

José Ignacio Mendoza

**EL DERECHO PARA LA EDUCACIÓN**

**Y LA**

**EDUCACIÓN PARA EL DERECHO**

**Apuntes para un trabajo compartido**

**UCSF**  
Universidad Católica  
de Santa Fe

Mendoza, José Ignacio

El derecho para la educación y la educación para el derecho: apuntes para un trabajo compartido. 1.ª ed.-Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe, 2014.

112 p.; 22 x 15 cm.

ISBN 978-950-844-090-7

1. Derecho. 2. Educación. I. Título  
CDD 344.07

Fecha de catalogación: 03/09/2014

© Mendoza, José Ignacio 2014

© Universidad Católica de Santa Fe, 2014

Echagüe 7151, Santa Fe (S3004JBS),

República Argentina

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin previa autorización por escrito.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Diseño de portada: Carlos Federico Borra

Diseño editorial: Matías Ariel Libonati



Universidad Católica de Santa Fe

MIEMBRO DE:



## ÍNDICE

§ <i>Introducción</i>	XIII
§ <i>Primera parte. Reflexiones jurídicas para el acontecimiento educativo</i>	
§ Educación y juridicidad. El reencuentro de un sentido	3
§ Construcción de la política educativa y efectivización de su gobierno. Un imperativo ético y un desafío para el derecho	9
§ La educación, un servicio reglado. Perspectivas actuales en el derecho educativo a partir de las leyes nacionales y provinciales	15
§ <i>Segunda parte. Reflexiones educativas para su contención jurídica</i>	
§ La costumbre educativa aceptable (o <i>el siempre se hizo así</i> )	29
§ La ubicación de la intervención socioeducativa en el ordenamiento jurídico educativo (o <i>La escuela no trabaja sola para proteger</i> )	35
§ La condición docente. Ser docente: Homines, dum docent, discunt (El hombre que enseña, aprende)	43
§ El camino hacia la responsabilidad docente	51
§ Perspectivas del régimen disciplinario en la actividad docente. Hacia su resignificación	55
§ Progresividad y competencia. Claves para la refuncionalización del régimen disciplinario docente en el sistema educativo	59
§ Indicadores jurídicos para el abordaje del acoso escolar o <i>bullying</i> . Entre <i>lo nuevo, lo de siempre</i> y lo justo	63
§ La escuela y los padres ¿Un territorio compartido?	79
§ <i>Bibliografía</i>	87

*A la primer maestra que conocí, María Julia, mi madre...  
a Flor, Manu y Feli, por quienes sigo encontrando razones para seguir luchando...  
como testimonio a mis primeros jefes letrados, Zully y Rodolfo,  
esperando haber honrado sus enseñanzas...  
a todo el equipo de profesionales y personal de la Dirección General de Asuntos  
Jurídicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe,  
esperando dar testimonio de aquello por lo que trabajamos juntos*

## INTRODUCCIÓN

### Un trabajo entre jubileos

Cuando la Dra. Anabel Gaitan, como Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de Santa Fe, me *provoca* este libro, no pude más que agradecer su confianza en mi para reflexionar *en voz alta* sobre estos temas con el marco institucional que me ha recibido académicamente con tanto respeto y disposición. Pero, por otro lado, significó una suerte de *vértigo* por la envergadura de lo que significa comenzar a dejar el testimonio de lo que serviría para autoevaluar mi propio discernimiento sobre mi encuentro y mis definiciones cotidianas sobre la educación y el derecho, ya que las palabras escritas, siguen siendo nuestros jueces más destacados y nada indulgentes.

Escribir este trabajo no solo ha sido un desafío como todo intento de reflexión, sino por el esfuerzo que importa unir dos continentes disciplinares (el jurídico y el educativo) que no siempre han encontrado un espacio de diálogo generoso y abierto, al cual la Facultad de Humanidades de la UCSF, sí quiere invitar a los ambientes educativos.

Cuando decimos *generosidad*, decimos aptitud de escucha y capacidad comunicativa para explicar las razones que el propio territorio disciplinar ha construido para valorar las realidades sociales involucradas en un tipo de servicio público como lo es el educativo.

Por su parte la *apertura*, se relaciona con esa disponibilidad propia de la generosidad, que rescata del lenguaje y del razonamiento de cada campo disciplinar, los temas que construyen una agenda común y que hacen posible que, lo que una se propone, la otra lo consiga, justificándose como auxilio que haga posible la realización de lo que es justo.

Considero importante definir una base de conocimiento y comprensión que se despoje de prejuicios que le impiden concentrarse en advertir aquellas razones que permiten puntos de integración y apoyo que hagan de la educación no solo un derecho, sino un derecho exigible y eficaz en toda la integridad necesaria para respetarlo tal cual se corresponde con el hombre que es su titular.

Mantenerse en esos acantonamientos disciplinares, no contribuye a fortalecer la acción jurídica educativa, como un acto público que hace posible al ciudadano, a todo ciudadano, conocer y comprender el mundo, ubicarse en él, y quedar motivado para transformarlo en orden de su proyecto de vida y de la construcción de una sociedad más justa y solidaria, superando entonces ese detenimiento y contención en las desconfianzas epistemológicas que se tienen muchas veces ambos saberes.

Digo esto, porque tanto los profesionales del derecho como los educadores, tienen resistencias compartidas en cuanto adentrarse el uno y el otro hacia los saberes concurrentes, lo que es propio de toda confluencia disciplinar.

La reflexión importa un acto de conocimiento y comprensión que trasciende al sujeto más allá de sí mismo, porque lo transforma en orden a lo que accede, y produce en el saber adquirido, una modificación por su propia contribución en su acceso.

La reflexión supone la criticidad como actitud de *sospecha* pero que avanza hacia la perfección en términos de búsqueda de la plenitud no de la infalibilidad.

Esta actitud, es un juicio honesto, entendido como una valoración transparente acerca de los recorridos por el conocimiento, repasando en todas las interpretaciones que existen sobre esas realidades objeto del saber, un estudio que tenga la disposición de aprender aquello que resulte provechoso y respetuoso de la dignidad humana comprometida en cada acontecimiento humano.

Por eso, la reflexión, no se detiene en la contemplación, avanza hacia la motivación, hacia la práctica como expresión de lo comprendido, que supone la aceptación de valores involucrados en ese necesario juicio que debemos hacer sobre las realidades que nos incluyen como sus protagonistas.

Quando se comparte un trabajo, no se impone una agenda de temas, sino que se rescata de los intereses y las inquietudes que se han recogido entre diferentes actores educativos, aquellos que aparecen *fundacionales* en esta hora.

Para involucrar a estos temas, elegí dos dinámicas para presentarlos, lo que merece una explicación preliminar.

Por un lado, en un primer momento, vamos a estudiar al derecho *para* la educación. La expresión es significativa, porque acepta el sentido de servicio, de vocación propiciatoria del objeto que pretende regular.

Es decir, lo propiamente jurídico, enmarcado en el territorio de lo que son los derechos, sus obligaciones consecuentes y el criterio de justicia que se acepte para reconocerlos y hacerlos valer en orden a su efectividad, tienen una dirección subjetiva, deben ser sobrellevados por personas *situadas* en el espacio y el tiempo, y deben ser discernidas por el propio gobierno de la educación.

En un segundo momento, la reflexión recoge temas esencialmente educativos y los involucra en continentes jurídicos, para poder ser comprendidos desde el carácter público que asume la educación, en tanto compromete todos los extremos de la vida del hombre.

No puedo soslayar, que este libro, ocurrirá entre dos acontecimientos nacionales que son jubilaires y que afectaron a estas reflexiones: por un lado, el ya celebrado Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810, y por el otro, el próximo Bicentenario de la Independencia Nacional de 1816.

El primer jubileo, coloca a tres palabras claves asociadas: revolución, autodeterminación y educación.

Las celebraciones de mayo tienen que ver con una revolución que se proyecta en la historia porque tiene que ver con un principio de autodeterminación que transforma al hombre en ciudadano.

Una revolución es un cambio definitivo, que fija en el tiempo un antes y un después, que divide la historia y permite valorar el crecimiento o el empobrecimiento de una sociedad. La revolución es una voluntad efectivizada, pero que tiene mayor penetración cuando se asienta no solo en una convicción, sino cuando está arraigada y sostenida en una condición humana que coloca al hombre como protagonista de la plenitud de su

vida que cobra sentido cuando la comparte. Por eso quiere para otros lo que es valioso para él, en tanto ha podido promover entre todos, un sentido de pertenencia de esos valores que tienen una fuerza movilizadora que no es tímida, sino que avanza hacia la raíz misma de las causas que provocan la injusticia que se resiste: aquellas que están en el corazón del hombre, en el núcleo de sus decisiones e intenciones.

Esa auto-determinación no es auto-referenciación, no en encierro sofocante que nos detiene en nuestras propias necesidades que terminan por la búsqueda caprichosa de satisfacciones insusceptibles de ser sensibles al reconocimiento de lo que le sucede a quien está a nuestro lado.

La autodeterminación es la voluntad por conocer y el esfuerzo por comprender los acontecimientos, para adquirir esas competencias que permitan hacer de esos saberes instrumentos útiles y adecuados para cuidarnos y cuidar al otro, para promover —en definitiva— la dignidad humana.

Desde esta perspectiva las libertades se ponen al servicio de la verdad, y los discursos son un espacio de diálogo y no de monólogo de quienes sustituyen la voluntad de cada uno, imponiendo un lenguaje extraño a la vida y las preocupaciones reales de la sociedad que trabaja, lucha, se esfuerza, se perdona a sí misma, perdona al otro, cicatriza las heridas porque acepta el profundo dolor y desgarró que han provocado... el silencio y la ausencia de los que no están, las complicidades de los que quedaron atrapados por el miedo.

Pero esa experiencia, se transforma en compromiso con el reencuentro de una generación que recoge el sentido de las luchas y no se queda agotada en la intensidad de las batallas. Desde ese lugar, trabaja y educa para que el futuro tenga viabilidad cuando el presente tiene igualdad de oportunidades para acceder a los beneficios de la cultura.

La educación, es un temple del tiempo y del espacio, acrisolando la conciencia de cada hombre, para que se reconozca en su lugar, para que se apropie de un espacio y para que se dirija a un tiempo que lo reclama en ese talento que debe poner al servicio de los demás para que de fruto.

La ciudadanía hace responsable al sujeto, lo ubica en la experiencia compartida, le otorga un significado al acontecimiento diario desde el mismo momento que se acepta esa pertenencia común de una manera de convivir.

La auténtica revolución es la superación de los condicionamientos, el quiebre de los discursos conformistas y la realización de una acción conjunta que se ordena a convertir la cotidianidad en una permanente realización.

La educación está íntimamente adherida a esta jornada; quizás sea una de las celebraciones centrales dentro del calendario educativo porque se vincula íntimamente al sentido significativo que tiene para que cada uno de nosotros acepte un destino, lo actualice en su generación y se haga capaz de poner su talento al servicio de todos.

Una celebración común es una celebración de la diversidad como oportunidad de entendimiento, complementariedad, haciéndonos dispuestos a conocer y reconocer al otro como parte de una misma semblanza nacional que fue dispuesta a todos los hombres de buena voluntad.

La *patria grande* es la que está dispuesta a recibir a todos y, con todos, hace una historia como proyecto compartido, maduro en la medida que ha aprendido en ese recorrido el valor de los aciertos y el desafío de las equivocaciones.

Pero esa *patria grande* está en el barrio, está en cada hogar, está en cada carencia o en cada abundancia, está involucrada —visible o escondida— en las miradas que siguen reclamando respuestas, que no pueden ser entregadas a la desesperanza, al acaso, a lo opaco, lo relegado y resentido. La auténtica libertad es la capacidad de juzgar y de transformar cada día, esa porción de Patria que es el lugar que ocupamos, los desafíos que nos reclaman, los conflictos y desencuentros que debemos superar.

La Ley Nacional n.º 26 206 establece un programa ordenado a estos principios, cuando reclama una educación de calidad e igualdad (cfr. artículo 11, inc.a), con un alcance integral y habilitante (cfr. artículo 8 y artículo 11, inc.b), animadora y concientizadora de la propia responsabilidad y del comportamiento abierto y dispuesto al encuentro del otro y a la resolución compartida de nuestros propios problemas (cfr. artículo 11, inc.c), demostrando cómo la identidad es la convergencia de lo diverso como parte de una riqueza y no de una excusa excluyente del otro, en la medida en que se desarrolle su aptitud para articularse en la multiculturalidad (cfr. artículo 11, inc.d-f).

Mayo es todo esto, y todos nosotros. Un patrimonio de Patria que tiene que ver con cada manera de ver la vida y con el compromiso por congregarse en una Nación que se distinga por esa fuerza libertaria de tantos pueblos que han sabido reconocer en los argentinos un destino que hace de su camino, el camino de los hombres.

El segundo jubileo, nos da cuenta de la república como un desafío.

La república es un producto cultural porque es experiencia vital, pero al mismo tiempo, es recepción de la naturaleza humana, en tanto refleja a la dignidad del hombre transversalizando todo aquello que refiera al sujeto de la cultura, por el cual aquella, tiene valor.

La república involucra *lo público* como un espacio heterónimo, donde se trata de buscar maneras para permanecer juntos, pese a las necesarias diferencias que enriquecen el espacio vital compartido.

La república no tiene un solo patrimonio, no puede quedar apropiada ni agotada por un solo pensamiento, sino que implica necesariamente la realización de todos los pensamientos de tal modo que no queden afectados por la inclinación absolutizante y terminal del hombre.

Por eso la república es un estado de evolución social. No se nace republicano. Es uno de los aprendizajes más difíciles de la convivencia, porque obliga al sujeto a comprenderse comprendiendo a los otros, de tal manera que dejen de ser extraños que amenazan nuestro status quo, sino que son una parte de la explicación que necesitamos a los interrogantes de la convivencia.

La enseñanza tradicional del *sistema republicano*, suele incorporarse desde una dimensión conceptualista e historicista excluyente, que desobliga a quien aprende, no lo hace parte de esa experiencia que es objeto de lo que se forma.

Una abstracción, una ajenidad, una impertinencia, un saber no significativo, porque no nace y se desarrolla en la cotidianidad de la ciudadanía, no es parte del universo de lo actual, queda limitado a un dato, a un esquema de organización que no se vincula con el lugar que el alumno tiene en sus espacios vitales inmediatos.

Cierto es que la república tiene su origen en la antigüedad, y su forma más próxima, en la modernidad, pero no se detiene en la historia, se hace historia cada día.

El derecho inmediatiza el poder y las libertades. Traza entre ambos continentes un puente de comunicación por el cual el hombre y la sociedad caminan a diario para llevar adelante sus realizaciones, para detener sus abusos, para reconocer sus derechos, para hacer exigibles las obligaciones, para garantizar esas dinámicas y hacerlas posibles lejos del recurso de la violencia que busca la venganza o la opresión.

La libertad sin el poder es anarquía y desolación. El poder sin la libertad, es totalitarismo y tiranía. Se integran, juntos explican una condición compartida dentro de la que se ponen palabras y contenidos a la convivencia. La república es dialogo permanente, la primera palabra, no la última.

La república refiere al poder y a la libertad, y los explica funcionalizando un sistema de normas y de procedimientos, que hagan posible (que debieran hacer posible), desarrollar una real cultura de la palabra y el entendimiento, de la solidaridad que hace de los tiempos, oportunidades que deben ser distribuidas en igualdad de condiciones.

Entonces, la república, es un desafío que nos obliga a enfrentar la alteridad y sumarla como un elemento para nuestras realizaciones, de tal manera que no seamos ni asimilacionistas ni discriminadores. Por eso, como equilibrio, la república llega a ser una virtud.

La república refiere al sujeto, no a las instituciones. Ellas solamente le sirven, no la agotan. Pero, si la sirven mal, la extinguen.

Si la república es el producto de vencedores y el fracaso de vencidos, seguro, dura poco. Será cuestión de tiempo para la revancha: los *modelos*, quiebran los moldes para evitar que se les opongan en el futuro.

La república es una conciencia que debe estar de cara a lo que cada uno es capaz de hacer, y de lo que necesita que otros lo ayuden a realizar. Solo cicatrizando la cultura del odio y del enfrentamiento, puede hacerse de la memoria un tributo a los testigos que la construyeron.

Dejo este aporte como un testimonio y como un instrumento para el debate.

José Ignacio Mendoza

Santa Fe, 18 de marzo de 2014.

**PRIMERA PARTE**

**Reflexiones jurídicas para el acontecimiento educativo**



## EDUCACIÓN Y JURIDICIDAD

### El reencuentro de un sentido

En los actuales contextos de la educación, deben rescatarse las dimensiones plurales y concurrentes que quieren *hacer oír* sus necesidades para que queden contenidas en aquellos indicadores que dicen aquello que puede o no hacerse para alcanzar los fines educativos aceptados por todos.

Si el derecho es un ordenamiento de mandatos que serán válidos para todos, ese sistema, no puede transitar sino hacia un fin aceptado por la sociedad, y que dentro de nuestro sistema legal argentino, los podemos encontrar en el artículo 11 de la Ley nacional de Educación N.º 26 206.

La *inquietud*, quiere insistir en la idea de un conocimiento sobre las condiciones jurídicas de la educación en un determinado momento de la historia, pero que no queda reducida a ella, sino que está llamada a proyectarse, trascenderla, para favorecer que las generaciones mantengan o transformen condiciones de vida que permitan hacer más justa la convivencia y la participación de todos en los beneficios de la cultura.

Esa *inquietud* no se reduce a la actitud *contestataria*, *opositora* por una especie de sentimiento *anti-sistema* que confunde progreso con fragmentación, sino que importa una actitud siempre atenta y reflexiva que no acepta sin cuestionarse profundamente sobre el valor, el sentido y el aporte que cada solución jurídica brinda para generar condiciones de aprendizaje que contribuyan al proyecto de vida personal y a los acuerdos sociales.

La educación y el derecho, o lo que podemos llamar la dimensión jurídica de la educación, se presentan entonces como un interés fir-

me en aportar referentes claros a la hora de abordar las problemáticas y los desafíos que asumen como espacio de formación, como organización del ambiente de aprendizaje y como modalidad laboral pública.

La certeza sobre *lo que estamos haciendo*, es necesaria, pero no deja de hacernos también vulnerables. Toda certeza va acompañada por una suerte de tendencia a la seguridad que muchas veces define *a priori* respuestas a preguntas que no están hechas, o que tienen un interrogante o sentido diferente.

Las certezas jurídicas, muchas veces son funcionales y justifican un anonimato que se resguarda en *lo que está escrito, escrito está*, que abandona al actor educativo *a su propia suerte*, sin alcanzar nunca a comprender el sentido de una previsión que consolida injusticias, cuando se ofrece como un relato de protección y ordenamiento.

#### *Exigencias de la tarea forense en el asesoramiento jurídico educativo*

Séneca enseñaba: *Timendi causa est nescire* (la ignorancia es la causa del miedo). El conocimiento no es autoexplicativo, pero impulsa al hombre a configurar el mundo de las cosas y las relaciones en torno a sus propias aspiraciones. El saber, abre puertas, todas las necesarias para avanzar hacia lo que se hará *conocido* en tanto estemos dispuestos a hacerlo *nuestro*. El saber, nos hace intervenir en lo existente, para producir aquello que está para llegar.

