincia (causas posibles: la inmoralidad grave, las faltas reiteradas y graves de respeto a los profesores y autoridades de la casa, notoria mala conducta observada por el alumno dentro y fuera del establecimiento)”<sup>5</sup>.

El acto de defensa del alumno y la negociación ante un conflicto, tan propugnado en los cimientos del CIC, aquí parece inexistente porque carece de racionalidad. Ello se debe a que la medida expulsiva es parte del régimen educativo y no se equipara con quedarse libre o recurrir todas las materias, pero es la consecuencia de éstas situaciones. Nada de esto vamos a encontrar en los reglamentos contemporáneos porque las leyes educativas sucesivas tienen por objetivo procesar los hábitos indisciplinados de los alumnos entre las paredes de la institución. Por el contrario, en el reglamento de 1958, el conflicto es enviado fuera de la

---

<sup>2</sup> En “Programa de reformulación de Normas de Convivencia y Disciplina” (2003) la consulta se presenta de la siguiente manera: Art 131) Las correcciones aplicables a los alumnos por mala conducta son:

- a. Amonestación
- b. Separación temporal del establecimiento
- c. Expulsión definitiva del establecimiento o establecimientos de la Provincia;

Redondée con bolígrafo o con lápiz uno de los tres números según corresponda a las opiniones mayoritarias o consensos alcanzados en su institución de acuerdo con estas categorías:

1. Mantendría, en una norma futura, este artículo tal como está redactado, sin modificaciones.
2. Lo mantendría pero haría modificaciones en su redacción
3. Suprimiría este artículo.

<sup>3</sup> Ministerio de Educación y Justicia (1958): Reglamento general para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial, Título 2, Pág. 36, Buenos Aires.

<sup>4</sup> Idem, Art. 174.

<sup>5</sup> Idem, Art. 201.

escuela con el alumno. Por eso no podemos buscar aquí un esquema balanceado de derechos y obligaciones, porque son los adultos los que moldean y fijan los códigos de comprensión que el alumno aprenderá para el resto de su vida.

Este reglamento de disciplina permanece intacto en sus elementos centrales hasta el retorno democrático, adaptándose a los contextos autoritarios de los sucesivos regímenes. Y ello debido a la íntima relación entre la disciplina y la exigencia académica que instaura al docente como guardián de los valores patrióticos dentro del aula, realizando en la escuela parte de una tarea que en el contexto de la última dictadura se ejercería clandestinamente (es decir, reprimiendo el ascenso social del movimiento estudiantil).

En el marco de los debates educativos que se dieron en el Segundo Congreso Pedagógico (1984-1988) tendientes a eliminar los vestigios de autoritarismo heredados por la democracia, se derogan los artículos que prohíben a los directivos y personal docente la organización de los estudiantes (decreto 898/84)<sup>6</sup> así como se resalta la necesidad de que los estudiantes ejerzan su derecho a la defensa ante un episodio de culpabilidad (circular n°206<sup>7</sup>)

En 1995 y 1997<sup>8</sup> el Consejo Federal de Educación postula antecedentes normativos a los que la provincia organizará desde 2002. Sugieren la puesta en marcha de consejos de convivencia de aula, de escuela y el establecimiento de vínculos participativos con la comunidad. Sin embargo, no hay indicaciones sobre el contenido de los nuevos “consejos de convivencia” y no hay mención al reglamento disciplinar vigente al momento de emitir la resolución, porque no se propone reformarlo. Y ello porque objetivo de las resoluciones es generar mecanismos de adaptación curricular en el proceso de implementación de la nueva estructura que se legisla desde 1994. Los aspectos disciplinares están en un segundo plano respecto a los curriculares y económicos (una fragmentación de los contenidos de cara a la flexibilización laboral en ciernes) y no logran fundirse con aquel.

No obstante, la provincia seguirá regida por el “Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Media” de 1958. Es en 2002 cuando el Ministerio de la provincia avanza en su propio proyecto de reforma. De las 800 escuelas consultadas sobre los artículos del reglamento de 1958, un 65%<sup>9</sup> optó por mantener con modificaciones el tipo de

---

<sup>6</sup> MEyJ (1984) Boletín oficial, Buenos Aires, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14053.pdf>

<sup>7</sup> Dirección General de Educación Media (1985) Circular n° 206, Buenos Aires.

<sup>8</sup> Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) Resolución N° 41/95 y N° 62/97. Buenos Aires.

