

ENSEÑANZA MEDIA: SOCIALIZACION, TRANSGRESION Y CASTIGOII.1. TRANSGRESION Y CASTIGOHarta Kisilevsky
Mariano Farodowsky

Si bien los estudios históricos abocados al análisis de la conformación del sistema educativo muestran a la primigenia escuela secundaria argentina por la coincidencia entre objetivos, planes de estudio, metodología, etc. (Tedesco 1982), el constante surgimiento de proyectos de innovación, reforma o transformación, y las críticas por parte de distintos actores (padres, docentes y estudiantes) mostrarían un modelo institucional "en crisis". "Crisis" en relación a los objetivos, a las metodologías; "crisis" global del nivel.

Por otro lado, las características etarias de los estudiantes secundarios son considerados como motor de situaciones que a los adultos -entre ellos, los investigadores pueden parecerles "conflictivas" y hasta "caóticas" (Baquero y Harodowsky, 1987). La inserción del adolescente -su inserción escolar, su inserción social- promueven encontradas opiniones entre los expertos aunque casi todos coinciden en diagnosticar la falta de una adecuada contención afectiva o de respeto a la peculiar etapa por la que atraviesa el estudiante.

Este cuadro de situación puede tentar al investigador a interpretar los datos en función de "falencias" y "vacíos". Algunos estudiosos han planteado que la escuela secundaria está "vacía" de contenidos. En esta investigación se planteó que no resulta pertinente suponer que durante los cinco ó seis años de permanencia de los educandos se deje operar toda forma de adquisición de otro saber. La particular situación de vida por la que atraviesa el adolescente, las nuevas experiencias, la adaptación a la normativa escolar, la interacción con otros adolescentes y adultos son elementos que hacen suponer la existencia de ricas situaciones de aprendizaje. Esto también es válido en relación con los contenidos curriculares, pues por más vetustos o anacrónicos que sean, suponen una relación con el conocimiento y ordenamiento del mundo.

2A
0

II.1.1. El "problema adolescente: reprimir o producir

Al sumergirse el investigador en la concreción de la cotidianeidad institucional de la escuela secundaria, advertirá que un elemento recurrente de su dinámica es la búsqueda de un ordenamiento especial que configure de un modo específico las actividades desarrolladas en su interior. Más allá del manifiesto propósito de transmitir los contenidos curriculares, los actores institucionales comparten unas normas que prescriben aquello que está o no permitido efectuar dentro de los límites del ámbito escolar: se trata de la comúnmente denominada "disciplina escolar".

La disciplina escolar representa, muy probablemente, un significativo espacio de aprendizajes puesto que la finalidad de este sistema legal consiste en generar una serie de prácticas por parte de los distintos sujetos institucionales. La disciplina, además, no constituye un elemento accesorio o secundario dentro de la escuela; sus consecuencias son corrientemente percibidas de un modo altamente impactante, codeterminante de la dinámica real de los establecimientos a punto tal que algunas investigaciones detectan que una proporción muy alta de los estudiantes de los colegios estudiados sufrieron alguna pena disciplinaria por lo menos una vez en cada un de los años de estudio (Krawczyk, 1987).

Ahora bien, todo sistema punitivo, y la disciplina escolar es uno de ellos, representa un programa que además de implicar acciones destinadas a suprimir ciertas prácticas, supone, básicamente la búsqueda de producción de otras diferentes y sustitutivas de las primeras. Así como la explicación por el "vacío" supone la negación de los saberes efectivamente circulares, lo "reprimido" puede existir solamente en la medida que determine ciertas acciones que inmediatamente se ejerzan en lugar de aquellas censuradas.

Los sistemas disciplinarios escolares, entonces, no pretenden -meramente- evitar la aparición de determinadas actitudes o conductas por parte de los adolescentes, sino al mismo tiempo, y fundamentalmente, promover la ocurrencia de otras actitudes y otras conductas admitidas y/o estimular por el mismo sistema punitivo. La disciplina escolar no sería por tanto nada más que negadora sino que conllevaría una determinada positividad. La dicotomía teórica se fundamenta, respectivamente en el par regresión-producción.