El saber jurídico no es una explicación de lo existente, no es un continente, es un interrogante sobre el grado de satisfactoriedad, de suficiencia, de completitud, acerca de lo que aspiramos a ser juntos.

El 03 de abril de 2007, la Dirección General de Asuntos Jurídicos del Ministerio de Educación respondía a una requirencia que la entonces Ministra de Educación formulara en fecha 29 de junio de 2006, a los efectos de elevarle a su consideración, aportes de las áreas permanentes de la cartera Educativa, para la reforma legal del régimen educativo a propósito de la publicación que realizara el Gobierno Nacional del Documento *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*.

Entonces, formulábamos Trece Puntos, dentro de los cuales, destacábamos que «El actual desafío de la Asesoría Letrada Educativa se ordena a repensar hasta dónde se agota el esfuerzo intelectual por hacer prevalecer el valor justicia de forma más evidente y auténtica, de tal suerte que se favorezca que los actores educativos recuperen la confianza en las instituciones legales como marcos de regulación legítimos, de certeza, de seguridad jurídica».

Me detengo en la palabra *repensar* como actitud actualizadora, como un movimiento de disposición permanente para lo que sigue, extender los alcances de un *esfuerzo intelectual* que apela a la reflexividad como un mecanismo para abordar los acontecimientos educativos. A primera vista, esta *actitud* parecería ser respuesta a una concepción moderna y detenida del derecho. Sin embargo, una mirada más profunda en los orígenes del oficio, nos muestra a la atención de los jurisconsultos sobre la realidad, como permanente objeto de estudio, donde se recogían y valoraban las costumbres y sus valores inspiradores, para comprender desde ellos, lo que era adecuado para la convivencia.

Esa *mirada atenta*, es un acompañamiento que no pretender sustituir lo que la sociedad misma —para el caso, la comunidad educativa misma— debe realizar por sí misma, pese a si misma, a sus propias inclinaciones y tentaciones claudicativas o evasivas.

El fin de ese esfuerzo, entonces, es el *hacer prevalecer* la justicia, con un tremendo acercamiento a los contornos mismos de un ambiente que, en sí mismo, ya resuelve aquello que tiene que producir en la sociedad. Es decir, educar importa todo lo que hacemos, decimos, omitimos, esperamos mientras lo estamos haciendo. Por eso la educación no es un *lugar a dónde se llega*, sino *un modo de buscar*.

La idea de *confianza en la institucionalidad* es un mandato republicano por excelencia, devolviéndole vida a la definición. La república deja de ser un monólogo, para convertirse en un coloquio constante que nos haga posible explicarnos mejor cada día, aún, con todo aquello que censuramos, que no aceptamos, que empezamos a advertir que es necesario cambiar. Porque, la república, también importa una actitud recuperativa de la sociedad, apartándose de

mesianismos oportunistas, que homogeneizan los relatos, no desde lo congregativo, sino desde el intento de instalar un pensamiento único uniformador.

*Pensar la legitimidad* no importará precipitarse en los conformismos, no se tratará —en definitiva— de solo mantenernos en la estrechez de lo particular. La combinación de estos dos intereses (*el público y el privado*) no son antinómicos, en la medida que aprendamos a integrarlos, a comprenderlos el uno respecto del otro, sin privatizar la *res publica*, ni *colectivizar* la persona.

*Pensar la certeza*, tampoco puede significar detenernos en territorios de *falsas previsibilidades* que nos llevan a correr el riesgo de abandonar y negar la innovación como oportunidad de mejora. Se tratará —en todo caso— de la búsqueda de referentes motivadores, horizontes que —en muchos casos— llegan a ser épicos, por los contextos en los cuales se educa, por la invencibilidad que proyectan las adversidades, por la angustia que experimentan muchas veces, quienes vuelven a sus hogares después de ser testigos de tanto espanto. Otras veces, las grandezas nos abruman, y son las que tenemos que rescatar para que sirvan de *testimonios vivos*, que enciendan otras llamas.

*Pensar la seguridad*, procurará efectivizar las garantías —que es el presupuesto de la confianza en la institucionalidad. Importa también procurar el apoyo, el aval, que consolide las elecciones auténticas de aquellos que deben provocar —muchas veces solos— el encuentro educativo. La seguridad, entonces, es *andar atentos*, allanando, anticipándose sin suplantar, todo un arte.

Independientemente de los contenedores legales, reglamentarios, debemos confirmar el compromiso por aceptar esta condición de nuestro objeto de estudio dentro del derecho educativo, para proponer miradas que no se desentiendan ni impidan favorecer a todos los actores educativos, una oportunidad frente a los problemas, y no una excusa para fragmentar aquello que está llamado —insistimos— a ser integral e integrador, primero de uno mismo, después, de uno respecto de todos, para que definitivamente nos expliquemos como un *nosotros*.

En aquel Documento, también reconocíamos entonces que «La urgencia de los acontecimientos y las especiales características de

sus ocurrencias, hacen necesario descomprimir la tensión que existe entre los miembros de una comunidad educativa que no es ajena a una fragmentación social evidente».

Este esfuerzo intelectual, debe rescatar *lo común*. La norma nunca prescinde de lo común. Del rescate de esa transversalidad, debe ocuparse la tarea del jurista en el escenario educativo, no solo como un método para interpretar, sino como un criterio para evaluar la eficacia. Por lo tanto, *el diferente*, debe despejarse en las valoraciones como una amenaza erradicable, conspirativa. Esta es toda una dificultad para quienes estamos *atrapados* en los cánones, porque nuestra formación, a hipervalorizado el apego irrestricto a la terminalidad de la ley, que termina asfixiando lo mismo que procura proteger.

Sin embargo, no deja de ser provocativo, y eso lo convierte en interesante en el sentido de la creatividad que debe procurarse para *abogar*, puesto que las causas no son nuestras, y es desde el titular de las mismas, que debe valorárselas.

Cada lugar es importante para cambiar el *estado de cosas* que se experimenta en la sociedad. No se trata de *un lugar lejano*, sino aquel más próximo posible, inmediato, haciéndolo accesible desde nuestros talentos.

Por último, afirmábamos cómo «Se reconoce que el fin último del derecho es la paz social y desde esta fuente nace el esfuerzo ordenado a mejorar los mecanismos de intervención procurando alternativas que sean más adecuadas con el concepto de comunidad educativa».

¿El derecho tiene fuerza suficiente para lograr la paz? No, creo que no, la humanidad misma experimenta que no es así. Por eso, para que no se repliegue de su *apuesta* al derecho, es importante precisar, que el derecho produce condiciones para la paz, porque institucionaliza aquello que se coloca por sobre todo lo que se hace invisible del conflicto y todo lo que queda engeguicido anímicamente en él.

**CONSTRUCCIÓN DE LA POLÍTICA  
EDUCATIVA Y EFECTIVIZACIÓN DE SU GOBIERNO**

**Un imperativo ético y un desafío para el derecho**

La política tiene como objeto de su sentido organizacional la definición de decisiones que conforman el lugar y los objetivos que los actores educativos (en tanto reconocidos como tales) ocupan dentro de un conjunto de mecanismos e instancias distribuidas en el espacio y el tiempo, para lograr que una persona experimente la educación.

Indudablemente, una decisión política en materia educativa se desarrolla en un ambiente social que no es uniforme y que se presenta frente a ese alcance general que pretende lograr en medio de una crisis entre lo que existe como sistema de enseñanza y aprendizaje, y aquello que de modo permanente se reclama como transformación para dar respuesta a la diversidad y a las nuevas experiencias y reclamos de cada generación. El objeto de la discusión versa sobre el reconocimiento, ejercicio y exigibilidades de derechos referidos a la educación dentro del que concurren ideas, principios y valores.

Entonces, alcanzar una decisión para una política educativa, supone la diversidad y se encuentra con al dificultad de sintetizarse en una decisión lo suficientemente sólida e incluyente, que legitime las soluciones que se materializarán en normas jurídicas que regirán las conductas consecuentes e impondrán responsabilidades cotidianas.

Nos encontramos (entonces) frente a necesidades educativas que le darán contenido al atributo (es decir al derecho como lo que es debido a una persona), institucionalizándose las condiciones para la realización efectiva de ese otorgamiento, de esa participación real en lo que corresponde a cada persona por el solo hecho de ser tal (contenido de la justicia que informa a las demandas o los reclamos en materia educativa).

Desde esta perspectiva, aparece la idea de *razonabilidad* como un juicio de proporcionalidad de la satisfacción recibida por cada miembro de la comunidad educativa y el contenido cualitativo y cuantitativo de la necesidad educativa que se cubre con aquella.

La fuente y el método para hacer una definición de política educativa, nos lleva al territorio del poder y de su camino horizontal o vertical. Es decir, una decisión supone una autoridad definitoria, porque la eficacia del poder es la obediencia de quienes aceptan ese mandato y que puede estar sostenida o motivada en la conciencia de bien común que la justifica, o en la coercibilidad, como amenaza sancionatoria frente al desconocimiento o incumplimiento.

¿Por qué nos sentimos insatisfechos frente a determinadas decisiones de política educativa y de las normas que las materializan? La respuesta se vincula con la contradicción que se percibe entre la capacidad de ese modelo y de ese régimen jurídico para cubrir las expectativas personales o sectoriales, o bien, las percepciones que se tienen de esas soluciones que utilizan un lenguaje o se han comunicado de una determinada manera que compromete su aceptabilidad.

La aptitud de los liderazgos para demostrar la suficiencia debe aceptar el esfuerzo que deben hacer para quebrar la anomia de muchos actores educativos o la hostilidad irreflexiva, haciendo *educativo* el proceso de encuentro con la razonabilidad y el consenso en todos los aspectos de la educación como servicio público esencial.

El mayor o menor grado de aceptación al que nos referimos, tiene que ver con las dinámicas de equilibrio entre mayorías y minorías y en la capacidad argumentativa que permita justificar a las medidas.

Entonces, la definición de un modelo educativo, donde se determinan los roles y los procedimientos del acto educativo, expone a cada actor educativo a una respuesta que nos coloca en la dimensión ética-moral.

Ya no se trata de volvernos ahora hacia la discusión sobre la condición moral del derecho, sino de aceptar que, el régimen jurídico importa una respuesta de la conducta que es primariamente personal.

Ser absolutos y terminantes en la tentación que solemos experimentar al conformar estudios en los ambientes sociales, presenta la peligrosidad de estratificar prejuicios que empiezan —con el paso

del tiempo— a ser aceptados como tales sin mayores consideraciones ni verificaciones, con la lógica injusticia que implica *meter a todos en la misma bolsa*.

Sin embargo, pueden reconocerse cuatro constantes actitudinales frente a la materialización de una política educativa en normas que la expresan en conductas debidas, que pueden sintetizarse en las siguientes:

Están aquellos que *hacen lo que quieren*: Esta es una actitud auto-referencial, no siempre ligada al *capricho*. Se trata de una manera de entenderse que coloca al sujeto *por encima* de las normas. Es un sobre-dimensionamiento de la experiencia y de los logros, no solo de los alcanzados dentro de los parámetros institucionales estandarizados, sino de aquellos que se han alcanzado fuera de los mismos.

La voluntad por sí sola coloca al sujeto en el terreno de los impulsos si no está justificada por aquellas definiciones que han sido fruto de un trabajo más general que se estima que beneficia a todos.

No importa con esto negar el logro, sino de disponerlo en la oportunidad adecuada para que sea provechoso, especialmente teniendo en cuenta que, si la voluntad solo está afinada en la propia razón, nos estamos privando de aquellos referentes que nos permitan garantizar que no estamos actuando de modo caótico al punto de terminar desconociendo la progresividad de nuestra tarea y de las condiciones de tiempo y espacio que se necesitan atender para que sea respetuosa de los alumnos y del resto de la comunidad.

No negamos a las excepciones que pueden favorecer aplicar flexibilizaciones, pero ellas se mantienen en el campo de lo extraordinario-provisorio, y por ese alcance, tienen sensibles características que deben ser acompañadas con una evaluación rigurosa para no confundirnos ni confundir a quienes han depositado una confianza educativa en nosotros y puedan mal interpretar esa intervención como un trato desigual.

Por otro lado, están aquellos que *hacen lo que sienten*: Se trata de una suerte de *intuitivos*, muy apegados a su estado de ánimo, pero que también se mantienen tanto sobre sí mismos que no pueden ver más allá de su emociones.

Parte de la educación integral de la persona implica el dominio de las pasiones, que importa forjar el temperamento para que las personas sean capaces de ordenarse a su vocación y de dar el mejor fruto.

La emocionalidad es buena estimuladora, provocadora, pero se agota en eso y nos reduce al entusiasmo cuando no podemos aprovechar esa suerte de *envión* que nos produce, para consolidarnos en una realidad que nos exige plena conciencia, solvencia en nuestras decisiones, sobre el fundamento de una reflexividad que permita aprovechar la mayor cantidad de recursos que contribuyan a resultados respetuosos de las personas.

Esa actitud es fundamentalmente inestable y proyecta inseguridad en el círculo de relaciones que debemos tratar en el ambiente educativo, no solo respecto de la manera que deben reaccionar con nosotros, sino de cómo deben comportarse respecto de sí mismos.

En lo que podemos definir como tercer lugar, encontramos a quienes *hacen lo que les conviene*. Hay dos tipos de pragmatismos: el *altruista* y el *egoísta*.

La primer especie, es aquella actitud que se sostiene sobre el convencimiento que nuestra manera de hacer las cosas es la más rápida, la más eficaz, la que se alcanza en menor tiempo.

Pero lo que desconoce es la forma en que, la velocidad y la precipitación, pueden prescindir de factores esenciales para la toma de decisiones, y que el *logro* comprende realidades mucho más complejas que aquellas que podemos *diagnosticar* bajo nuestros propios criterios cerrados y absolutos.

La segunda especie es empobrecedora, está muchas veces sostenida en recelos, despechos, en malas experiencias bajo una manera más abierta, más solidaria y comprometida de hacer las cosas. Entonces es como una *retirada* que está permanentemente especulando como liberarse de responsabilidades sin *dejarse ver demasiado*.

Ambas son conductas ordenadas a lo inmediato, a una interpretación excesivamente literal de las indicaciones y las funciones, y solo desde ese lugar hacen u omiten, casi desde un automatismo despersonalizante.

Por último, están quienes *hacen lo que deben*: Esta actitud se trata de una toma de conciencia de la intensidad de la tarea y de lo gra-

vitante que es la intervención que se tiene en los procesos y en los estímulos.

Ahora bien, esta actitud necesita un trabajo integrado de la institución que otorgue un clima de confianza y acompañamiento, para evitar los recelos y las ajenizaciones.

También se trata de aportar buena información sobre las condiciones de la tarea y abrir espacios de comprensión de las metas, bajo mecanismos de evaluación compartida que se ordenen a las mejoras y no a las sanciones.

Entonces los abordajes se hacen de modo integral, aceptando la exposición que implican pero trabajando siempre en la búsqueda de establecer redes que mejoren la comunicación, para encontrar recursos que brinden seguridad para trabajar, y favorezcan la proyección de una actitud de diálogo, de escucha.

## LA EDUCACIÓN, UN SERVICIO REGLADO

### Perspectivas actuales en el derecho educativo a partir de las leyes nacionales y provinciales

La actividad educativa está reglada porque, enseñar y aprender, como centro de su dinámica, constituyen derechos constitucionales, a partir de los cuales concurren otros derechos y obligaciones que tienen diversa titularidad y que están contenidos en diversas normas jurídicas de fuente internacional, nacional y provincial.<sup>1</sup>

Esta fuente constitucional también cuenta con previsiones vinculadas a la protección integral del niño, niña y adolescente, a la familia, a las diferencias, a la igualdad de oportunidades y a la situación laboral de los docentes, como a la responsabilidad del estado en el gobierno de la educación.

Las condiciones y alcances de estos derechos y obligaciones, responden a concepciones que justifican una política de Estado que informa a la educación cómo servicio público.

La gestión de la educación exige reconocer el sentido, la finalidad y los instrumentos que efectivizan esa política y la juridicidad de sus medios.

La institución educativa no funciona como un espacio excluyentemente pedagógico y donde dicho modelo no incluye tampoco relaciones y dinámicas que alcanzan a realidades que superan, pero influyen, sobre la transmisión de conocimientos.

La gestión institucional reclama reconocer la política y juridicidad de la educación como elementos naturales de su organización y

---

<sup>1</sup> Estos señalamientos ya han sido definidos en la *Fundamentación* que hicieramos del Programa de la Materia *Marco Político y Jurídico de la Educación Argentina* para la Licenciatura en Gestión de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de Santa Fe, año 2008.

realización, por lo tanto deben asumirse competencias propias que permitan la interpretación y actuación a partir de dichos ámbitos, para efectuar un abordaje adecuado del servicio educativo.

Todo este acontecimiento ocurre en un escenario de complejidad cultural propio de la posmodernidad que impone una contextualización de las decisiones educativas y de gestión del servicio.

Hay un lenguaje propio del mundo jurídico, entonces, que es específico para la educación y que puede ser adquirido para comprender y solucionar desde la normatividad, con legitimación y legalidad, las decisiones de autoridad institucional, que consoliden las relaciones de la comunidad educativa sobre los presupuestos que la justifican como tal.

Una capacitación desde estos enfoques y competencias, fortalece la gestión, la vincula con el contexto de la tarea y las políticas públicas, y permite contar con agentes que —en sus diversos roles— tienen conciencia de los alcances de la misma, de los bienes jurídicos que están tutelados, lo que optimiza la eficacia educativa desde una dimensión integral.

#### *La educación en la ley: ¿El orden de los factores altera el producto?*

La Constitución Nacional, afirma en su artículo 14 que «Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: [...] de enseñar y aprender».

Por su parte, el artículo 1.º de la Ley Nacional N.º 26 206, establece entonces que «La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella...».

Nos preguntamos entonces, si esta metodología para expresar al derecho de *enseñar y aprender*, demuestra un determinado orden, o bien, solo es una manera de expresar. Este interrogante se presenta en tanto, su consecuencia, es la definición de un sistema educativo y de roles-responsabilidades en su efectivización.

Ahora bien, qué sentido tiene preguntarse por la existencia de un ordenamiento en esta relación.

Nótese que, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional fijados en el artículo 11 de la Ley Nacional N.º 26 206 (cfr. inc.g), se debe «... Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N.º 26 061».

Por su parte, en remisión, en dicha ley nacional, cuyo objeto es «... la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte» (cfr. artículo 1.º), encontramos un principio rector que transversaliza a la educación.

El artículo 3.º de este régimen legal, entiende como «interés superior del niño, niña y adolescente», a «... la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley...», llegando —incluso— a establecer que «... cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros».<sup>2</sup>

Existe entonces una *prevalencia* que afecta todo lo referido a la educación en niños, niñas y adolescentes. No se trata de un interés *mejor* que el de los adultos en un sentido de oposición o antinomia. Se trata de un interés que conforma la responsabilidad de los adultos para hacer efectivos esos derechos. Por eso, el sentido fundamental es asegurar que, la enseñanza, no se desnaturalizarse del aprendizaje y de su sujeto principal en tanto se procura un *logro* determinado respecto de aquel.

#### *Lo obligatorio y lo electivo*

El artículo 28 de la Convención de los Derechos del Niño de rango constitucional<sup>3</sup> establece que «Los Estados Partes reconocen el de-

2 En el mismo sentido cfr. artículo 4.º de la Ley Provincial N.º 12 967, artículo 6 en el Anexo aprobado por el Decreto Provincial N.º 0619/ 2010.

