

CONVIVENCIA O DISCIPLINA

¿Qué está pasando en la escuela?

MARÍA CLAUDIA SÚS

Resumen:

Este trabajo, producto de los resultados de un proyecto de investigación realizado en Argentina entre 1999 y 2003, aborda el tema de la convivencia escolar en el nivel medio a partir de una nueva legislación que pretende reemplazar el tradicional modelo de disciplinamiento instaurado en las escuelas, por uno basado en la convivencia democrática. La indagación se basa en la observación de las acciones que los sujetos desarrollan cotidianamente en el aula con el objeto de tratar de describir e interpretar las formas de regulación normativa y su relación con el posicionamiento de los actores, en especial alumnos y docentes. El análisis indica que, pese a los esfuerzos, el viejo modelo basado en la disciplina no ha podido ser superado totalmente, coexiste con el de convivencia e incluso resurge frente al conflicto o situaciones de violencia.

Abstract:

This article, a product of the results of a research project carried out in Argentina from 1999 to 2003, addresses the topic of interaction in secondary school, in light of new legislation that attempts to replace the traditional model of school discipline with a model of democratic interaction. The study is based on the observation of individuals' daily actions in the classroom; its purpose is to describe and interpret forms of normative regulation and their relationship with the position of the school's actors, especially students and teachers. The analysis indicates that in spite of recent efforts, the old model based on discipline has not been totally replaced. It coexists with the model of interaction and may reemerge in the event of conflict or situations of violence.

Palabras clave: Política educativa, educación media, democratización escolar, estilos de enseñanza, Argentina.

Key words: educational policy, secondary education, educational democratization, teaching styles, Argentina.

María Claudia Sús es profesora e investigadora del Departamento de Psicopedagogía, de la Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Viedma. Esandy s/n, Viedma, Provincia Río Negro, Argentina. CE: csus@impsat1.com.ar

Las políticas educativas de los últimos años en Argentina han hecho hincapié en los procesos de democratización del espacio escolar promoviendo, entre otras acciones, la instauración de un modelo de convivencia (centrado en la construcción colectiva de las normas que regulan la interacción de los actores educativos en el aula y en la escuela) tendiente a desterrar el modelo de disciplinamiento propio de una cultura de mando-obediencia. No obstante, éste no ha podido ser superado totalmente, coexiste con el de convivencia, aún es un telón de fondo o contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero falta tornarla texto de aprendizaje. Los problemas para la institucionalización de la convivencia escolar están básicamente representados por la persistencia de actitudes autoritarias, la inconsistencia de muchas de las normas elaboradas y la falta de claridad en los procesos de sanciones, generando un sentimiento colectivo de impunidad que desvirtúa el proceso de convivencia democrática.

Hay indicios de que la escuela está abriendo las puertas a la democratización, pero no es tarea fácil, hay avances y retrocesos, contradicciones y conflictos. No obstante, como sostienen algunos pedagogos, la forma en que se nombran ciertas cosas configura realidades. Ya se tienen las palabras, el camino hacia la convivencia y democratización escolar ha comenzado aunque se asemeje más al “caos” que a una armónica interacción, pero la clave está en aceptar el conflicto y dirimirlo en las arenas de la escuela.

El presente trabajo aborda el tema de la convivencia escolar en el nivel medio a partir de la sanción de una nueva legislación que pretende instaurar un modelo basado en la convivencia democrática. Es producto de los resultados de un proyecto de investigación realizado entre 1999 y 2003. El enfoque teórico metodológico (fundamentalmente de carácter comprensivo) posibilitó la interpretación de situaciones significativas en torno a las formas de regulación normativa y su relación con el posicionamiento de los actores a través de la observación de sus acciones cotidianas, la importancia que les otorgan y la manera en que los significados son construidos interactivamente con otros en la compleja trama de las relaciones áulicas. El objetivo de la observación de las interacciones cotidianas de clase fue tratar de describir e interpretar cómo y qué se juega en las arenas de la escuela y de las aulas, qué enmarca ese juego, qué significaciones se le atribuyen y qué construcciones tienen lugar a partir de los intersticios que las reglas van dejando.

