

INNOVACIÓN Y CONTINUIDAD DE LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA MEDIA. UN ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LOS CONSEJOS DE CONVIVENCIA

Horacio Luis Paulín *

Resumen

Se trata de una investigación en marcha cuyos objetivos son analizar el proceso de fundación y desarrollo de una innovación institucional en la gestión de la disciplina escolar denominada Consejo de Convivencia desde las perspectivas de los agentes educativos y los alumnos y también establecer conclusiones sobre los cambios posibles en la gestión de la disciplina a partir de los condicionamientos y visiones de los actores.

La metodología empleada combina la utilización de técnicas cualitativas y cuantitativas buscando la triangulación de datos para la elaboración de categorías analíticas que reflejen relaciones entre diversos aspectos de la gestión de la disciplina.

Introducción

El estudio del fenómeno de la disciplina escolar recobra actualmente interés en nuestro contexto de investigación ya que es una temática poco considerada hasta la primera mitad de la década de los '80. Con el advenimiento de la democracia y los procesos de reforma educativa instalados en todo el territorio nacional recobra visibilidad el problema de la disciplina en la escuela primaria y media, sobre todo asociado a la búsqueda de otro tipo de relaciones en la institución educativa tendientes a lograr una "convivencia democrática" con espacios de participación de los alumnos y de las familias.

Esto implica entre otras cuestiones un descentramiento de la figura del director en la gestión de la disciplina, incluir a la escuela como variable generadora de conflictos a su interior en las relaciones educativas y la necesidad de favorecer la participación de alumnos y docentes en el tratamiento de la disciplina (ya no depositada en los primeros) hacia un modelo de convivencia escolar negociado (Santos Guerra, 1995).

El tema ha cobrado un nuevo giro en nuestro país al relacionarse más recientemente con el problema de la violencia social y familiar que se traslada a la organización escolar. Esta cuestión agrega un nuevo elemento a la discusión de la disciplina escolar y para algunos autores, en realidad, el planteo central pasa por la violencia social que incluye la emergencia de conflictos en los distintos grupos y organizaciones de los cuales la escuela es uno más (Kornblit, 1988, 1991, 1992).

* Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.C.
e-mail: hlpaulin@ffyh.unc.edu.ar

Por otro lado, si bien desde las políticas educativas se ha avanzado en la estructuración de un nuevo sistema escolar (a partir de la Reforma Educativa iniciada en 1993) se reconoce que sólo ha habido apelaciones discursivas a que las escuelas modifiquen sus dispositivos disciplinarios para acompañar los cambios curriculares e institucionales y se entiende que las modificaciones en las prácticas educativas (como práctica social) se producen en la medida en que se asuma que no se trata simplemente de cambiar las normativas y reglas desde los niveles políticos sino que es necesario generar condiciones institucionales concretas (tanto objetivas como subjetivas) que preparen el cambio.

Desde estos supuestos es que se plantea la necesidad de contar con investigaciones que acerquen una comprensión histórico-social de las prácticas disciplinarias que combinen la descripción del fenómeno y sus variaciones a lo largo del tiempo con la reconstrucción de los significados que los actores educativos le asignan desde sus posiciones en las instituciones.¹

Esta construcción teórica del objeto de estudio lleva a asumir un abordaje metodológico que combine estrategias cualitativas y cuantitativas de acercamiento al fenómeno de la disciplina escolar de manera de lograr una comprensión e interpretación que no descuide la atención de sus componentes objetivos y subjetivos.

Al abordar el tema de la disciplina escolar las preguntas habituales de investigación que se encuentran en los antecedentes se han planteado en torno a cuáles son los mecanismos disciplinarios específicos de la escuela, qué tipos de dispositivos se instalan en las instituciones educativas y cuáles son los sentidos que poseen los actores sobre la dimensión disciplinaria de las prácticas educativas.

En este trabajo de investigación se recuperan estas preguntas de partida pero se decide centrar la construcción del objeto de estudio en torno a los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las razones y motivos - aducidos por los distintos actores de la escuela - por los cuales se inician innovaciones o se mantienen continuidades en el sistema normativo-disciplinario ?

¿Cuáles son las prescripciones institucionales que en la escuela secundaria operan como marco de posibilidad y límite de los procesos de innovación y de continuidad en el sistema normativo-disciplinario?