3 Conf. art.75, inciso 22 de la Constitución Nacional.



recho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos...».

El artículo 16 de la Ley Nacional N.º 26 206 establece «La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria...».

La Ley Nacional de Educación, consagra el derecho de los alumnos/as a concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria (conf.inc.c del artículo 126).

Por su parte, entre los derechos que se reconocen a los padres de los alumnos, se encuentra el de «... elegir para sus hijos/as o representantes/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas» (cfr.inc. artículo 128 de la Ley N.º 26 206), pero eso no supone prescindir de los tránsitos educativos obligatorios.

Particularmente, en la Provincia de Santa Fe, desde que se garantiza «... a los padres el derecho de elegir para sus hijos el establecimiento educativo de su preferencia» (cfr.2do.párrafo artículo 110 Constitución Provincial), tanto los «... padres de familia e instituciones privadas pueden crear escuelas u otros institutos de educación en las condiciones que determine la ley» (cfr.1er.párrafo artículo 110 de la Constitución Provincial).

Así las cosas, la gestión privada de la educación pública, queda amparada por la regulación del Estado Provincial en la medida que «en cumplimiento del artículo 110.º de la Constitución Provincial que asegura la libertad de enseñanza, el Estado Provincial garantiza en su jurisdicción por la presente ley el funcionamiento de establecimientos de enseñanza creados por iniciativa privada» (conf.artículo 1.º de la Ley N.º 6427).

De esta manera, debe tenerse en cuenta que la gestión privada de la educación, *no constituye un régimen de excepción ni privilegiado* respecto de la gestión oficial que sobrelleva el propio Estado, sino que *expande una tutela*, en orden a la *máxima garantía para el acceso* conforme las opciones constitucionalmente habilitadas.

Esto es así porque *toda* la educación y *todo* conocimiento «... son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado» (cfr.artículo 2.º Ley Nacional N.º 26 206).

### *Problemas que presenta la obligatoriedad*

La obligatoriedad no constituiría un problema si no existiesen situaciones que la propia Ley Nacional reconoce que descompensan la igualdad de oportunidades con especial anclaje en el acceso al servicio educativo.

Una de estas dificultades tienen que ver con los desequilibrios regionales y las inequidades sociales (cfr.inc.a del artículo 11 de la Ley 26206), la falta de políticas universales de inclusión educativa y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (conf.inc.e del artículo 11 de la Ley 26206).

La desigualdad educativa, queda caracterizada por el legislador nacional, con situaciones que se relacionan con «... situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación» (conf.artículo 79 de la Ley 26206).

El incumplimiento de la obligatoriedad educativa, por su vocación a la integralidad de la persona, constituye un acto de violencia para los niños, niñas y adolescentes.

Para justificar esta afirmación, nos volvemos hacia la Ley Provincial N.º 11 529 de Protección contra la violencia familiar, cuando en su artículo 1.º, fija su ámbito de aplicación personal respecto de «... todas las personas que sufriesen lesiones, malos tratos físicos o *psíquicos* por parte de alguno de los integrantes del grupo familiar...». A su vez, el Decreto N.º 1745/ 2001 reglamentario de la Ley N.º 11 529, de forma enunciativa, explica que «se entiende por violencia psicológica toda acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas por medio de intimidación, manipulación, amenaza directa o

indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, emocional, la autodeterminación o el desarrollo personal».

No cabe dudas que debemos, por ello, determinar los responsables del cumplimiento de la obligatoriedad.

Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes, tienen el deber de hacer cumplir a sus hijos/as o representados/as la educación obligatoria y asegurar su concurrencia (conf.artículo 129, incs.a y b de la Ley N.º 26 206).

El artículo 7.º de la Ley 26061 explica que «La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías. El padre y la madre tienen responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos...».

Pero, el artículo 7.º de la Ley 26061 explica que «... Los Organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones».

Es significativo que la Ley 26 206 no haya incluido entre los deberes de los alumnos/as (cfr.artículo 127) el de cumplir la obligatoriedad.

El artículo 27 de la Ley de Ministerios Provincial N.º 12 817, establece que le corresponde al Ministerio de Educación entender en la adopción de medidas para desterrar el analfabetismo y la deserción escolar en coordinación con los ministerios y autoridades competentes (cfr.inc.3)

Ahora bien, nos preguntamos cómo asegurar la obligatoriedad educativa, tenemos una primer respuesta legal cuando advertimos que «... El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de: 1) alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, 2) que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, 3) mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país 4) y en todas las situaciones sociales» (cfr.artículo 16 de la Ley 26206).

Sin embargo, la legislación avanza un paso, cuando, frente al incumplimiento de la obligatoriedad, legitima la intervención de terceros. Nótese que la Ley Nacional N.º 26 061 establece en su artículo 1.º que «... La omisión en la observancia de los deberes que por la presente corresponden a los órganos gubernamentales del Estado habilita a todo ciudadano a interponer las acciones administrativas y judiciales a fin de restaurar el ejercicio y goce de tales derechos, a través de medidas expeditas y eficaces».

Respecto del personal docente, existen herramientas legales que prueban la responsabilidad que les corresponde en el sentido de asegurar la obligatoriedad educativa.

El artículo 7.º de la Ley Nacional N.º 26 061 explica que «... *Los Organismos del Estado* deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones».

El artículo 30 de la Ley N.º 26 061, consagra una obligación específica, cuando establece que «Los miembros de los establecimientos educativos y de salud, públicos o privados y todo agente o funcionario público que tuviere conocimiento de la vulneración de derechos de las niñas, niños o adolescentes, deberá comunicar dicha circunstancia ante la autoridad administrativa de protección de derechos en el ámbito local, bajo apercibimiento de incurrir en responsabilidad por dicha omisión».

Conforme lo establece el artículo 14.º de la Ley Provincial N.º 6427/ 1968, «Las actividades de los establecimientos de enseñanza privada se ajustarán, como mínimo, en un todo a las normas y disposiciones de la enseñanza oficial...».

En este contexto, que «el personal escolar de los establecimientos de enseñanza privada, tendrá los mismos derechos y obligaciones que el de las escuelas oficiales, en todo cuanto sea compatible con el carácter de su relación de dependencia» (conf.artículo 23.º de la Ley Provincial N.º 6427)

Si la problemática revela situaciones de violencia psicológica, recordemos la aplicación del régimen establecido por la ley provincial

N.º 11 529. El artículo 3.º de este cuerpo legal establece que «los servicios asistenciales, sociales y educativos, públicos o privados, los profesionales de la salud y todo otro funcionario que en razón de sus funciones accedan al conocimiento de una situación de violencia familiar —luego de asistir a la víctima— deberán efectuar la presentación del caso ante el Ministerio Público el que actuará en forma inmediata...».

En la Educación Primaria, las responsabilidades funcionales para el personal directivo, se encuentran reguladas en el Decreto N.º 0456/1986.

Entre las funciones del Director (conf.artículo 52.º), se encuentran las de «Promover y coordinar en la comunidad educativa, todas las acciones que contribuyan a garantizar el cumplimiento de la escolaridad primaria obligatoria, a elevar los índices de retención de la matrícula y a reducir los de deserción» (conf.inc.8), con especial coordinación de «... los esfuerzos del equipo directivo-docente en el acrecentamiento de las interrelaciones escuela-hogar, escuela-comunidad» (conf.inc.10).

Por ello, entre sus deberes y atribuciones (conf.artículo 53.º), se encuentran el «mantener en su carácter de Jefe de Unidad Escolar, una permanente vinculación con autoridades, entidades intermedias e instituciones educativas del medio, a fin de lograr la coordinación de todas las acciones que resulten necesarias para el mejoramiento del servicio educativo, propiciando la elaboración y puesta en marcha de proyectos vinculados con ello» (conf.inc.d), apartado 2).

En el Decreto N.º 0817/81 que regula a la Educación Secundaria, encontramos entre las funciones del Director el programar, organizar, orientar, asesorar, coordinar supervisar y evaluar la actividad pedagógica y administrativa de la Escuela, velando por su superación... (ap.12.1.1.) y orientar, coordinar, articular y evaluar la enseñanza (ap.12.1.4.1.)

*¿Y que nos queda por hacer?*

Es importante recordar lo que el artículo 33 de la Ley 26061, caracteriza como *medidas de protección integral* de derechos, entendiéndolas

como «... aquéllas emanadas del órgano administrativo competente local ante la amenaza o violación de los derechos o garantías de uno o varias niñas, niños o adolescentes individualmente considerados, con el objeto de preservarlos, restituirlos o reparar sus consecuencias».

Completa esta figura propiciatoria de la intervención, lo que agrega el precepto identificado en el párrafo anterior al explicar que «la amenaza o violación a que se refiere este artículo *puede provenir* de la acción u omisión del Estado, la Sociedad, los particulares, los padres, la familia, representantes legales, o responsables, o de la propia conducta de la niña, niño o adolescente».

La materialización de estas medidas de protección integral, se figuran en las previsiones del artículo 37 de la Ley N.º 26 061, donde se establece que «Comprobada la amenaza o violación de derechos, deben adoptarse, entre otras, las siguientes medidas: a) Aquellas tendientes a que las niñas, niños o adolescentes permanezcan conviviendo con su grupo familiar; b) Solicitud de becas de estudio o para jardines maternales o de infantes, e inclusión y permanencia en programas de apoyo escolar; c) Asistencia integral a la embarazada; d) Inclusión de la niña, niño, adolescente y la familia en programas destinados al fortalecimiento y apoyo familiar; e) Cuidado de la niña, niño y adolescente en su propio hogar, orientando y apoyando a los padres, representantes legales o responsables en el cumplimiento de sus obligaciones, juntamente con el seguimiento temporal de la familia y de la niña, niño o adolescente a través de un programa; f) Tratamiento médico, psicológico o psiquiátrico de la niña, niño o adolescente o de alguno de sus padres, responsables legales o representantes; g) Asistencia económica. La presente enunciación no es taxativa».

*Problemas que presenta el carácter electivo: el derecho de admisión en instituciones educativas de gestión privada*

Recordemos que, el derecho de una institución educativa de gestión privada a admitir o negar la rematriculación de un alumno, «no puede ser cohibido, a menos que la negativa apareciera como arbitraria

mediante indicios, presunciones o causales objetivamente susceptibles de prueba».<sup>4</sup>

Entonces, debemos destacar cuatro situaciones las cuales debemos determinar las condiciones razonables de su ejercicio: *a)* el derecho razonablemente ejercido de matricular alumnos en el contexto de la creación, administración y sostenimiento de establecimientos educativos; *b)* la aprobación de un proyecto institucional de acuerdo a su ideario; *c)* el cumplimiento de la normativa y lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional en dicho ideario y; *d)* la garantía efectiva de ejercer el derecho de elegir el establecimiento educativo de su preferencia que tampoco puede ser ejercido de modo absoluto.

Frente a todo ello, algunos interrogantes transversales concurren al debate. El primero de ellos nos lleva a preguntarnos hasta dónde el respeto al *ideario* admite la negación de matriculación o rematriculación *dentro* de los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional. Además, cómo se integran el derecho de matriculación según el ideario con el derecho garantido a los padres para elegir el establecimiento educativo de su preferencia.

Sobre el primer interrogante, una primera conclusión nos lleva a entender que ningún ideario puede contrariar los fines y objetivos establecidos en el artículo 8.º, 10 y 11 de la Ley Nacional N.º 26 206, como en las determinaciones de la Ley Nacional N.º 26 061 en su artículo 3.

Si los valores del ideario se ajustan a esos ordenamientos, no puede ser opuesto para aceptar o excluir la matriculación (ya sea en su origen o por continuidad).

Entonces, deben ser revisados esos idearios, para que expresen claramente sus objetivos y revelen el ajuste a la tutela legal, sus valores y principios.

De allí que toda negativa a matricular o rematricular que ejerciten los propietarios de establecimientos educativos de gestión privada, deben expresar concretamente qué idearios fueron desconocidos

como respeto a la razonabilidad y al no abuso del derecho reconocido constitucional y legalmente.

Sobre el segundo interrogante, la respuesta distingue como se antepone la legalidad del ideario, frente a la negación sistemática de los padres y/o alumnos a adherirse institucionalmente al mismo.

Los derechos no son absolutos tampoco para los padres, y también deben ser ejercidos con razonabilidad (tal el emergente de 110 de la Constitución Provincial y el artículo 128, inc.c) de la Ley N.º 26 206), lo que claramente queda advertido por la Constitución de la Provincia de Santa Fe en su artículo 16 cuando expresa: «El individuo tiene deberes hacia la comunidad. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades puede quedar sometido a las limitaciones, establecidas por la ley exclusivamente, necesarias para asegurar el respeto de los derechos y libertades ajenas y satisfacer las justas exigencias de la moral y el orden público y del bienestar general».

Pero esa *resistencia* también debe ser analizada en las particulares circunstancias del caso en orden a definir sus motivaciones y lo que aquellos realmente han interpretado del mismo.

En este escenario, también queda comprometido el Estado, el que concurre a esta construcción colectiva ordenada a garantizar el ejercicio regular de los derechos.

Por lo tanto, mediante los equipos de supervisión, deben abordarse y brindarse asistencia a instituciones, padres y alumnos en estas problemáticas, garantizándose la escolarización, y permitiendo que cada actor educativo sea sujeto responsable del ejercicio regular de sus derechos.

4 BIDART CAMPOS, G. J comentario al fallo CºCC Córdoba *Etchegaray Ferrer Carlos J. 16/08/1983-ED,109-498* (C N Civ Sala I 2002-07-18 R. J c. *Colegio Carlos Octavio Bunge*) La Ley 2003-A-322).

**SEGUNDA PARTE**

**Reflexiones educativas para su contención jurídica**

## LA COSTUMBRE EDUCATIVA ACEPTABLE

(o el *siempre se hizo así*)

Cuando se trata de indagar muchas veces por qué no se cumplen los reglamentos educativos, es muy común escuchar como respuesta esa definición tan definitiva excusatoria: *siempre se hizo así*.

Es decir, existe una *manera de hacer las cosas* que tiene como autoridad la definición de una determinada-indeterminada jerarquía institucional o supervisiva que lo dogmatizó en ese sentido, a tal punto que su grado de aceptación es definitivo, y ni siquiera existe una sospecha sobre la existencia de una forma prevista de manera diferente.

Este último aspecto, cuando los circuitos interinstitucionales están más abiertos e interconectados, resulta menos verosímil aceptar o desconocer, sin embargo, la para-normatividad, constituye una práctica usual en las instituciones educativas que se advierte como *razonable*.

Entre los padres no deja de acontecer algo diferente, y esto ocurre sostenidos por la misma *falacia de autoridad* de todo referente que se antepone e *institucionaliza*, por el solo hecho de encontrarse más próximo o tenga mayor circulación con la vida institucional de la escuela, con el trato o diálogo con los docentes, al punto que una opinión suya, es toda una definición *oficial* que interpreta la voluntad de docentes y directivos.

Abarcar a todas las realidades que se presentan en la gestión educativa cotidiana no puede diseñarse. Es más, un intento de esta naturaleza puede conspirar contra la misma dinámica educativa que, aunque está sistematizada y organizada, acepta desacomparar algunos ritmos para asegurar aprendizajes en función de los alumnos y sus condiciones.

Nos estamos refiriendo a lo que se conoce como la eficacia de una norma frente a un problema que se trata. Es decir, qué aptitud resolu-

tiva alcanza una norma para producir una intervención exitosa en lo que nos está ocurriendo como escuela, como comunidad educativa.

¿Estamos entonces frente a una desobediencia cuando los actores educativos efectúan abordajes de las situaciones educativas fuera de la norma, aún conociéndola, porque sostienen que la manera de encarar y solucionar el hecho es más eficaz?

Las palabras *éxito* y *eficacia* son las que, en definitiva, parecen ser las motivadoras y determinantes para prescindir de la legalidad. Este es un discurso desde la praxis, desde aquello que se considera *mejor, más oportuno*, más sustentable como solución en el tiempo, más aceptable por quienes son los que presentan la crisis o el conflicto.

La eficacia se impone a la normatividad muchas veces. Pero debemos ser claros en esta afirmación, porque muchas veces caemos en una falsa creencia acerca de la inaptitud resolutoria que le atribuimos a la norma en los acontecimientos educativos.

La costumbre educativa participa de las características propias de toda costumbre como fuente del derecho, es decir, como principio que debe seguirse para resolver problemas educativos.

En nuestro ordenamiento jurídico, el artículo 17 del Código Civil Argentino, establece que los usos y costumbres no pueden crear derechos sino cuando las leyes se refieren a ellos o en situaciones no regladas legalmente. La definición legal civil, no nos puede llevar a confusiones, porque su habilitación refiere a la creación de derechos, pero no a oponer una costumbre a la ley positiva expresa para justificar su desconocimiento o desobediencia.

Aún con esta advertencia, sin embargo, este sistema del derecho privado, no es absoluto en el derecho público, debido a los bienes jurídicos tutelados en su especie, y a las prerrogativas que el Estado tiene en la esfera del derecho administrativo (del que participa plenamente el derecho educativo) para salvaguardarlo.

La modernidad jurídica ha sido muy celosa del positivismo, es decir, del apego absoluto a la ley y de toda integración de las posibles, bajo principios que deben ser autosatisfechos dentro del mismo ordenamiento jurídico legal pero solo de manera provisoria, extraordinaria y limitada, hasta que una reforma expresa las incluya.

La posmodernidad jurídica, desde la crisis del formalismo legal y —de manera más remota— desde la crítica al principio representatividad, acepta la legitimación de un régimen jurídico eficaz tanto y cuanto sea el producto de construcciones colectivas inmediatas.

En la educación, esto es más necesario, en tanto se advierte que las habilidades referidas a una ciudadanía responsable y solidaria (lo que también se vincula con una *habilitación para el desempeño social* en los términos del inc.b) del artículo 11 de la Ley N.º 26 206), exigen un entrenamiento en la participación de los actores educativos en el diseño aquellos regímenes que vendrán a solucionar sus propios problemas (cfr. el artículo 27, inc.f), h), artículo 30, inc.a) de la Ley N.º 26 206).

Las normas definen conductas debidas frente a determinados hechos. Estas conductas son generales y son el producto de una valoración previa que trata de rescatar experiencias anteriores frente a acontecimientos similares ya ocurridos. Pero en este proceso de construcción normativa general, puede suceder que las respuestas normativas no siempre recogen esas experiencias, y se sostienen sobre teorías que tratan de sostener una voluntad política-ideológica determinada.

Desde este tipo de construcción normativa, el riesgo es claro, la solución es abstracta y auto-referenciada en una perspectiva del problema, en una percepción del mismo, que experimenta la incapacidad de poder congregarse el intercambio que favorezca verificar esas percepciones para validarlas de manera que puedan ser recogidas como una tendencia, una vivencia común en cuanto motivaciones, protagonistas, contextos, condicionamientos culturales, económicos, sociales, todos aquellos —en definitiva— que afectan a los hechos y nos marcan que no se presentan de una manera lineal.