<sup>9</sup> Las estadísticas son las que provee el “Programa de reformulación de Normas de Convivencia y Disciplina”, Dirección Educación Polimodal y Trayectos Técnico-Profesionales de la Provincia de Buenos Aires. DGCyE, 2003.

sanción, algunos aspectos del mismo referentes a la expulsión y las amonestaciones pero también la necesidad de aspectos que integren al alumno en el debate normativo y en su derecho a defensa. En la consulta, además de los directivos, participaron 80.000 alumnos cursando el último año del nivel medio (2000) interrogados sobre lo que consideraban síntomas de abuso de autoridad docente así como sugerencias a su modificación. Este es el insumo que sirve de lineamiento para la formulación a los Acuerdos Institucionales de Convivencia de la resolución 1593/02, instando a las escuelas a derogar el antiguo reglamento como fecha máxima a partir del 1 de diciembre de 2002<sup>10</sup>.

Usualmente las “resistencias” en el nivel Medio a la implementación de nuevas reglamentaciones se entienden como “el desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales que no se dejan nombrar por esas representaciones”<sup>11</sup>. Desde el punto de vista del Estado, hay una incapacidad de acomodarse a sus nuevos deseos (porque tenderían a ordenar y resolver el conflicto) pero desde nuestro punto de vista se debe a que el nuevo diseño disciplinar es más difícil de llevar a la práctica porque éste (el conflicto) no se diluye con la existencia de una norma. De hecho, que el 65% de las escuelas decidan mantener el régimen de amonestaciones con “modificaciones” puede estar señalando la incapacidad estructural de eliminar un elemento sancionatorio mínimo (por la existencia de episodios violentos) y no mero “conservadurismo”.

El objetivo de la reforma será “fomentar la integración de los jóvenes más vulnerables para que adquieran las habilidades básicas para el trabajo”<sup>12</sup> evitando que “los *adolescentes* excluidos se conviertan en *adultos* excluidos”. Ya que el adolescente “piensa más en el presente que en su futuro”, lo que valorará la escuela es su capacidad de resistir un contexto hostil “utilizando” la educación como una oportunidad privilegiada, más que un derecho. Como la identificación de contradicciones en el discurso adulto pone una barrera al interés del estudiante en la escuela, se debe incluirlo en el debate de la norma.

---

<sup>10</sup> Aunque conocemos resoluciones posteriores (la Resolución N°510 de Febrero de 2003 y la N° 3798 de Agosto del mismo año) que extienden el plazo de adecuación a la nueva norma institucional hasta septiembre de 2003, sugiriendo la dificultad que implicó la transformación.

<sup>11</sup> Duschatzky, S. y Corea, (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidó

<sup>12</sup> Resolución N°1709/02, Página 7.

A pesar de hacer hincapié en la necesidad de la prevención, en el diálogo con los alumnos y en la “contextualización” de cada falta<sup>13</sup> cuando se refiere a las sanciones solo se “sugiere” alternar las “tradicionales con suspensión, cuadernos de firmas, amonestaciones y otras, no tradicionales como las que implican la reparación del daño (...) Se invita a las instituciones a recrear las figuras o esquemas sancionatorios que mejor se adecúen a las comunidades y a las circunstancias actuales”<sup>14</sup>. En suma, no se menciona la necesidad de modificar el reglamento sino su flexibilidad. Porque el CIC no es un órgano que se constituye como espacio colegiado que debate la resolución de conflictos, sino marco general que cada escuela dotará del sentido que considere más adecuado.

El ciclo del Polimodal en el marco de la Ley Federal de Educación fue un ciclo en los hechos considerado “específico” (de ahí que hubiera cuatro orientaciones distintas) fuera de la “educación general básica”, que permitiría a los que permanecieran dentro del sistema incorporar conocimientos “prácticos” para ingresar al mercado laboral. De esa fragmentación y carencia en el nivel de los contenidos (incluso para la inserción en el mercado laboral) del se desprende que sea alarmante el aumento de la deserción escolar durante su existencia<sup>15</sup>. Es el fracaso de esa estrategia de reforma curricular la que llevará a la reimplantación, con la Ley de Educación Nacional (2006) de un ciclo de formación Secundaria obligatoria que garantice conocimientos generales mínimos al futuro trabajador.

En el marco de La Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007) orientada por la Nacional, se emite una nueva resolución provincial (1709/09) sobre convivencia escolar estableciendo que en todas las escuelas secundarias deben implementarse Acuerdos Institucionales de Convivencia y Consejos Institucionales de Convivencia. Asimismo, se evalúa desde la DGCyE cuáles son las prácticas institucionales concretas que generó la resolución del año 2002. Entendiendo que muchos de los AIC que se aprobaron en aquella oportunidad ignoraron el criterio de participación de los distintos actores institucionales en la

---

<sup>13</sup> Ídem, pp.13-16.