La indagación de los motivos y razones proviene de la línea de investigación interpretativa que se toma como referente central para este proyecto, en cuanto que interesa la reconstrucción de los motivos "para" y "porque", distinción establecida por Schutz, a partir de la propuesta original de Weber acerca de la necesidad de indagar "la conexión de sentido" para arribar a la comprensión de la acción social.²

¹ Por ejemplo, véase Santos Guerra (1995), Furlán (1995), Narodowsky (1993) y Bertella (1996) investigadores que recomiendan la utilización de ambas estrategias de investigación en el abordaje teórico-metodológico de este tema.

² "El complejo más simple de sentido en términos del cual una acción es interpretada por el actor, son sus motivos. El vocablo motivo resulta para Schutz, equívoco ya que abarca dos categorías diferentes que deben ser distinguidas: el motivo 'para' y el motivo 'porque'. El primero se refiere al futuro y es idéntico al objetivo o propósito para cuya realización la acción misma es un medio, mientras que el segundo alude al pasado y puede ser denominado razón o causa." Vasila-chis (1992)p. 49.

Esta primera pregunta apunta a recuperar significados de los sujetos *para reconstruir la perspectiva de los participantes* sobre determinados procesos institucionales -los referidos particularmente a la regulación del comportamiento de los alumnos.

Por otra parte, el interrogante por las prescripciones, en cuanto a normativas instituidas y mandatos de reproducción o cambio, proviene de entender, si bien se asume que los actores construyen su realidad social e institucional, también se asume que existe un marco "objetivo" que condiciona a los procesos de cambio a partir de la influencia de la historia institucional y de la dependencia de cada escuela al sistema educativo.

Es decir, que la segunda pregunta busca arribar a respuestas sobre la comprensión el contexto local en el que los participantes actúan y que condiciona las posibilidades de cambios y de reproducciones en el proceso de regulación de comportamientos escolares y que, además, permitiría comprender el marco singular desde donde se construyen las perspectivas de los participantes.

¿Cuáles son los márgenes de innovación/reproducción que establecen las prescripciones institucionales y las construcciones de sentido de los actores a las procesos de innovación y de continuidad de la disciplina escolar en la escuela?

Este interrogante orientó inicialmente a este proyecto, como pregunta central de investigación, e implica la búsqueda y construcción de relaciones conceptuales entre las construcciones de sentido de los actores y los condicionamientos externos e internos al ámbito escolar cotidiano que lo atraviesan.

Resulta importante, en consecuencia, realizar también el análisis del contexto institucional para arribar a posibles relaciones entre las variaciones del sistema disciplinario y determinadas situaciones y procesos tanto de la dinámica interna como del entorno de la institución en estudio.

La incorporación de una mirada histórica de la unidad de análisis en estudio es de central importancia para analizar *hacia adelante* la capacidad de la escuela para generar modificaciones en las prácticas en una problemática poco cuestionada como lo es la disciplina y el sistema tradicional de sanciones para los alumnos. *Hacia atrás*, la inclusión de una perspectiva histórica en el análisis de este tipo de procesos intenta construir un marco de interpretación que complementa al análisis de las perspectivas de los actores involucrados actualmente en la escuela, perspectivas que tienen raíces en el pasado de cada unidad escolar determinada.

En la formulación de este proyecto, además, se tomaron como antecedentes dos trabajos de investigación personales realizados durante los años 1995 y 1996 en los que se había abordado el estudio de las representaciones sobre la adolescencia y la disciplina escolar de agentes educativos de nivel medio y las representaciones sobre la práctica escolar desde la óptica de los alumnos. A partir de los hallazgos y de las construcciones interpretativas realizadas sobre las prácticas de disciplinamiento y de enseñanza en dos escuelas de nivel medio, desde los adultos y los adolescentes, se planteó el presente proyecto para una tesis de Maestría, acotando la problematización de la disciplina escolar en relación a aquellos procesos de cambio en el sistema de disciplina tradicional que permitieran indagar sobre formas de participación distintas de alumnos y agentes educativos. Este giro en la problematización obedeció al hecho de que en este nivel de la enseñanza se estaban produciendo cambios importantes en las formas de gestionar la disciplina

escolar, sobresaliendo los procesos de reformulación de los Reglamentos de normas escolares y los denominados Consejos de Convivencia con la participación en el tratamiento de las situaciones de disciplina de alumnos, docentes y preceptores.