El aula constituyó la unidad analítica de anclaje, a partir de ella se recurrió a otras de menor o mayor nivel: institucional o gubernamental,

según las necesidades de profundizar el análisis o enmarcarlo contextualmente. Considerando que el orden normativo disciplinar en el nuevo paradigma debe constituirse como texto y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje se generó un marco explicativo de los procesos inherentes a la estructura normativa disciplinar y la dinámica que genera tanto en la esfera relacional, como en la pedagógico didáctica.

Las unidades de información de datos primarios están constituidas especialmente por los actores involucrados en el desarrollo de la clase: docentes y alumnos, aunque eventualmente se incorporan otros, por considerarse informantes clave, como preceptores y personal directivo. Como unidades de información secundaria contamos con la totalidad de leyes, normativas, decretos, disposiciones y reglamentos escolares que constituyen el marco de apoyo para una convivencia democrática en las escuelas.

Los datos obtenidos se relevaron desde tres técnicas básicas: análisis de la normativa, observación de clases durante el desarrollo de una unidad temática y entrevistas a profundidad. Este enfoque no puede encasillarse bajo una sola perspectiva e intenta favorecer el proceso de registro e interpretación de aquellos procesos que aparecen como no documentados y que no son ajenos al discurso jurídico oficial que encuadra la tarea educativa.

El tema de la disciplina –convivencia escolar en el nivel medio– lleva a reconocer una de las problemáticas pedagógico-didácticas que cobra cada vez más fuerza al trascender las barreras de la institución y poner en tela de juicio el sistema disciplinario en su conjunto. Pone sobre el tapete los aprendizajes que la misma institución genera, y denuncia la fractura en el vínculo docente-alumno que viabiliza el encuentro pedagógico. Aun cuando los resultados de la investigación remiten a un contexto histórico y geográficamente particular, pueden identificarse invariantes de la problemática que lo trascienden y pueden espejar situaciones educativas emergentes en cualquier escuela.

Del disciplinamiento a la convivencia democrática

Las condiciones sociales que impusieron lo que Gvirtz y Palamidessi (1998) denominaron cultura del mando-obediencia, especialmente la de los años posteriores a la apertura de la democracia de 1983, constituyeron la condición de posibilidad para que los gobiernos de la provincia de Río Negro y el nacional argentino abrieran las puertas a una acción tendiente a desterrar el autoritarismo, para construir un sistema democrático frente a la obediencia ciega e indiscutible y a un poder arbitrario y absoluto.

En el campo educativo se introducen profundos cambios al derogar la legislación considerada de cuño autoritario y sancionar nuevas leyes o decretos fundados en la participación y el consenso para resolver dos situaciones básicas. Por un lado, la democratización del sistema educativo y, por otro, el cambio de percepciones y actitudes ya que el nuevo Estado democrático no puede legitimarse si no es por vía del aprendizaje y ejercicio democrático para lo que es menester enseñar a liberarse de las “jerarquías tradicionales” y de los valores antiguos.

En ese contexto se plantea la resignificación de la disciplina en el marco de relaciones de convivencia sostenidas, jurídicamente, en nuevos procedimientos y mecanismos que den respuesta a situaciones de conflicto en los ámbitos educativos.

Así, el “derecho inalienable” a la educación de todos los habitantes en edad escolar, garantizado por el acceso irrestricto, se complementa con el de la permanencia en el servicio educativo que explicita que nunca podrán ser privados de ello por razones disciplinarias o de inasistencias. Una escuela igualitaria y sin discriminación debe abolir las medidas de expulsión e instaurar el “derecho de defensa” mediante diferentes mecanismos.

Desde esta visión se crean y normatizan los Consejos de Convivencia como órganos que favorecen la posibilidad de regular la interacción de los actores dentro del encuadre institucional, fundados en la importancia de los aspectos vinculares frente al conflicto y en la necesidad de anticiparse a él mediante un trabajo de prevención constante.

