

# LA INDISCIPLINA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES DEL NIVEL MEDIO

Prof. María Cristina NOSEI<sup>1</sup>

<sup>1</sup> María Cristina Nosei. Profesora de Historia. Directora de I.R.P. Parera. Directora del Departamento de Formación Docente. Profesora adjunta de la Cátedra Didáctica. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam.

## La función social de la institución escolar:

### 1- ¿Reproducción o transformación ?.

En su trabajo "Análisis Institucional;" Lidia Fernández (1987) consignó: "Para el caso de la escuela el término Institución alude a un tipo de establecimiento a través del cual se procura concretar la función social de educar. Su creación se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo más allá de la vida biológica del individuo."

Ese es el mandato social que recibe la escuela: garantizar la permanencia de la cultura del grupo social que le dio origen, internalizando en los sujetos las

imágenes y significados que conformarán su esquema de referencia a través del cual codificará y decodificarán la realidad. De la configuración internalizada en los sujetos, dependerá su acción. Por esta razón, muchos creyeron ver en la escuela una institución meramente reproductivista de la desigualdad social, reproducción que evitaría los cambios de las estructuras socio-económicas y mantendría incólumne la concentración del poder en determinados grupos.

Los más extremos exponentes de esta postura, del cual es claro ejemplo I. Illich, propusieron el cierre de las escuelas, la desescolarización. Postura similar a la de aquéllos que en el nacimiento de la Revolución Industrial destruyeron las máquinas por creer que eran ellas las causantes de su desgracia.

El conflicto entre reproducción social y transformación de las estructuras, está vigente en la escuela.

Nassif (1980) plantea que la posibilidad de transformarlo; empieza por "conocer" y "comprender" primero el sistema, ver sus carencias, y a partir de allí, hacer las propuestas de cambio.

Por ende, si bien el postulado del fundamento de la escuela es educar, no todas las instituciones escolares entenderán el término de la misma manera, no tendrá para todas la misma lectura y significado.

Para algunos educar será sinónimo de instruir, entendido el término como transmisión de saberes y pautas de conducta. Para otras será sinónimo de formación, interpretado como la posibilidad de conocer, comprender, valorar, analizar, criticar y transformar.

Las primeras se ampararán acorde a su estilo, en la inalterabilidad de lo instituido, las segundas contemplarán el valor de lo instituyente, no como sinónimo de "destrucción" sino de superación social.

El tratamiento de la disciplina escolar será diferente en ambos casos: el primero impondrá las normas desde el exterior sin permitir su análisis ni cuestionamiento.

Esta postura protegerá el PODER INSTITUIDO sofocando todo intento de modificación institucional, y por ende, social.

En algunos sujetos logrará el sometimiento pero otros se "rebelarán", y la temida indisciplina irrumpirá en las aulas.

El segundo: apuntará al autocontrol por internalización de las normas de convivencia, reforzando lo vincular, a través de la comunicación y el respeto. Permitirá el análisis de las normas, su discusión, y hasta su modificación con lo cual revalorizará el PODER INSTITUYENTE de los actores. Su acción propiciará la redistribución del PODER INSTITUCIONAL.

Comprometidos con la construcción de una escuela democrática y dentro del marco del Proyecto Parera abordamos en 1992 como problemática de indagación la indisciplina en las instituciones de nivel



...y el viento... Adriana G. Muñoz

medio.

Nuestra investigación se centró en la siguiente hipótesis:

La indisciplina es un emergente de las dificultades vinculares producidas por las divergencias en las configuraciones imaginarias matizadas en los actores por la institución con el objeto de mantener la concentración del poder.

## 2. Divergencias en las configuraciones imaginarias

### 2.1. El papel de la institución

En el encuentro docente- alumno cada uno aporta su configuración imaginaria a través de la cual lee el comportamiento del otro, le otorga sentido, le adjudica valor, y actúa en consecuencia.

El mandato social de la institución escuela se vehiculiza a través del docente, y el accionar del docente está condicionado por la configuración imaginaria que éste posea sobre sí mismo, su función y sobre el alumno.

El alumno necesita identificarse con el docente para hacer propios sus emblemas (el saber, los valores, las normas). En tanto valoriza al portador, valoriza sus emblemas, de lo contrario los rechaza. En nuestra indagación, el alumno valoriza las relaciones afectivas, vinculares, antes que las cognitivas. (Nosei, 1994).

Por el contrario, el docente prioriza los aspectos cognitivos y morales por sobre los afectivos, anteponiendo su emblema (el conocimiento, los valores) a los vínculos. En general, condiciona su "afecto" al cumplimiento de lo establecido, a la aceptación de las normas que impone: al "buen alumno", al "responsable", al "respetuoso".