Históricamente vemos que en la institución escolar, el modelo de relación entre maestro y alumnos (y además propuesto en los reglamentos) reproducía el modo de relación entre el adulto y el niño adolescente vigente en la sociedad: era un modelo paternalista en el que el adulto se define como "el que sabe", "el que puede", "el que no se equivoca", y el niño o el adolescente "el que no sabe y debe aprender".

De ello se desprende que solo el adulto puede decidir, puede determinar qué se hace y cómo se hace, y que el papel del alumno es básicamente pasivo. (Aguerrondo, 1990).

Las explicaciones sobre cómo se aprendía estaban asentadas en una psicología de las facultades que suponía relaciones mecánicas entre ellas observables en función de conductas específicas. El tipo de comportamiento positivo para el aprendizaje era aquel que no disturbaba la relación en el aula con el docente o con otros alumnos.

II.1.2. La estrategia disciplinaria

En el caso de la sistemática disciplinaria escolar, son de notar una serie de discursos - prácticas que refieren y a la vez constituyen saberes acerca de los alumnos: fichas personales, legajos, cuadernos de indisciplina, cuaderno de comunicaciones, boletines de inasistencias, registros de asistencia y puntualidad, etc. Se trata de un significativo aparato administrativo, capaz de dar cuenta de aquellos aspectos de la vida de los estudiantes para la estrategia de vigilancia. Además, se observan una cantidad de reglamentos, estatutos, digestos, etc., que directamente pautan aquellos comportamientos disponibles.

La disciplina escolar, por lo visto, supone dos dimensiones de carácter altamente productivo: por un lado, los discursos-prácticas que intentan generar en los jóvenes educandos, los aprendizajes que tienden a promover en los estudiantes, lo que se observa a veces como "represión"; por otro lado, los discursos-prácticas que conforman la misma estructura punitiva y le otorgan consistencia administrativa. Dos redes de saber son así logradas: dos redes complementarias capaces de suscitar experiencias de aprendizaje, capaces de llenar el "vacío", de darle un sentido social a la permanencia de los estudiantes en la institución educacional y a la permanencia misma de la institución.

En nuestro país podría decirse que la modalidad habitual para la preservación del orden estipulado en el interior de los establecimientos de enseñanza secundaria la conforma el sistema de amonestaciones. Esta "forma jurídica" (Foucault, 1986), data de 1941, y no ha cesado en su aplicación a lo largo de estos últimos cincuenta años, haciendo abstracción de las disímiles administraciones educativas. La excepción la constituye un corto período durante el gobierno justicialista iniciado el 25 de mayo de 1973.

Se podría pensar al sistema de amonestaciones en tanto modelo de castigo, como la forma de expresión, el observable contenido de una táctica. Es un modo sui generis de reprimenda que consiste en la cuantificación de una falta cometida por un estudiante encontrado culpable de la misma o por parte de los adultos.

II.1.3. Las relaciones adulto-adolescentes y la "forma-menor" en la escuela secundaria

La penalización es explicitada en el llamado "parte de amonestaciones", que es un documento por medio del cual los padres del alumno sancionado se notifican de hecho acontecido. El correctivo es, pues, aplicado por los adultos de la escuela y su notificación no corresponde al sujeto implicado, al causante, sino a los adultos de la familia del mismo. Esto significa que, al menos en la dimensión estatutaria, el alumno es objeto de castigo no solamente al no participar en la elaboración y aplicación de la sanción (ya que la misma es decidida por la máxima autoridad del colegio), sino además porque ni siquiera le corresponde el reconocimiento formal y personal de su situación penal. Esta situación es significativamente análoga a la justicia de menores, que considera al menor como inhábil (Código Penal, 1988).