<sup>14</sup> Ídem, Pág. 17.

<sup>15</sup> “la última medición oficial arrojó que en el primer año del Polimodal se registra un tasa de abandono de 23,8 por ciento. Los datos corresponden al período 2005-2006. En Gvirtz, S.: “La educación pública en jaque: crece el abandono escolar en el Polimodal” (en Prensa) Publicado el Miércoles 29 de Agosto de 2007 en Diario Hoy.net. Consultado el 10 de Agosto de 2014 en línea: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Articulos/DiarioHoy%2029%20agos%2007.pdf>.

formulación (subrayando que el proceso de “participación” que diera origen a la nueva normativa en 2002, quizás no lo haya sido tanto)<sup>16</sup>.

El nuevo reglamento formula en detalle los aspectos sobre la implementación real de los nuevos consejos, inexistentes en la legislación anterior. El Consejo Institucional de Convivencia pasa de ser un organismo extraordinario a ser uno permanente, aunque deja a los directivos la decisión respecto al grado de injerencia que tendrá a la hora de aplicar y decidir sanciones: El CIC debe “sesionar en forma ordinaria al menos una vez cada dos meses” y “para ello se elaborará el cronograma de reuniones del CIC”<sup>17</sup>. Es un espacio para “pensar en conjunto cuál o cuáles son los caminos de salida para las situaciones que lesionan las relaciones de convivencia escolar”<sup>18</sup>. El CIC estará constituido por ocho miembros como máximo, con representantes de alumnos, docentes, directivos y equipos de orientación escolar en caso de que lo hubiere. Los mismos son elegidos por sus pares en un proceso electoral programado por la Dirección de la escuela y reelegidos cada dos años los docentes y todos los años los alumnos.

El control del proceso de organización del CIC y de los AIC se realiza mediante la evaluación de las Comisiones Distritales Evaluadoras (CDE), encargadas de evaluar y aprobar los AIC, integradas por equipos de inspectores distritales. Siendo un elemento novedoso para garantizar la efectividad de la aplicación del nuevo marco de convivencia, las CDE estarán dirigidas por los inspectores regionales para cumplir con el objetivo de “generar los mecanismos descentralizados que permitan evaluar los AIC”<sup>19</sup>. Para ello, cada distrito podrá designar su personal a cargo de la tarea de evaluación y asesoramiento a las escuelas mediante el Inspector de Enseñanza, cuando la cantidad de su trabajo lo requiera. Es la coronación de un proceso más amplio de una política educativa que tiene como objetivo legislar centralizadamente la responsabilidad de cada ámbito local de su propia gestión educativa: es decir, hacer más operativa esa descentralización e incluyendo indistintamente el ámbito público y privado de enseñanza. Esta resolución sintetiza y supera los intentos reformadores anteriores, al generar dispositivos concretos de seguimiento distrital a la

---

<sup>16</sup> Los que se iniciaron en 2002 fueron acuerdos “que proponían esquemas de aplicación de sanciones excesivos no garantizando la continuidad de la escolaridad de los alumnos” y la nueva Ley de Educación de 2006 “establece el carácter obligatorio del nivel secundario, lo cual implica generar prácticas incluyentes que garanticen su cumplimiento”. En: Resolución N° 1709/09. Buenos Aires, Pág. 2.

<sup>17</sup> Ídem, Pág. 26.

<sup>18</sup> Ídem, Pág. 23.

<sup>19</sup> Ídem, Pág. 28.

aplicación de la nueva normativa y del funcionamiento cotidiano del CIC. Además, se pone en sintonía por primera vez con las políticas impulsadas a nivel nacional, constituyéndose como marco legal con un criterio unificado para orientar la acción hacia todas las escuelas de la provincia. Llama la atención que lo que se legisle a nivel nacional y provincial sea la obligatoriedad de que la ley se diversifique y se aplique bajo criterios cada vez más particulares, que se corresponderán con los problemas que detecte cada institución.

En nuestro análisis de doce reglamentos institucionales correspondientes a cuatro escuelas secundarias del conurbano sur observamos los mecanismos de implementación de la reforma oficial desde los rasgos que se le asignan a la figura que condensa la autoridad disciplinar y académica en el aula: el docente.