En base a su imaginario, "categoriza" al alumno acorde a su status social, su lenguaje, su aspecto, sus modales; y de esa categorización, desprende su expectativa respecto al aprendizaje del alumno.

Es muy común la "desvalorización" o la baja expectativa de aprendizaje respecto a los alumnos provenientes de las "escuelas de campo" o de los centros nocturnos de escolarización, y obviamente, de los niños provenientes de hogares de bajos recursos, acentuando de este modo la función del docente como agente de control y selección social.

En la conformación del imaginario docente influyen sus propias vivencias institucionales, la institución singular, los padres, etc., todo encuadrado en el sistema social en el cual ejerce su función acorde al esquema de referencia construido.

En la legalidad de la función del docente, la institución no contempla el aspecto vincular, se evalúan los resultados de la acción, no los procesos.

Por ello el docente privilegia los conocimientos de sus alumnos y las actitudes morales frente al trabajo, dado que él mismo es visto y evaluado desde esa óptica por sus superiores "Los alumnos del profesor X saben y se comportan correctamente en su módulo. Porque X enseña e impone respeto. X es un buen profesor."

A su vez los alumnos que responden a su expectativa le darán una "buena imagen" de sí mismo, y será hacia los cuales se "acercará". Por el contrario "rechazará" a los que le den un mal reflejo de sí, les "negará su amor", lo desafiara.

El docente, temeroso de cometer errores, busca en sus colegas la reafirmación de su juicio, ya sea en la reunión informal de la sala de profesores o en las reuniones de departamento. De este modo se produce un refuerzo mutuo, tranquilizador, al asegurarse de estar haciendo "lo correcto" y lo "posible". Rotula defensivamente, homogeneiza, masifica, sume en definitiva, la individualidad de sus alumnos en un

patrón establecido.

En una de las entrevistas realizadas a docentes de nivel medio se registró la siguiente afirmación en referencia a algunos de sus alumnos: "... si ellos no quieren hacer nada por ellos mismos, uno no puede hacer nada por más esfuerzo que ponga... yo creo que es mejor dedicarse a los que tienen posibilidades y ganas de aprender... cuando alguno de mis alumnos tiene problemas consulto con los otros docentes de la escuela, porque a veces pienso: a lo mejor soy yo... nosotros charlamos mucho sobre eso... y lamentablemente no son los únicos alumnos que tenemos... y no podemos ser injustos con los otros...". Protocolo 7

La categorización de que es objeto y la expectativa que se desprende de la misma, puede influir en la percepción que el alumno tiene de sí mismo en cuyo caso se atribuirá cualidades o defectos en función de la forma en que se siente percibido en la escuela por sus profesores y compañeros. Los caminos que le quedan ante esta percepción serán someterse, resignarse, rebelarse o irse.

Una alumna ingresante a primer año, consignaba en su evaluación diagnóstica:

".. en 4º grado me di cuenta que era corta de razonamiento." (Pr.4.91.I.R.P.)

Esa tendencia "rotularse" patologiza la relación educativa Maestro y alumno, llegando a tener en algunos casos una doble imagen de sí mismos: la que desean ser y la que le adjudican los otros, produciéndose una alienación recíproca que reactiva los mecanismos de defensa.

Pichon Rivière (1967) postula que, el predominio de las defensas impiden en cierto modo el autoconocimiento necesario para una adaptación positiva a la realidad.

El bloqueo del afecto, la fantasía y el pensamiento, determina una conexión empobrecida con la realidad y una dificultad real de modificarla y modificarse. Así, las técnicas defensivas (la "fuga" de la escuela o su "destrucción") eluden el conflicto originado en la incomunicación resultado del "etiquetamiento", esas configuraciones imaginarias estereotipadas estancan los procesos de comunicación y aprendizaje.

Las distorsiones en la comunicación dificultan la interacción docente- alumno impidiendo la negociación de las imágenes intrasubjetivas de los actores, y por ende, su implicación a la tarea. A causa de ello, los mensajes emitidos pueden ser encodificados y decodificados en forma incompleta, incorreta, porque emisor y receptor no han acordado previamente, no han "sintonizado" sus imágenes, sus concepciones intrapsíquicas.

Los "ruidos" dificultan la comunicación...