Entonces estamos frente a dos tipos de *hechos* que concurren a lo que las normas terminan por definir. Por un lado, ese hecho primario —por así llamarlo— que es fruto de la cotidianeidad y que exige un diagnóstico complejo para determinar en su misma ocurrencia a cada uno de los elementos subjetivos y actitudinales que son necesarios tener claros para encontrar en ellos valores que se quieran proteger y hacer prevalecer, o bien, disvalores que se tratan de erradicar.

El segundo tipo de hecho, es el resultante de la norma, es decir, el que la norma configura como aquel *cuadro de situación* que nos sirve para discernir si estamos ante una situación alcanzada por la previsión normativa. Este último tipo, ya tiene transversalizado el valor pretendido o que será materia de protección, porque es —justamente— *un hecho relevante*. La relevancia de los hechos son los que los hace jurídicamente alcanzados por las normas. Aquí es importante detenernos, porque existe una suerte de ansiedad en el sistema educativo por agotar en un detalle normativo exhaustivo a todas las situaciones y, dentro de ellas, a cada uno de los pasos que deben seguirse para abordarlas.

Las normas son referencias dirigidas a los hombres, pero no los sustituyen en las decisiones que deben tomar, en la reflexividad que deben aplicar para resolver situaciones problemáticas. Es ese espacio que existe entre la precisión concreta y la reflexividad práctica, la que hace humana a la organización y permite establecer relaciones adecuadas a la dignidad del hombre. Algunos llaman *lo no previsto, o lagunas del derecho* a estas distancias compositivas de las conductas debidas.

La *protocolodependencia*, entendida como una tendencia omnicompreensiva de la práctica educativa bajo un prescriptivismo exhaustivo de reglamentos que definen sus habilitaciones o inhabilitaciones en términos cerrados, ajena a los sujetos educativos de aquello *original* que deben aportar en la comunicación y en la resolución de los problemas cotidianos. Por un lado, muchas veces importan una estrategia de control excesivo sobre el sistema educativo y un mecanismo rígido y concentrado que desconfía de la capacidad de los actores de esas realidades para aprovechar elementos genuinamente actitudinales y comunicacionales que solo implican el talento y la experiencia para ser aplicados.

Es decir, desde estos territorios, se alcanza una confianza que sabe reconocer la aptitud que tiene cada parte en la relación educativa, por disponerse a reflexionar los problemas, y no en reacciones que tratan de sacárselo de encima sin que quede ninguna constancia que se ha tenido algún tipo de decisión que haya afectado su resultado.

La preocupación por esta metodología de organización de la educación, se vincula con la responsabilidad, en la medida que, frente al desconocimiento de esos procedimientos, se activan los mecanismos atributivos de responsabilidad con especial relevancia en la materia disciplinaria. Se trata de una suerte de consecuencialismo, donde los actores educativos terminan más preocupados en los procedimientos que en los logros, en una suerte de defensas y persecuciones recíprocas que silencian los debates sustantivos de la educación.

Con esta valoración, no se quiere autorizar deliberadamente al consensualismo como metodología para una arquitectura normativa eficaz, tampoco se está haciendo una apología de la improvisación y una desprofesionalización de la educación, sino que se trata de descubrir cuál es el *justo medio* que debe precaverse para diseñar un sistema normativo que no asfixie a la cultura educativa que define una identidad en las comunidades donde se presenta.

Indudablemente, esta prudencia jurídico-educativa, supone el esfuerzo por evitar el trato desigual entre diferentes comunidades, al permitirse a una, lo que a la otra se le niega.

Nótese que, lo que el artículo 11, inc.a) de la Ley Nacional N.º 26206 establece como objetivo de la política educativa de calidad desarrollada con *igualdad de oportunidades*, sin *desequilibrios ni inequidades sociales*, debe ser integrado a la dimensión de un fortalecimiento de la identidad que articula los *particularismos* que también deben ser atendidos (confr.inc.d) del artículo 11 de la Ley Nacional N.º 26206).

Entonces, la cohesión de un sistema normativo no supone la uniformidad, sino el diseño de soluciones que, reconociendo aquello que es común y propio de la dignidad humana, habilite conductas que ofrezcan alternativas.

Esta habilitación de alternativas dentro de la misma norma no implican una discriminación *encubierta*. Nuestra Corte Suprema de Justicia de la Nación, ha señalado que se configuran supuestos de desigualdad, si la ley contempla en forma distinta situaciones que son iguales (Fallos 312: 826), pero no si contempla de manera diversa a supuestos o casos que son entre sí diferentes (Fallos 300: 984).



Por su parte, entonces, el Máximo Tribunal de garantías constitucionales, afirma el reconocimiento y la exigibilidad de *iguales derechos frente a hechos semejantes* (Fallos 295: 937), o igual trato siempre que las personas se encuentren en idénticas circunstancias y condiciones (Fallos 312: 615).

## LA UBICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO EDUCATIVO

*(o La escuela no trabaja sola para proteger)*

### 1) Vínculos y compromisos emergentes

En materia educativa, las políticas públicas de la niñez y adolescencia, se elaborarán fortaleciendo el rol de la familia en la efectivización de esos derechos, consagrando la gestión asociada de los organismos de gobierno en sus distintos niveles en coordinación con la sociedad civil, con capacitación y fiscalización permanente, la promoción de redes intersectoriales locales y la constitución de organizaciones y organismos para la defensa y protección (cfr. artículo 4.º, inc. a), c), d) y e) de la Ley Nacional N.º 26 061 y artículo 5.º, incs. c), h), f) de la Ley Provincial N.º 12 967).

Por otro lado, en orden al principio de especificidad, cada nivel educativo cuenta con exigencias propias en este mismo sentido.

En el nivel Inicial se debe promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as y propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo (cfr. artículo 20 incisos b) y g) de la Ley Nacional N.º 26 206)

En el nivel Primario, deben ofrecerse las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones (cfr. artículo 27, inc. b) de la Ley Nacional N.º 26 206).

En el nivel Secundario, debe brindarse una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de

la ciudadanía democrática (cfr. artículo 30, inc.a) de la Ley Nacional N.º 26 206), garantizando la atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes (cfr. artículo 32, inc.h) de la Ley Nacional N.º 26 206).

Las particularidades socioculturales son objeto de la Educación para jóvenes y adultos, en orden a desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática (cfr. artículo 48.º, inc.a) y b) de la Ley Nacional N.º 26 206)

Transversalmente, en la educación rural, se debe promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género (conf. artículo 50, inc.d) de la Ley Nacional N.º 26 206).

Acompañan estos enfoques en la educación intercultural bilingüe, el deber de propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales (cfr. artículo 53, inc.e) de la Ley Nacional N.º 26 206).

Inclusión social y cultural, como garantía de efectiva igualdad de oportunidades, son objeto de atención de la educación en contextos de privación de la libertad (cfr. artículo 56, inc.g) de la Ley Nacional N.º 26 206) y para la educación hospitalaria y domiciliaria (cfr. artículo 61 de la Ley Nacional N.º 26-206).

Esta secuencia descripta, concluye con un imperativo propio de una política de Estado para la educación en orden a promover la igualdad educativa, mediante programas destinados a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (cfr. artículo 79 de la Ley Nacional N.º 26 206).

Entonces, se materializan estos presupuestos, cuando se acepta la participación en el desarrollo de sistemas locales de protección

integral de derechos establecidos por la Ley N.º 26 061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales, con especial cuidado de las alumnas embarazadas y madres, como la erradicación efectiva del trabajo infantil (cfr. artículos 81 y 82 de la Ley Nacional N.º 26 206)

En la Provincia de Santa Fe, el Estado promueve la remoción de los obstáculos de cualquier orden (cfr. artículo 8.º, 2do. párrafo de la Constitución Provincial) que, limitando de hecho la igualdad y la libertad, entorpezcan el pleno desarrollo de niñas, niños y adolescentes y su efectiva participación en la comunidad; entonces, sus organismos, tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de las políticas públicas especialmente en relación a la asignación de recursos hasta el máximo de los que se disponga y los que se obtengan mediante la cooperación y la asistencia internacionales (cfr. artículo 6.º de la Ley Provincial N.º 12 967).

Por lo dicho, además, los Organismos del Estado, deben adoptar todas las medidas administrativas, legislativas, judiciales y de otra índole, para garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos reconocidos (cfr. artículo 8º de la Ley Provincial N.º 12 967).

Entonces, la institución educativa, como unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje (cfr. artículo 122 de la Ley Nacional N.º 26 206), que articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa, debe contar con profesionales de los equipos de apoyo que garanticen el carácter integral de la educación.

Para lograrlo, entre los criterios de organización de la institución educativa, advertimos cómo se debe promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/ as y sus familias (cfr. inc.l) del artículo 123 de la Ley Nacional N.º 26 206).

Por ello, los actores públicos estatales, deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones (cfr. artículo 7.º de la Ley Nacional N.º 26 061).

Entre los desafíos para alcanzar una educación de calidad para todos a lo largo de la vida que releva el Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la «Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe» (EPT/PRELAC), 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina, (cfr. *Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos*), podemos destacar la función de la educación en tanto: «... c) cómo puede ayudar a combatir la discriminación cultural, la exclusión social, y prevenir la violencia y la corrupción; (y) d) cómo puede contribuir a una mayor cohesión social y al fortalecimiento de los valores democráticos, ampliando las opciones de las personas para vivir con dignidad, valorar la diversidad y respetar los derechos humanos».

Por ello debe asegurar «... el rol del Estado como garante y regulador del derecho universal a una educación de calidad»; para ello, «... El Estado ha de promover, proteger y garantizar este derecho a través de: [...] Establecer regulaciones que eviten las distintas formas de discriminación, mejorando los sistemas de garantía existentes».

En el mismo orden internacional, y como parte de compromisos efectivamente asumidos por nuestro país, «... hay que destacar el enorme valor de que los programas de atención a la infancia integren la dimensión social y la dimensión educativa. Es muy difícil que el solo trabajo en el ámbito educativo alcance sus objetivos si al mismo tiempo no hay una atención específica al contexto social y familiar en el que el niño se desarrolla».<sup>5</sup>

5 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) junto con la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, *Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios*, en *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad* versión On-line ISSN 1850-0013

## 2) Contenido sustantivo de las acciones de intervención socioeducativa

La Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación V. Muñoz Garrido<sup>6</sup> destaca que «El desarrollo de cada niño viene determinado por sus propias características y por las transacciones que se producen entre los distintos sistemas en los que se encuentra. Los microsistemas, que son los entornos más próximos a los niños (familia, amigos); los mesosistemas que hacen referencia a las relaciones familia-escuela; los exosistemas, referidos a los entornos en los que el niño no se encuentra, pero que le afectan a sus condiciones de vida y a la forma en que cubren sus necesidades básicas; y el macrosistema, que se refiere a la cultura en la que vive y con la que se relaciona a través de su influencia en los demás contextos».

Entonces, siguiendo a esta autora, «los centros educativos, son los lugares propios de socialización de los niños, y es en ellos, donde manifiestan con más claridad sus dificultades en las tareas y competencias de cada una de las etapas evolutivas».

Jasone Mondragón e Isabel Trigueros,<sup>7</sup> nos explican que «El ámbito de actuación de la atención y promoción de la infancia y la adolescencia exige una particular atención hacia las situaciones que suponen alto riesgo social en el proceso de desarrollo y socialización».

También, al concepto de *menor en riesgo*, lo explicamos desde el concepto de *vulnerabilidad social* atendiendo al trabajo de Morente Mejías F.<sup>8</sup>

Desde esta perspectiva, esta *vulnerabilidad*, aparece descrita como «... una serie de situaciones sociales dominadas por la precariedad, por un equilibrio social inconsistente y débil, que pueden

6 MUÑOZ GARRIDO, V.; «La escuela ante situaciones de riesgo social y maltrato», en *Revista Pediatría de Atención Primaria*, Vol.V, n.º19, julio/sept.2003.

7 MONDRAGÓN, Jasone y TRIGUEROS, Isabel; *Intervención con menores: acción socioeducativa*, Narcea, Madrid 1994.

8 MORENTE MEJÍAS F.; *Los menores vulnerables*, Universidad de Jáen, 1997.

ser la antesala de las situaciones de exclusión social (cfr.Uceda, F.X; Romero Maza, César y García Muñoz, María).<sup>9</sup>

Entonces, siguiendo a Juan Sáez Carreras,<sup>10</sup> la intervención educativa puede ser entendida como «... una practica social critica desde la que un grupo o una colectividad tiende a la autodeterminación y a la mejora social [...] La intervención en este enfoque, no puede entenderse si no es situándola en los contextos sociohistóricos, plenos de intereses humanos y valores donde ella se produce».

Esta intervención comprende niveles preventivos, asistenciales y de rehabilitación, con acciones previas de diagnóstico, de comunicación, de acción positiva y de evaluación.

El artículo 50 de la Ley Provincial N.º 12 967 se refiere a las medidas de protección integral cuando explica que. «Son aquellas que deben ser adoptadas y aplicadas por la autoridad administrativa de promoción y protección competente ante la amenaza o violación de los derechos o garantías de una o varias niñas, niños o adolescentes individualmente considerados, para preservar o restituir a los mismos el goce y ejercicio de los derechos amenazados o vulnerados o la reparación de sus consecuencias. La amenaza o violación a que se refiere este artículo puede provenir de la acción u omisión del Estado, la Sociedad, los particulares, los padres, el grupo familiar, representantes legales o responsables, o de la propia conducta de la niña, niño o adolescente». Estas acciones se materializan conforme los procedimientos consagrados en el Anexo del Decreto N.º 0619/ 2010 para este apartado legal reglamentado.

Existen procedimientos ya consagrados que deben seguirse conforme los términos de los artículos 54, 55, 56 y 57 de la Ley Provincial N.º 12 967 sumado a las pautas dadas por el Anexo del Decreto N.º 0619/ 2010.

9 UCEDA, F.X; ROMERO MAZA, César y GARCIA MUÑOZ, María; *De la protección a la judicialización: menor en riesgo versus menor de riesgo*, en Actas del «Segundo Symposium Internacional sobre Justicia Juvenil» y del «Primer Congreso Europeo sobre Programas de Cumplimiento de Medidas Judiciales para Menores» / coord. por Diego Vargas Vargas, Vol. 2, 2008 (Comunicaciones), ISBN 978-84-472-1134-0, pp. 121-132.

10 SÁEZ CARRERAS, Juan; *La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad*, en *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, p.96, 1993.

### 3) Marco institucional para las acciones de intervención

La Ley Nacional N.º 26 061, completa el marco protectorio que venimos analizando cuando, en su artículo 32, establece que el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes «... está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y establece los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, demás tratados de derechos humanos ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional».

El mismo precepto, entre otros, enumera como medios para cumplir los objetivos emergentes de este Sistema: Políticas, planes y programas de protección de derechos, organismos administrativos de protección de derechos y procedimientos.

Todo programa debe tener un contenido y seguir un procedimiento que garantice no solamente los derechos del niño, sino también el principio de unidad familiar.

El programa, debe diseñarse teniendo en cuenta las acciones posibles, las que pueden desplegarse dentro de la propia comunidad educativa, y las que deben proyectarse hacia el servicio de justicia.

La Ley Provincial N.º 12 178 mediante el artículo 6, dicho régimen establece que «A los efectos de dar cumplimiento a lo precedente, el Ministerio de Educación afectará el personal técnico y administrativo y los recursos materiales y servicios que dispone en los programas de similar problemática, actualmente en ejecución [...], de ser necesario, propenderá a la capacitación de nuevos equipos profesionales y personal idóneo dependiente de la Administración Pública Provincial. Con tal propósito podrá recurrir al personal de otras jurisdicciones, solicitando las adscripciones que fueren menes-

ter. Podrá requerir la asistencia y colaboración de organismos nacionales, municipales y/o comunales y de instituciones o personas, que reúnan condiciones aptas para contribuir a alcanzar los objetivos del programa».

También se prevé la asistencia de un por un Consejo Consultivo, en cada Delegación Regional, «...integrado por: a) un representante por el personal directivo; b) un representante por el personal docente; c) un representante por el personal no docente; d) un representante por la asociación de padres; e) un representante por los alumnos...» (cfr. artículo 8). Además, se podrá invitar a toda entidad o persona que estime útil a los fines de esa ley.

El menor se encuentra frente al sistema jurídico en tres supuestos atendibles: el abandono (materia civil cfr. artículo 5.º, inc.1) de la Ley Provincial N.º 11 452), la imputación de autorías criminales (cfr. artículo 5.º, inc.2) de la Ley Provincial N.º 11 452), como víctima de delitos (violencia, delitos sexuales, tráfico) o del trabajo infantil. La drogadependencia, comparte prácticamente las tres categorías según los casos.

También podemos preguntarnos si este régimen (conf. artículo 11, inc. b, apartado 14 de la Ley Provincial N.º 12 817) se debe agotar en la organización del Ministerio de Educación (conf. artículo 27, inc. 3, 9, 12), o bien, implican la intervención conjunta con las áreas propias del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (cfr. artículo 23, inc. 17 de la Ley Provincial N.º 12 817), del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (cfr. artículo 18, inc. 5, 10), del Ministerio de Desarrollo Social (cfr. artículo 23, inc. 3, 5, 8, 12), y del Ministerio de Seguridad (conf. artículo 19, inc. 10).

## LA CONDICIÓN DOCENTE. SER DOCENTE: HOMINES, DUM DOCENT, DISCUNT<sup>11</sup>

(El hombre que enseña, aprende)

Séneca supo expresar esta afirmación que constituye uno de esos referentes para la reflexión que nos colocan de cara a un modo de ser, que define nuestros modos de hacer.

La tarea educativa, es esencialmente aprendizaje. El conocimiento no es un lugar a dónde se llega, sino una permanente inquietud que actualiza las mil maneras de hacer de los saberes, servicios que mejoren la calidad de vida de las personas y que, en ese tránsito y efecto, nos van mejorando a nosotros mismos.

Enseñar, es aprender, porque no se trata de aceptar que el magisterio es una especie de *iluminación paranormal* cuya causa experimentó primero, una causa mística de revelación personal, sino que el docente es profeta en cuanto se hace capaz de escuchar y encontrar la manera de anunciar aquello de lo que es testigo. Pero primero, estuvo allí, conoció, y se hizo intérprete mientras transitó la experiencia del saber recorriendo sus razonamientos y manteniéndose en sus interrogantes.

Los aprendizajes, otorgan la autoridad del esfuerzo por el conocimiento. Esta autoridad es la que nos justifica como agentes reflexivos, sujetos que no asimilan ciegamente, sino que refundan el saber, cada vez que se imponen transmitirlo y, así, otorgarle un nuevo alcance. Porque cada saber transmitido, dejó de ser aquel originario, para convertirse en aquel que quedó atravesado por un discurso, un signo, un modo de manifestarse, con un alcance determinado en aquellos que han concurrido a recibirlo.

<sup>11</sup> Citado por EZQUERRA, Fernando en *Homines, dum docent, discunt*, artículo publicado el 14-03-2007 en [www.abc.es/hemeroteca/historico](http://www.abc.es/hemeroteca/historico).

Pero, recibir el saber, convierte al hombre en su propio constructor, de modo que, su propia interpretación, será la producción que permitirá aplicarlo para resolver aquellos problemas que se le presenten en la vida. Problemas que, en definitiva resolverá, no solo con la técnica del saber, sino —quizás— solo con el estilo de razonamiento, que es lo que favorecerá establecer los primeros campos del diálogo disciplinar.

