

¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia

LUCÍA LITICHEVER

Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Argentina

1. Introducción

Hacia fines de la década de los noventa, con la intención de democratizar el espacio educativo, se comenzaron a redactar en las escuelas medias argentinas reglamentos de convivencia para regular las relaciones al interior del espacio escolar.

En este artículo, nos interesa adentrarnos en el análisis de las normas que se incluyen en estos reglamentos explorando sobre aquellos temas, prácticas o espacios de regulación que se dan hoy en las escuelas e indagar acerca de la existencia de un marco regulatorio compartido para distintas instituciones. Se analizaron veintidós reglamentos de convivencia de escuelas medias de distintas modalidades (bachillerato, comercial y técnica), y gestiones (pública y privada), que atendieran a distintos sectores socioeconómicos y que se encontraran ubicadas en distintas jurisdicciones del país: provincia de Salta, Neuquén, Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires.

A través del análisis hallamos que las normas que aparecen en los reglamentos de las escuelas podrían ser agrupadas en una serie de ítems que, con más o menos discrepancias, suelen repetirse en uno y otro documento: las que se vinculan a la apariencia, las relacionadas con la puntualidad, las que hacen referencia al cuidado de la institución, las que se refieren al respeto de los símbolos patrios o rituales escolares, las que se concentran sobre asuntos más puntuales del proceso de enseñanza- aprendizaje y, en ocasiones, también se explicitan normas que buscan regular la relación con los otros. Al mismo tiempo, a veces se vuelan algunas reglas que hacen referencia a los contextos específicos o a determinadas preocupaciones propias de la época (la seguridad, la corrupción, la violencia, la pobreza, entre otras).

2. La prescripción puesta en normas

En lo que sigue, iremos puntualizando el análisis sobre las distintas prescripciones que encontramos en los reglamentos revisando sobre los aspectos en los que ponen el foco las escuelas en los marcos normativos que construyen. También nos interesa indagar las semejanzas y diferencias respecto de las regulaciones en distintos tipos de instituciones, ya sea por la modalidad, por su gestión, por el sector socioeconómico al que atienden o bien por su ubicación geográfica.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 59/1 – 15/05/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

2.1 La importancia de la apariencia en la escuela

La apariencia, la higiene, la presencia personal y todo lo que respecta a la vestimenta o el uniforme, hallamos que son cuestiones sumamente prescriptas en los textos normativos de las escuelas. Pero encontramos que el sentido que se le otorga a estas normas cambia según el sector social al que la escuela atiende y el tipo de gestión. Las escuelas privadas de sectores altos, parecen apelar, por lo general, a las pautas de vestuario como un mecanismo más que tiende a reforzar la distinción, que les permite resaltar el prestigio. Resultan sumamente detallistas en las prendas permitidas y los colores habilitados para las distintas actividades del colegio. En este sentido, se busca reforzar, a través del uniforme, lazos de igualdad que colaboren en la demarcación de un tipo de comunidad y que abonen en la diferenciación respecto de otras instituciones y de otros jóvenes. De esta forma, el uniforme permitiría agrupar en un “nosotros” homogéneo (hacia adentro) y distinto, distintivo respecto de otros.

El detalle, la prolijidad, también se hacen presentes en las normas de las instituciones de este grupo. Pudimos notar que en las escuelas privadas que atienden sectores socioeconómicamente altos, el uniforme se transforma en una marca de pertenencia a lo exclusivo y diferenciación del resto de la sociedad que además, permite una visualización en el exterior tanto para la mirada de los otros como para identificar posibles trasgresiones de los miembros de la comunidad.