Los mecanismos distorsionantes de la comunicación más frecuentes en el aula, quedaron registrados en las encuestas realizadas a los alumnos secundarios: autoritarismo, humillación, preferencia, distancia, indiferencia, mensajes duales, miedo a la sanción, al ridículo, a la marginación, negación de la subjetividad (entendido por tal el deseo del alumno de que el docente reconozca su propia persona, su subjetividad).

"...En la primaria, las cosas que eran injustas no se podían decir por medio a que te sacaran afuera, si decía algo el profesor y vos querías agregar algo te miraba con cara agri-dulce. Si te pedía una relación y vos contestabas algo que era diferente (que estaba bien) con lo que pensaba el maestro estaba mal y con esto fomentaba que los chicos no quisieran hablar por miedo a que el maestro te corrigiera y los compañeros se rieran; había un pedazo de patio para un grado y otro para otro y los maestros vigilándote como un halcón. En el secundario se le pueden decir cosas que los

profesores hicieron mal sin que éste se enoje sino tomándolo para bien y decir las cosas sin miedo, si querés agregar algo éste lo acepta y si es incorrecto te corrige sin que los compañeros se rían, si decís una relación o algo y está bien aunque el profesor piense distinto éste lo incorpora, además como por ahí los maestros se reían y los compañeros hacíamos lo mismo, también ir a alcagüetear que aquél me tiró el pelo, acá no se permite burlarse del compañero, ni ir a alcagüetear a nadie porque eso está mal..." (Pr. 19. 1992.I.R.P.)

El testimonio de este alumno de primer año es harto elocuente respecto a los citados mecanismos distorsionantes de la comunicación. El cambio en la actitud de los docentes de primaria a secundaria, conllevó un cambio en el propio proceder grupal. (Alumno del I.R.P.- Proyecto Parera)

En la base de esas distorsiones subyace claramente la falta de consideración a la subjetividad del alumno, la falta de respeto a su imaginario y obviamente la desconfianza en sus posibilidades.

Estas son relaciones de presión basadas en un respeto unilateral, en el respeto "al mayor", que fomentan en el alumno la dependencia, la inseguridad en sí mismo, la desconfianza en el otro, el egoísmo, la competencia, la falta de solidaridad, el individualismo; la obediencia en algunos y la violencia en otros.

La institución también pauta la legalidad de la función del alumno. Así controla sus conocimientos en las diferentes materias, su asistencia y su disciplina, su respeto a las normas instituidas. El incumplimiento de cualquiera de las pautas establecidas lo condena a la marginación (ya sea a través de la deserción o del alejamiento forzoso).

En la evaluación del alumno el mayor nivel de subjetividad está dado en las sanciones disciplinarias (suspensión, amonestación, expulsión).

Según la indiosincracia de la institución, un mismo acto escolar de indisciplina ("contestar a un superior" o romper un vidrio") será motivo de muy diversas sanciones.

La posible protesta aislada del alumno, no pone en riesgo el poder establecido. Generalmente por aislada, lo consolida.

## 2.2. El bloqueo emocional

La influencia de la institución en la configuración imaginaria del docente, hace que éste se aferre a su papel, en el guión establecido por la institución, bloqueando sus emociones y las del alumno, y en el desvínculo, se inhibe el logro de los aprendizajes significativos que podrían engendrar cuestionamientos organizados.

Y toda esa energía ocupada en bloquear el afecto, en hacer desaparecer la persona, para cumplir la función, produce un gran desgaste, cansancio, con manifestaciones de agresividad y rechazo hacia aquellos alumnos que creen comprometen con su acción, el cumplimiento de su función. Rechaza a los que "no aprenden", a los "que molestan", ahondando, de este modo, cada vez más, el alejamiento entre docente y alumnos.

Para Moyne, A. (1986): *"La fijación del papel docente tiende a reducir las emociones y hasta prohibirlas... hace que el maestro se cierre a la emoción y a la afectividad... Atenerse al papel docente de una manera estricta o rígida, como si fuera una máscara, no impide que la vida emocional continúe desarrollándose por debajo. ¿Cómo entender en el docente la coexistencia del papel y de la emoción?. Una comparación con lo que ocurre en el alumno puede resultar esclarecedora. En el alumno atenerse al papel a menudo no es otra*