### *¿Maestro es el que se elije?*

El origen del magisterio, se vincula con la persona del docente. En la antigüedad y hasta la Edad Media, el magisterio participaba de un oficio que no se elegía, sino que era elegido, como si pudiéramos afirmar, asignado o impuesto por una comunidad que reconocía en el *maestro*, al sabio.

Eso lo hacía responsable, eso lo hacía naturalmente libre para enseñar y para aprender, pero eso lo hacía particularmente responsable, cuando los pupilos no eran dignos de esos aprendizajes, porque se apartaban de las necesidades y del espíritu del tiempo de esos pueblos.

*Ser elegido educador*, aparece como un *mantra* que supera el esquema de la organización moderna del servicio público educativo, que está agotada, y reclama recuperar la *pequeña escuela* con maestros que sean mojones espirituales mediante la reflexividad que eleva y promueve las vocaciones personales.

Una elección es un voto de confianza que primero sabe reconocer la libertad de quien fue buen aprendiz, para ser un buen maestro, sin detenerse en ese lugar, sino en permanente peregrinación.

### *Como maestro, convertirse en una alternativa*

El maestro es un oferente de alternativas, las revela, y orienta, rescata de la persona su originalidad.

Educar para las alternativas, es incorporar a la sospecha como método de estudio. Es abrir espacios de experimentación, es redefinir a los criterios de evaluación, para que no sean ellos mismos, los que comprometan los aprendizajes o los direcciones, al punto de someter

el espíritu humano, distrayéndolo del verdadero sentido de la educación: aprender.

Las alternativas, respetan la diversidad, pero no desconocen la naturaleza humana. La diversidad auténtica es la que descubre en la naturaleza, el sentido y la identidad, para ubicar a las opciones en las dimensiones a las que se las puede adjudicar, pero sin dejar de ser eso, opciones, no la naturaleza misma.

Las alternativas nos imponen un conocimiento de sí mismos. ¿podemos promover el conocimiento de sí mismos en la multitud?, quizás sí, quizás no. Pero, si hay algo seguro que no podemos hacer, es aceptar que, no puede hacerse, por la misma existencia de la *multitud educativa* (del aula, de la matrícula, de los contenidos, de los papeleos, etc.).

Parecemos pocos frente a tanto, sin embargo, las victorias más significativas de la humanidad, supusieron esta *desproporción* entre los *pequeños* vencedores y los *grandes* vencidos.

### *Conciencia acerca de cómo, la tarea, supone la adversidad*

La enseñanza es una lucha (agonía) porque importa quebrar la ignorancia y la resistencia al aprendizaje, que aparece como todo un mensaje de época en una sociedad que se *corre* de los espacios que les corresponden para resolver sus propios problemas, liberándose de la institucionalidad, que ha perdido su inspiración congregativa, para constituirse en una excusa delegativa de aquello que los hombres no pueden desconocer: ellos mismos.

La adversidad es el territorio natural de la enseñanza. No hay mayores o menores adversidades, solo existen éstas. Estaremos mejor o peor preparados para afrontarlas, pero nunca se puede esperar enseñar en ambientes lineales, de una suerte de horizontalidad igualada e igualadora, una pseudo-armonía conformista la que —si ocurre— ya nos está demostrando que no está ocurriendo todo aquello que debería suceder.

Porque la educación obliga a hacer diversas definiciones. Una definición, es esclarecedora, individualizante, y puede ser peligrosa para el poder.

*Constituirse en motivadores en épocas de apatismo y sustitución visual de la creatividad*

William Arthur Ward afirmaba: «El profesor mediocre dice. El buen profesor explica. El profesor superior demuestra. El gran profesor inspira».<sup>12</sup>

¿Cómo atravesar cada uno de estos estadios actitudinales? ¿A que competencias se debe recurrir para alcanzar la perfección en términos de plenitud, no de infalibilidad? Quizás —para no contradecirnos y pecar de absolutos— se tratará de detenernos en las *inspiraciones*, donde los conocimientos solo son recursos, no fines en sí mismos.

La inspiración no es una fuerza externa. Algo o alguien que *llega*. Se trata de una energía interior suscitada por la inquietud que ha descubierto en sí mismo, aquello que nos ordena al interés —primero— y al conocimiento —después—.

El motivo se vincula con la causa. Ella nos lleva a la intimidad del sujeto, recorriendo el espacio de su vida, de sus condicionamientos, de sus negaciones, de sus aspiraciones, de sus seguridades y de sus miedos. No puede haber motivación si no hay comunicación capaz de encender, porque es en esa profundidad, donde la voluntad queda involucrada con la pasión, que nos hace capaces de ir más allá de lo que nosotros mismos somos capaces de creer que podemos alcanzar.

La organización multitudinaria de la educación, despoja al hombre de la oportunidad, lo *acopia*, *amontona*, lo ajena de una auténtica *igualdad de oportunidades* al hacerlo anónimo, al permitirle *escondarse* entre tantos.

En esa *multitud*, se consolidan las capas de la impenetrabilidad que insensibilizan y oscurecen. Despejar de la organización educativa este modelo acopiativo, nos hace más honestos en cuanto a esas declaraciones magníficas de principios, que no alcanzan para que-

12 GONZALEZ CHÁVEZ, David; *La caracterización de la práctica docente de cuatro profesores sobresalientes en el área de Matemáticas para ingenierías a nivel universitario*, disponible en <http://centroedumatematica.com>

brar las insistencias institucionales en practicas estandarizadas, que no dan mucha oportunidad de *elegir*.

Para el docente se hace muy pesado no conformarse, porque los márgenes se hacen muy estrechos para sus prácticas oscilando entre los extremos del ritualismo y de la improvisación (propio de la paradoja posmoderna).

El anonimato de la multitud, establece distancias comunicativas, transforma al docente en un ícono, pero al modo de esas figuras paganas que están vaciadas de identidad, al pretender abarcar todas. Se produce una suerte de *soledad* del alumno, que adquiere muchos supuestos expulsivos frente a ofertas visuales más atractivas, persuasivas, pero apelando no —justamente— a lo mejor de ellos.

La imagen, simplificó (al punto de empobrecer muchas veces) los discursos. Además, su misma expresión, pretende acortar las distancias comunicativas (me atrevo a insistir reiterando esta «localización»), al hacerse autosuficiente (aspiración a instalar la innecesaria variedad de intérpretes).

*La sensibilidad y carácter*

El carácter mantiene al espíritu y a la mente concentrada en su vocación. La sensibilidad, estableció un puente de proximidad que refuerza la voluntad, pero no puede asfixiarla. La formación del carácter se vincula intrínsecamente con la formación de la conciencia, para que esa educación sea plena, respondiendo a todas las competencias del hombre.

Una respuesta que se mide por la proporción de los talentos recibidos, pero que los lleva al extremo, para que rindan todo aquello que están llamados a rendir, de modo que la persona experimente la contemplación de la realización y la posibilidad de advertir en su hacer, la obra, y su porción de historia.

Allí, donde más negación exista para encontrar éste destino, se hace más fecunda e interesante la tarea educativa, porque no se hace otra cosa que encontrarse con un pulso de la época y un testigo de la diversidad.

Los padres deben ser los *primeros educados* para educar, para garantizar que la escuela realice su porción de tarea, sin tensiones

conspirativas que solo se ocupan de confundir sin ningún compromiso con el futuro de los alumnos, sino más bien, atrapados en los egoísmos y reduccionismos frustrantes.

La educación es una sociedad, pero no de *responsabilidad limitada* (donde cada uno responde por su cuota, su porción de participación), sino que la responsabilidad es solidaria de todos los socios (donde cada uno responde por el todo).

*Los saberes se expresan en lenguajes que hay que conocer y aprender a interpretar*

El relato de Babel (cfr. Gn. 11), es un elemento de reflexión significativo por su riqueza, en tiempos de globalización de la tarea educativa.

Una construcción de los hombres, tan grande como la oportunidad de hablar todos el mismo idioma. Es ese entendimiento de la misma lengua, que propicia en los hombres su capacidad de hacer grandes cosas. Una grandeza sujeta, sin embargo, a una pretensión que hace *pretencioso* al espíritu humano.

Aún en un método de interpretación de este pasaje Bíblico *secularizado*, la grandeza, *las alturas*, ¿son válidas por si mismas? ¿Qué permite *hablar una misma lengua* más allá de la tecnología?

El lenguaje como producto cultural refleja el poder del hombre para significar el mundo, distinguiéndose de entre todos los seres y de las cosas, pero, sin embargo, conlleva un poder mayor, y es el de promover y afectar la voluntad. El lenguaje, entonces, se hace discurso y otorga razones a las maneras de vivir y de convivir.

El desarrollo expansivo, acelerado y revolucionario de las tecnologías (especialmente las referidas a la comunicación y a la información), nos reubican en el horizonte de todo aquello que debe suscitarse en el hombre para alcanzarlo, aprovecharlo, discernirlo y enriquecerlo.

Babel es una advertencia sobre el intento uniformador que se revela a la naturaleza y se vuelve sobre si mismo al punto de perder contacto con la realidad, al aceptar ciegamente la oferta *virtual*.

*La medición de la calidad es la realidad: indicadores cotidianos*

La eficacia educativa son los entornos sociales, la vigencia de la justicia y el desarrollo creciente de la capacidad de autogestión acompañada por la responsabilidad por la inclusión creciente.

Pero estos indicadores no solo son cuantitativos (ansiedad profunda de la modernidad educativa que se mantiene en los escenarios de la evaluación), sino que también son cualitativos (relevamiento del detalle que determinó el salto a un logro educativo superior de la cantidad hacia la trascendencia del alcance).

La realidad social no es solo una percepción, es una experiencia que nos involucra y que nos hace testigos de la apreciación. La realidad compartida, alcanza una autoridad preponderante, pero no por eso deja de ser la preponderante, es decir, sigue sin ser definitiva.

Una evaluación integral de la sociedad, no se detiene en el tiempo, y nos obliga a acompañar trayectorias personales, para comprobar la verificación de nuestras hipótesis, para aprender del esfuerzo oportunamente desplegado en la persona, rescatando aquello que puede ser aprovechado, mejorado, profundizado, ofrecido.

Las trayectorias dejan de ser tales, cuando se le oponen juicios definitivos. No todos los espíritus ni todas las voluntades, se resisten a aceptar un juicio dado, y muchos, sucumben y se marchitan, ante el carácter terminal de una valoración apresurada, mutilada.

*Los territorios de la esperanza*

Y hay tantos... como tantos con ganas... y hay muchos, como muchos son los lugares, diversos los solares, variadas las formas y los colores.

Muchos no están vencidos, y siguen educando pese a tantas cosas, tantos índices, estadísticas y derrotas. Pero son aquellos que pueden volver a la escuela después del espanto, porque siguen sin aceptarlo.

Estas palabras tienen que ver con lo uno, y con lo otro. Porque desde estos extremos se comprende mejor el conjunto de testimonios recogidos en tantos años de mirar agudamente a la educación, sin quedar atrapados por las coyunturas, incluso, significa honrar



la nostalgia de aquellas maestras que han sido las nuestras y que creyeron en nosotros.

*Dar razones a los que aún no se niegan a ser apóstoles*

Es enojoso seguir escuchando al falso progresismo que despojar a la docencia del profundo contenido vocacional del apostolado. Estos extremos, han pretendido *liberar* al docente de una especie de sobrevaloración de su tarea, al punto de agotarlo por un yugo que la sociedad y el propio Estado tampoco son capaces de llevar.

Es posible este último equívoco, pero eso mismo es lo que debe evitarse, retirándose de un lugar privilegiado para refundar la ciudadanía y la libertad.

Apóstol es *enviado* a anunciar y dar testimonio, y con el extremo de la con-substanciación que se hace entrega plena. Pero una entrega que, en el alcance extremo, valida el sentido mismo de aquello que se hace, so pena de desnaturalizarlo, y de transformarlo en *otra cosa*, que no es justamente educar.

La felicidad de los reencuentros en la historia de tantos alumnos por cuyas vidas se ha tenido ocasión de pasar, es la recompensa inagotable, aquella que no se come la polilla ni se roban los ladrones; aquello que se ha elegido, *y que no les será quitado*.

Una última afirmación, quizás, la más importante de esta reflexión: CREEMOS EN USTEDES, no dejen de CREER EN NOSOTROS, y la hago a modo de pedido especial, por la vida de tantos que dependen de su esfuerzo, como en tantos lugares, el Maestro, contribuye a *hacer humanidad*.

EL CAMINO HACIA LA RESPONSABILIDAD DOCENTE

No podemos reducir el abordaje de la responsabilidad docente ajenizándolo de la naturaleza misma de la tarea educadora. Si así se realizara, sería lo mismo referirnos a cualquier oficio que a la docencia y eso conspira contra lo que debe efectivamente ocurrir en materia de educación. Los ámbitos educativos no se definen solos. La presencialidad del docente es definitiva y, lo es, en su integridad, en su integralidad. Es necesario trabajar desde un marco de certezas, de bienestar, pero que bajo ningún punto de vista importa el *relajamiento*, sino la plena conciencia de la complejidad de la condición humana involucrada en el quehacer y en el trato que se sobrelleva con los alumnos, sus padres, con los pares, los superiores, el resto de todos los que permiten que educar sea posible.

La responsabilidad debe ser entendida desde esos *territorios*, no puede descarnarse de esa dimensión, porque se desatiende la esencia que informa las elecciones que deben ser hechas frente a la tarea. Elecciones que, muchas veces, colocan al propio docente en una situación de riesgo emocional, espiritual, psicológico, jurídico.

No puede entonces trabajarse con *pánico*, en permanente tensión calculadora del *impacto* de lo que se dice y hace, en tanto a quien se dirige esa conducta o discurso. Indudablemente que no, pero también debe asumirse una formación docente que mejore las condiciones de comunicación verbal y gestual, que permitan aprovechar el nuevo escenario simbólico que está presente en la sociedad, para que sea claro todo aquello que quiere suscitarse y transmitirse.

Responder, es una razón que explica una situación, la que puede o no involucrarnos.

Analicemos esta afirmación primera. Toda situación es una ocurrencia, una manera de acontecer. *Es esa manera de acontecer*, pero ello no determina que sea la única. Ahora bien, podemos suponer, que

toda situación me exige pensar si es la adecuada a lo que debe ocurrir en función de lo que se pretende o de lo que la sociedad espera que ocurra en el ámbito educativo. Aquí debemos adentrarnos también hacia una conciencia social que sea honesta y no traslade a la escuela lo que ella misma está llamada a salvaguardar y a suscitar en los hijos.

*Dar una respuesta* es dilucidatorio, no solo en los términos de aquello que ha ocurrido o está ocurriendo, sino que se opone como alegato acerca del por qué y el para qué. La responsabilidad docente no puede solo medirse en términos de culpabilidad en tanto lo que se ha hecho o dejado de hacer que ha determinado, favorecido o producido que el hecho ocurriera.

Responder, es fundamentar la conducta asumida frente a la ocurrencia, desde la perspectiva de la condición docente como funcionario público en el marco de un ámbito y de una actitud dentro del servicio público.

Entonces, el servicio público educativo, determina un marco definido de ocurrencias debidas (es decir, en la escuela *deben* o *no deben* ocurrir determinadas conductas, y esto referido en tanto al que educa como a cada uno de los que son parte de ese ámbito específico).

Por eso podemos decir que, las razones que hacen al contenido de una *respuesta* (como acto del *responder*, constituye cada antecedente por el cual, podemos justificar nuestras acciones y nuestras omisiones. La necesidad de explicación, como argumento justificativo, se entiende en tanto, el estado (entendida como condición) o lugar que ocupamos (vinculado al lugar de decisión sobre el curso de los acontecimientos producidos o que deben producirse), se entienden en tanto el cumplimiento de una función que se dirige a la realización de un fin público —para el caso específico de los fines educativos—.

Pero los estados y las funciones educativas, no se agotan en sí mismas. Están ubicadas en función de toda una red de conductas concurrentes respecto de los miembros de la comunidad educativa.

Somos *determinado miembro* (director, docente, no docente, colaborador o cooperador, etc.) de la comunidad educativa, en tanto la existencia del resto de los actores. Ningún miembro se explica solo, sino en referencia a sus superiores, sus pares, o aquellos quienes son

beneficiarios del servicio brindado, o concurren con los docentes en garantizar que los aprendizajes se consoliden.

En definitiva, existe una suerte de *soy en tanto somos, y hago en tanto soy*. El docente, es tal, en tanto su oficio complejo, no se autoexplica, porque su identidad no es un monólogo ensimismado, sino una diálogo permanente con el entorno educativo del cual toma los extremos de necesidades llamadas a cubrir.

La responsabilidad del docente, se comprende desde estas dimensiones, porque no es solo individual. Se trata de una suerte de responsabilidad *afectada* por la tarea y por lo que esta está llamada a lograr en el entorno social donde se ubica y hacia el cual dirige todo su esfuerzo de formación.

La relación entre responsabilidad y razón, es inmediata y se evidencia en el diseño de una estructura de relaciones contingentes que explican nuestra propia concepción de la tarea, nuestros propios valores.

El mundo jurídico, es un mundo que supone valores. El valor es, definitivamente, lo que transforma a lo jurídico en tal, porque está ordenado a la regulación de un hacer que impacta en conductas concretas para alcanzar fines determinados, no solo por aquello que *pueden* hacer, sino por todo aquello que *deben* hacer.

11111

**PERSPECTIVAS DEL RÉGIMEN  
DISCIPLINARIO EN LA ACTIVIDAD DOCENTE**

**Hacia su resignificación**

La disciplina importa un ordenamiento. Esta función de la disciplina tiene extremos que la transforman en un proceso uniformador, que impone un paradigma y obliga a mantenerse dentro de sus contornos, so pena de expulsar del sistema a quien no respeta esos cánones.

El problema disciplinario es una pregunta sobre su validez en la medida que empezamos a preguntarnos con mayor profundidad ¿qué sentido tiene sancionar al que no cumple?

El *cumplimiento* parece reducirse a un valor en si mismo, cuando solo se hace amenazante para lograrlo, la sanción como método correctivo que, se encierra en el paradigma del castigo, un consecuencialismo que puede vaciarlo de valor correctivo, e imponerse como una practica que es mas taliónica o vengativa, por el daño recibido.

La sanción es una consecuencia disvaliosa, conlleva un juicio negativo, un reproche, que se expresa en la advertencia conminativa, la separación provisoria o definitiva, y hasta la expulsión plena del servicio publico.

La necesidad de un régimen disciplinario se apoya en la necesidad de ordenamiento y funcionalidad para garantizar eficacia en los sistemas de gestión, especialmente, en la gestión del servicio publico.

Este poder disciplinario de la Administración tiene su basamento en que el cumplimiento de los deberes de los funcionarios públicos constituyen una condición primordial para el regular funcionamiento de los servicios administrativos y la consiguiente realización de los intereses generales.<sup>13</sup>

---

13 DIEZ, Manuel M.; *Manual de Derecho Administrativo*, t. II, p. 123.

Pero cuando nos referimos al servicio público educativo, se nos impone preguntarnos, si el método correctivo del servicio disfuncional, realmente es coherente con los valores que contiene la tarea educativa.