Estos cambios institucionales recién comienzan a investigarse en nuestro país y se apreció la necesidad de contar con estudios en casos que permitan describir estas experiencias y arribar a conclusiones sobre los cambios producidos.

En cuanto a lo metodológico, esta investigación se inscribe en un enfoque de estudio de casos, con un abordaje que recupera la utilización de técnicas de recolección cuantitativas (registros de disciplina y encuesta) con la asociación de técnicas cualitativas (entrevistas y observaciones de campo) que permitan la triangulación de distintas fuentes de información para la elaboración -luego del trabajo de análisis- de categorías y relaciones entre aspectos más complejos y heterogéneos del fenómeno desde los que se partió inicialmente. La opción por el estudio de casos se fundamentó en la necesidad de obtener una visión más a fondo de las razones de la innovaciones y/o de las continuidades producidas en el sistema de convivencia escolar en contextos particulares y de cómo se vive e interpreta en la vida cotidiana de la escuela. Interesa conocer los efectos de la innovación en la práctica de los actores tanto en los resultados formales como en los juicios subjetivos de los implicados; que dificultades se encontraron; que efectos no previstos se sucedieron. En relación a las continuidades se procuró interrogar a los sentidos que los participantes asignan a los por qué del mantenimiento de determinados mecanismos y procesos regulatorios del comportamiento de los alumnos.

El origen del Consejo de Convivencia: Los sentidos fundantes y sus cambios.

El caso en estudio es un establecimiento de enseñanza media de la ciudad de Córdoba, de tamaño intermedio ya que cuenta con 700 alumnos aproximadamente y con 22 secciones de 1° a 6° año, en las cuales existe un promedio de 30 alumnos en cada una.³ A partir del año 1996 comienza a regir en este establecimiento la estructura organizativa determinada por los cambios en el reforma educativa local estableciendo dos ciclos de enseñanza, el Ciclo Básico Unificado (CBU) y el Ciclo de Especialización (CE), éste último con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones.

La población escolar que asiste al establecimiento proviene de familias con ocupaciones que caracterizarían a un sector social de nivel económico medio aunque en el turno tarde se concentraría un conjunto importante de alumnos provenientes de familias de sectores de menores ingresos económicos. La mayoría de los alumnos tienen residencia cercana al establecimiento.

Esta escuela hasta el año 1995 se encontraba bajo la supervisión de una inspectora la cual fue una de las principales de las propulsoras de este tipo de experiencias en la provincia de Córdoba. En el año 1992, docentes y directivos de este establecimiento realizan el Seminario de Capacitación "Violencia y Disciplina Escolar" a cargo del Equipo dependiente de la ex Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario. Como corolario de este

³ Para la clasificación de las escuelas se tomó el criterio desarrollado por Gallart y otros (1987), según el cual se considera una escuela pequeña a las que tienen menos de 9 secciones o divisiones, intermedia a las que cuentan de 10 a 39 y grandes a las que cuentan con más de 40.

curso docentes de la escuela en estudio presentan un proyecto de Consejo de Convivencia el cual comienza a aplicarse en 1993.

Según la documentación analizada se define a los Consejos de Convivencia como "...cuerpos colegiados con representatividad tanto para la consulta acerca de las normas como para asesoramiento y evaluación de situaciones puntuales."

El Consejo de Convivencia se integra con dos docentes, dos alumnos, un preceptor y eventualmente puede participar el integrante del Gabinete Psicopedagógico si lo hubiera. Tanto los alumnos como los docentes y el preceptor son elegidos por sus pares. Los alumnos eligen primero a sus delegado de curso, los cuales a su vez eligen entre ellos a los representantes al Consejo. Una de la modificaciones que ha recibido esta elección es la de que uno de los alumnos represente al CBU y otro al CE para asegurar que están comprendidas todas las edades de los alumnos. Los docentes y celadores eligen a sus representantes en una reunión especial a partir de conocer a aquellos que se ofrezcan voluntariamente a ocupar esos cargos.

Las funciones asignadas al Consejo de Convivencia son las siguientes:

"-Analizar y reflexionar sobre situaciones negativas establecidas entre docentes y alumnos, entre alumnos.

-Aconsejar a la dirección, sugiriendo la aplicación o no de sanciones disciplinarias o actitudes de enmienda.