A su vez, en las escuelas que atienden a sectores populares, la regulación de la apariencia también tiene un peso importante pero más sujeta a la transmisión de hábitos de higiene, quizás en vinculación con una pretensión “moralizante” por parte de la institución escolar. Por un lado, resultan más permisivas en cuanto a la aceptación de las estéticas juveniles (pantalones anchos, camisetas estampadas, gorros, aros, cadenas, peinados diversos, pelos teñidos de colores y tatuajes) al tiempo que parecen poner especial cuidado en evitar el ingreso al espacio escolar de cierta vestimenta que pudiera generar algún tipo de conflicto como es el caso de las camisetas de equipos de fútbol que suelen impulsar grandes disputas. Al mismo tiempo, tal como decíamos, dedican una gran cantidad de normas a prescribir cuestiones vinculadas a la limpieza de las prendas y la higiene personal.

Por su parte, las escuelas que atienden a sectores medios son las que parecen hacer menor hincapié en la regulación de la apariencia, resultan más liberales y tolerantes en cuanto al ingreso en la escuela de una gama variada de prendas vinculadas a las modas y las propias estéticas de los jóvenes. La despreocupación sobre estas cuestiones también se refleja en que son menos rígidas en cuanto a la regulación de los cuerpos y las posturas. Esta distensión, en cuanto a la regulación de la apariencia en estas escuelas, se conforma en paralelo a una regulación más extendida respecto de la convivencia y resulta coincidente con la promoción de mecanismos de autorregulación en estos sectores por sobre el disciplinamiento mediante el control externo (Tiramonti, 2004).

2.2 Dar el presente, llegar a horario

La asistencia y la puntualidad suelen ser, en los reglamentos de las escuelas analizados, normas bien específicas; se describen en detalle los horarios de ingreso y salida tanto de la jornada escolar como de otras actividades (educación física, materias especiales, talleres, excursiones). Así también, se puntualiza la tolerancia aceptada de impuntualidad y se detallan las inasistencias previstas para aquellas situaciones y la cantidad de inasistencias posibles a lo largo del año. Estas normas tienen un correlato mucho más claro con

la sanción que el resto de las reglas: ante una ausencia corresponde una inasistencia, ante determinado número de impuntualidades, determinada cantidad de inasistencias.

También encontramos que, como sucede con la regulación de la apariencia, se corresponde, en muchos casos, con el disciplinamiento de una determinada pauta moral civilizadora (la regulación de la imagen/ la apariencia de los estudiantes). La enseñanza del cumplimiento de la asistencia y la puntualidad suele justificarse en muchas ocasiones por la enseñanza de un hábito necesario y requerido para la futura inserción en el mercado laboral. Esta situación atraviesa a distintos tipos de escuelas a las que concurren distintos sectores sociales. Parece vislumbrarse aquí aquella búsqueda de formación para el trabajo puesta en las instituciones educativas que, en este caso particular, no se relacionaría con la transmisión de contenidos específicos o ciertas habilidades sino más bien con la enseñanza de ciertas pautas requeridas en el espacio laboral, como es el caso de la puntualidad.

Entonces, el respeto de los horarios se suele inscribir tanto en el aprendizaje de un hábito, como en la enseñanza de una determinada responsabilidad, pero también, hallamos dos colegios (uno de la provincia de Neuquén, de gestión privada que atienden a sectores socioeconómicos medios y altos y otro de provincia de Buenos Aires de gestión pública y que atiende sectores medios) en los que se propone un horario más libre, menos controlado, donde el ingreso y la salida de la escuela es manejado de manera autónoma por los estudiantes pudiendo contabilizar las ausencias por materia. En estas instituciones pudimos observar una circulación de los alumnos por el espacio escolar bastante independiente; los estudiantes de los últimos años pueden entrar y salir de la escuela durante los recreos y las horas libres, situación que requiere el aprendizaje de la administración de los tiempos y un manejo de los espacios mucho más autónomo. Esta transmisión que se estaría efectuando entraría en consonancia con la preparación para habitar los cambios producidos en la sociedad analizados por el filósofo Pekka Himanen, en su trabajo "La ética del hacker" que indaga acerca de las transformaciones ético - políticas que se estarían produciendo en la organización del trabajo, donde este perdería su centralidad como organizador de la vida y cobrarían más importancia valores como la creatividad, el placer, los gustos personales (Himanen, 2002). Así, en estas dos instituciones puntuales comienzan a plantearse ciertos movimientos en la organización de los tiempos propios (regidos más autónomamente y en función de ciertas necesidades personales), en las elecciones de las materias o de ciertos recorridos a lo largo de la escolaridad.