Sancionar, por si solo, no es corregir. La sanción termina siendo descontextualizada de la investigación. Deja de importar todo aquello que se ha hecho visible en una investigación para determinar si, aquella sospecha sobre una posible ocurrencia (actividad presuntiva, juicio de probabilidad), realmente se tiene por acreditada y probada, individualizándose a su responsable por acción u omisión (actividad sumaria propiamente dicha, juicio de certeza).

La actividad disciplinaria es mucho mas que la sanción, su valor radica en la investigación, y esta resulta ser la dinámica menos aprovechada por el gobierno de la educación.

Una investigación disciplinaria revela procesos, roles, percepciones, maneras de entender y relacionarse, con que esta reducidas a determinada comunidad objeto de la investigación, sino que pueden ser estudiadas en comparación con otras, para descubrir transversalmente en ellas problemas más agudos que demuestran la validez o caducidad de determinadas condiciones y practicas normativizadas para los logros educativos.

Pero, ¿realmente la sanción tiene una eficacia *normalizadora* del servicio disfuncional?, o se limita a aplicar una censura que no mejora por si sola todo aquello que ha llevado a que determinado agente se haya comportado de esa manera y haya producido la afectación que cometió con su desobediencia.

El servicio no se corrige por ejemplariedad por el temor a una sanción. Una dinámica institucional y un sistema educativo que funcione por temor, es perverso, porque impone un habito de la amenaza y del rigor para lograr adhesión, reduciendo al hombre comprometido en una tarea que trata de rescatarlo del consecuencialismo y procura ordenarlo a la reflexividad y la conciencia de si mismo y de los otros.

Muchas veces, la consecuencia es peor, porque la actividad disciplinaria se ha limitado a extirpar solamente una manifestación de una patología institucional y relacional más aguda que la que quedó en evidencia y fue objeto de una denuncia propiciatoria de la investigación.

¿Cuál es la alternativa a la sanción? La respuesta no es sencilla y tiene que ver con la naturaleza de las faltas. Muchas faltas no se vinculan a un problema de obediencia a la reglamentación, donde —en todo caso— la alternativa debería ser re-educativa, sino que el extremo se relaciona con la incapacidad o inidoneidad para sobrellevar la tarea o —lo que es peor— hasta el respeto mismo de la dignidad humana (casos extremos de injerencias arbitrarias en la intimidad de los alumnos o el desconocimiento de su condición de sujetos de derecho), y entonces resulta inaceptable de modo definitivo la permanencia en el servicio.

Se trata de revisar y volver a la *integridad prestacional*, aceptada a partir de la idea de vocación docente.

El artículo 71 y el artículo 11 de la Ley Nacional N.º 26 206, se conjugan para definir un perfil docente que es determinante para hacer una lectura de todas aquellas acciones que han quedado inscriptas en los regímenes reglamentarios que regulan cada nivel y modalidad educativa en la Provincia de Santa Fe.

Ya Manuel Diez,<sup>14</sup> caracteriza el *deber de integridad*. Este deber implica la obligación del funcionario de ser honorable y de buenas costumbres en consideración a su profesión, tanto en el ejercicio de la función, como fuera del cargo, en sus relaciones sociales. Se refiere a ciertos hábitos que hacen desmerecer en el concepto público, con motivo de una conducta que se considera como contraria a este deber. Todas estas actitudes del funcionario, por su publicidad pueden influir en el prestigio de la función pública. Por lo tanto, a los efectos de garantizar este deber, la administración tiene poder de vigilancia sobre sus funcionarios, que puede extenderse mas allá de lo estrictamente funcional, alcanzando ciertos aspectos de la vida privada del funcionario que pueden proyectar consecuencias sobre su actuación pública.

Estamos entonces ante lo que la doctrina administrativa denomina *faltas deontológicas* las que constituyen comportamientos fun-

14 DIEZ, Manuel; *Manual de Derecho Administrativo* (cfr.T.II p. 120).

dados en una bondad ética que, en pro del interés general, parece exigible en una sociedad a los actos humanos.<sup>15</sup>

UNESCO,<sup>16</sup> nos aporta elementos decisivos respecto de lo que hemos dado en llamar *conducta referente que conforma lo ejemplar y lo adecuado*.

El primer elemento se determina por *lo relevante* en la educación. Nos destaca este documento que «La relevancia responde al qué y para qué de la educación. Desde un enfoque de derechos, además de enfrentar la exclusión, hay que preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder. Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros».

Agrega este documento, ya con relación específica a los docentes, que: «... el desafío de implementar políticas y estrategias que garanticen un cuerpo docente con las competencias profesionales y éticas adecuadas, así como los medios necesarios para hacer efectivo el derecho de los alumnos a aprender y desarrollarse plenamente».

También aclara que: «Lograr un buen desempeño profesional exige abordar de forma integral un conjunto de factores que son fundamentales para el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, pedagógicas, éticas y sociales de los docentes».

Se trata, en definitiva, de un valor subyacente: la confianza, clave del pacto educativo y que puede estar afectada por lo posible o no posible de hacer en escenarios educativos tan adversos tales los que se han convertido las instituciones educativas.

15 MARTINEZ LÓPEZ MUÑIZ, José Luis; *La moralidad pública como límite a las libertades públicas*, en «Los derechos fundamentales y libertades públicas: Décimo segundas Jornadas de Estudio», Vol. 1, 1992, ISBN 84-7787-247-3, págs. 1003-1021.

16 UNESCO; «Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos, documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe» (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina.

## PROGRESIVIDAD Y COMPETENCIA

### Claves para la refuncionalización del régimen disciplinario docente en el sistema educativo

Cuando nos referimos al procedimiento disciplinario, inmediatamente aparece la sanción como un tema excluyente. Sin embargo, la sanción es solo una consecuencia posible del régimen disciplinario, no la única, no la exclusiva, no la excluyente.

No es la *única*, porque el régimen disciplinario no está ordenado a la sanción como única conclusión. Es una oportunidad de detenerse y analizar a fondo la causa de los problemas que no están limitados a los hechos producidos, que tienen que ver con una condición personal afectada del agente que no sujeta su comportamiento a aquello que se espera de él. O bien, él mismo revela con su conducta, algo que no alcanza a comprender y en lo que merece ser vuelto a formar, consolidar, confirmar, para que también esa experiencia sea educativa para él mismo como educador.

No es tampoco la *exclusiva*, porque la sanción no puede ser el resultado definitivo de una investigación que ha permitido mucho más que solo responsabilizar y aplicar una medida de advertencia, de suspensión o de expulsión provisoria o definitiva del servicio público. Hay otras *visibilidades* que deben ser objeto y elementos de reconducción del servicio.

Y por sobre todas las cosas, no es *excluyente*, porque a ella se suman procesos no solo dilucidatorios, sino recompositivos de las relaciones, los espacios, en definitiva la confianza prevalente del *pacto educativo*.

Pero la recomposición no es parte del esquema disciplinario aún las habilitaciones consagradas en el artículo 6 del Decreto N.º 7249/50.

No podemos olvidar que el Decreto N.º 7249/50 es el único reglamento existente del procedimiento sumarial en materia docente (no aplica-

ble a los sistemas consagrados por la Ley N.º 8525), frente a la manera que el artículo 20 de la Ley N.º 10290 dejó *abierta* las condiciones de substanciación del procedimiento a las *normas establecidas en la reglamentación respectiva*. Se trata de una interpretación integrativa del régimen haciendo prevalecer lo existente en defecto de lo inexistente (una reglamentación de la Ley N.º 10290 que sea conforme a sus institutos). Esta interpretación no ha sido cuestionada, incluso, la propia Fiscalía de Estado no la desconoce ni censura citándola en sus precedentes sobre la materia como estatuto reglamentario a tales efectos (cfr. Dictamen N.º 0652/2007 ss y cc). Esto se hace más evidente frente al instituto del *desplazamiento provisorio* fundado en la habilitación consagrada en el artículo 33 y 33 bis del Decreto N.º 7249/50, no referido en los términos de la Ley N.º 10290 (cfr. doctrina valorada por Fiscalía de Estado en la especie en su Dictamen N.º 0761/2004). Desde esta perspectiva surge que el régimen no contradice las soluciones y los principios contenidos en la Ley N.º 10290, lo que legitima su aplicabilidad.

Dilucidación y recomposición no están asociadas en lo que llamamos *la práctica disciplinaria* porque —justamente— la recomposición es una actividad inmediata de la conducción y supervisión educativa, no de una instancia instructora.

Muchas veces los regímenes de procedimiento en la especie disciplinaria, incorporan soluciones que no alcanzan a ubicar adecuadamente a los institutos a los que apela conforme los fines y aptitudes resolutorias que conllevan.

Los procedimientos autocompositivos no adversariales —dentro de los que se ubican a la conciliación y a la mediación— tienen principios específicos que lo distinguen de la inquisitoriedad indagatoria propia del esquema del procedimiento disciplinario. La solución no adversarial, es más propia de las mismas dinámicas educativas, asociadas a los fines establecidos en la Ley N.º 26206 (cfr. artículo 11 y 122). Dentro de esos principios está —obviamente— la participación directa de los sujetos afectados y cuestionados en la producción de aquella solución que permita comprender lo que ha sucedido en la integralidad de sus dimensiones, la valoración de un daño denuncia-

do, las condiciones de su reparación y las condiciones bajo las cuales seguirá adelante la relación pese al acontecimiento.

En definitiva el procedimiento disciplinario reconstruye el pasado, mientras que los procedimientos no adversariales autocompositivos, aunque no desconocen el pasado, ponen el acento en la sustentabilidad del futuro de la relación entre los sujetos afectados.

El procedimiento disciplinario es solo eso, una consecución de pasos ordenados un fin dilucidatorio, pero en sí mismo, no produce otro efecto sobre la situación estatutaria del personal; solo se hacen operativas medidas precautorias que evitan que los perjuicios se consoliden o que los bienes jurídicos protegidos por el sistema educativo, se vean afectados —no por el procedimiento— sino por el estado de sospecha o verosimilitud que evidencia una situación anterior que está reclamando una intervención en las relaciones educativas que presentan una arritmia que merece ser estudiada.

El derecho atiende a las características del objeto que regula. La crisis entre estos elementos de la relación (objeto-principios/valores-conductas debidas) despoja de eficacia constructiva al régimen y lo consagra como un ícono persecutorio, una respuesta simplista y peligrosa a la incapacidad para abordar integralmente a las instituciones, y una comunicación coercitiva que busca lograr eficacia bajo amenaza.

Entonces, en la metodología de la Ley N.º 10290, existen dos dinámicas que refieren a la substanciación del procedimiento sumarial y a la construcción del juicio sobre el objeto de la investigación: medidas que se disciernen sin sumario previo (cfr. artículo 12), y medidas que se determinan previa substanciación del sumario (cfr. artículo 13); a la que se suma, la que ya contemplaba el Decreto N.º 7249/50 bajo la acción habilitada en su artículo 6 mediante la *conciliación* previa a la continuidad del sumario ordenado frente a su fracaso.

¿Cómo llegamos a discernir qué vía seguir? El primer paso del camino, es comprender profundamente la naturaleza del problema que genera la disfuncionalidad. Nótese como el artículo 6 del Decreto N.º 7249/50, refiere a la *gravedad* como criterio para acudir a esta vía, mientras que la Ley N.º 10290, no aporta ningún criterio, resultando aún más desapegado a las actuales dinámicas educativas, cuando

solo refiere a alternativas de procedimiento (con o sin sumario), pero para *aplicar* determinada tipología sancionatoria.

Una metodología más ajustada a estas realidades valoradas, debería detenerse en la caracterización de los problemas, como criterios preliminares para acceder progresivamente a vías resolutorias de los aquellos.

Ahora si podemos devolverle al régimen disciplinario su genuina entidad y su planteo no *prejuicioso* del estado de cosas que lo activa: «la construcción de un juicio indagativo, y la recomposición de las relaciones y las funciones que garantizar que la organización cumpla sus fines propios».

## INDICADORES JURÍDICOS PARA EL ABORDAJE DEL ACOSO ESCOLAR O BULLYING

*Entre lo nuevo, lo de siempre y lo justo*

El acoso escolar no constituye una situación *nueva* en el ámbito escolar ni en las relaciones entre alumnos. En todo caso, la *novedad* de su suscitación, tiene que ver con tres circunstancias que lo hacen más relevante y urgente dentro de la agenda educativa y de las políticas públicas como de los diseños normativos ordenados a proteger y garantizar los derechos educativos.

Relevancia y urgencia son factores que deben ser sopesados con la prudencia a la hora de hacer definiciones en materia de lo que podríamos llamar *políticas jurídicas*. La normatividad no puede ser intuitiva o disponerse como una suerte de reacción espontánea a un *reclamo*.

Las *tendencias* de flexibilización o endurecimiento de las soluciones jurídicas afectan la integridad misma de lo que el derecho está llamado a producir en las relaciones humanas. Y estos *corrimientos* hacia uno u otro extremo de la metodología jurídica, están asociados al sustrato ideológico que es preponderante en un tiempo determinado de una sociedad determinada. Esto, ya sea porque la sociedad conoce y acepta determinado posicionamiento ideológico en cuanto a los acontecimientos y sus efectos, o bien, ya sea porque, al ser tan desconocido, existe un indiferentismo que despoja la ciudadanía de su rol crítico, tornándola autómatas y ensimismada.

Lo que podemos llamar la *responsabilidad normativa*, acepta la necesidad de no detenerse en el estudio de las soluciones pero intensificando el cuidado que obliga a nunca desconocer que se están haciendo intervenciones sobre la vida de las personas. La cuestión no es un *dato menor*, porque el *emotivismo normativo*, compromete al valor de justicia auténtica que está llamada a ser *restaurativa*.

La pregunta sobre lo que es realmente justo, dejó de ser un asunto *cerrado* a la academia. La sociedad se ha apropiado del debate, lo que es auspicioso, pero solo en la medida que la intención de ese interrogante sea alcanzar a la condición humana y elevarla, no a institucionalizar revanchismos.

Cuando hablamos de justicia *restaurativa*, no podemos dejar de notar que resulta una expresión interesante y merece un detenimiento particular, porque constituye el trasfondo del abordaje jurídico del acoso escolar de una manera que no se constituya en una sub-especie disciplinaria, reinstalando paradigmas *duros* que desnaturalizan la vocación del derecho hacia la paz.

Desde esta perspectiva, restaurar es —principalmente— reparar el daño y a las relaciones, lo que ya es un valor aceptado en la misma esfera del derecho penal.<sup>17</sup>

Se trata también de repensar hasta qué punto, la protección de un bien jurídico es real *a costa* de otro bien jurídico que comparte su naturaleza con el primero. El interrogante parece complejo en el modo de expresarse, y ciertamente que lo es; pero revela la íntima vinculación que existe entre los vínculos sociales que se actualizan en el ámbito educativo.

Las relevancias que se asignan a los problemas, muchas veces parecerían introducir a la agenda de las políticas públicas en materia de educación, nuevos temas que —en realidad— constituyen acontecimientos cotidianos con los que las comunidades educativas trabajan cotidianamente de modo permanente. La *publicidad* de algunos de estos acontecimientos, y su tratamiento sistemático por *cierta* cantidad de tiempo, los vuelven intensos, y no pocas veces, replicativos.

17 Cfr. MC COLD, Paul; *Restorative justice and the role of community* [La justicia restaurativa y la función de la comunidad], en B. Galaway & J. Hudson (Eds.) *Restorative Justice: International Perspectives* (pp. 85-102). Monsey, NY: Criminal Justice Press.

También se aconseja la lectura del trabajo de MC COLD, Paul y WACHTEL, Ted, «En busca de un paradigma: una teoría sobre la justicia restaurativa», ponencia presentada en el «Décimo tercer Congreso Mundial sobre Criminología», del 10 al 15 de agosto de 2003, en Río de Janeiro.

Por ello, no estamos ante una *situación nueva*, sino ante una situación conocida, pero que presenta alcances que —aunque también son conocidos— empiezan a ser valorados con un mayor detenimiento, y proyectados hacia el territorio de los derechos vulnerados y la condición social puesta en juego.

Ahora bien, hay dos advertencias preliminares que quiero hacer sobre el particular y que se desprenden de lo que *ocurre*. El *tomarle el punto* a un compañero, no es lo mismo que apelar al apodo como gesto y significación que, desde siempre, en la escuela fue —incluso— una manera de identificar o de otorgar identidad del grupo hacia uno de sus miembros.

El *apodo*, fue un modo de integrar, porque implicaba una suerte de *re-nombre* que implicaba una pertenencia, una asociación afectiva. Muchos pueden pensar que esta manera no es genuina ni adecuada a la condición personal del alumno, pero no estamos defendiendo la naturalización de la discriminación o la ridiculización, como modo comunicativo para relacionarse con el otro. El sentido de la distinción, quiere reconocer una realidad que no estaba cargada de una reflexividad muy compleja acerca de lo que —justamente— importaba entonces: definir entre todos un grupo, una comunidad, donde si bien hay cuestiones que nos hacen iguales, necesitan de la diferencia para reconfigurar ese tránsito del ambiente y las relaciones familiares, hacia el plano social que comienza en la escuela y que se hace especialmente sensible e intenso en la adolescencia.

En esta diferenciación, mucho tiene que ver la aceptabilidad honesta de quien era *apodado*, no como parte de un hostigamiento que logra *resignar* al alumno, sino que no existía en esta manera de ser conocido, algo que lo insultara, lo quebrara emocionalmente, muy por el contrario, muchas veces, era la primer señal de aceptación que encontraba entre sus pares, y esa identificación, constituía como una suerte de *iniciación* en la pertenencia que el grupo hacia de aquel. Ello era así, porque el apodo era *otorgado* por los demás o por el líder, lo que daba relevancia a la ubicación del miembro dentro del esquema de las relaciones.

Obviamente, no siempre ha sido simétrica esta sensibilidad, y en muchos casos, el apodo constituyó una carga, un impedimento de relación, que funcionaba como prejuicio, ya que a tal o a cual, *ciertas cosas-salidas-comentarios-relaciones-sentimientos* les estaban *vedados* de antemano.



Su contra-referente, es el *tomar de punto*, o descargar en algún compañero una suerte de odio o desprecio. La dimensión del desprecio es la fuente de la actitud, para pasar al gesto que se puede expresar en un activismo hostil o en una absoluta ignorancia del otro. Entonces, ya no se trata de un modo de dirigirse o tratar a alguien como una suerte de inclusión, sino de exclusión. La diferenciación deja de ser complementadora del grupo, para definirse como la causa de la exclusión, la discriminación.

La Ley Nacional N.º 23 592<sup>18</sup> sobre actos discriminatorios, explica a los mismos como aquellos producidos por quien, «... arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional...» (cfr. artículo 1.º, 1er. párrafo). El régimen, especifica el alcance de los mismos cuando agrega que «... se considerarán particularmente los actos u omisiones discriminatorios determinados por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos» (cfr. artículo 1.º, 2do. párrafo).

Ahora bien, esta dimensión, está *actualizada* en nuestra época, profundamente marcada por estereotipos que se han impregnado en un conjunto de exitadores audiovisuales que imprimen con mucha intensidad no solo al disvalor, sino al modo por el cual, cualquier relación o aceptabilidad de esa diferencia, incluye dentro de la categoría de despreciable a quien pretende oponerse a ese juicio terminal.