### **El docente subordinado. La convivencia de viejos y nuevos elementos disciplinarios.**

En el caso de la Escuela 1, de carácter privado no confesional de la localidad de Lanús, el objetivo explícito es que “el alumno decida quedarse en la escuela”, es decir, que tome las nuevas herramientas de convivencia y las haga propias. Sin embargo, los derechos y las responsabilidades no están vinculadas. Esto se manifiesta explícitamente en el rol asignado a los docentes. El listado de obligaciones más detallado corresponde a ellos y reglamenta directamente su tarea en el aula: variar las estrategias didácticas; impartir valores; enseñar en un marco de orden; entregar notas en un plazo de tiempo corto; establecer contratos áulicos que no infrinjan reglas. Si también es su deber mantener el orden en el aula, resulta llamativo que solicitar sanciones sea un derecho a reconsiderar por la dirección.

Dos Anexos del Acuerdo Institucional de la Escuela 1 (2012 y 2013) hacen referencia a elementos que exceden los aspectos estrictamente “disciplinarios” (tales como mantener el orden y el trabajo en el aula) para regular elementos curriculares que habilitan la regularización poco exigente de las asignaturas. Esto puede imponerse porque, como señalamos, el docente es una autoridad subordinada y en ocasiones desautorizada. Dicho Anexo, ausente en el primer Acuerdo (2009) consta de cinco apartados: Calificaciones; Evaluación; Acreditación; Períodos de Orientación y Apoyo; Comisión evaluadora; comisión evaluadora adicional. En ellos el deber de los docentes es explicitar los objetivos de evaluación, acercar métodos distintos a los alumnos que tengan una particular dificultad en su asignatura, estar disponibles en caso de existir materias adeudadas que pueden rendirse en mesas de examen consideradas “adicionales”, es decir, fuera de las dos obligatorias (Febrero y Diciembre) para garantizar la promoción del alumno al año siguiente. Entendemos que este



aspecto del Acuerdo es un mecanismo de institucionalización de los vacíos sobre los “acuerdos áulicos” sugeridos por la norma de 2009, analizada más adelante.

La Escuela 2 es una institución privada de carácter confesional católico y parte de su fundamento filosófico se manifiesta en los Acuerdos institucionales: el tutelaje de todos los actores por parte de la dirección general. Ello responde a una filosofía de enseñanza que trasciende a la escuela y que la escuela transmite hasta sus espacios más concretos de funcionamiento cotidiano. Las actividades comunitarias de asistencia hacia el exterior y el diálogo hacia el interior parecen ser el método más adecuado para generar en los alumnos la humildad, el arrepentimiento y la enmienda del error. Por eso es que los docentes responden en todos los aspectos a los alumnos al interior del aula, pero no deciden las sanciones (como en la Escuela 1). Entre los deberes de los docentes encontramos,

(...) 7- Propiciar en las clases un clima de comprensión donde los problemas tanto de los alumnos como de los docentes, puedan ser más llevaderos (...) 11- Promover el diálogo. 12- Este proceso de crecimiento se plasmará en el diseño curricular de la materia. (...)16- *No dar chance a acuerdos fuera del CIC.* (...) 21- Ejercer todo tipo de tutela del alumno a su cargo. Evitar que esté fuera del aula y que tenga conductas impropias y ofensivas

Además, lo que realiza el docente en el aula, también es realizado con respecto a él desde la dirección:

(...) 10- Toda transgresión al presente acuerdo dará lugar –en principio- a un llamado a la reflexión (...) 11- cuando las autoridades tomen conocimiento de alguna transgresión por parte del personal y de cualquier responsable adulto del alumno (...) 12- se lo invitará a revisar su compromiso con la institución, analizando la conveniencia de la continuidad de su vínculo con el establecimiento.

### **El docente es la Institución ante la presencia de hechos de violencia graves**

Alejado del objetivo institucional que incentiva la conciencia de la libertad en los alumnos (como la Escuela 1) o el deber misional de los mismos (como la Escuela 2) encontramos a los objetivos educativos de dos instituciones de carácter público, la Escuela 3 (o escuela Secundaria de Lanús) y la Escuela 4 (Escuela técnica de Temperley). Ambas tienen un objetivo institucional especialmente ligado a la incorporación de conocimientos que le permitan al alumno insertarse en el mercado laboral.

El reglamento de la Escuela 4 es llamativamente escueto, pero se dice que la generalidad de su AIC se corresponderá con la versatilidad para adecuarse a todas las situaciones particulares. Llamamos la atención sobre su énfasis en los deberes del alumno, entre los que se menciona principalmente el cuidado del mobiliario de la institución (así como su

“reparación económica” respectiva) debido a no estar presente enfáticamente en el resto de los reglamentos analizados.