-Conciliar posiciones para lograr armónica convivencia.

-Citar a reunión a las partes involucradas en un conflicto, para ampliar la información, explicar la situación, aclarar lo solicitado por escrito, etc. Receptar pedidos de nulidad de medidas disciplinarias, antes de ser tratadas por Dirección y con la correspondiente explicación de causas.

-No tratar situaciones claramente establecidas en Normas de Convivencia y cuyas sanciones surjan de ellas directamente.

-Votar las decisiones en cada caso que luego serán elevadas como sugerencias (Tomando un voto por los profesores, uno por los celadores y uno por los alumnos)."

Como se observa, este cuerpo colegiado interviene, según su reglamento en determinadas situaciones de indisciplina: aquellas que no estén reguladas de antemano con sanciones mediante amonestaciones (por ejemplo: "fumar, beber alcohol, escaparse de la escuela o del aula, dañar el mobiliario y tomar parte en actos de indisciplina")

En el mismo Reglamento del Consejo de Convivencia se expresan los objetivos que se esperan cumplir con su implementación.

"-Lograr una convivencia social democrática en la comunidad educativa.

-Explicar y difundir las normas y pautas de convivencia ya elaboradas por alumnos y docentes.

-Corregir actitudes negativas inculcando actitudes positivas tornándolas conscientes y fortaleciéndolas.

-Proporcionar oportunidades para que alumnos y docentes realicen experiencias de cooperación social y de convivencia.

-Desarrollar hábitos de sinceridad, prudencia, sociabilidad, disciplina, comprensión y tolerancia."

Como se observa aquí es claro que la “democratización escolar” era una idea fuerza importante en la constitución de este dispositivo junto a la de “comunidad educativa” como meta de integración de intereses educativos y de participación de padres, docentes y alumnos en la organización y gestión de la escuela.

El término “convivencia” es el que aparece con mayor recurrencia en estos documentos intentando reemplazar al de “disciplina” que sólo se encuentra mencionado como un hábito a desarrollar pero dentro de un conjunto mayor como los de “sinceridad, sociabilidad, comprensión y tolerancia.”

Foucault (1990) planteó que los dispositivos de disciplinamiento no sólo buscan reprimir conductas sino fundamentalmente producir otras que se consideran adecuadas. El “aspecto productivo” del poder disciplinario en este caso lo constituyen las “actitudes de enmienda” esperadas de los alumnos junto a los hábitos arriba mencionados.

Cuando se entrevistó a aquellos docentes y directivos que participaron de la fundación del Consejo el sentido común asignado a la existencia de este organismo tenía que ver con la posibilidad de construir un espacio colegiado de reflexión y análisis a las situaciones problemáticas en las relaciones entre docentes y alumnos y en las relaciones entre los alumnos para favorecer la internalización de las normas escolares sin ejercer solamente un control externo mediante las sanciones. Incluso se dejaba establecido que no siempre la sugerencia del Consejo pueda arribar a sanciones disciplinarias para un alumno, y en caso de que así ocurriese la sanción no necesariamente serían amonestaciones, sino, por ejemplo, actividades reparatorias del daño infligido o advertencias verbales.

Sin embargo, este primer sentido asignado a la existencia del Consejo fue recibiendo distintos significados no necesariamente compartidos por el resto de la institución desde su fundación (1993) hasta el presente.

Esta interpretación se pudo construir luego de describir y analizar las situaciones y contextos de emergencia de las faltas disciplinarias, sus modos de resolución (que generalmente no llegan a formar parte de los registros institucionales) y los criterios con que los agentes educativos evalúan el comportamiento de los alumnos para llegar a considerarlo como indisciplina y como conducta a promover. Y también, después de reconstruir las versiones de los alumnos acerca de las variaciones y constantes del fenómeno disciplinario en su escuela.