2.3 Normas para cuidar la escuela

El espacio escolar, en ocasiones, es fuertemente valorado (y por lo tanto cuidado y protegido). Es frecuente escuchar relatos de docentes y directivos que trabajan en escuelas insertas en contextos altamente vulnerables que resaltan el lugar de la escuela como un espacio muy valorado tanto por la comunidad como por los estudiantes. Incluso hacen referencia a la "protección" con la que cuenta la escuela de estudiantes que quizás delinquen en otros ámbitos pero no se atreverían a hacerlo en la escuela. Pero en otras ocasiones, por el contrario, la institución se instala como algo dado que es de todos, pero entonces pareciera que no es de nadie y nadie tiene responsabilidad por ella, por lo que termina resultando ajena y, en consecuencia, se la descuida. Entonces, en estas situaciones, suele aparecer la queja de que los jóvenes "no respetan ni a la escuela".

Respecto de estas cuestiones, hallamos que los reglamentos de convivencia, frecuentemente, asignan una serie de normas vinculadas al cuidado del edificio escolar y de sus instalaciones. Pero en estas

normas aparecen diferencias relacionadas con concepciones distintas del bien común y de la responsabilidad de cada cual. Por un lado, algunos colegios apelan aquí al cuidado, a la responsabilidad: *Es deber de los estudiantes la utilización cuidadosa y responsable de las instalaciones, mobiliario y materiales del colegio. La colaboración con la limpieza y el orden en los diversos espacios escolares*, por ejemplo.

A su vez, en otras escuelas, en una suerte de anticipación, parecen dar por hecho que se va a producir un descuido del espacio y de sus bienes por lo que directamente prescriben sobre las consecuencias de esas acciones negligentes: *La rotura de bienes o de las instalaciones deberá ser reparada, esto no excluye medidas disciplinarias*. Por otra parte, aquí vemos que la idea de reparación emerge con fuerza en estas situaciones, pero se la piensa más como un castigo *ad hoc* que como una medida disciplinaria que permita sancionar la mala conducta. Esto implica una concepción particular acerca de la reparación que no parecería ser suficiente para reparar la falta sino que se restringe a la compensación del mal producido (arreglar o reponer lo que se rompió, limpiar lo que se ensució, etc). De esta manera, la reparación no parece bastar como medida disciplinaria, por lo que en la práctica se termina efectuando una sumatoria de sanciones (la reparación más la cantidad de firmas correspondientes).

Encontramos entonces, dos estilos de normas que refieren al cuidado de las instalaciones. Mientras que en algunos reglamentos *se propone* "cuidar", en otros *se prohíbe* "hacer destrozos", lo que da cuenta de maneras distintas de transmitir el cuidado de los bienes comunes. Entonces, en algunos reglamentos de convivencia aparece la apelación al cuidado, a la responsabilidad personal, y en otros se da por sentado el descuido, la negligencia. En estos últimos casos la norma está investida de amenaza de sanción.

A diferencia de estos dos grupos de escuelas, en cuanto a las concepciones que transmiten sobre el cuidado de lo que pertenece a todos, encontramos dos instituciones de gestión pública, una de ciudad de Buenos Aires y otra de provincia de Buenos Aires, que apelan a la idea del bien común con la intención de promover un compromiso con la institución: *La correcta utilización de los bienes muebles y las instalaciones de la Institución como así también el cuidado del material didáctico y la cooperación en la limpieza, constituye una apropiación del espacio y una demostración concreta de la defensa de la escuela pública*. Posiblemente, este tipo de normas promuevan un compromiso diferente ya que llevan implícitas una idea de involucramiento y pertenencia compartida a ese espacio.

A través de los reglamentos y de sus normas encontramos plasmadas distintas maneras de vincularse con el espacio común, donde en algunas se presenta como ajeno y se lo descuida pero en otras aparece una búsqueda por preservar un ámbito colectivo, de dependencia compartida, que permita dar lugar, acoger a una comunidad.