En la Escuela 4 encontramos una importante variación en cuando al objetivo del Acuerdo Institucional de 2009 y en 2011 y 2013. En estos últimos se hace mención a la presencia de “falta de límites” en los estudiantes y la necesidad de una “jerarquización de valores” por parte de los “adultos” que protagonizan la cotidianeidad escolar, objetivo inexistente en el pasado (los objetivos del Acuerdo de 2009 solo refieren a contenidos curriculares necesarios para la inserción laboral). Empero, es recién en el reglamento de 2013 cuando los alumnos participan activamente en la formulación de los Acuerdos de convivencia. Esta variación de los objetivos a lo largo de los años sugiere en la letra, a diferencia del resto de los AIC, que hay un diálogo entre los actores sobre el marco normativo que regulará las acciones válidas y las infracciones.

Desde el punto de vista de los docentes, es el único que entre sus derechos contempla ser respetado como cualquier autoridad dentro y fuera del aula y por ello es el único que lo menciona como “personal de la institución”, sugiriéndonos que en su autoridad refleja la de cualquier adulto dentro de la institución. Pero ello se debe, creemos, a la gravedad de ciertas situaciones de violencia. Ellas son explicitadas entre las infracciones que deberán sancionarse (a diferencia del resto de los reglamentos, donde las infracciones “graves” no son detalladas). Donde hay serios conflictos (tan serios que llegan a plasmarse en las “causas” de sanción de un nuevo reglamento) el docente tiene más autoridad “tradicional” (esto es, aplicar sanciones unidireccionalmente) y no menos.

Además, el Acuerdo de la Escuela 4 no menciona, como el resto, que el docente “solo es habilitado para sancionar por el CIC” y menciona que éste puede llamar a los padres de los alumnos que muestren dificultades directamente, sin tener que justificarse hacia otra autoridad. Aquí las sanciones están divididas entre “leves” “graves” y “muy graves” (esta última no muy presente en el resto). Las sanciones van de menor a mayor, comenzando la sanción para las faltas graves en lo que para las faltas leves fue la “segunda instancia” (a la segunda vez de cometer la misma falta) de sanción: “Firma del acta de convivencia y/o trabajos comunitarios; suspensión de 1 a 5 días dependiendo del tipo de falta”. Cuando la reincidencia en las faltas graves supera la segunda vez, determina el CIC cómo se actuará.

Con las faltas muy graves sucede lo mismo: la segunda instancia (suspensión) para la sanción de faltas graves, es aquí la primera. Y no aparecen “instancias” sino “ítems”, formas

de accionar a la reincidencia concreta de cada una de las faltas consideradas muy graves, entre las que se encuentran alcoholismo, drogadicción, portación de armas y violencia física entre estudiantes (situaciones que no están explicitadas en el resto de los Acuerdos [Escuela 1 y 2] donde el docente tiene más obligaciones que derechos).

Entre las sanciones que recaen sobre el estudiante con problemas de adicciones, se sugiere la separación del establecimiento del alumno si no cumple con el Acta pactada con los padres de solucionar su problema con un tratamiento especial. Las situaciones reiterativas de violencia a causa de comportamientos “inapropiados” debido al alcoholismo, generaron la presencia de elementos no “dialogados”: la posibilidad de la separación del establecimiento/s:

(...) Ítem 3 - Reparar o reponer lo dañado o no podrá ingresar al establecimiento. Registro del hecho. En caso de daño intencional sanción de 1 a 5 días de suspensión; Ítem 4 - Suspensión de 5 días, dependiendo de la gravedad de la falta. En casos extremos se le dará pase a otro establecimiento (...) Ítem 7 - Suspensión de 5 días con entrega al reintegrarse, de un trabajo práctico con referencia a la peligrosidad de uso de armas [igual medida sobre agresiones debido a estar alcoholizado] (...)

El sustento ético de la reforma (esto es, que la incorporación de comportamientos responsables haría inútil la sanción) se muestra cuestionado en estos reglamentos [Escuela 3 y 4]. Lo que aparece es la sanción para neutralizar un conflicto permanente. O sea, marca la presencia de elementos estrictamente disciplinarios: “la cuestión de la disciplina aparece cuando las cosas van mal: es decir, sale a relucir cuando emergen los problemas de indisciplina (...) Mientras la disciplina funcione como reacción remedial frente a los comportamientos disruptivos de los alumnos (...) y no como proyecto educativo sustantivo de la escuela, es muy difícil digerirla”<sup>20</sup>

Creemos que la evaluación de los nuevos regímenes de disciplina que solo hacen hincapié en elementos técnico-escolares impuestos a todas las escuelas deja en la oscuridad al mantenimiento de elementos nuevos y viejos en materia disciplinaria<sup>21</sup>. Eso lo observamos en los cuatro casos analizados aquí, donde coexisten las amonestaciones y la enmienda del error con tareas comunitarias, la atención del directivo a cada caso particular y la posibilidad de hacer una reunión extraordinaria del CIC.