*cosa que un mimetismo en relación con el deseo del docente o de los padres. Pero la fijación en el papel del alumno bloquea las emociones, las cuales -a su vez- bloquean la vida imaginativa e intelectual. A veces las emociones reprimidas retornan con fuerza en forma de agresividad y oposición o de inestabilidad nerviosa, otras veces en forma de crisis de lágrimas... a veces se trata de una atonía o de una falta general de motivaciones para el trabajo o de sentirse contrariado en la escuela. En el docente el bloqueo de las emociones determina con frecuencia, un desgaste nervioso, una sensación de profunda fatiga que causa detenciones en el trabajo... ciertas cóleras que el enseñante justifica únicamente por las exigencias de su función (por ejemplo frente al alumno de quien piensa perturba la clase) no son más que la expresión disfrazada de emociones anteriormente bloqueadas o reprimidas... El papel se esfuerza por obedecer al principio de realidad y responder a las expectativas de los demás miembros del grupo social... es decir a las expectativas de la clase y de la institución. Si hay una identificación completa de la persona y del papel, éste obrará entonces como una especie de Super-yo Institucional (apelará incesantemente al programa escolar, por ejemplo), que reforzará el Super-yo personal e impedirá la manifestación de las emociones, la función absorberá entonces al órgano, es decir a la persona."*

La postura expresada por A. Moyne en el trabajo citado es altamente coincidente con el pensamiento de Pichon Riviere (1967) respecto a las consecuencias que produce el bloqueo emocional.

En nuestra investigación la importancia del vínculo afectivo en el proceso de enseñanza- aprendizaje es rescatada por los alumnos de primero a quinto año, con argumentos más o menos elaborados según la edad y la experiencia.

Se destaca la relevancia del vínculo para poder establecer a través de él, la identificación con el docente, lo cual facilita al alumno, su construcción del aprendizaje. Las respuestas de los alumnos ofrecen multiplicidad de ejemplos respecto a lo expuesto:

Pr.11:1992.I.R.P. "... (para aprender necesito) conocer bien a ese docente, aprendo igual, pero para mí es importante, conocerse entre sí llevarse bien."

Pr.3:1992.I.R.P. "... las buenas ondas ayudan a llegar más rápidamente a la meta propuesta."

Pr.14.1992.I.R.P.: "... la relación amistosa nos alienta a seguir adelante".

La principal expectativa de los alumnos, evidenciada en su imaginario, radica en el deseo de que el docente los reconozca como personas. Sólo el docente persona considerará persona al alumno.

Los adolescentes luchan por la individuación contra la masificación que los enajena como seres humanos y aprendientes.

El reclamo afectivo fue plasmado suscitadamente por una alumna de primer año que respondió que lo más importante era "... que sea buena y compañera aunque sea maestra..." Pr.1992.

Lo que no avisaron los alumnos, acorde a sus respuestas, es la incidencia de la institución en la actuación del docente.

Cuando hacen mención a su mal humor, su agresión su autoritarismo, se lo adjudican a problemas personales o familiares del docente, o sea a problemas externos a la institución: "... que no venga enojado al curso por problemas causados fuera del colegio..." (Pr.2.1992.I.R.P.)

Culpan al docente singular de las situaciones conflictivas vividas en el aula, liberando de toda carga o responsabilidad a la institución escuela que los nuclea.

Los mismos alumnos que destacan la importancia

de los aspectos afectivos - emocionales en la relación educativa, presentan clara conciencia del modo en que son percibidos por el docente: lo más importante para el enseñante es su status escolar.

Analizadas las respuestas se evidenció que la variable más destacada fue la disciplinaria, luego la cognitiva y por último, la vincular.

Pr.17.1992.I.R.P.:...*"el aspecto que más valoriza el profesor es el comportamiento..."*

Pr.15.1992.I.R.P.:...*"el profesor lo que más aprecia es una disciplina, para que todos podamos trabajar juntos..."*

Estas respuestas indican que los alumnos han internalizado el mensaje social vehiculizado por los docentes, la escuela, sus padres, sus pares y sus propias experiencias. Esta postura se corrobora cuando se los interroga respecto a las causas de la indisciplina escolar: enuncian los mismos motivos que plantean los docentes, la institución, la sociedad.

Pr.53.1992.I.R.P.:...*"se produce la indisciplina por falta de rectitud de quien esté a cargo del colegio..."*

Pr.14.92.I.R.P.:...*"porque no hay responsabilidad en el alumno que va a un colegio, por desinterés hacia el alumno..."*

Pr.19.92.I.R.P.:...*"porque de un principio no se les inculca respeto, hacia todo y hacia todos..."*

Pr.20.92.I.R.P.:...*"porque en la casa jamás le dijeron que se portara bien, o bien por que está siempre en la calle."*

Surge entonces, el interrogante: ¿Por qué si el alumno ha internalizado el mismo mensaje social - institucional, concede más importancia a las cualidades humanas del docente, a su posibilidad de relacionarse con él, que a su dominio cognitivo: ¿ Por qué su necesidad de vincularse al enseñante para aprender?