2.4 La regulación de la nacionalidad

La idea de nacionalidad, del respeto de los rituales patrios y símbolos nacionales se transmite con fuerza a través de los reglamentos y se trata de normas que, en algunas instituciones más que en otras, tienen una correspondencia directa con la sanción, más que otras pautas: *En relación a los símbolos patrios y actos escolares: Se espera la mayor atención y respeto. Se sancionará: no respetar los símbolos patrios, no guardar debida compostura en los actos escolares, no guardar silencio al izarse o arriarse la bandera*.

Para el caso de las escuelas religiosas notamos que ambas liturgias (la patria y la religiosa) parecen mezclarse estipulándose normas comunes: *Respeto de los símbolos religiosos y patrios: Se deberá evidenciar en las formas: guardar silencio en el izamiento y el arrió de la bandera, comportarse correctamente en actos, misas, etc. La celebración de la Santa Misa y las plegarias cotidianas.*”

También hallamos que en algunas escuelas, en este tipo de normas, se propone involucrar a los estudiantes como veedores *Respetar y hacer respetar* (algo así como policías del respeto a la patria) solicitando que sean ellos los que controlen el comportamiento de sus propios compañeros en los rituales patrios. Aquí llama la atención que, si bien se proponen instancias de denuncia o juicio de la acción de los pares ante otras situaciones, es la única norma que propone desde su enunciado este tipo de control más horizontal y a la vez más extendido generando, en alguna medida, un dispositivo nacionalizador (Amuchástegui, 2002).

Por otra parte, hallamos que en un colegio de provincia de Buenos Aires de gestión pública, en el que el reglamento se conformó conjuntamente entre los diferentes actores de la comunidad educativa, las normas parecen convocar a otro tipo de compromiso, se especifica, por ejemplo que *Mantener clima de silencio durante la Ceremonia de la Bandera, en las horas de clase y en los Actos Escolares, constituye una demostración de respeto hacia los símbolos patrios, los docentes, los propios compañeros y la propia identidad.* Así, el respeto por estos rituales no está pensado en términos de trasgresión, ni se prevén sanciones. Pero además, así como en algunos colegios se equipara la ceremonia patria con la liturgia religiosa, aquí se emparentan estos rituales con los momentos de clase, lo que en cierta manera jerarquiza la situación de enseñanza-aprendizaje asignándole mayor importancia. Por otra parte, el respeto es tanto hacia los símbolos patrios como hacia los docentes y compañeros, siendo las personas las que conforman las ceremonias junto con los símbolos y no estos últimos despojados de toda situación y contexto particular.

Así, encontramos que la regulación de la nacionalidad en las escuelas, a través de los rituales, está en consonancia con las maneras de pensar la patria, lo sagrado, pero también los vínculos y los modos de establecer las relaciones que implican una construcción diferente de la ciudadanía y la participación.

2.5 La prescripción sobre lo “estrictamente” escolar

Cuando miramos las normas, encontramos algunas que se vinculan más estrechamente con la situación de enseñanza-aprendizaje, que se ocupan de lo que podríamos denominar lo estrictamente escolar: las materias, el estudio, el compromiso con las tareas. Al analizar estas normas hallamos ciertas diferencias que parecen asociarse a diferentes pretensiones de formación de las distintas instituciones que generan regulaciones diferenciales.

En las escuelas a las que asisten sectores medios y medios altos, aparece en las normas una preocupación por la *calidad* de la enseñanza, por brindar la *mejor educación posible*. Cuestiones que emergen sobre todo en los derechos que se enumeran para los estudiantes, y muchas veces también en los que se estipulan para sus familias, en cuanto a lo que deberían esperar y exigir. También se describe a veces una situación de responsabilidad individual, del sujeto respecto de su propio aprendizaje. Así como se hace hincapié en la responsabilidad, también se resalta la iniciativa propia y la creatividad como cualidades que se buscan promover en el proceso de aprendizaje en estas escuelas.