---

<sup>20</sup>Furlán, A. (2004): “Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos” en Furlán, A., Saucedo, C., García, B. (Coords.) Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Pág. 172.

<sup>21</sup> Compartimos la perspectiva con Litichever, L. (2008): De la Disciplina a la Convivencia. Cambios y Continuidades en la Regulación de los Estudiantes en las Escuelas. Ponencia presentada en el marco de las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Buenos Aires. Y Dussel, I. (2005), “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 10, N° 27.

En el contexto de la crisis del 2001, los reglamentos de las escuelas de la Ciudad fueron analizados por Dussel desde el punto de vista de sus fundamentos políticos y pedagógicos. Ella resalta el riesgo de no establecer la diferencia entre lo permitido y lo no permitido, apareciendo en las escuelas prácticas “ilegales” pero legalizadas. De los 20 reglamentos observados solo dos refieren a los estudiantes como portadores de derechos y obligaciones, conceptualizándolos el resto como responsables de sus hechos. Sin embargo, los fundamentos de los Acuerdos muestran en general una propensión al diálogo y a la resolución conjunta de conflictos<sup>22</sup>. Por otro lado, solo cuatro de los veinte reglamentos analizados mencionan que los adultos tengan algún tipo de responsabilidad u obligación. Esto supone que los estatutos disciplinarios tienen la función de controlar el comportamiento de los estudiantes.

La nueva regulación de la disciplina, determina Dussel, “combina viejos y nuevos temas”<sup>23</sup> proponen el diálogo y la resolución de problemas como estrategia pero consideran al estudiante como menor incapaz de autogobierno. La producción de “un sujeto especulativo y calculador” es contrabalanceada “por el peso de la obediencia y las sanciones tradicionales”. El orden disciplinario está a medio camino entre una autoridad puramente tradicional centrada en la palabra adulta y otra totalmente auto reflexiva. Esta interpretación supone que el reglamento no se adecúa a la realidad educativa de los adolescentes que nacen en un régimen democrático y que no hay problemas de violencia que no permiten al reglamento ser incluso más “democrático” de lo que es. Mantenemos un disenso con Dussel respecto a lo que origina una reforma disciplinaria: detrás de la autodeterminación de un ciudadano-adolescente democrático como ideología oficial, hay una necesidad de contener a los alumnos al interior de la escuela. Pero no por filantropía o asistencialismo, sino por una necesidad estructural de la reforma educativa en la que los nuevos Acuerdos se insertan.

El problema del planteo, está, creemos, en no vincular los elementos de las reformas educativas entre sí y no pensarlos como aspectos mutuamente necesarios. Del análisis aislado de elementos disciplinares nace el presupuesto de que se debate la regla y que solo por ello luego se cumplirá. Son la falta de elementos de socialización estructurales en los estudiantes de los sectores populares que no permite eliminar por completo “la violencia” de las jerarquías superiores de la escuela hacia los “menores de edad”. Consideramos que no es “casual” que en los reglamentos que analizamos en los que la figura del docente es más

---

<sup>22</sup>Dussel, I. (2005)... Op. Cit. Pág. 1114.

<sup>23</sup>Ídem, Pág. 1118.

dotada de autoridad independiente, tenemos una presencia descriptiva muy clara de los hechos de violencia que se intentarán restringir [Escuela 3 y 4]. Muy por el contrario, cuanto menos se explicitan las infracciones estudiantiles, la figura del docente aparece más restringida y condicionada por la decisión de otros actores institucionales superiores [Escuela 1 y 2]. En las primeras, el docente sintetiza la autoridad de todos los adultos de la institución; en las segundas, es un actor tanto o más subordinado que los alumnos a las decisiones de los directivos. De los casos de violencia verbal por parte de los alumnos, es más sencillo que el docente sea señalado como culpable de los mismos, como consecuencia de no haber generado vínculos significativos con sus alumnos. Y este es el tipo de “infracción” presente en las escuelas de carácter privado.