Desde el interaccionismo simbólico se recuperó el concepto de “perspectiva” (Becker, 1961) como un conjunto coordinado de ideas y acciones que una persona utiliza al abordar una situación problemática, para referirse al modo ordinario de pensar y de sentir de una persona acerca de una acción emprendida en tal situación. Cuando ciertas perspectivas son compartidas en una institución podemos hablar de perspectivas comunes y pueden referirse a diferentes grupos de actores pertenecientes a dicha institución. Este concepto permitió identificar un conjunto de ideas y acciones vehiculizadas por los diferentes entrevistados y observadas en las diferentes situaciones de la cotidianeidad escolar. Además, ofreció la posibilidad de ir más allá de la definición de rol prescripto, ya que la presencia de perspectivas comunes en actores que tienen diferentes roles institucionales revela el interjuego de posicionamientos diferentes en la trama de poderes de la escuela y la distribución distinta de información sobre los procesos de cambio que se relacionan con la cercanía de los grupos promotores y opositores a los mismos.

En el caso de los agentes educativos habría dos perspectivas diferentes de pensar la disciplina de los alumnos y que de acuerdo a las concepciones que las sustentan se está

operando en la práctica del Consejo de Convivencia.

La primera perspectiva se define por asumir una idea de corresponsabilidad de la institución y de sus agentes en las situaciones de indisciplina y no sólo depositada en los alumnos. Tiene una pretensión "preventiva" de los conflictos aunque no renuncia al poder disciplinador de las sanciones mediante las amonestaciones y a otro tipo de castigos. Promueve al Consejo de Convivencia como instancia superadora del antiguo esquema de regulación de las conductas de los alumnos, el cual asumiría funciones de escucha y conciliación en los conflictos.

La otra perspectiva asume la idea de que la escuela debe cumplir una función correctiva de los problemas de conducta de los alumnos (asociados a problemas de la socialización en las familias) y pretende cumplir esa función mediante la instauración de definiciones normativas que aseguren rapidez y eficiencia en la aplicación de las sanciones a las faltas de los alumnos. Entiende a las sanciones como cumpliendo una función de castigo ejemplificador para el que transgrede y para el resto de sus pares. Si bien participa de los Consejos de Convivencia, detecta sus dificultades y apuesta más por la vuelta a un esquema tradicional de disciplinamiento.

Con respecto a los alumnos se detectaron tres grupos con diferentes perspectivas acerca del Consejo, a partir de un mayor o menor grado de cercanía y conocimiento con éste último: el grupo de alumnos que han participado del Consejo como delegados (Consejeros alumnos), otro grupo conformado por los que han tenido dificultades de conducta y que han sido citados por el Consejo y un tercer compuesto por los que no fueron delegados y que no han tenido problemas con su conducta.

El hallazgo de estos tres grupos durante el trabajo de campo reorientó la búsqueda de sus diferentes modos de percepción acerca de la disciplina y del papel del Consejo realizando un conjunto de entrevistas por un lado a alumnos delegados y por otro a alumnos citados al Consejo. La información del tercer grupo de alumnos sobre los mismos temas fue recogida a través de una encuesta semiestructurada que se encuentra en análisis.

Algunas preguntas y conclusiones provisorias:

- En cuanto a los cambios en las prácticas disciplinarias desarrolladas a partir del Consejo de Convivencia parecen producirse desplazamientos en la autoridad que define las sanciones para los alumnos (antes el director, ahora el Consejo) pero no aparece con claridad que haya variado la función sancionadora por otra de prevención de los problemas de disciplina y conciliación de los conflictos en las relaciones educativas.

El análisis de frecuencias de las sugerencias del Consejo muestra que en la mayoría de los casos se sigue apelando a las sanciones mediante amonestaciones y a mecanismos que tienden a la separación de los alumnos de la escuela. Además, los agentes educativos entrevistados reconocen que por las condiciones de implementación de los Consejos no encuentran los tiempos necesarios para realizar la "función preventiva"⁴ declarada en los documentos fundantes de esta innovación.

Cuadro 1: Citaciones por Sugerencias del Consejo

Sugerencias	Citaciones	Porcentajes	Porcentajes válidos
Aplicar amonestación	342	67,5	70,4
Advertencia verbal/Tareas reparatorias	132	26,0	27,2
Pasar el caso a Dirección	8	1,6	1,6
Claustro de Profesor	4	,8	1,6
No se especifica sug.	21	4,1	—
Total	507	100,00	100,00

Casos válidos 486 Casos faltantes 21

En el caso en estudio se sucedieron tres gestiones distintas del Consejo, de 1993 a 1994, de 1996 a 1997 y la actual, de 1998 a 1999. El análisis estadístico de los tipos de sugerencia de cada una de estas gestiones mostró diferencias importantes notando que una en particular había podido incluir una mayor cantidad de sugerencias del tipo de proponer tareas reparatorias a los alumnos o de dejar en suspenso las amonestaciones para observar cambios de conducta de los alumnos durante un plazo determinado de seguimiento.