La construcción discursiva de la institución educativa ahora gira en torno a su capacidad formadora (no represora), constituyendo el ámbito propicio para la convivencia y para el aprendizaje de las interrelaciones personales, donde los sujetos-alumnos son rescatados en su derecho a la defensa, elemento fundamental en el ejercicio democrático.

No obstante, pese a los intentos de poner en marcha estrategias orientadas a un orden democrático y a una regulación autónoma y responsable de la disciplina escolar, en términos de convivencia, la realidad da cuenta de experiencias parciales sobre el funcionamiento de los Consejos de Convivencia, dificultando la posibilidad de resignificar la disciplina como construcción colectiva que destierre el viejo sistema. La norma en la escuela continúa como exterioridad abstracta que debe ser cumplida, la disciplina aún es el telón de fondo o contexto del proceso de enseñanza aprendizaje, pero no se discute ni se observa; es estática y rígida, perdiéndose el espíritu de la nueva legislación.

Por el contrario, la cultura de la participación que se promulgó, se asienta en un paradigma preventivo que intenta, estratégicamente, abordar los conflictos antes de su emergencia y comprender la lógica de su funcionamiento para actuar en consecuencia. No se hace hincapié en el acatamiento de la norma por la norma misma, sino en el compromiso de su cumplimiento por la convicción del valor que representa. La norma es en este caso texto y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje; producto del consenso; representa lo común en lo heterogéneo, no es para siempre, se reajusta, es abierta y flexible; prohíbe, pero promete.

Las arenas de la escuela: entre contradicciones y conflictos

De los análisis surge que, dentro del mismo encuadre institucional, coexisten prácticas tradicionales —centradas en el docente— así como participativas y comprometidas, consustanciadas con las nuevas políticas (aunque no son las más frecuentes). Esta situación genera la imposibilidad de consensuar estrategias de aprendizaje y convivencia comunes, expone a condiciones confusas para las que no hay respuestas definitivas. Se parece más al caos que al orden y, si bien democratizar la escuela constituye más un proceso de ingreso a zonas conflictivas que al logro de un orden deseado, la desestructuración que se produce genera malestar y retrotrae a prácticas supuestamente desterradas.

La frustración y el desgaste de lo no resuelto llevan a que el docente retome viejos esquemas autoritarios o, por el contrario, caiga en una especie de renuncia a constituirse en la autoridad áulica. En ambos casos la indisciplina emerge como proceso contestatario y denuncia las incongruencias entre las pautas y normas vigentes con la propuesta que el docente opera. Frente al primer caso, por rebeldía ante la imposición; frente al segundo por falta de límites.

El equilibrio inestable que propone el nuevo modelo basado en el abordaje del conflicto y en la construcción del consenso, impide que sea adoptado unánimemente; se presenta como casos atípicos, opacados tras las sombras de modelos opuestos: el de la obediencia ciega o el del dejar hacer. Lamentablemente las viejas estructuras resurgen con más fuerza y adhesiones.

Al perderse el contenido del nuevo aprendizaje en la resolución de lo urgente, la convivencia no suple a la disciplina normalizadora que hoy es nuevamente telón del proceso de aprendizaje áulico e institucional. De esta manera, se desvirtúa la democratización que pretendía instaurarse.

La seguridad constituida en rutina se opone a la aventura, a la innovación constante, a lo siempre nuevo; por ello, muchos actores socio-educativos retoman los parámetros que le devuelven la seguridad necesaria para operar, incluso cuando reconocen que no es la solución y su base pareciera ser la vuelta a los viejos reglamentos, un poco desempolvados, pero con el espíritu de aquéllos: “La abolición de los muros es algo que viene sucediendo... pero sus escombros no garantizan su caída” (López, 2000:24). Lo que la política educativa de la provincia pretendió destruir, dando paso a la década de la convivencia, no desapareció; por el contrario, reaparece camuflado en una nueva arquitectura, aunque con la misma fuerza del muro.