En 1914 Sigmund Freud escribió un artículo que denominó "Sobre la psicología del colegial", en el cual destacaba la importancia que revistía para el alumno la vinculación con el docente, tanto para la formación de su personalidad, como para el acceso al conocimiento. El padre del Psicoanálisis explicó esa necesidad vincular del joven, su ambivalencia afectiva respecto al ma-estro, advirtiendo que el docente se convierte en el sustituto del padre. La "imagen paterna" se entroniza en las aulas en la figura del docente.

### 3. ¿Una contradicción insuperable?

La desatención de la situación emocional de los actores en el marco institucional, obstruye el cumplimiento de sus funciones interrelacionadas, enseñar - aprender, y son vivenciadas en forma singular.

Docentes y alumnos parecen encerrados así en una contradicción insuperable: el docente se "vincula" en tanto el alumno "aprende" los conocimientos y saberes y acepta las normas impuestas; mientras que el alumno "aprende" en tanto puede vincularse con el docente. Aprendizaje y Vínculo. Vínculo y Aprendizaje. Lo que para unos es causa, para otros es efecto.

Así la relación pedagógica es mutuamente alienante. Y en el dolor que ocasiona el fracaso, se busca dejar la culpa fuera de sí - mismo, fuera del nosotros, culpándolo al otro, responsabilizándolo de las metas no logradas.

Los docentes acuden a las racionalizaciones más comunes: "...los padres no se ocupan"; nosotros no podemos en solo cuatro horas diarias..."; "a los alumnos no les interesa nada por más que uno se esfuerza en motivarlos..."; "... ya no hay valores en la sociedad..."; "...el Rector no se impone."

El alumno recurre a explicaciones similares ante su desazón, acusando fundamentalmente al docente sin-

gular, a la falta de autoridad del rector, a los problemas familiares de docentes y alumnos, a la existencia de "malas barras."

Ni docentes, ni alumnos parecen poder vislumbrar el peso de la institución matrizando sus comportamientos.

### 4.La violencia en la escuela

Las insatisfacciones recíprocas de alumnos y docentes se traducen en diferentes resultados: apatía, deserción, inseguridad y violencia.

La violencia docente, traducida en humillaciones, ironías, indiferencia, injusticia, etc, es "legalmente" permitida en la institución, pero en el alumno es absolutamente "censurada" dado que su participación en el poder institucional es mínima o inexistente.

La violencia es un producto de la frustración, frustración de enseñar, frustración de aprender. El docente castiga, censura, sanciona. El alumno agrede, destruye, hostiliza y en las situaciones "límites", la escuela "estalla".

El alumno es conciente que lo que más le preocupa al docente es su comportamiento, como lo evidencian sus respuestas registradas en nuestra investigación, porque la indisciplina se le presenta al educador como una sombra mucho más amenazante que la falta de aprendizaje. Es más pública, más notoria, más difícil de racionalizar. Siente que el "desorden" compromete su función, la de transmitir conocimientos, y cuestiona su imagen de adulto capaz de imponer orden. En definitiva le cuestiona, tácitamente, su poder.

Otras formas de reclamo le han pasado desapercibidas, las que plantean aquellos alumnos en su demanda de "respeto", "igualdad en el trato", "justicia".

La demanda de trato igualitario lleva incito el reclamo de la redistribución del poder, de igualar lo desigual. Es el concepto de la denominada justicia distributiva, en el cual, vínculo y poder se enlazan. El poder de establecer una norma solo nace, dice Freud de la "alianza entre hermanos a la muerte del padre omnipotente" destacando así, la importancia de los lazos libidinales en las organizaciones humanas.

Encerrado en su imaginario el docente piensa: -" Los alumnos no aprenden porque hay desorden". Sin plantearse jamás: -" hay desorden porque no aprenden". Porque ese planteo lo llevaría a la pregunta: ¿Qué es necesario para que un alumno aprenda?; ¿Qué quieren significarme, qué mensaje oculta el desorden en el aula?.

Tal como se expresa al principio de este trabajo, consideramos que la indisciplina es un emergente de las dificultades vinculares en el marco de una institución. Y esas dificultades vinculares tienen su origen en la divergencia de las configuraciones imaginarias de los actores, lo cual les impide establecer la comunicación necesaria para el aprendizaje, evitando de este modo el cuestionamiento y la redistribución del poder. Este proceder institucional, propio de las escuelas liberales (Pruzzo, V. 1995) obtura la construcción de un aprendizaje moral autónomo, base de sustentación del civismo.