Por otro lado, en algunas escuelas ubicadas en barrios populares, los derechos vinculados a la cuestión más *académica* parecen cernirse casi exclusivamente al aspecto evaluativo, apelando a esa instancia educativa como la prioritaria del proceso de aprendizaje, desentendiendo quizás otras. También puede resonar este aspecto del proceso dada la expectativa de que los estudiantes puedan contar con la titularización como vehículo de ingreso al mercado laboral más que en la preocupación por un manejo de los contenidos y saberes. Citamos algunas de estas normas para graficar lo que venimos describiendo: *Tienen derecho a conocer las calificaciones parciales que van obteniendo a lo largo del cuatrimestre; Tienen derecho a ser evaluados en tiempo y forma, recibiendo la crítica respectiva a fin de corregir errores; Los estudiantes tienen derecho a no tener más de dos evaluaciones escritas en un día. Contar con instancia de recuperación cuando fracasan.* Además, notamos que, a diferencia de lo que ocurre en otro tipo de escuelas, aparece una preocupación por el fracaso y por lo tanto, la necesidad de contar con distintas instancias de evaluación. Puede leerse en estas normas no sólo un fuerte hincapié en la evaluación sino que además parecen estar previniendo que ésta instancia se convierta en una situación arbitraria, por lo que buscan regular para que se desarrolle de la manera más justa posible. Entendiendo aquí la justicia como el brindar múltiples posibilidades que incluyan distintas modalidades de evaluación. Al mismo tiempo se apela a reducir la arbitrariedad a través de la explicitación de las valoraciones, de las apreciaciones de las instancias intermedias del proceso de aprendizaje y de una devolución clara del mismo, donde la calificación refleje los resultados del proceso de aprendizaje e intentando despejarla de prejuicios acerca de los estudiantes. Si bien resulta importante que lo relativo a la evaluación sea explicitado y haya una búsqueda de justicia en esta situación que limite las imparcialidades, la pregunta es acerca de la ausencia de otras normas vinculadas a los procesos de aprendizaje, como por ejemplo en relación a la calidad de la enseñanza que deben impartir los docentes, el derecho a ser escuchados que tienen los estudiantes, la importancia de respetar las opiniones de los distintos actores, la búsqueda por promover la creatividad, la imaginación, como ocurre en escuelas de otros sectores.

A la vez, encontramos algunas normas que apelan indirectamente a los docentes respecto del cumplimiento con la tarea de enseñanza y el respeto hacia los estudiantes: *Tienen derecho a recibir el dictado de las horas cátedras completas; A conocer los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación de cada espacio curricular; Tienen derecho a no ser afectados en su autoestima, recibir reconocimiento por los logros alcanzados.* Llama la atención, en algunos reglamentos, la fuerte presencia de derechos que pretenden asegurar la instancia de transmisión de conocimiento, donde las normas manifiestan que debe cumplimentarse el dictado de la clase *en tiempo y forma* como si tal cosa, en ciertas escuelas, no pudiera estar garantizada. La fuerte explicitación de estas normas parece dar cuenta de la frecuente trasgresión de esta pauta. Estas normas se presentan de forma más extendida en escuelas que atienden a sectores socioeconómicamente bajos; como si la pobreza económica de los jóvenes que asisten a estas escuelas se trasladara también al trabajo escolar (Kessler, 2004) produciendo una pobreza escolar. Esta preocupación por las condiciones de los jóvenes en desmedro de la transmisión de saberes, genera muchas veces en los docentes una restricción de los objetivos de enseñanza en pos de brindar cada vez más un espacio de contención que actúe como contrapeso de la situación que estos jóvenes viven.