A diferencia de la exterioridad del adulto respecto al cumplimiento de la norma que observa Dussel en los reglamentos porteños, en los Acuerdos de la Provincia encontramos una regulación muy importante de los derechos y obligaciones de los adultos e incluso mecanismos que lo dejan aislado respecto a las normas que el CIC establece. Ciertos elementos sugeridos desde la reglamentación oficial pueden ser utilizados para limitar el desempeño laboral del docente como productor y transmisor crítico de saberes de una disciplina. Pero no porque limite su voz y voto en el CIC, sino porque deja un amplio espacio para que el docente se constituya por sí solo en la autoridad disciplinar y curricular en el aula. Nos referimos a los “acuerdos áulicos”, ámbito de posibles negociaciones informales entre docentes y alumnos respecto a las actividades que se deseen y deban realizar en las horas de clase por ambos actores. De esta manera, el reglamento que vendría a constituir al estudiante como “ciudadano responsable” habilita lo que Dussel criticara de los reglamentos poco democráticos: institucionalizar la infracción.

### **Prácticas “ilegales” institucionalizadas (o el “currículum oculto” del nuevo reglamento)**

En el Anexo N°1 de la Res. 1709/09 se orienta el contenido que cada escuela deberá dar a su AIC. Se pregunta, en ese sentido “¿cuáles son las situaciones que producen malestar en las escuelas que hacen que fracase la autoridad?”. Una respuesta está en la encarnación normativa del docente como portador tanto de conocimientos como de valores. Este hincapié específico en la figura docente es inédito respecto a la legislación anteriormente analizada. Los docentes “tienen maneras de habilitar u obstaculizar la relación que los adolescentes entablan con la ley (...) El adolescente necesita tener frente a sí a un adulto capaz de *soportar* el choque de

oposición”<sup>24</sup> debido a su naturaleza ambigua y en transición hacia la vida adulta, buscando su propia identidad en la confrontación.

Lograr la permanencia en el sistema de los alumnos, en línea con el nuevo nivel secundario, se logrará “con nuevos métodos y oportunidades educativas, mediante la negociación y la habitación de la norma disciplinaria por los mismos. Por ello es que los docentes deberán “pensar *propuestas didácticas* e institucionales con capacidad para generar espacios y oportunidades, para garantizar que los jóvenes y adultos puedan ejercer su derecho a la educación democrática y de calidad”<sup>25</sup>. Esta consideración sobre el rol del docente está presente como apartado específico en el Anexo “Algunos principios generales de los Acuerdos...”, por lo que el aspecto curricular no se concibe al margen del actitudinal o disciplinar.

Los “contratos áulicos” con los docentes en las disciplinas curriculares que permitan realizar actividades ajenas a la mismas solo se ejemplifica con “tomar mate” pero ¿qué otras “actividades extracurriculares” puede contemplar un “acuerdo áulico”? ¿una disposición de tiempo libre acatada obligatoriamente por el docente? ¿el uso de aparatos tecnológicos sin fines pedagógicos?: “Es importante fomentar la realización de acuerdos áulicos, entre docentes y alumnos, donde se puedan establecer los criterios sobre los modos de vinculación y pautas a respetar, en la medida en que no desconozcan los AIC”<sup>26</sup>. O sea que el docente es responsable de la disciplina en el aula durante el transcurso de su materia (y ese acuerdo compete particularmente a cada docente con cada grupo de alumnos, solo en sus horas de clase). Ni en las regulaciones del AIC y del CIC ni en los Acuerdos de cada escuela se mencionan el debate del contenido de los “acuerdos áulicos” como momento de establecimiento de pautas normativas, por lo que estamos en presencia de un vacío problemático. Nos preguntamos si no se deja al docente por fuera del Acuerdo, que lo incluye, sin embargo, cuando lo erige como guardián del cumplimiento del mismo en el aula. Los hechos de violencia que sucedan en el marco de su “contrato áulico” pueden llegar a ser adjudicados en parte al fracaso de las estrategias del docente y se asume que no se pueden resolver colectivamente.

---

<sup>24</sup>Ídem, Pág. 10.

<sup>25</sup>Ídem, Pág. 15.

<sup>26</sup>Ídem, Pág. 20.

Se ha resaltado que este proceso de transformación marca el cambio de un “modelo de disciplinamiento propio de una cultura de mando-obediencia a un modelo de convivencia centrado en la construcción colectiva de las normas que regulan la interacción de los actores educativos”<sup>27</sup>. Sin embargo, eso solo puede sostenerse observando estrictamente la letra de la ley y no los roles implícitos. De esta forma, el ideario abstracto de la democratización está al servicio de la profundización de los problemas disciplinarios que la ley teóricamente vendría a solucionar. Esto lo observamos en la posibilidad de que, debido a un malestar crónico que imposibilita la realización plena de un acto de enseñanza, se negocien contenidos y se preponderen otras actividades “si los temas de la asignatura particular lo permiten”. El docente está perdiendo el dominio de su autonomía de diseño de actividades para cumplir un determinado currículo oficial debido al malestar crónico del aula. Es decir que se está degradando una porción de su trabajo intelectual cualificado subsumido a las necesidades de una forma degradada de calificación de la clase trabajadora que egresa del secundario.