Cuadro 2: Año por Sugerencias del Consejo (en porcentajes)

Años y Sugerencias	Amonestar	Advert. Verbales/ Tareas reparatorias	Pasar el caso a Dirección	Claustro de Profesores
1993	70,9	24,8	,9	3,4
1994	85,7	9,5	4,8	—
1996	57,4	41	1,6	—
1997	62,2	36,4	1,4	—
1998	77,8	22,2	—	—
Total	70,4	27,2	1,6	,8

⁴ La idea de prevención de la indisciplina se asocia un mecanismo denominado "seguimiento" de los alumnos el cual permitiría ir observando su conducta más allá de situaciones puntuales. Este proceso de examen de las conductas reprobables se traduce en la "reparación" a través de "tareas comunitarias" asignadas a los alumnos y las "advertencias verbales" a los alumnos con compromiso de enmienda.

El consejo del '96 y '97 tuvo una media de un 60 % de sugerencias de aplicación de amonestaciones y un 40 % de sugerencias alternativas. En cambio el Consejo anterior ('93-'94) y el actual tuvieron medias del 78 % y 74 % de sugerencias de amonestaciones y 17,5 y 26 % de sugerencias alternativas respectivamente.

Este dato cuantitativo permite inferir diferentes criterios de aplicación operando en cada consejo relacionados a la vez con diferentes sentidos asignados a las funciones del Consejo por parte de los docentes y alumnos que habían sido consejeros.

En la entrevistas a los docentes y alumnos consejeros en 1996 y 1997 se pudo constatar una mayor insistencia en estos actores en aplicar sugerencias alternativas a las amonestaciones las cuales eran percibidas como inefectivas para asumir conductas acordes con la convivencia que se pretendía promover.

Otra lectura posible de estos datos es que en esta escuela el Consejo de Convivencia en tanto innovación tuvo en su origen un proceso de puesta en práctica paulatina hasta la segunda gestión que es la que muestra, aparentemente, menores distancias entre los sentidos fundantes de la innovación y su accionar efectivo.

Actualmente este establecimiento se encuentra en un proceso institucional de revisión del Consejo ya que se están confrontando entre los agentes educativos distintas posturas acerca de los beneficios y desventajas de esta innovación como alternativa al sistema tradicional de disciplinamiento de los alumnos. Este acontecimiento permite entender las diferencias de aplicación de los mecanismos disciplinarios en la última gestión del Consejo, la cual apeló con mayor frecuencia a las amonestaciones.

Los alumnos citados al Consejo por problemas de conducta por su parte si bien reconocen que adhieren a la experiencia del Consejo en comparación con el sistema anterior (porque al menos ahora tiene la posibilidad de "defenderse" cuando las faltas de disciplina tienen que ver con su responsabilidad) plantean críticas enfocadas a la poca escucha de sus versiones y a la excesiva utilización de las sanciones mediante amonestaciones.

- Otra modificación observada a partir de los Consejos la constituyen ciertas variaciones de las relaciones de poder instauradas hasta antes de la innovación.

La cuota de poder y autoridad que tenían los docentes sufre un desplazamiento al ponerse en marcha el Consejo ya que se pueden hacer públicos aquellos problemas de relación con sus alumnos que antes quedaban en la esfera del aula o a lo sumo en su relación con la Dirección. El análisis estadístico descriptivo de los tipos de faltas de disciplina que llegan al Consejo reveló que la mayoría se dan en el ámbito del aula y se relacionan con la actuación de los docentes y el comportamiento de los alumnos cuando el trabajo con el conocimiento no parece ser la actividad central de la práctica educativa. ("Molestar en clase", "Falta de respeto a profesor", "Eludir horas de clase" y "No trae materiales de trabajo" concentran el 57 %, mientras que "Conflictos entre alumnos" alcanza a un 19,3 % revelando otro conjunto importante de las faltas de los alumnos citados al Consejo).