Sin embargo, el derecho escolar difiere de la justicia extraescolar en lo que respecta a la situación penal del joven, en la medida en que no le dan la posibilidad de defensa; todo queda en manos del juez inapelable y de su equidad, en manos de la decisión del Rector o Director. Es altamente probable que las estrategias concretas de negociación por parte del estudiantado traigan aparejadas defensorías reales de sí mismos, de profesores o de sus padres; pero de todas maneras, las mismas siempre estará limitadas por la reglamentación. En los últimos años (1984-1989) esta situación de ineptitud jurídica se ha modificado en parte, y en algunos casos los representantes de los Centros de Estudiantes pueden opinar en un "Consejo" ad hoc, acerca de la sanción. Sin embargo, el cúmulo de amonestaciones emitidas es tan grande que los representantes estudiantiles suelen solamente participar en los casos más sonados. Así y todo, el objeto del castigo está inhabilitado a actuar per se.

Se ha analizado específicamente al parte de amonestaciones. Suscintamente puede decirse que el mismo es un modo de expresión de los conflictos en la escuela secundaria. Un modo en que los sujetos del mismo aparecen claramente delineados: adultos que firman sanciones, que se notifican de las mismas, que "equitativamente" dictaminan culpabilidades e inocencias. El parte de amonestaciones es la expresión discursiva de esta relación de poder donde el adolescente es el padre o de la institución, donde el estudiante "es conflictivo" y susceptible de ser enmendado, corregido, sancionado, al fin, castigado. Este conflicto aparece en el parte, sublimando a un acuerdo entre adultos, aunque en el caso de algunos padres ésto no sea lo deseado. Los padres son en este caso igualmente inhábiles (sólo se notifican de la sanción), igualmente menores, lo que da pie para pensar en la existencia de una especie de "forma-menor" en la escuela secundaria. Esta "forma-menor" no necesariamente se realiza en un adolescente, pero siempre en un provocador de conflictos. Conflictos, al fin, entre un sujeto conflictivo y una institución normalizadora; entre adolescentes inadaptados a la normalidad de la institución adulta.

Por último, se hará referencia a lo que podríamos llamar "definiciones institucionales" de adultos y adolescentes, y su papel en los conflictos en la escuela secundaria.

En lo que hace al Reglamento, el ser adulto se resume en algún ~~caso~~ caso, en transmitir administrativamente la decisión tomada por otro (los preceptores); en otro caso, en denunciar

indisciplina (los profesores). Sólo a la máxima autoridad del establecimiento le cabe la autonomía absoluta en la toma de decisiones.

En lo que hace al padre o tutor, la situación es análoga; como ya se ha observado, su participación es la de un simple notificado que ni siquiera tiene capacidad legal -en el marco estatutario- para preservar para sí la constancia de la notificación.

Si bien el estudiante es un inhábil en tanto adolescente escolar y adolescente civil y penal, los adultos de la escuela - profesores y preceptores- y los de la familia -padres o tutores- también poseen diferentes niveles de inhabilidades, nunca tan claramente estipuladas como en el caso de los estudiantes, pero obvias a la hora de analizar cómo participan en dirimir los conflictos planteados en la vida cotidiana.

Es por esto que, a modo de conclusión, se sugiere la existencia de una forma-adolescente, forma inminente al estudiante adolescente pero capaz de realizarse en los distintos actores institucionales. Esta forma es observable si se considera como indicador el grado de participación de los mismos en los conflictos acaecidos y los niveles de autogobierno individual o sectorial alcanzados.

Esto obliga a un replanteo de la definición del adolescente, tanto desde el punto de vista psicológico o educacional como de las legalidades consecuentes con estas relaciones sociales. Al mismo tiempo, será menester considerar cómo la fetichización de las relaciones humanas y la cuantificación - calcularización de la conflictiva, son determinantes de la existencia de esta abanico de ineptitudes jurídicas y de la imposibilidad de una resolución lenta y consensuada de las problemáticas suscitadas en la escuela media.