2.6 El respeto como forma de vinculación en el espacio escolar

Entre las normas que se estipulan en los reglamentos, un grupo de ellas buscan regular las relaciones al interior del espacio escolar. Estas normas están destinadas a fomentar relaciones respetuosas

en la escuela y a evitar los conflictos. Una mirada sobre las mismas nos permite distinguir estilos diferentes en las instituciones en relación a esta cuestión. Estos estilos dan cuenta del tipo de clima que parece posible alcanzar y las concepciones en juego acerca de los vínculos inter e intra generacionales. En algunas instituciones la demanda de respeto, por ejemplo, es hacia todos, hacia la Comunidad Educativa en general y aquí pueden leerse intentos de horizontalización del respeto. De esta manera, algunas instituciones promueven relaciones basadas en lo que podemos denominar un respeto bidireccional, es decir que no sólo se espera que los estudiantes sean los que respeten sino que este pedido de respeto es para todos los actores educativos como un patrón vincular. Además, el diálogo y la reflexión son los canales que se fomentan para entablar las relaciones y los mecanismos privilegiados de resolución de los conflictos.

Pero en otros casos, el *trato respetuoso* parece delinear determinadas jerarquías (se demanda más respeto hacia los superiores que hacia los pares) lo que se plasma en el tipo de sanción que correspondería ante la *falta de respeto*, dependiendo de si se dirige hacia un docente o hacia un estudiante, estableciéndose cierta gradación de sanciones: *Comportarse atendiendo a las distancias que se deben aguardar con respecto a las personas que por edad y experiencia lo merecen; Respetar sus superiores y a todo miembro de la comunidad educativa, dentro y fuera del establecimiento.*

La lectura de estas normas nos lleva a preguntarnos por el significado del respeto que aparece como regulador de las relaciones en el espacio escolar y como el término que mide la buena o mala conducta en la mayoría de las normas: se solicita el respeto de los símbolos patrios, de los horarios, de las instalaciones, etc., etc. Pero posiblemente el significado de esta noción no sea el mismo en todas las instituciones y para las distintas pautas de conducta. En cierta forma, parece haber un cierto abuso de la cuestión, se solicita respetar, tratar con respeto, cumplir respetuosamente, ser respetuosos, que de tanto uso pareciera perder su significado, su especificidad. Este uso reiterado del término genera, de alguna manera, una pérdida de sentido, volviendo al respeto una cuestión abstracta e inalcanzable. Por otra parte, ¿a qué se apela con el respeto en cada situación? En ocasiones parece leerse como lo opuesto a una situación conflictiva o como la antítesis de la agresión. Entonces, el respeto brindaría la armonía y la cordialidad.

2.7 Las normas y su vinculación con el contexto

Otra característica que nos interesa analizar en los reglamentos de convivencia es su vinculación, o desvinculación, con el contexto particular en el que se inscriben. En este sentido, hemos notado que algunos de estos textos parecen *detenidos en el tiempo* ya que buscan regular las mismas pautas de conducta que se han regulado desde siempre en los establecimientos educativos, replican las mismas normas que se prescribían en el Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (oficiales y privados) del año 1943, pero también encontramos reglamentos de convivencia actualizados según la época, a su contexto y a las características de sus alumnos. Así, algunos incluyen normas para nuevas posibles transgresiones y otros intentan generar maneras diferentes de abordar la convivencia para propiciar la construcción de vínculos más cercanos dentro de las escuelas. En la letra de los reglamento se incorporan nuevas temáticas –drogas, portación de armas, bebidas alcohólicas, falsificaciones, robos, actos de corrupción, etc.– lo que indica la presunción, por parte de los actores institucionales de que, en un momento u otro, ocurrirán. La percepción de los docentes, preceptores y equipo directivo de que los alumnos pueden desplegar una serie de transgresiones novedosas, más allá de que efectivamente las realicen, lleva a plantear las interacciones de manera diferente. Entre las faltas que imaginan como posibles

de ser cometidas por los alumnos se dejan traslucir no sólo los temores de los adultos, sino también una mirada particular sobre los jóvenes (Litichever, *et al*, 2008).