La investigación realizada en Parera, desde el compromiso asumido de trabajar en la construcción de una escuela democrática para la formación de "seres autónomos aptos para la cooperación social" (Piaget.1967) nos permite aseverar que para que un sujeto entienda y valore el respeto, que no lo confunda con una imposición, debe vivenciarlo, debe ser él mismo respetado. Aprendido la importancia de ser respetado por su condición de persona, transferirá el respeto a los demás no por sus funciones, por status, sino por sus valores.

Y en la fractura crítica del status quo, muchos privilegios se desmoronan.

Desde la concepción de ideología de Kemmis (1988) sostenemos que las escuelas liberales a través del discurso, la organización social y la acción escolar, configuran la conciencia de los sujetos intervinientes, lo cual favorece la reproducción del status quo. En ellas el docente exige respeto, sustentado en su configuración imaginaria, pero no lo otorga porque para ello debería considerar al alumno como un igual, en el sentido de "persona" que le da Piaget, con lo cual perdería sus privilegios se sentiría "descolocado" en el nuevo rol planteado, porque se crearía un conflicto en su tradicional esquema de referencia, basado en una relación asimétrica absoluta, que involucra no sólo la lógica diferencia de edad, madurez y conocimientos, sino la falta de consideración por la "persona", del aprendiente, de su subjetividad. Y ante la posibilidad de no saber como "actuar" se aferra a su guión conocido: imposición, distancia, indiferencia, etc.

Así la "violencia pedagógica" irrumpe en las aulas sin atenuantes, y en muchos casos la indisciplina es la respuesta de los que se sienten avasallados. Su desorganizado reclamo.

## 5. El conflicto institucional La indisciplina

La indisciplina escolar es uno de los aspectos que más parece preocupar en los últimos tiempos a las instituciones escolares, dado que pone en tela de juicio su eficacia.

Para explicar su estallido se han ensayado una gran variedad de argumentos, de los cuales muy pocos (o ninguno) involucran a la institución misma.

Se visualiza como responsable de las alteraciones en las aulas a la sociedad en crisis, a la falta de valores, al relajamiento de los lazos familiares, a la droga, el alcohol, a las condiciones propias de la adolescencia, etc. La "culpa" queda así fuera de la Institución.

Otros analistas acusarán a la Dirección de incapaz de imponer la autoridad necesaria, delegándole la total responsabilidad de lo que acontece en la Institución a su cargo...La frase "la Institución depende de su cabeza" es por demás conocida.

El orden dependerá entonces de su capacidad de imponerse, de hacer respetar las normas establecidas, en definitiva, de su poder.

¿Qué es la indisciplina? ¿Por qué es tan temida? La indisciplina es una falta de respeto a las normas establecidas y su incumplimiento pone en entredicho un tema esencial: el poder. El poder del docente, de la Institución y de la sociedad que se los delegó.

Entre la indisciplina y el poder existen mediaciones tales como los "premios" al cumplimiento de las normas (por ejemplo "cuadros de honor", salidas de recreación, etc) y los "castigos" por incumplimiento a las mismas (suspensiones, amonestaciones, etc.).

Nuestra tarea de indagación en I.R.P desde 1984 (Proyecto Parera) permite afirmar que el civismo se construye sobre la conciencia moral autónoma dado que ésta se caracteriza por generar el respeto a las normas a partir de los sentimientos de solidaridad y cooperación. Otra de las hipótesis trabajadas en Parera nos indican que el eje medular del civismo es la participación que sólo se aprende a través de un ejercicio activo que incluye la toma de decisiones e implica la distribución del poder.

De las interrelaciones humanas surgen las normas morales que hacen posible la convivencia. La necesidad de convivir requiere el conocimiento y aceptación de esas normas y su transmisión a las nuevas generaciones para asegurar la continuidad del grupo social. Esa transmisión se realiza a través de la

educación que muchas veces "olvida" que la base del aprendizaje es la interrelación concensuada entre iguales.

El respeto unilateral implica una desigualdad entre el que respeta y el respetado, una relación social de presión; mientras que en el denominado respeto mutuo, los individuos contactados se consideran iguales, y se respetan recíprocamente, dando lugar a relaciones de cooperación. Aquí el sentimiento del deber, es reemplazado por el sentimiento del bien que engendra una moral autónoma.

Las normas heterónomas basadas en el respeto unilateral, son las reglas externas para el sujeto y las respeta sólo por temor a las sanciones; mientras que las normas autónomas son una regla interior, construida por el sujeto, que conduce a una transformación real de la conducta y apunta la formación de una personalidad, autónoma. Las normas no se cumplen por temor, sino por considerarlas valiosas; se abandona la obediencia por una postura de cooperación y solidaridad, lo cual implica, por parte del sujeto, asumir la responsabilidad de sus actos.