También, las relaciones entre los alumnos como pares parece modificarse de forma importante si tenemos en cuenta los decires de los alumnos consejeros que reconocen lo dificultosa de su posición al estar presentes en los procesos de decisión de las sanciones de sus compañeros. "Entre la espada y la pared" fue una de las expresiones de los alum-

nos consejeros para referirse a su situación ya que, sus pares esperarían una colaboración con su defensa y los adultos esperarían su imparcialidad y cooperación con el Consejo para que los alumnos "indisciplinados" acaten las normas y las sanciones.

Las relaciones entre el Consejo y la Dirección de la escuela establecen nuevos circuitos de circulación del poder en la dimensión disciplinaria de la escuela. Si bien en el caso en estudio, a nivel de la práctica, casi todas las sugerencias del Consejo son finalmente aplicadas, la Dirección se va reservando un poder de veto implícito para algunas medidas planteando su reconsideración. Además, en los casos que el Consejo detecta arbitrariedades de algunos profesores en el aula (generalmente tratos discriminatorios a algunos alumnos) se observan situaciones de malestar entre éstos y sus representantes en el Consejo cuando no se sanciona a los alumnos que desafiaron a la autoridad profesoral.

-¿Estamos en presencia de la pérdida del sentido fundante del Consejo de Convivencia en cuanto a espacio donde reflexionar y repensar con los alumnos lo que significan las transgresiones a determinadas normas escolares, sobre todo a aquellas referidas a conflictos en la relaciones docentes alumno y entre alumnos?

La presencia de varios criterios en los distintos Consejos para decidir las sugerencias revelan diferentes perspectivas en tanto definiciones subjetivas de quienes los componen en tensión con los acuerdos institucionales que necesitan ser reactualizados en forma casi constante. Después de seis años de instaurado el Consejo, la permanencia de la perspectiva de un grupo importante de docentes y preceptores que sostiene que la función de este organismo es la posibilidad de ajustar con mayor precisión la aplicación de sanciones al estilo de castigos ejemplares (con la diferencia de que al estar consensuadas por la decisión de alumnos, podrían sostenerse con mayor convicción que al ser sólo aplicadas por la decisión de los directivos) revela cierto estado de incertidumbre acerca de los consensos alcanzados entre los adultos de la institución.

Para avanzar en la búsqueda de respuestas a la pregunta anterior, este primer trabajo de análisis nos lleva a recentrar en la reconstrucción de las percepciones de los actores sobre los sentidos asignados a las funciones del Consejo, sobre todo en esta instancia del proceso institucional en el cual se está evaluando a esta innovación en el espacio de talleres docentes convocados por el equipo directivo.

Bibliografía

- Ball, S. (1989), "La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar", *Temas de educación*. Paidós/M.E.C., Barcelona.
- Becker y otros (1961), *Boys in White*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bertella M. (1996), "Los conflictos disciplinarios en el nivel medio: su incidencia en la evaluación pedagógica" en *Revista del IICE*.
- Foucault M. (1990), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI editores.
- Furlán A. (1995), Protocolo del Proyecto de Investigación en Disciplina Escolar, Unidad de Investigación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Mimeo.

- Gallart, M. y Coelo, M. (1977), "La escuela Secundaria: la imbricación entre la tarea y el poder como límite a la innovación". Buenos Aires. CCIE, N° 21 .
- Kornblit, A. (1992), "Estrés docente y violencia estudiantil" *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 38 (1) , pp, 63-68.
- _____ (1988), *El clima social en la escuela media*, Centro Editor de América Latina, Bs. As.
- _____ (1991), "Manifestaciones de violencia en la escuela media", en Lolas, F. (Comp.) *Agresividad y violencia*, Losada, Bs. As.
- Narodowski, M. (1993), "Especulación y castigo en la escuela secundaria.", *Espacios en blanco*, Fac. de Ciencias Humanas de la Universidad del Centro de la Pcia de Bs. As.
- Paulín, H. (1995), "Representaciones de la adolescencia y de la convivencia escolar en los agentes educativos de nivel medio", Informe Final, Beca de la Sec. de Extensión Universitaria, U.N.C.
- _____ (1996), "Escuela media, prácticas pedagógicas y convivencia escolar: la percepción de los adolescentes", Informe Final, Beca de la Sec. de Extensión Universitaria, U.N.C.
- Santos Guerra, M. A. (1995), *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Ed. Aljibe, Málaga.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992), *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Centro Editor de América Latina.