II.1.4. Un estudio histórico sobre castigo adolescente

Los reglamentos disciplinarios vigentes en la enseñanza media, como ya se anticipó, datan de principios de siglo. Estos surgieron en la época del cientificismo positivista, que en el área de la educación entendía al conocimiento como un bien que el docente poseía y debía transmitir a los jóvenes.

La rigidez, el orden y el silencio en la organización de la tarea, aún cuando esta adquiriera una forma rigurosa, tenían una función claramente formativa, más que punitiva. Por esto, aún cuando no se excluían las acciones directas, éstas eran un recurso de enseñanza que se aplicaba a partir del supuesto de que la sanción "enseña", o sea a través de ella se aprende.

Ha pasado mucha agua bajo el puente, y sin embargo estas concepciones no han sido fáciles de modificar. Por eso resultó interesante preguntarse en esta investigación ¿cómo disciplinaba la escuela en ese momento y cómo lo hace ahora?. ¿Han habido cambios? ¿Los reglamentos parecen inmutables, también lo han estado las prácticas?. Pensamos que esto podría observarse con mayor claridad en el caso del nivel medio por dos razones: 1) porque los sujetos que concurren a él están más próximos a la salida al mundo del trabajo, más ampliamente, "a la vida" (y de allí la posibilidad de incidir más directamente en el disciplinamiento para el trabajo) y 2) porque es el nivel que con seguridad tiene más éxito en socializar a su población que en transmitirle instrumentos, conocimientos y habilidades intelectuales. (Aguerrondo, 1990; Birgin y otros, 1989)⁽¹⁾

El análisis de las sanciones aplicadas a los adolescentes permitió poner al descubierto el margen dentro del cual se enmarcan sus prácticas dentro de la institución escolar. El estudio se detuvo en la observación de las causas más frecuentes de castigo y su variación en los diferentes momentos histórico-políticos.

El trabajo se planteó como un estudio de caso, en una institución formadora de élites intelectuales y políticas, con una larga historia y tradición en nuestro país.

Si bien partimos de la hipótesis de que las instituciones educativas se muestran impermeables a los cambios políticos dentro de la sociedad, una de las conclusiones de la investigación va en sentido contrario, como se verá en la exposición de los resultados.

Se confeccionó un registro de las causas de sanciones a partir del relevamiento de los libros de amonestaciones y legajos de 400 alumnos que asistieron a la institución entre los años 1953 y 1988. Luego se agruparon por faltas cometidas de acuerdo a una clasificación elaborada ad-hoc, y por último se analizaron los datos obtenidos a la luz de las hipótesis generales de la investigación.

El análisis de los motivos que la institución encuentra para sancionar-penalizar dan cuenta de qué prácticas realizadas por los alumnos son castigadas por la institución.

(1) Es curioso observar que la figura del preceptor haya desaparecido en muchos países. Sin embargo aquí permanece con una importancia inusual, adquiriendo un valor central debido quizás a que la función de la escuela en relación con la transmisión del conocimiento ha perdido peso y ha ganado espacio la que tiene que ver con el control. (Aguerrondo, 1990)

Las causas de las sanciones pueden agruparse en siete categorías: (2)