El individuo formado en una moral heterónoma, no elige, se limita a aceptar, se somete, por lo cual no es responsable de sus actos, dado que la libertad implica elección responsable, compromiso.

La imposición evita el discernimiento, y el autoritarismo el desarrollo de una personalidad autónoma.

El niño debe evolucionar desde el respeto heterónomo de las normas a una moral autónoma, internalizada a través de la comprensión del valor normativo. Pero sólo es posible la internalización de las normas si la interrelaciones humanas están basadas en el respeto mutuo, en el respeto entre iguales.

La pregunta es ¿Qué respeto prima en las instituciones escolares desprendido de la configuración imaginaria del docente?

Su respuesta: un respeto unilateral, que busca por la coacción el sometimiento a las normas, la aceptación de esas normas por el poder de quien lo dispone.

Anclados en esta postura, docentes y alumnos se debaten en una "darmática". Para el docente, el alumno que no se somete a lo establecido es indisciplinado, violento, agresivo; para el alumno, el docente que busca imponerse amparado en su poder es un "represor". Y ante cualquier reclamo escolar, la respuesta docente en el marco institucional, apunta a una justicia expiatoria, la cual recrudece los enconos.

Docentes y alumnos parecen encerrados en un círculo vicioso donde ambos son víctimas y victimarios, por incapacidad de trascender, de superar los límites de su imaginario.

## 6. El papel de la inteligencia en la transformación de las prácticas

La única posibilidad que tiene el grupo de modificar sus configuraciones imaginarias es comprender que sus conductas y comportamientos están determinados por una legalidad que está fuera de ellos.

Fernando Ulloa (1987) postula que es necesario restituir el grupo la inteligencia que está negada y devolver al placer por el trabajo.

Es imprescindible simbolizar, descubrir la legalidad que está detrás de ese conflicto, aquello que está matizando los comportamientos.

La posibilidad de entender y conocer lo que esta pasando será el primer escalón para la transformación de las prácticas escolares.

La investigación- acción realizada en Parera transformó el modelo clásico de gestión centralizada, en un co-gobierno escolar, corporizado en la Asamblea

de Delegados que año tras año tomó un perfil más decisivo en el acontecer institucional. En esta institución la participación es un derecho inalienable de todos los actores sociales, ejercido a través de sus representantes.

En la interacción humana la confrontación entre puntos de vista diferentes traducidos en un conflicto, moviliza y refuerza la reestructuración de los esquemas de referencia, y con ello el avance intelectual y social.

En general, las instituciones no propician el esclarecimiento del conflicto disciplinario, porque en su análisis profundo se evidenciaría la cuestión del poder, la necesidad de una redistribución real del mismo.

La defensa del poder institucional se realiza a través de una participación simbólica, con lo cual no sólo no hay ninguna modificación de las normas estipuladas, sino que por el contrario, a través de un "montaje escénico" (por ejemplo, los talleres de discusión) se logra el aval de los participantes a las viejas normas de control y vigilancia.

En la aparente apertura a la participación de la comunidad educativa para analizar y resolver el conflicto disciplinario la institución defiende y conserva su poder. Y como indiscutible detentadora del poder, "concede" a los grupos el "permiso" a participar, sin permitirles vislumbrar que la participación es un derecho.

La institución sabe que esta participación simbólica, no va a ser transformadora.

Sólo la participación real, como proceso de aprendizaje continuo y comprometido, donde reflexión y práctica se interrelacionen dialécticamente, puede modificar las representaciones sociales inhibitorias internalizadas en instituciones autocráticas enmascaradas tras mensajes democráticos.

Los docentes e investigadores que trabajamos en el Proyecto Parera nos identificamos con el pensamiento de H. Giroux (1992) que afirma que las escuelas son lugares culturales y políticos que deben posibilitar la potenciación personal y social de la sociedad en general, debiendo sumarse al lenguaje de la crítica, el de la posibilidad: posibilidad de lucha y de reforma democrática en el trabajo escolar.

Tenemos claro que el camino emprendido en pos del cambio es lento y trabajoso. Implica una génesis que se aleja del voluntarismo y del espontaneísmo. El proceso de transformación deberá tener como ejes constitutivos, en relación dialéctica permanente, la reflexión teórica fortalecida en el aula y la práctica institucional, que permitirá vivenciar el ejercicio democrático.