El paso del disciplinamiento a la construcción consensuada de las normas constituía un camino posible, pero los atajos hicieron perder el rumbo o pusieron obstáculos de difícil resolución. La democratización de la escuela requiere la instauración de ley, sin ley no hay democracia ni educación posible, pero es necesario pasar de las normas de hecho a las de derecho,¹ ya que ello constituye el pilar de la participación.

Viejos esquemas de acción disfrazados con un ropaje de innovación no logran resignificar los cambios propuestos. Muchos de los docentes han podido incorporar las nuevas políticas; en varios casos, se manejan desde un discurso de innovación pero carente de significado y sin aval de prácticas concretas. Se incorpora en el lenguaje, pero no se traduce en los actos.

Los actores pierden las adhesiones entusiastas que despertó el nuevo marco normativo en la primera etapa y se potencian los mecanismos de resistencia, lo que “supone una oposición no deliberada ni sistemática al orden institucional” (Frigerio y Poggi, 1997:128) para pasar a una notoria infracción, rayana a la disolución de la norma oficial para construir un sistema normativo paralelo, salvo en lo administrativo que auspicia como anclaje para no ser expulsado del sistema.

La norma en acto: el aula como escenario

Como sostiene Fernández (1992) la escuela es un escenario permanente de conflictos y los que tienen lugar en el aula son el resultado de procesos de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor o la institución escolar quieren que los alumnos hagan y los que éstos están dispuestos a hacer.

El aula es el espacio donde se cristaliza el último nivel de especificación normativa y en el que tiene lugar el intercambio entre el docente y el grupo de alumnos. Constituye las arenas donde se juegan y materializan las orientaciones provenientes de la política educativa tanto en el orden pedagógico-didáctico como en el político-relacional. Puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian —explícita o tácitamente— ideas, valores e intereses diferentes y, a menudo, confrontados. Valores que ya han sido resignificados y condicionados en los niveles inmediatos superiores a través del conjunto normativo explícito e implícito, pero que cobran vida propia en o al margen de esas normas.

Dentro del repertorio normativo del docente se observan normas que apuntan a regular el aprendizaje, otras de tipo institucional que tienden a ordenar el manejo del tiempo, el espacio, los movimientos y las formas de organización y, por último, aquellas relacionadas con la convivencia, tendientes a pautar las fuerzas socioemocionales y las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y de éstos con el docente (Gómez, 1993).

El docente, por un lado, reglamentariamente es responsable de mantener el orden en la clase, aunque muchos de ellos renieguen de ese papel. Sostienen que deben enseñar, no ser vigilantes. Se olvidan que parte de ese aprendizaje que orientan está relacionado con contenidos actitudinales que involucra valores, razones que la norma representa y que ello es también texto del aprendizaje.

La disciplina emergente del conjunto de normas no sólo es contexto que dificulta o favorece el aprendizaje, según el encuadre vigente, debe ser texto de un aprendizaje encausado a generar espacios de discusión, participación y sanción de nuevas normas si es pertinente.

Por otro lado, el docente es representante de la ley, está legalmente investido de autoridad y, como tal, debe coadyuvar al cumplimiento de las normas de la institución, no sólo en lo que respecta a la convivencia, sino en aquellas de carácter pedagógico donde asienta su profesionalidad y sobre lo que se esgrime su contrato laboral.

Las reiteradas observaciones de clases permiten construir tres escenarios donde la interpretación que los actores realizan de la norma genera libretos diferentes; dos en nada representan el modelo de convivencia democrática y uno de presenta algunas características que pueden configurar paulatinamente una estructura de convivencia cercana a él, especialmente en cuanto al esquema de negociación que se intenta instituir.

Inflexibilidad o rigidización de la norma

La estructura de la clase responde a un estilo de mando-obediencia donde es necesario mantener un orden formal para el trabajo pedagógico: poco movimiento, sentados en grupos pequeños, el docente vigila permanentemente al alumno, se señala con la mirada o palabras cortas cada gesto “fuera de lugar”. En este entorno la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora son los instrumentos que permiten esa coacción débil y permanentemente a la que Foucault (1985) denomina disciplinamiento.