- 1) **Tiempo:** es condición para el desarrollo de la tarea escolar. La decisión del trabajo escolar se basa en una decisión temporal. El incumplimiento de este precepto da lugar a la sanción, ya sea por la llegada tarde a clase, o por el retiro antes que culmine o por la interrupción de tareas. Ejemplos: llegar tarde a fila, evadir una clase de inglés, ausentarse de clase en una hora, etc.
- 2) **Manera de ser:** Tiene que ver con las faltas de respeto, la descortesía y la desobediencia hacia los distintos actores sociales que participan del proceso educativo. Ejemplos: provocar desorden en clase, desobedecer una orden expresa del celador, permanecer en Aurora con las manos en el bolsillo, demostrando así una falta total de respeto.
- 3) **Cuerpo:** Es el blanco de los mecanismos de poder y se ofrece a nuevas formas del saber (Foucault, p.121). Se trata de disciplinar cuerpos dóciles a los que se pena actitudes incorrectas, gestos impertinentes, etc. Ejemplos: sentarse incorrectamente, estar apoyado en la pared en el acto del 9 de julio, no cortarse el cabello.
- 4) **Actividad:** Engloba a todas aquellas actividades que no tienen que ver con lo pedagógico, es decir, con lo que la institución espera que el alumno realice en la escuela. Fuera de la escuela la mayoría de estas actividades no están penalizadas, pero sí dentro de ellas. Ejemplos: jugar a los naipes, cantar, comer en fila, reírse en clase.
- 5) **Palabra:** Se define por las expresiones, el decir cosas que no 'deben' ser dichas en determinados momentos. Ejemplos: Hablar reiteradamente en el aula, hablar en formación, hacer exclamaciones fuera de lugar.
- 6) **Espacio:** El control sobre el espacio permite individualizar a los sujetos, ordenarlos y clasificarlos. Es la base de los Foucault la microfísica de un 'poder celular'. Ejemplos: salir de fila sin permiso, no ocupar en el aula los asientos que le fueron asignados, no ocupar su lugar en formación.
- 7) **Violencia física:** Aquí se ubican las faltas referidas a agresiones físicas entre pares, hacia los objetos de la institución u otras personas dentro de ella. Ejemplo: dar un puntapié al compañero, arrojar un borrador y golpear con él a un celador, romper el escritorio del aula y arrancarlo de la tarima.

Las principales conclusiones a las que arribamos analizando los datos son las siguientes:

1. Hay diferencias en los tipos de faltas cometidas por los alumnos en los distintos momentos históricos.
 - Tanto en 1953 como en 1967 la mayor parte de las amonestaciones se debieron a **faltas de respeto**. Resulta difícil imaginar el contenido exacto de esa expresión porque los hechos

(2) Foucault menciona sólo las primeras cinco, a las cuales le hemos agregado dos: espacio y violencia física.

que pueden ser considerados una falta de respeto abarcan una variedad muy amplia: desde desobedecer una orden, gritar, hablar, hacer mal uso de la palabra y del tiempo, etc.

La aplicación de la pena está mediatizadas por sujetos que son claves en este proceso y que poseen márgenes de libertad para interpretar la norma y hacer uso de la sanción que ello les sugiere. No es el profesor quien sanciona directamente sino el que da la "orden" de sancionar y el preceptor ejecuta dándole el significado que él considere adecuado para esta situación.

Asimismo tiene libertad para sancionar fuera del aula.

La comunicación se realiza en forma escrita, a través del parte de sanciones. El mensaje paradójico se manifiesta por un lado castigando el "abuso" de palabras y por otro no utilizándolas cuando se trata de explicar las causas de la sanción.

- No resulta casual que entre los años 1978 y 1980 la **palabra** fuera la causa de sanción más frecuente (recuérdese el slogan "el silencio es salud"), con casi la mitad del total de faltas.

También tuvieron peso la desobediencia o faltas de respeto al preceptor así como aquellas referidas al **cuerpo**: uniforme reglamentario, cabello, etc. Esto fue una cuestión generalizada en todas las escuelas de nivel medio ya que la propuesta había partido de los responsables ministeriales y obedecía a la necesidad de contribuir a mejorar la imagen del país en todos los ámbitos.

- Entre 1984 y 1988 el **tiempo** es la causa de sanción más frecuente, entendido fundamentalmente como evasión de clases. Aparece aquí un fenómeno nuevo: los estudiantes se aburren y se van de las clases. Esa es la respuesta que representan frente a un panorama que ellos califican como poco incentivador.

Cuadro: Tipo de acto de indisciplina según año.