Pensamos en la escuela como un lugar público, donde se posibilite a los alumnos aprender a vivir en democracia; viviendo en democracia, andamiados en su construcción por adultos responsables, autocríticos, capaces de poner todo el tiempo sus "certezas" en entredicho y sus "verdades" en cuestión.

#### Bibliografía:

- ABRAHAM, A. y otros. 1986. *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa.
- APPLE, M. 1987. *Educación y Poder*. Barcelona, Paidós.
- ARONOWITZ, S y GIROUX, H. 1992. *La enseñanza y el rol del intelectual transformador*. En: ALLIAUD, A. y otros. "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar". Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- ARDONIO, J. y otros. 1980. *La intervención Institucional*. México, Folios.
- BLEGER, J. 1965. *Psicohigiene y Psicología institucional*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_. 1989. *El grupo en las instituciones*. En KAES, R. "La institución y las Instituciones". Buenos Aires, Paidós.
- BUTELMAN, I.(comp) 1996. *Pensando las Instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_. 1988. *Psicopedagogía Institucional*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTELLS, M.; P. FREIRE, y otros. 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires, Paidós.
- CESAR COLL, S. 1990. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Paidós.
- DELVAL, J.C.; I. ENESCO, 1994. *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid, Anaya.
- ELLIOT, J. 1990. *La Investigación Acción en educación*. Madrid, Morata.
- FERNANDEZ, I. 1990. *La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial*. Buenos Aires, Mimeo.
- FONTANA, D. 1996. *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Buenos Aires, Santillana.
- FOUCAULT, M. 1989. *Vigilar y Castigar. Nacimiento en la Prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREUD, S. 1976. *Totem y Tabú; Psicología de las masas y Análisis del Yo; El Malestar de la Cultura; Sobre la Psicología del Colegial. Obras Completas*. Tomos: 13, 18, 21. Buenos Aires, Amorrortu.
- GIROUX, H. 1992. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. 1993. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.
- KEMMIS, S. 1988. *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KAES, R. y otros. 1989. *La Institución y las Instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- LAPASSADE, G. 1979. *Grupos, Organizaciones e instituciones*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- \_\_\_\_\_. 1982. *Autogestión Pedagógica*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- \_\_\_\_\_. 1979. *El Analizador y el Analista*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- \_\_\_\_\_. 1978. *Socioanálisis y Potencial Humano*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- LOBROT, M. 1978. *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires, Humanitas.
- LOURAU, R. 1975. *El Análisis Institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. 1976. *Implicación Sobreimplicación*. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. 1979. *Análisis Institucional y Socioanálisis*. México, Editorial Nueva Imagen.
- MAC LAREN, P. 1994. *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Aique/Rei.
- MALFE, R. y otros. 1976. *Psicoanálisis Aplicado: un caso institucional*. En, revista de APBA. Buenos Aires, N° 21.
- MAROLLA, J. *La intervención Psicológica Diagnóstico en las organizaciones formales*. Buenos Aires, Fichas de cátedra Psicología Institucional U.B.A.
- MENDEL, G. 1973. *Sociopsicoanálisis I y II*. Buenos Aires, Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. 1993. *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires, Paidós.
- NASSIF, R. 1980. *Teoría de la Educación*. Buenos Aires, Cincel- Kapeluzs.
- NOSEI, M.C. 1989. *La Autogestión, Posibilidad o Utopía*. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam.
- \_\_\_\_\_. 1992. *La indisciplina en las instituciones escolares de nivel medio*. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam.
- \_\_\_\_\_. 1994. *Las contradicciones entre el discurso y la práctica escolar. La fuga institucional*. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam.
- PIAGET, J. 1967. *La nueva educación moral*. Buenos Aires, Losada.
- \_\_\_\_\_. 1984. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- PICHON RIVIERE, E. 1967. *El Proceso Grupal*. Ed. Nueva Visión.
- PRUZZO de DI PEGO, V. 1989. *Hombres para La Democracia*. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Hacia una Escuela Democrática*. En, Revista PRAXIS Educativa. La Plata. Año I, N°1.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Aportes para una Didáctica Institucional. La enseñanza moral*. En, Revista PRAXIS Educativa. La Plata. Año I, N°1.
- SCHLEMENSON, A. y otros. 1996. *Organizar y conducir la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- ULLOA, F. 1969. *Psicología de las instituciones*. En, revista de APA. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. 1980. *Grupo de reflexión y Ambito institucional en los Programas de Promoción y Prevención de la Salud*. En, Revista de APA. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. 1987. *Prevención de salud Mental*.