En otro trabajo (Litichever, *et al*, 2008) hemos denominado *neotransgresiones* a estas nuevas posibles faltas relacionadas con la delincuencia, la drogadicción, la agresión física, la corrupción, la falsificación de la identidad, entre otras. Se trata de nuevas conductas que habitan (o se presupone que lo hacen) el actual escenario escolar, que se traducen de manera diferente en cada una de las instituciones analizadas. La incorporación de nuevas normas da cuenta de una transformación al interior de la escuela media, particularmente, en relación con los cambios a nivel de las fronteras entre lo prohibido y lo permitido y de los parámetros aceptados por el imaginario social (Grimson, 2004). También encontramos que estas nuevas transgresiones difieren de acuerdo a las características de las escuelas. Por lo general, en las escuelas que atienden a sectores populares se concentran con mayor preponderancia en sus reglamentos normas para *neotransgresiones* que refieren a la violencia, la delincuencia y allí se enuncian pautas en relación a la prohibición de ingresar con armas y otras vinculadas a los robos.

En la enunciación de este tipo de normas parecen operar los efectos de una serie de supuestos y expectativas de los agentes escolares respecto de los barrios populares en los que se ubican las escuelas sobre la percepción de *peligrosidad extrema*. En la investigación que desarrolló Gabriel Noel encontró que *estos supuestos y expectativas frecuentemente definen el modo en que habrá de calificarse una conducta: lo que el mismo docente en una escuela que recluta a su alumnado de sectores medios calificaría de "travesura" –digamos, sacarle la cartuchera¹ a un compañero– será a menudo interpretado (...) [en escuelas de barrios populares], como corroboración de que "son todos chorros² desde la cuna"* (Noel, 2008: 120).

Por su parte, en las escuelas a las que asisten los sectores medios y altos aparecen enumeradas una serie, también novedosa, de transgresiones pero relacionadas con otras cuestiones: la mentira, la falsificación y la sustitución de alumnos. Aquí el acento parece estar puesto más en la autenticidad intelectual: *Está prohibido adulterar o falsificar documentos escolares; Sustituir a otro alumno, o ser sustituido, en el momento de rendir examen; Asumir la representación del Establecimiento sin autorización; Falta de honestidad intelectual al presentar como propio un trabajo que no lo es; Engaño o plagio en las evaluaciones*. Estas nuevas –reglas emergen como espejo de situaciones que se dan en otros ámbitos sociales y políticos, nuevas normas que se vinculan estrechamente con un contexto en el que se reiteran las situaciones de corrupción, de soborno.

El análisis de estas nuevas prescripciones que tienen lugar en los reglamentos, da cuenta de que las normas de algunas escuelas parecen actualizarse más en relación a *los temores* que a los ideales, a los principios que se proponen y se intentan alcanzar en los espacios educativos.

2.8 La enseñanza de los buenos modales

Al analizar las normas concretas, encontramos que muchas de ellas buscan con vehemencia el disciplinamiento de los *buenos modales*, en tanto proceso civilizatorio, diría Norbert Elías (1993), de estos sujetos a los que consideran salvajes e incivilizados. En algunos casos aparece la prohibición de *escupir, comer y beber en clase*, la prohibición del *uso de un lenguaje grosero*, la aclaración sobre la necesidad de

¹ Elemento para guardar útiles escolares. N.del E.

² Ladrones. N.del E.

no arrojar basura fuera del basurero; la prohibición de salivar en las paredes o el piso o de realizar actos indecorosos que afecten a la dignidad y a la moral. En nuestro análisis hallamos este tipo de normas en cuatro reglamentos que pertenecen a colegios que atienden a sectores populares. En el imaginario de quienes produjeron estas normas parecería gobernar la idea de que la población que asiste a estas escuelas –quizás por su condición socioeconómica– necesitaría un estilo de regulación de mayor precisión sobre ciertos modales y conductas, asociando pobreza con incivilidad, con falta de modales. El sentido estigmatizante de estas pautas es aún más vehemente porque suelen presentarse en conjunto, intentando dar un marco amplio de pautas de conducta.