	1953		1967/69		1978/1980		1984/88	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Tiempo	32	14.3	69	16.5	13	6.1	80	54.8
Actividad	16	7.2	37	8.8	7	3.3	24	16.4
Manera de ser	94	42.1	154	36.8	43	20.3	24	16.4
Palabra	36	16.1	57	13.6	97	45.8	6	4.1
Cuerpo	11	4.9	13	3.1	41	19.3	4	2.7
Espacio	8	3.6	25	6.0	6	2.8	-	-
Agresión física	18	8.1	44	10.5	5	2.4	8	5.5
Otros	8	3.6	20	4.8	4	1.9	12	8.2
Total	223	100	419	100	212	100	146	100

2- También aparecen diferencias en el tipo de faltas según sexo: en general las adolescentes son más castigadas por hablar que los varones. Los varones son más castigados por irrespetuosos, rebeldes, por faltar el respeto, contestar indebidamente y por realizar determinadas actividades. Podría hipotetizarse acerca del isomorfismo en la división sexual del trabajo: las mujeres hablan más que los varones y los varones hacen más que las mujeres.

3- El tipo de castigo es igual en tres periodos excepto en los años 1977-80. La sanción más fuerte es la "suspensión" con asistencia (hacer alguna referencia a la palabra suspender, quedar entre paréntesis, estar pero estar en otra condición que el resto de los alumnos). Esto implica que se computa en realidad la inasistencia, se acumulan las faltas y el alumno puede quedar libre pero debe asistir al colegio. Sin embargo puede ser evaluado, ya sea rindiendo lección o prueba como todos sus compañeros. El castigo es entonces ir al colegio, pero con la amenaza de quedar libre si se reitera esa situación.

Las amonestaciones son el castigo más fuerte entre 1978-80 ya que por resolución la acumulación de un determinado número de ellas (15) dejaba al alumnos en condición de libre, mientras que si bien antes existían, no eran acumulativas.

4- No se sancionan actividades estrictamente relacionadas con lo pedagógico, salvo excepciones, como por ejemplo no traer los textos de latín o leer un texto de geografía en clase de francés o discutir en clase de geografía, etc. No hay ningún caso que por copiarse sea sancionado. Evidentemente el castigo no se agota en la administración de penas disciplinarias, sino que se hace extensivo al sistema de calificaciones como un sistema de gratificación-sanción.

5- En síntesis, los cambios en el tipo de faltas o delitos de los estudiantes manifiesta un tipo de comportamiento estudiantil en respuesta a las autoridades del momento. Así, por ejemplo, en el proceso lo único que se podía hacer en definitiva era hablar, pues bien, eso es lo que aparece como respuesta. Lo mismo en los últimos años, ante la falta de objetivos, intereses, etc. que no despierta la escuela, la respuesta es ausentarse, irse, evadir clases, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGUERRONDO, I. (1990): "La letra sin sangre" en Revista Escuela Taller, Bs.As.
- APPLE, M. (1979): "Ideology and curriculum". Routledge and Kegan Paul, Londres.
- BAGUERO y NARODOWSKI (1987): "El pasaje del nivel primario al medio: la problemática del alumno". OEA-PromIE, Bs.As.
- BIRGIN, A.; KISILEVSKY, M. y BRASLAVSKY, C. (1989): "Los profesores: su formación y su práctica". UBA-FLACSO. Bs.As.
- CODIGO PENAL, 1988
- EZPELETA, J. y E. Rockwell (1985): "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso". En Madeira y Mello: Educação na América Latina. Cortez Editora. San Pablo.
- FOUCAULT, M. (1980): "Microfísica del poder". La Piqueta. Madrid.
- FOUCAULT, M. (1984): "La arqueología del Saber. Siglo XXI, Bs.As.
- FOUCAULT, M. (1986): "Vigilar y Castigar", Siglo XXI, Bs.As.
- KRANCZYK, N. (1987): "Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina". FLACSO, Bs.As. (Tesis de maestría).
- MARI, E. (1984): "La problemática del castigo" Ed. Planeta. Bs.As.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA (1989): "La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación". Bs.As.
- TEDESCO, J.C. (1982): "Educación y Sociedad en la Argentina 1880-1900". Centro editor de América Latina. Bs. As.
- TENTI, E. (1988): "Escuela y socialización" En El Niño y la escuela". Bs.As.