Didácticamente, las clases presentan dos momentos básicos: uno a cargo del docente, explicación u orientación bibliográfica, y el otro es responsabilidad del alumno: realización de actividades, cuestionarios etcétera. En el desarrollo de ambos momentos se observan cortes sucesivos para tratar de mantener un orden que no se consigue del todo, siempre queda algún foco que no logra encauzarse.

El docente posee mecanismos disciplinarios propios que castigan muy sutilmente, permanecen ocultos, pero actúan sobre quienes se atreven a cuestionarlo, a poner sobre el tapete que, pese a la idea de democratizar el sistema, la clase no está configurada desde esos principios y que no se puede instaurar un sistema democrático asentado sobre pilares de jerarquización y autoritarismo.

La acreditación se utiliza como proceso normalizador, en forma explícita o implícita. En ambos casos se eleva el grado de dificultad de las pruebas o se maneja la autoridad de subir o bajar una nota en forma arbitraria. Desde este juego de poder, el docente se posiciona como la autoridad capaz de ejercer el arte de castigar y su herramienta más poderosa es el examen, la prueba, la nota. Parafraseando a Foucault (1985), el examen combina en sí mismo las técnicas de la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza; es una mirada que normaliza, una vigilancia que produce calificaciones, clasifica y castiga según ese mismo resultado. El alumno se torna un caso, los coloca en un campo de vigilancia, los inscribe en una red de escritura que los capta e inmoviliza, así, el caso constituye un objeto para un conocimiento y un poder.

De tal modo, se desvirtúa la función de la evaluación y se manifiestan mecanismos implícitos que el docente utiliza para intentar manejar la disciplina empleando como castigo la evaluación. Estos aprendizajes se filtran como aquéllos del currículum oculto, y refieren a estrategias de obtención y uso del poder.

Este tipo de sanción disciplinaria encubierta no sólo no soluciona el problema, sino que va fracturando cada vez más la relación docente-alumno y amplifica dos conflictos: la comunicación entre los actores y la evaluación, ya que se instala en la cultura escolar dificultando ambos procesos. El docente queda atrapado en una gran maquinaria, como actor rutinario con la función de atribuir acreditaciones e, inconscientemente, en muchas situaciones utiliza la evaluación como refugio para salvar su prestigio, su lugar de poder, de autoridad y, desde dicho lugar, etiqueta, rotula, y castiga.

El desconocimiento de estrategias democráticas para manejar las situaciones posiciona al docente en una práctica centrada en su figura y necesita de la acreditación como herramienta que lo legitime. Así, la relación docente-alumno queda “prostituida” (Sanjurjo, 1994).

El contrato pedagógico se impone en forma escrita, pero no constituye una instancia de construcción y se convierte en una explicitación de pautas. Éstas refieren, en general, a la forma de entrega de trabajos: “completos, prolijos, cuando los pida el profesor” (Contrato pedagógico, 3º año, Instrucción cívica, 2000) y, especialmente, a la carpeta² de la asignatura, que pareciera ser el soporte más importante del aprendizaje o al menos la “prueba del delito”. Los docentes sostienen que pedir carpeta es una forma de que el alumno trabaje y tenga continuidad en la tarea. No obstante para algunos estudiantes, “no representa el resultado de un trabajo real” (entrevista, alumno 3º año, 2000); algunas son copia de otras y en nada refleja el trabajo personal, aunque luego, en función de ella, sea calificado.

Otras pautas refieren a la evaluación; no obstante, más que señalar las normas de calidad³ —a partir de las que surgirá la calificación—, se indican las maneras en que se llevará a cabo y el trámite de notificación de la misma.

Respecto de la convivencia, sólo una pauta alude a que “el clima de trabajo se basará en el diálogo y el respeto mutuo” (Contrato pedagógico, 3º año) y constituye un listado de actos prohibidos “no salir en horario de clase, no alterar el dictado de la clase, no llegar tarde, no comer en clase, etcétera (Contratos pedagógicos, 1º año).