Este tipo de normas dan cuenta de una cierta mirada sobre los jóvenes a los que atiende la escuela en tanto sujetos *bárbaros* sin ningún tipo de pauta incorporada que permita relacionarse con otros, donde se teme por el tipo de vínculo que pueda generarse. Entonces, a veces, la escuela se ve a sí misma como la responsable de brindarle a estos jóvenes aquello que les “falta” y que no tienen y no reciben en sus hogares: hábitos, normas, afecto. Unificando también estas regulaciones en un único universo de lo posible, únicas maneras de comportamiento. Por otra parte, estos *hijos de los salvajes* son muchas veces objetos de prácticas expulsivas por parte de los adultos de la escuela, que no pueden instaurar nuevos órdenes normativos (Dussel, 2005).

3. Palabras de cierre

El análisis de los reglamentos a través de sus normas concretas nos permitió visualizar que las escuelas suelen regular el día a día escolar a partir de una serie acotada de temáticas: la apariencia, la asistencia y puntualidad, el cuidado de las instalaciones, el respeto de la nacionalidad, básicamente. Lo que nos permite detectar que, si bien pasan los años y se redactaron regulaciones específicas para regular la convivencia en las escuelas³, las pautas que se prescriben lo hacen sobre las mismas temáticas que se venían regulando sin las nuevas legislaciones, así podemos vislumbrar la potencia de la gramática escolar (Tyack; Cuban, 2001) que tamiza las reformas reproduciendo su propia lógica. Sin embargo, como fuimos viendo, estas viejas temáticas también fueron tomando nuevas formas, es decir que viejas preocupaciones aparecen actualizadas en función de las características de las institucionales o de preocupaciones específicas.

También encontramos otra serie de normas, aunque en los Reglamentos aparecen con mucha menos preponderancia que las cuestiones anteriores, a partir de las cuales se establecen pautas concretas respecto del proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez, hallamos otro grupo de normas que se refieren a las relaciones o vínculos dentro del espacio escolar que intentan delinear las formas de esos vínculos. Al mismo tiempo, en ciertas escuelas aparecen algunas normas tendientes a la moralización de los estudiantes juzgándolos como carentes de pautas necesarias para insertarse en la escuela y posteriormente en la sociedad.

La gama de temas sobre los que se suele prescribir en las escuelas resulta ser muy similar, más allá del sector social que atiende la escuela y de la jurisdicción en la que se encuentre. Aunque como dijimos, luego estas temáticas cobran carices particulares en función de las características propias de las

³ En la Ciudad de Buenos Aires se dictó la Ley 223 de 1999 reglamentada por el Decreto N° 1400/001 de 2001 y en la provincia de Buenos Aires en el año 2002 entra en vigencia la Resolución N° 1593/02.

instituciones. Entonces, la forma que toman estas normas en muchas ocasiones es diferente y esta diferencia parece relacionarse con el tipo de formación que pretende brindarse en la institución, en consonancia, muchas veces, con el sector socioeconómico que la escuela atiende.

Bibliografía

- AMUCHÁSTEGUI, Martha (2002) "Los actos escolares con bandera; genealogía de un ritual". Tesis de Maestría. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, Bs. As.
- DUSSEL, Inés (2005) "Sobre la dificultad de construir consenso en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas" I Foro latinoamericano de educación: pactos y participación. Retos de la educación actual. Buenos Aires. Fundación Santillana.
- ELIAS, Norbert (1993) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GRIMSON, Alejandro (2004) *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- HIMANEN, Pekka (2002) *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires, Ediciones Destino.
- KESSLER, Gabriel (2004) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- LITICHEVER, Lucia; MACHADO, Luciana; NÚÑEZ, Pedro; ROLDÁN, Soledad; STAGNO, Leandro (2008) "Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media" en *Última Década* N° 28, Año 16 CIDPA (Centro de Estudios Sociales), Valparaíso Chile julio 2008.
- NOEL, Gabriel (2008) "La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares" en MIGUEZ, D. (comp.) *Violencia y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- TYACK, D; CUBAN, L (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- TIRAMONTI, Gillermina (comp.) (2004a) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* Buenos Aires, Manantial.