A partir de su estudio de las clases en las escuelas de Río Negro, Sús sostiene que el nuevo régimen de disciplina no solo convive con elementos jerárquicos y represivos del anterior régimen sino que este aparece para fusionarse con lo que sería la única herramienta que tienen los docentes observados en su análisis para mantener el orden y una relación negociada con sus estudiantes: la evaluación trimestral. En el contexto general de las clases, no hay orden respecto a las actividades que se desarrollan y prima la negociación entre dos actividades que se corresponden con lo que los estudiantes desean (jugar a las cartas, escuchar música) y a lo que los docentes desean (enseñar). En nuestras observaciones de las clases de Literatura (6° y 2° año) de la escuela 1 y 2, también observamos que el docente relegó su objetivo de volver significativo para los estudiantes el conocimiento de sus clases y los alumnos relegaron el objetivo de hacer valer su derecho a aprender. Lo que “se negocia” es el tiempo para que cada parte desarrolle lo que desea. Pero no hay una integración ni diálogo que pudiera resolver el clima que se vive durante las horas de clase. Lo que se esconde atrás de los “acuerdos áulicos” no es el diálogo para mejorar las relaciones al interior del aula, sino la carencia absoluta de diálogos superadores de diferencias entre las partes. Ante situaciones de violencia crónica (desinterés, maltrato verbal) el docente dice contemplar los mismos en la nota trimestral (con la desaprobación). Dos de los docentes observados de la Escuela 4 comparten la apreciación que tenemos de sus clases

---

<sup>27</sup> Sús, M.C. (2005) “Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?”, en Revista Mexicana de Investigación educativa, vol. 10, N° 27, pp. 983-1004, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México, Pág. 984.

Docente: Si vos mirás lo que hacemos es mínimo es “bueno, leen este fragmento y lo explico y después van a buscar el ajedrez y juegan”

LD: ¿Y los directivos qué piensan de estas estrategias de “negociación”?

Docente: Qué piensan... nada, lo aceptan como un acuerdo con ellos para que mínimamente no se quejen de venir acá y estudien algo antes del examen.

(....)

Docente 2: A mí me parecía un desastre que estudien cinco minutos antes del examen hasta que ví que lo hacen con otros profesores y me tranquilicé, porque entonces no soy la única que no puede hacer que estudien más

LD: ¿En las clases se nota que exigís menos? Aunque vos resaltes siempre “cuando llegue el examen van a lamentarse...”

Docente 2: Claro, la mitad de los contenidos no se dan porque no puedo exigir en el examen algo que durante la clase nunca vimos porque llegan las quejas de todos lados.

En suma, el docente se ve en la obligación de explicitar el núcleo que sobrevive de su autoridad: la evaluación. Por eso, ambas partes simulan: hacen como si aprendieran; hacen como si enseñaran. Porque el nuevo acuerdo de convivencia actúa como telón de fondo que no se fusiona con las actividades pedagógicas más importantes que entablan docentes y alumnos, donde prima la jerarquía y el acriticismo: “La norma en la escuela continúa como exterioridad abstracta que debe ser cumplida”<sup>28</sup>. Este accionar del Acuerdo por fuera de las relaciones sociales contribuye a desvalorizar el momento concreto de aprendizaje en el aula, facilitando la degradación de los contenidos que finalmente se evaluarán. Es decir que abandonar la tarea de enseñar debido a la incapacidad de “decir” la nueva norma no es voluntario, sino un mecanismo de adaptación de los docentes. Por ello es que no creemos que pueda disgregarse el estudio de los objetivos de las reformas curriculares de la reforma disciplinaria que se establece en el mismo período.

La exigencia en la calidad educativa solo se solucionará con normas de comportamiento adecuadas que no funcionen solo como telón de fondo en el aula. Esto es, que la “disciplina” no se vincule a una autoridad tradicional que remita al pasado ni culpando al alumnado, sino incentivándolo a que reconozca que su derecho a permanecer en la escuela es para aprender. Pero para lograr ese reconocimiento es necesario que desde los espacios directivos y estatales se asuman como propias las demandas que estudiantes y docentes realizan desde sus instancias de organización más generales, tales como los centros de estudiantes y asambleas.

---

<sup>28</sup>Ídem, Pág. 986.