La estructura de participación en la elaboración del contrato pedagógico es verticalista, lo hace el docente y el alumno sólo es sujeto “sujetado” a él, perdiéndose el valor potencial de ser una herramienta político-pedagógica importante en la construcción de consensos. Si entendemos que un contrato, según la acepción del diccionario, constituye un acuerdo o pacto, oral o escrito entre dos o más personas, por el que contraen derechos y

obligaciones (*Diccionario Enciclopédico Clasa*, 1998:358), se observa que, en realidad, por la forma de elaborarse no considera a todos los sujetos que involucra. El acuerdo es formal. Se convierte en un conjunto de deberes que alguien dictamina y debe cumplir el otro, y nada o muy poco la inversa. Más que contrato, es un reglamento interno del aula que los alumnos se notifican y “comprometen” a cumplir so pena de ser castigados aunque ello tampoco queda explícito en el documento que portan los estudiantes como encuadre inicial de cada asignatura.

La lógica política que pretende consenso y participación como norma de toda decisión no existe; la participación es notificación y aceptación, que queda como la prueba de que el alumno y la familia conocieron de la norma, por lo tanto son responsables si no se cumple. El docente siente, entonces, que en ese único acto se erige como responsable de hacer cumplir las pautas, después corre por cuenta del alumno. Y los estudiantes, en cambio, lo visualizan como un trámite al que deben obedecer no desde la letra, sino sólo administrativamente, es decir de notificarse y notificar a los padres. Están impregnados de una lógica administrativa y burocrática donde no hay demasiado lugar para la crítica reflexiva y la recontractación.

La norma es el eje, desde allí se opera tratando de mantener la cadena de especificación normativa desde los niveles que anteceden a la regulación áulica, se intenta una relación de continuidad con las pautas institucionales, lo que no significa que se logre.

La fractura evidente de la integridad “contexto y texto” de la convivencia y el quiebre entre lo escrito y lo actuado refuerzan, paradójicamente, el mantenimiento de las condiciones previas a este encuadre normativo. No se logra trabajar desde una visión de educación en valores, ni desde el paradigma de convivencia democrática, la norma goza de exterioridad y sólo está para cumplirse sin comprender su verdadera función en la educación de los alumnos y en el rol docente, como autoridad responsable de hacer cumplir la ley.

En estas clases la negociación tiene carácter formal, el docente monopoliza el poder y trata de imponer frente a los alumnos su definición de la situación, esto se observa claramente en el segundo grupo, donde lo formal tiene un gran peso y las estrategias del contrato pedagógico quedan supeditadas a eso: el profesor la impone, el alumno se notifica y la cumple. Dice realizarse, pero se convierte en una situación unilateral. Las normas las enuncia el docente para que el alumno las cumpla. Se dice negociación

porque se cumple con el rito de preguntar si se acuerda o no, pero sin dar lugar a la divergencia y replanteo. Es firmar en conformidad y acatar lo que sostiene el docente, entrar en su juego.

Los resultados de este consenso, acatado y con poco nivel de involucramiento, es generalmente de la pseudoconcordancia, es decir, se logra “congruencia y gratificaciones parciales, a veces se obtienen beneficios para unos, pero pérdidas para los otros y en otros momentos a la inversa” (Gómez, 1993:57). Si bien no es la situación ideal, dentro del grueso observado constituye una de las más sanas, en el sentido que se puede ir compensando episodios. En estos casos es donde se observa con mayor claridad el sistema de premios y castigos y donde se explicitan reglas internas más claras que llevan implícito un “toma y daca”, “hoy hacen todo lo que yo digo y mañana nos dedicamos a la parte que a ustedes les gusta” (entrevista docente 1º, 3º y 5º años). Es común observar este tipo de “transas” ya que le permite al docente bajar un poco las tensiones y mantener al grupo en tarea sin alejarse de las prescripciones de su rol. El docente dicta las normas tratando de mantener la continuidad con lo establecido institucionalmente. Priman las normas de resultados y de calidad. La disciplina es considerada como contexto necesario para el aprendizaje, pero no parte de él. Se dan por supuestas o se incluyen en una cantidad de comportamientos prohibidos.