El territorio virtual, define nuevas condiciones de comunicación y de relación. La perspectiva de la sobreabundancia de información, de ansiedad comunicativa y de permanente exhibición, definen marcos propiciatorios que imponen modelos y colectivos que tienen una fuerza expansiva y una presencia constante en la cotidianeidad, que no encuentra antecedentes.<sup>19</sup>

18 Publicada en el *Boletín Oficial de la República Argentina* N.º 26 458 del 05-09-1988, p.6.

19 Cfr. HERRERO, Juan; MENESES, Julio; VALIENTE, Lourdes y RODRIGUEZ, Francisco; *Participación social en contextos virtuales* en *Psicothema* —Revista Anual de Psicología— Vol.16, N.º 3, pag.456 y ss.

### *Expresiones actuales*

El primer factor se vincula con su intensidad. Las conductas hostiles entre pares no son ocasionales y, en la actualidad, se observa la actitud constante de perpetrarlas mediante todo un esquema o diseño de conductas que comienzan con determinado gesto simbólico y se materializan en la violencia más extrema que alcanza la lesión física expresa. Se trata en muchos casos de una secuencia que se intensifica y que está directamente ordenada a producir el hostigamiento y hasta el daño mismo.

El segundo factor, refiere a la mayor extensión. No existen para estas ocurrencias *lugares institucionales* determinados. Las comunidades educativas que experimentan estas realidades van desde aquellas de alto bienestar como de alta criticidad social, y oscilan en intensidades variables pero que no están reducidas a un determinado colectivo institucional. Tampoco la zona, ya que no es parte de un acontecimiento urbano, sino que se identifica en todos los territorios. No solo ocurre en todos los lugares y en todas las proveniencias sociales, sino también que alcanzan a más cantidad de alumnos, al diversificarse el causalismo y la metodología del hostigamiento.

El tercer factor, puede reconocerse en las consecuencias más dañosas que se producen. La agresión como tal ha dejado de ser la única consecuencia dañosa, para encontrarnos con una violencia física grave, lacerante y hasta mutilante en muchos casos. El extremo se encuentra no solo en la intención de dañar sino —en el peor de los casos— en el intento abierto de eliminar al otro, y esto último ha disparado todas las alarmas sociales.

### *Los adultos situados frente al acontecimiento*

Frente a esta realidad, esta nuestra propia conducta como adultos dentro del ámbito educativo. Me refiero al *plural*, porque este no es solo un problema actitudinal o de condiciones de reacción de los docentes y directivos, de los padres o de otros intervinientes adultos en la escuela, me refiero a quienes tienen que tomar decisiones en la

governabilidad del sistema educativo y de aquellos que intervienen en los diseños y procedimientos internos de la Administración de la educación para definir condiciones de abordaje próximas y urgentes para que sean preventivas y recuperativas de la escuela como espacio genuina e integralmente educativo.

Una primera reacción es la tendencia a la minimización del problema. Se trata de una suerte de discurso aceptado de *son cosas de chicos*.

La segunda reacción es su extremo y es tan *enfermiza* como la anterior, y se trata con la maximización del problema, donde todo lo que corre y que afecta cierta sensibilidad, es una suerte de amenaza u hostilidad concreta, al punto que pareciera ser que nadie es capaz de nada, y que todos están contra todos.

#### *La hora del derecho educativo: legalidad con razonabilidad*

¿Cuál es la vocación<sup>20</sup> del mundo jurídico<sup>21</sup> frente a este problema? Para darle respuesta al interrogante, nos volvemos a lo que la misma Ley Nacional de Educación N.º 26 206<sup>22</sup> nos señala sobre educación como objeto de regulación, que importa explicar la naturaleza misma de su acontecimiento que informará la tarea ordenadora del derecho.

20 Apelamos a esta expresión, entendiéndola como ad-vocación, en el sentido de llamado, requirencia que refiere al sentido mismo de lo jurídico que no es solo *ilustrativo* de la sociedad, sino que tiene un fin de intervención concreta en las relaciones que crea, modifica o extingue frente a cada objeto material e inmaterial que es parte de su tratado.

21 Una aclaración válida: el *mundo jurídico* no es solo el universo de la ley positiva escrita. Lo jurídico es un conjunto de reglas, principios, valores supuestos, que informan a esas leyes y corrigen su alcance para servir de elementos que le suministren a los poderes constituidos y a las autoridades públicas con responsabilidades sobre la actividad educativa, herramientas para una tutela efectiva y no solo *narrativa*.

Pero también, nos estamos refiriendo a lo que la misma sociedad tiene por adecuado y querido para si misma (dimensión sociológica del derecho), y que la lleva a apropiarse de la norma para habituarse a su regencia, previniendo situaciones e interviniendo sobre las que ya se hayan producido, con una plena conciencia del protagonismo que le corresponde asumir para hacer efectivos a los derechos reconocidos y a sus obligaciones consecuentes.

22 Publicada en el *Boletín Oficial de la República Argentina*, N.º 31 062, 28-12-2006, p.1.

Existe una primera dimensión que la ley positiva recuerda en cuanto a la naturaleza de la educación, a la que asocia con el conocimiento, y los considera como un bien público y un derecho personal y social.<sup>23</sup>

La segunda dimensión, que está ubicada en la misma expresión<sup>24</sup> que la primera, refiere a que, como tal, está garantizada por el Estado.

Y desde esta perspectiva de las políticas públicas y de las responsabilidades del Estado, me detengo en dos variables justificativas del sentido de la educación en la configuración del bien común, que se incluye en el detalle legal del régimen que venimos estudiando.<sup>25</sup> Entre ese *detalle* de esos *para qué* de la política educativa pública de carácter prioritario, nos la presenta ordenada a construir una sociedad justa, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales.

En este marco, la educación «... brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral<sup>26</sup> de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común».<sup>27</sup>

La norma por sí sola no es una solución. Se trata de aceptar que las leyes y las reglamentaciones que las hacen posibles, son instrumentales, tanto como pueden serlo para lograr realmente que los fines que se persiguen se cumplan.

En definitiva, hay una obligación profesional por lograr un diseño normativo que esté en la destreza cotidiana de todos los actores educativos, y no sea una suerte de *vademécum* reservado para unos *pocos entendidos*. La norma educativa, en este como en todos los casos, debe ser *usual*, accesible en términos de conocida pero también

23 Cfr. artículo 2.º Ley Nacional N.º 26 206.

24 Cfr. artículo 2.º, *ibidem*.

25 Cfr. artículo 3.º, *ibid*.

26 El inc.b) del artículo 11.º de la Ley Nacional N.º 26 206, explica esa integralidad al hacerla un medio para que el sujeto desarrolle todas las dimensiones de la persona y lo habilite para el desempeño social.

27 Cfr. artículo 8.º Ley Nacional N.º 26 206.

de entendida como tal, no solo en cuanto *precepto*, sino en cuanto intención, que es lo que permite que cumpla su función protectora ubicada en el espacio y en el tiempo.

*Momento de precisiones: elementos para el diseño de un régimen normativo*

Desde esta aceptación, es necesario atender a seis fundamentos que permiten definir un régimen jurídico que alcance una intervención suficiente y dinámica a la problemática que nos ocupa.

En este sentido, la Dirección General de Asuntos Jurídicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, inicia el expediente N.º 00401-0229110-2, proponiendo un marco normativo que venga a dar herramientas para la prevención y abordaje del acoso escolar aceptando su propia responsabilidad frente a la problemática.<sup>28</sup>

Un primer aspecto es la necesidad de que la norma caracterice las situaciones que configuran el acoso escolar. Frente a esta exigencia, no deja de haber riesgos vinculados a quedarse con un reducido universo de actitudes o reacciones manifestantes que no incluyan a otras. Desde este inconveniente, el legislador debe procurar una construcción de la norma caracterizando a la situación, que esté apoyada en las consecuencias que importan quedar *acosado*.

La expresión nos lleva a un territorio no jurídico, porque debemos transitar por el saber de la psicología para determinar a la percepción

28 Allí se parafraseaba un principio que el mismo *Servicio de Asesoramiento Jurídico Ministerial* había definido en fecha 29 de junio de 2006 en el contexto de haber sido convocado como organismo para que aportara propuestas para la sanción de la reforma educativa en el orden nacional. Bajo dicho principio se decía: «El actual desafío de la Asesoría Letrada Educativa se ordena a repensar hasta dónde se agota el esfuerzo intelectual por hacer prevalecer el valor justicia de forma más evidente y auténtica, de tal suerte que se favorezca que los actores educativos recuperen la confianza en las instituciones legales como marcos de regulación legítimos, de certeza, de seguridad jurídica... La urgencia de los acontecimientos y las especiales características de sus ocurrencias, hacen necesario descomprimir la tensión que existe entre los miembros de una comunidad educativa que no es ajena a una fragmentación social evidente».

y su afectación, pero sin dudas, hay elementos que reiteradamente se descubren en los casos y que pueden contribuir a la construcción de esta caracterización:

- a. existencia de gestos, palabras o trato;
- b. cometimiento individual o grupal;
- c. manera directa o indirecta de producción;
- d. realización personal o mediante tecnologías de la información y comunicación;
- e. ocurrencia dentro o fuera del ámbito educativo, en público o en privado;
- f. acción ordenada al intento o a la producción efectiva;
- g. independencia de la causa que lo motive;
- h. efecto detectado: intimidación, ridiculización, agresión, anulación, exclusión, manipulación, desmerecimiento o silenciamiento

Estos señalamientos pueden reordenarse, y hasta incluirse el uno en el otro como causa-efecto, pero esta discusión debe ser definida en los ámbitos específicos, solo se ha hecho un detalle que no pretende cerrarse a otros o imponerse como absolutos y definitivos, pero si servir de auxilios indiciarios para la construcción de la caracterización.

Un segundo aspecto de la construcción normativa, debe definir *momentos* de intervención para *hacer algo*, precisando —justamente— en cada oportunidad, *qué hacer*. No pueden hacerse inferencias, suposiciones, que muchas veces solo quedan adjudicadas a los docentes, porque en definitiva esto *traslada* casi discrecionalmente a determinados actores una tarea compleja que no puede quedar reducida sino que tiene que ser compartida para confirmar si las advertencias determinan la situación, y frente a ella, un curso de acción que no puede solamente realizarse en el ámbito educativo, sino que tiene que tener una solución de continuidad.

Nos encontramos entonces frente a un *antes*, que define la tarea preventiva, inmediatamente vinculada a la observación y diagnóstico de roles y dinámicas en las relaciones, conductas y cambios en las mismas. Le sigue un *durante*, que nos enfrenta a la *crisis* en términos de ocurren-

cia inevitable. Y, por último, debemos asumir el *después*, que trata de la tarea recuperativa y reconfigurativa de los vínculos afectados.

Un tercer aspecto, nos reclama hacer previsiones —para cada oportunidad señalada— que nos permitan hacer *algo posible*. Este señalamiento nace de lo que implica la caracterización del *deber de cuidado* que se proyecta en el ámbito educativo. Se trata de un cánón de razonabilidad que nos lleva a aceptar, que debe producirse una combinación equilibrada entre la complejidad de las dinámicas de la cotidianeidad escolar y aquellas acciones que mantienen bajo observación las conductas y la comunicación y gestión de demandas de los alumnos en función de los problemas que los involucran, especialmente, cuando los interlocutores son sus padres.

Uno de los defectos recurrentes de la normatividad educativa, son aquellas construcciones hipotéticas que no terminan de tener ningún sustento en la realidad institucional y en los entornos sociales donde esas comunidades desarrollan la tarea. Lo *posible* entonces, no es un reclamo *reduccionista* contra o en desmedro de la intervención *debida*, sino una apertura a habilitar recursos que esas mismas comunidades puedan recoger innovativamente para construir abordajes que se sirvan de referentes y en los tiempos que ellas mismas conocen y saben aprovechar. Entonces, la norma debe ampliar o habilitar estas acciones o tránsitos y no *parametrizar* un curso de acción que, bien puede ser válido para una realidad, pero resulta hasta conspirativo con lo que se pretende lograr en otras.<sup>29</sup>

Un cuarto aspecto jurídico a tener en cuenta, es la aceptación de las responsabilidades *compartidas*. Ciertamente, el deber de custo-

dia que refiere a la patria potestad, no queda suspendido por el hecho que el alumno se traslada de su casa a la institución educativa, lo que también nos lleva a recordar, que se hace más remoto en cuanto a su ejercicio y que eso es lo que confiere a la institución educativa, el deber de cuidado.

Es decir, el deber de cuidado, se activa en la escuela y en cabeza de quienes la gestionan, pero sin *desactivarse* de modo total de sus padres. Existe una oportunidad de mayor evidencia o intermediación del control y resguardo, pero en lo particular de las conductas referidas al acoso escolar de quienes lo producen como en quienes lo sufren, se extiende e incluye a todos aquellos que están en contacto con el alumno.

Esto es lo mismo que advertir cómo, la caracterización del acoso escolar, nos ha permitido darnos cuenta de que su complejidad como dinámica actitudinal, tiene desarrollos y circuitos de realización (o zonas de *riesgo*) que superan el ámbito físico de la escuela y que las familias también deben atender.

La escuela no es el lugar que produce el acoso por sí mismo —algo que solemos creer por el hecho mismo de referirnos a este problema como *acoso escolar*— sino que es el ámbito donde se hace visible la situación. La proximidad, el contacto, la convivencia, son los que canalizan el acto hostil, pero la educación por sí misma no es una actividad riesgosa o propiciatoria de la violencia entre pares.

Esta aclaración contribuye en el territorio de la responsabilidad jurídica para comprender al riesgo creado y al deber de cuidado en toda su extensión, lo que es determinante en el momento de adjudicar acciones u omisiones en su adecuado contorno.

Por un quinto aspecto, resulta necesario preguntarnos cuál es una *buen práctica*, o una *práctica adecuada* para intervenir, de tal modo que sea la que la norma educativa incluya como indicador para el problema. Es decir, ¿hasta dónde podemos llegar en orden a evitar o dar solución al acoso escolar?

Hay sin dudas acciones ordinarias y otras extraordinarias, pero que siempre deben tener el cuidado de no desconocer que, el derecho a la educación integral, permanece vigente en cabeza de quienes

29 ¿Cómo logro la equidad o igualdad de oportunidades para todos los involucrados desde esta óptica? La respuesta la encontramos en la diversidad misma. La igualdad no es un concepto simétrico, y reclama que, justamente, se pueda acceder a una solución o protección adaptada a las características mismas del problema, que puede presentar rasgos comunes, pero que también pueden no ser absolutos o definitivos en tal sentido. Entonces, esta *igualdad*, se traduce en una habilitación para que todos puedan encontrar caminos posibles dentro de las características configurativas del problema en sus propias realidades ambientales, ya sea en lo que refiere a lo institucional, como a lo que se vincula con el entorno social.

son acosados como de quienes acosan. Desconocer esto, *sobre cargando* la intervención al punto de ser *dura* para uno y *complaciente* para con el otro (cualquiera sea que salga *beneficiado* con esta metodología de valoración), desconoce la naturaleza de la educación, y se coloca como una nueva causa de estigmatización y exclusión.

Asociado a este aspecto, encontramos el sexto fundamento para un abordaje jurídico del acoso escolar, que nos hace reflexionar sobre el lugar que ocupa la *acción extrema*, no solo para prevenir, sino también para cesar el problema.

El agotamiento de las acciones preventivas o recuperativas, la irreductibilidad de todos aquellos que están involucrados con el problema, la persistencia de la violencia o su reconducción en nuevas conductas más solapadas pero que mantienen a la víctima como sujeto de ataque, ¿justifican una medida extrema?, ¿cuáles pueden tomarse en tal sentido y cuándo hacerlo?

¿Dónde está lo *extremo* de la intervención entonces? Justamente en la desvinculación de quien acosa, de quien es acosado, o de ambos. Y decimos que esto es *extremo*, porque toda separación es una suerte de *quita*, de pérdida.

La inviabilidad de las acciones habilitadas y dispuestas, revelan una incapacidad de la comunidad para resolver un problema que no es *ajeno*, porque ocurrió allí entre todos. La tendencia es la ajenización de la ocurrencia a modo de *exculpación* por lo que ha ocurrido, pero cierto es también, que el fundamento que utilizemos para justificar esta medida separativa, puede —después— replicarse o reinstalarse, frente a otras incapacidades, si aceptamos que el *logro educativo*, incluye aprendizajes integrales e integradores.

Si la dificultad superadora del problema es irreversible, estamos frente a un problema mayor que merece una atención *mejor*, donde el cambio de ambiente y de relaciones consecuente, puede favorecer un proceso de adaptación que desarrolle en quien lo experimenta una oportunidad nueva para seguir creciendo.

No hay allí un desconocimiento al derecho al acceso a la educación, sino una atención de ese derecho en función de la llamada *necesidad educativa* que está reclamando condiciones de aprendizaje

propias de lo que la persona necesita para si y para adquirir competencias para su vida propia y de relación social.

No podemos olvidar que, el ejercicio del derecho a la educación no es *a costa* del desconocimiento del derecho a la educación de quienes comparten ese mismo acontecimiento que siempre es compartido, no solitario. Justamente, la educación no acepta en su realización, que sea *tolerable* un acto violento como lenguaje ordinario de comunicación y relación, sino —en todo caso— aquello constituye objeto de conocimiento para su superación aprendiendo a resolver situaciones que producen esa actitud dentro del respeto y la empatía.

#### *Para un encuentro genuino entre la escuela y el derecho*

La escuela y el derecho se asocian desde una perspectiva protectoria pero que no sustituye a la voluntad de la sociedad por hacerse cargo de lo que le ocurre y por las condiciones mismas de recuperación de su propia suerte.

La institucionalidad educativa —desde la funcionalidad de la escuela como ámbito y de la norma como rectora de conductas— otorga a las relaciones las condiciones de establecimiento pero que se encaminan a la generación de hábitos que se incorporan desde todo aquello que cotidianamente define la manera de tratarse, de comunicar y de descubrir en cada uno una oportunidad para el bien propio y de todos.

Se trata de ella dificultad de *contra-restar* una cultura hostil que está desplazada a los extremos de la apatía o del miedo, y que suscita manifestaciones agresivas y discriminatorias, para lo cual el régimen jurídico debe esforzarse por encontrar alternativas de prevención y resolución que sean el resultado de una construcción compartida pero animada en el reconocimiento de la naturaleza humana.

La anomia de la institucionalidad educativa-jurídica, resulta una de las peores miserias sociales, en tanto compromete la confianza de los miembros de aquella en su propia capacidad de ser *comunidad*.

La expresión puede ser *fuerte* en términos de calificar una conducta social, pero se trata también de formalizar una advertencia

severa acerca de lo que la misma sociedad debe aceptar que es parte de su propia conducta degradatoria en términos de desprecio a la legalidad aún cuando se funda en la razonabilidad. No existen soluciones *para-normativas*, porque hacen invisibles las condiciones y los fundamentos que explican las razones por las cuales el abordaje de los conflictos no puede hacerse bajo criterios genuinamente *educativos*.

El derecho a la educación exige —en su ejercicio— la resolución *educativa* de los problemas emergentes, y no la apelación a ciertas alquimias ensayísticas que desconozcan las condiciones de relación y comunicación que existen en las comunidades, recurriendo a valores positivos e incluyentes, y desechando la *resignación* bajo un sentimiento de insuperabilidad e inevitabilidad que consolida las injusticias.