Los alumnos juegan desde un acatamiento consensuado tácitamente, saben que si no hay adaptación a la norma del docente se llega al fracaso. Es clara la exploración de los límites para observar hasta dónde y qué se puede negociar con el profesor, se miden fuerzas y hoy se gana y mañana se pierde, así son las reglas y son aceptadas: “Después de todo no es tan mala, te hace trabajar fuerte, sin moverte, tipo milico, pero si lo hacés bien después sos vos el que elegís como lo presentas” (entrevista a alumno 5º año), “Si nos dedicamos a la primera unidad y terminamos rápido, luego pasamos a la de construcción, que es la que nos gusta a nosotros, pero primero tenemos que sufrir con la primera que ella quiere” (entrevista a alumno 3º año).

Este tipo de negociación tiene mayor continuidad, los reajustes son permanentes y se recurre mucho a la forma aunque por distintos motivos en los tres estilos enunciados. Es común ver poco involucramiento y compromiso en la tarea que se negocia, en su cumplimiento se observan diversos mecanismos de *zafes*, pero se cumple en mayor o menor medida, al menos desde lo formal y para el profesor.

Inconsistencia de la norma

La configuración de estas clases no responde a parámetros didácticos, no hay coordinación en torno a la tarea, cuyas consignas se pierden y sus objetivos no son percibidos por los alumnos. Se observan situaciones donde son cada vez más los comportamientos infractores tolerados, aun cuando ello implique la imposibilidad de sostener la clase como espacio para enseñar y aprender. En general, las situaciones áulicas se desarrollan en momentos de muy débil regulación, hay cabida para la más variada gama de acciones pero no siempre acordes con un encuadre áulico. Cada uno hace lo que le viene en gana, juegan cartas, hablan de cualquier cosa, circulan por distintos lugares. El espacio es el aula, hay alumnos y un docente, pero no se puede asegurar que hay alguien que enseña, al menos explícitamente, y alguien que aprende, al menos intencionalmente.

El docente hace como que enseña y el alumno, como que aprende. Como ha renunciado al acto de educar y ha perdido en ello su autoridad, el profesor se maneja con los estudiantes como si fuera un par. De hecho, si uno tomara un registro de clase y ocultara la letra que identifica a los actores sería casi imposible diferenciar quién es quién. Adolescente y adulto se confunden, la relación pedagógica se pervierte y con ello el mandato institucional.

La falta de respeto no está ausente pero, en muchos casos, puede considerarse como una falta de ida y vuelta, salvo casos puntuales donde se identifica que es el alumno quien mantiene una conducta incorrecta con su docente o sus pares. Los golpes, empujones y malas palabras constituyen la moneda corriente y forman parte, salvo raras excepciones, de comportamientos tolerados tanto en el interior del aula como en distintos espacios de la escuela. Son señalados, pero todo queda en anécdota: “¿qué boquita?”, “parece que estamos en un partido de fútbol”, “qué cariñosos, da gusto ver cómo se tratan” (registro de clase 1º año, Lengua). Y entre la ironía o el chiste, cabe la posibilidad de marcar una incorrección, pero esto deja fuera al docente como autoridad. ¿Qué es un chiste?, por definición, un dicho que mueve a risa, pero también una burla o chanza, y si hablamos de burla, lo hacemos de ridículo y también de sacar el cuerpo. Con el chiste, el docente se abstiene de señalar lo que no es correcto (Fimble y Vercellino, 2001:2); parafraseando a De Lajonquiére, pierde la oportunidad de presentarse como autoridad de una tradición escolar, así como les niega a esos alumnos la posibilidad de saber sobre la diferencia adulta “correcto-incorreto” y de interrogar por el deseo que animó el acto (De Lajonquiére, 1999:93).