Esa *miseria* —tal la entendemos— es parte de un mal que la sociedad se irroga a sí misma cuando especula o ensaya abordajes ajenizados a las normas de convivencia bajo una suerte de habilitación innovativa *experimental*, que lo único que favorece es el trato desigual, menos atento a la solución y más preocupada en *sacarse el problema de encima* o la visibilidad pública de la institución.

Este marco de juridicidad educativa, se apoya en contornos objetivos de lo que es justo para cada uno y para todos. Esa atribución de lo que corresponde otorgar, no se mide entonces por un subjetivismo peligroso, que transita en los extremos del emotivismo o de la vicerilidad, que vienen a darle contenido a lo que comunmente llamamos *justicia por mano propia*.

Por ello, el quiebre de la confianza en la institucionalidad, vuelve a la sociedad contra sí misma, porque percibe *defenderse* de un *extraño*, pero en realidad, se transforma en una acción taliónica fundada en la angustia o el enojo.

#### *Bien transversal: volver a los chicos*

Por último, por estos caminos de discernimiento, de voluntad y de medios protectorios en juego, debemos resolver el problema acerca de cómo *volver a los chicos*, para abandonar las discusiones de

adultos, que están más asociadas a una lucha de poder en la relación familia-escuela o director-docente, que solamente provoca la invisibilidad de todos aquellos detalles que no pueden quedar silenciados por los gritos, enojos y despechos. Esto, no es otra cosa que un tipo de *abandono* que no es más diferente que otras manifestaciones de desprotección.

## LA ESCUELA Y LOS PADRES

### ¿Un territorio compartido?<sup>30</sup>

#### *Agentes naturales*

Entre los derechos de los padres, se ubica aquel de ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación (cfr. inc.a) del artículo 128 de la Ley Nacional N.º 26 206).

La palabra agente refiere a una realidad operativa, dinámica, civilizadora, no pasiva.<sup>31</sup> Al mismo tiempo, se vincula con un propiciador, un conductor que hace posible que algo ocurra.

Desde la perspectiva jurídica, hagamos algunas consideraciones necesarias para comprender plenamente el sentido y los efectos que produce la definición legal en la relación educativa, Por un lado, nótese que *lo operativo* es una referencia conductiva, que nos revela a los padres como organizadores y ejecutores de un plan de vida para sus hijos. Se trata de decisores que definen elecciones pero desde la centralidad de los hijos. Ellos mismos, proyectan su misma vida en aquellos pero para que la vida de sus hijos encuentre en sus testimonios, aquella porción de identidad que explica un origen sin agotarse en el mismo.

Por lo tanto, la vida de los padres, no es toda la vida de los hijos, y esto es importante decirlo en éstos términos, porque muchas veces se proyectan prejuicios o herencias actitudinales que deben ser destruidas en las relaciones educativas, que contribuyan a preservar la

30 Para profundizar un estudio de este abordaje, se aconseja el trabajo de TORÍO LOPEZ, Susana; *Familia, Escuela y Sociedad*, en Aula Abierta, ISSN 0210-2773, N.º 83, 2004, pp.35-52.

31 El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* en su 22.ª edición, publicada en 2001 (cfr. [www.rae.es](http://www.rae.es)), vincula el origen de esta palabra con el verbo *hacer* en el sentido de aquello que tiene la aptitud de hacer o es un conductor para el hacer.

historia de los alumnos dentro de un marco adecuado que no afecte sus trayectorias ni favorezca u obstruya los aprendizajes que deben ser establecidos para con él, a partir de lo que los padres fueron, o son, hacen o dejaron de hacer en la comunidad educativa.

Es decir, la *accesibilidad* a la educación de manera integral e igualitaria, que contribuya al desarrollo de su personalidad y que garantice igualdad de oportunidades, incluye esta advertencia de trato (cfr. artículo 126, inc.a) de la Ley Nacional N.º 26 206).

El carácter dinámico, supone la adaptación al crecimiento y a una gestión de tiempos en cuanto a las decisiones que deben tomarse en la educación de los hijos, que tiene que mantenerse concentrada en el interés superior de los niños, niñas y adolescentes. Las dinámicas no siempre suponen *aceleración*, sino muchas veces, *desaceleración*, para que los aprendizajes puedan concretarse bajo condiciones adecuadas sobre comprensibilidad, asimilación, flexibilidad y habilidad para resolver problemas con los conocimientos y los procedimientos.

La expresión *civilizadora* merece cuidado, puesto que no se trata de actualizar la antinomia *civilización-barbarie* buscando *opuestos* antagónicos dentro de los que quepa colocar a la escuela versus la familia, sino de descubrir condiciones bajo las cuales las experiencias compartidas y referenciadas con el sentido natural de la vida, aún en contextos de diversidad, favorecen la comprensión de la condición humana y de las condiciones e intereses que anima la comunicación y las relaciones que se establecen para la convivencia pacífica.

Los padres reconocidos en ese carácter, asumen un rol co-protagónico que no se debe imponer ni ser sustitutivo de la tarea educativa integral, pero tampoco debe ser cómplice de aquellos momentos que podríamos llamar de una «depresión educadora». El protagonismo acepta el aporte de lo propio y que subyace en la estructura reflexiva de los mismos alumnos (ya sea que exista como tal, o bien, ya sea que se verifique una anomia y apatía inquietantes).

Todo lo que los padres ratifican o rectifican en la relación educativa dentro y fuera del aula, y lo que se revela en los testimonios que se rescatan en las participaciones que los alumnos tienen en las clases (ya sea que lo acepten adhiriéndose o lo rechacen criticándolo), con-

forman una trama de intervenciones que definen el origen del saber y su actualización, su apropiación y reproducción.

Pero es entonces cuando, la palabra *agente* y la palabra *co-protagonismo*, se encuentran para ubicarse dentro de un ámbito de relación sin afectación interruptiva, o de tensión prevaeciente, en el proceso de aprendizaje.

Si los elementos que hemos caracterizado con anterioridad cobran una sobredimensión (casi invasiva) de los padres en la trayectoria educativa del alumno, éstos se vuelven *terceros* beneficiados o afectados por las decisiones cruzadas y las tensiones que cobran extremos alarmantes de violencia activa o pasiva.

Este problema, de activismo participativo y protagónico de los padres, constituye una *carencia educativa* que la escuela debe gestionar con herramientas de abordaje integral, porque la prescindencia de este aspecto, siempre limitará y oscurecerá la viabilidad del aprendizaje y de los términos bajo los cuales se enseñará, al punto de colapsar logros individuales de los alumnos.

Se trata de monitorear los compromisos educativos de la escuela por parte de la familia que pregunta, que concurre, que propone, que se dispone a buscar alternativas en espacios y oportunidades adecuados para poder efectivizarlo (que no sea *al paso* o *en la muchedumbre*), que es sostenida y acompañada ella misma en sus propios momentos de dificultades, de incertidumbre o confusión.

Muchas veces la experiencia de cansancio de los docentes, debe ser comprendida y debe ser también una oportunidad para contribuir a descomprimir con diálogo e intercambio de impresiones y auxilios, una relación áulica que se establece —prácticamente— en desigualdad de fuerzas (no solo por la cantidad de alumnos frente al docente, sino por la dimensión e intensidad de los problemas que pueden llegar a ser pocos, pero inquietantes y proyectivos).

#### *Respeto de la autoridad pedagógica*

Entre los deberes legales de los padres en materia educativa (cfr. inc.d) del artículo 129 de la Ley Nacional N.º 26 206), aquellos deben



respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la autoridad pedagógica de los docentes y las normas de convivencia de la unidad educativa.

Uno de los grandes antagonismos en la relación padres-docentes, pasa por este meridiano de conflictividad, donde llegamos a extremos de violencia física inaceptables.

Por su parte, muchos padres se encuentran en la incertidumbre sobre las condiciones educativas de sus hijos, en la medida que las decisiones sobre los trayectos y las evaluaciones que reciben, se presentan como un enunciado, que no alcanza a demostrar la razonabilidad de esos criterios y de los fines que se persiguen en función de las metas curriculares.

Otras veces, esas explicaciones no son detalladas, debido a una suerte de prejuicio (no siempre incausado) de indiferentismo de los padres, por lo que se vuelven enunciativas, limitadas, o se dejan para instancias donde cada padre es el que —cuando el problema ya está entre ellos— se enoja y reclama.

En este esquema de casos, muchos padres también son docentes, y ellos mismos se convierten en *validadores* o *negadores* de las prácticas de sus colegas respecto de sus hijos, en una tensión de desacuerdos en las metodologías o los procedimientos.

También podemos advertir aquellos casos donde los padres exigen se reproduzcan los procedimientos y las condiciones de enseñanza que otros hijos suyos ya experimentaron con ese docente, y que en la actualidad, no *hace lo mismo* con este otro hijo que tiene nuevas dificultades.

En definitiva, de estos relevamientos, podemos rescatar una misma inquietud y una misma intención, un marcado detenimiento en el *por qué* y una ausencia del *para qué*.

Tanto los contenidos, como las competencias y habilidades objeto de enseñanza, son parte de un diseño curricular que se sigue en el marco de las definiciones que la política educativa provincial define en directa relación con los compromisos que se asumen en el Consejo Federal de Educación (cfr. artículos 116 y 118 de la Ley Nacional N.º 26 206).

En el mismo marco, cada institución educativa, está habilitada para realizar «... adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno» (cfr. inc.h) del artículo 123 de la Ley Nacional N.º 26 206), procurando también promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica para el mismo fin (cfr. inc.k) del artículo 123 de la ley citada).

Es así como, la autoridad pedagógica, se refiere a la competencia técnica para enseñar, a la coordinación y orientación de los tiempos y los procedimientos, no a una suerte de obediencia ciega a la palabra docente.

Nótese que entre los derechos de los mismos alumnos, está aquel de «... ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados/as al respecto» (cfr. inc.e) del artículo 126 de la Ley Nacional N.º 26 206).

Ahora bien, los docentes no están obligados a lograr esa aceptación de los resultados por parte de los padres (cfr. artículo 67 de la Ley Nacional N.º 26 206) pero ello no los releva de presentar esos resultados siguiendo el parámetro de la razonabilidad que es inherente a todo accionar en el desempeño de un servicio público educativo, sea su gestión oficial o privada.

Esta razonabilidad, significa un standard garantizador que nos indica cómo el comportamiento se cumplimentará ordenada y sistemáticamente orientado al logro de su tésis inspiradora y que excluirá, por tanto, toda conducta caótica o, simplemente, espontánea y librada, en consecuencia, al contingente criterio de los agentes de turno (cfr. sobre este contenido de la razonabilidad lo definido por Fiscalía de Estado de la Provincia de Santa Fe en su Dictamen N.º 017/2009).

Entonces, una autoridad *razonablemente ejercida*, debe ser incluyente de los padres para sostenerse en la comprensión de los significados que primero son parte de una definición curricular anterior, pero que también tienen la aptitud y las habilitaciones para rescatar aquellas competencias y habilidades posibles que los alumnos pueden experimentar en el aprendizaje.

La expresión *incluyente* nos lleva al territorio comunicacional que exige una disposición actitudinal de quienes mantienen la relación educativa. Por lo tanto, no solo se trata que el docente explique adecuadamente el *para qué* de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, sino que los padres, se comprometan a aceptar que esas valoraciones están siendo definidas por quien tiene facultades públicas para practicarlas y para que, con esas razones, se sumen al esfuerzo superior que el mismo alumno debe asumir para superar la dificultad.

Pero al mismo tiempo, y no por eso constituye aquello que se hace más difícil que se aceptado y valorado por los padres, es el valor de la dificultad como oportunidad de incorporar nuevas habilidades resolutorias, lo que hace del problema una condición personal de fortalecimiento de la autoestima del alumno de cara a sus propios talentos y a sus propios desafíos personales.

Por eso esta comunicación no debe agotarse en transmitir el problema, sino en ofrecer alternativas compartidas, lo que favorece una percepción de acompañamiento y de compromiso docente por trabajar con los alumnos y sus padres.

Estas alternativas, tiene que ser el resultado de una evaluación del grupo docente que recorre las trayectorias de las cohortes y no que *hereda problemas* de un grado a otro. La articulación dentro de cada ciclo del nivel, permite generar condiciones de aprendizajes que provoquen a los alumnos en aquellos aspectos que tienen que adquirir y constituyen para ellos una dificultad.

No se trata entonces, de otra manera que no sea la que los mismos padres deben sobrellevar en la educación de la personalidad de sus hijos, la que, cuando ya está ausente en el mismo entorno familiar, tiene abiertas fracturas en la escuela.

Por lo tanto, en ese caso de adversidad del entorno familiar, de irreductibilidad comunicacional, deben procurarse mediadores que sean interlocutores legitimados para lograr el resultado efectivo en función del interés superior de los alumnos. Esto significa, modificar la organización escolar, para que la institución cuente con equipos que ocupen el discernimiento del lenguaje y la modalidad comunicacional, donde la emotividad de todas las partes, puedan ser gestionadas.

Si este extremo no puede lograrse, la alternativa —que en realidad siempre debe ser sobrellevada— es la documentación y notificación por escrito a los padres de los fundamentos de las decisiones educativas sobre los alumnos.

#### *Autoridad pedagógica y derecho de acceso a la información*

No solo porque es un derecho del alumno (cfr. referencia practicada sobre el inc.e) —*in fine*— del artículo 126 de la Ley N.º 26 206), los padres tienen el derecho a «ser informados/as periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos» (cfr. inc.d) del artículo 128 de la Ley N.º 26 206).

La información se presenta como un saber enunciativo o descriptivo de determinada situación del objeto a que refiere, pero no todo conocimiento, nos hace presumir que se ha entendido lo que se transmite.

Si bien la autoridad pedagógica es la que define decisiones educativas que impactan sobre las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, ello no excluye la intervención de los padres que concurren al apoyo de sus hijos. Esto porque ellos mantienen siempre el derecho de elegir para sus hijos, la institución educativa cuyo ideario responde a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas (conf.inc.c) del artículo 128 de la Ley N.º 26 206).

El *consentimiento informado* referido a las decisiones que se adoptan respecto de la educación de los hijos, se vincula con los destinos educativos, pero no con las condiciones mismas de enseñanza que se mantienen bajo la responsabilidad de los equipos docentes.

Pero, no está de más la aclaración, ese derecho de elegir no habilita una intervención *correctiva* sobre la autoridad pedagógica, porque el derecho a participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos, siempre debe realizarse dentro del marco del proyecto educativo institucional (cfr.inc.b) del artículo 128 de la Ley N.º 26 206).

### Confianza y presencialidad

De los dos segmentos anteriores vinculados a la autoridad y a la información educativa de los hijos, no puede más que destacarse que la ley obliga a aceptar decisiones educativas que son evaluadas por los cuadros docentes habilitados para ello bajo estas condiciones, independientemente que, sobre esa situación, ellos adopten decisiones de relocalización del alumno (especialmente si debe completar la obligatoriedad -cfr.incs. a) y b) del artículo 128 de la Ley N.º 26 206).

Este es un principio que le otorga factibilidad al ordenamiento jurídico y del cual no escapa el derecho educativo como servicio público.

Pero en un escenario posmoderno, la educación y el derecho tienen mayores problemas para que el principio opere por su solo enunciado, ya que no pueden por sí solos conmovir una voluntad. Lo dicho se justifica en que esa *aceptabilidad* que cause la adhesión y el acompañamiento, tiene un resorte interno, al que —aunque apelemos a la coercibilidad como atributo de la ley para garantizar su cumplimiento obligatorio—, si la fuerza es la garantía de los derechos, la sociedad se repliega a un *primitivismo formalizado* en la legislación que se disfraza de civilidad.

La confianza es un elemento que sostiene a la relación educativa, pero no existen tiempos concretos ni parametrizados habilitados para provocarla entre docentes y padres.

Esta es una dimensión que debe ocurrir desde iniciativas que deben provenir de ambos, porque frente a la complejidad de razones que tornan difícil los encuentros y la presencialidad, muchas pueden ser las sugerencias y las ideas para producirlas.

Se trata que todos acepten que la escuela no es un espacio de días hábiles, sino que es un escenario que puede expandirse en diferentes comunidades.

### BIBLIOGRAFÍA

- BIDART CAMPOS, G. J; comentario al fallo *C<sup>ca</sup> Córdoba Etchegaray Ferrer Carlos J* 16/08/1983-ED,109-498-.
- DIEZ, Manuel M.; *Manual de Derecho Administrativo*, t. II
- EZQUERRA, Fernando; en *Homines, dum docent, discut*, artículo publicado el 14-03-2007 en [www.ABC.es/hemeroteca/histórico](http://www.ABC.es/hemeroteca/histórico)
- GONZALEZ CHÁVEZ, David «La caracterización de la práctica docente de cuatro profesores sobresalientes en el área de Matemáticas para ingenierías a nivel universitario» disponible en <http://centroedumatematica.com>
- HERRERO, Juan; MENESES, Julio; VALIENTE, Lourdes y RODRIGUEZ, Francisco; *Participación social en contextos virtuales*, en *Psicothema* —Revista Anual de Psicología— Vol.16, N.º 3.
- MARTINEZ LOPEZ MUÑOZ, José Luis; *La moralidad pública como límite a las libertades públicas*, en *Los derechos fundamentales y libertades públicas: xii Jornadas de Estudio*, Vol. 1, 1992, ISBN 84-7787-247-3, pp. 1003-1021.
- MC COLD, Paul; *Restorative justice and the role of community* [La justicia restaurativa y la función de la comunidad], en B. Galaway & J. Hudson (Eds.) *Restorative Justice: International Perspectives* (pp. 85-102). Monsey, NY, Criminal Justice Press.
- MC COLD, Paul y WACHTEL, Ted; *En busca de un paradigma: una teoría sobre la justicia restaurativa*, ponencia presentada en el XIII Congreso Mundial sobre Criminología, del 10 al 15 de agosto de 2003, en Río de Janeiro.
- MONDRAGÓN, Jassone y TRIGUEROS, Isabel; *Intervención con menores: acción socioeducativa*; Narcea, Madrid 1994.
- MORBANTE MEBÍAS F.; *Los menores vulnerables*, Universidad de Jaén, 1997.
- MUÑOZ GARRIDO, V.; *La escuela ante situaciones de riesgo social y maltrato*, en revista *Pediatría de Atención Primaria*, Vol.V, N.º 19, julio/sept.2003.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) junto con la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, *Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la dé-*

*cada de los bicentenarios*, en *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, versión On-line ISSN 1850-0013.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, «*Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*»; 22.ª edición, publicada en 2001 (cfr. [www.rae.es](http://www.rae.es)).

SÁEZ CARRERAS, Juan; *La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad*, en *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*; 1993.

TORIÓ LOPEZ, Susana; *Familia, Escuela y Sociedad*, en *Aula Abierta*, ISSN 0210-2773, Nº 83, 2004.

UNESCO, documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la *ii Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (EPT/PRELAC), 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina, (cfr. *Educación de calidad para todos. Un asuntos de Derechos Humanos*)

UCEDA, F.X; ROMERO MAZA, César y GARCÍA MUÑOZ, María; *De la protección a la judicialización: menor en riesgo versus menor de riesgo*, en *Actas del ii Symposium Internacional sobre Justicia Juvenil y del I Congreso Europeo sobre Programas de Cumplimiento de Medidas Judiciales para Menores* / coord. por Diego Vargas Vargas, Vol. 2, 2008 (Comunicaciones), ISBN 978-84-472-1134-0.