En estas clases las normas, como nivel de menor especificación de una política educativa, son casi inexistentes y se visualiza una fractura con el encuadre normativo escolar. Las clases transcurren en un clima totalmente informal, rayano a la falta de respeto de ambos lados y sin mayor desarrollo de contenidos. Docente y alumnos infringen las normas institucionales y áulicas, se cambian continuamente y hay tantas que se convierte en la normatividad por excepciones, perdiéndose en las particularidades la universalidad de la norma. Si las hay, las pone el docente según la conveniencia del momento. Pareciera que el único objetivo es que pase el tiempo, se trabajen algunos contenidos y que no haya ningún conflicto inmanejable.

Las normas de producción remiten sólo a la cantidad de prácticos o preguntas a responder que se deben hacer para aprobar y cambiar según el momento y la persona. Las de calidad son altamente ambiguas y por ello las calificaciones no se corresponden con las producciones y varían según las personas (hay trabajos iguales calificados de forma distinta). Las normas de convivencia no se ajustan en nada a lo que debe ser un espacio para la enseñanza y el aprendizaje; el intercambio se desarrolla en un clima de chanza y retuque permanente. En ello se juega una pulseada permanente entre los docentes y los alumnos, más que un encuentro cuya finalidad es compartir cada vez más importantes parcelas de conocimiento.

Las infracciones de ambos integrantes de la pareja pedagógica pervierten el sentido de esa relación. El acto de renuncia a educar es la trasgresión básica que se advierte en estos casos, pero no es denunciado por los alumnos ni advertido por la institución aunque se sospeche. Se han instituido normas que clausuran las específicamente políticas, pedagógicas y didácticas; la situación se resuelve en un “como si” que conforma un pacto entre ambos actores, la norma es hacer como que se hace, aunque no se haga nada.

Lo terrible, más allá de la pérdida de sentido del encuentro pedagógico, es que si el alumno no cumple con ese trato implícito y no se adapta al juego en el que las normas se diluyen y las escenas suenan a improvisación; como causa de un conflicto que arriesga develar la trasgresión a las normas de profesionalidad, se convierte en una causa personal, en un motín de guerra sometido a una especie de venganza de quién tiene el poder formal de castigar.

En este encuadre podemos considerar la negociación por tregua porque, en realidad, el implícito es negociar antes de que se declare la guerra y se evita con una tregua previa el conflicto o la fricción. Pero lo que pareciera ser una apuesta por la “paz” es, en realidad, muy precaria; cualquier

conflicto puede hacer estallar el trato y entonces cada alumno puede constituir un trofeo de guerra.

Los resultados de este consenso, en general tácito y sin mucho sostenimiento en una tarea convocante, es la discordancia; es decir, parte de la “contradicción entre las definiciones de la situación y las pérdidas o frustraciones para ambas partes” (Gómez, 1993:57). Es claro en estos casos un alto nivel de sufrimiento para todos los actores, las tensiones emergen en la queja permanente de ambos y la mediocridad de los resultados.

El docente intenta acordar normas con el grupo pero, en realidad, el acuerdo se basa en la transgresión de la norma oficial bajo una apariencia de aceptación y cumplimiento. El problema es que frente a alguna situación de conflicto se retrotrae a un autoritarismo marcado y el profesor actúa en forma dogmática y personaliza. Funciona en tanto no se manifieste ningún conflicto, se alterna con periodos de negociación formal tras lo que se oculta el caos y se pretende justificar lo injustificable.

Se acuerdan básicamente normas de disciplina pero luego no se cumplen. Las de resultado y calidad son elaboradas por el docente y puestas a consideración, pero en la práctica se termina haciendo lo que el alumno decide. Éste se desenvuelve en un clima informal, se permiten los intercambios entre compañeros y desplazamientos entre los subgrupos. Hay un amplio margen de confianza con el profesor, se permite el trato directo, las bromas; pero los límites suelen ser tan difusos que muchas veces se cae en una falta de respeto mutua y, en ese caso, no se sabe cuál es el límite que abre las puertas al autoritarismo.

Los trabajos, en general, son grupales con algunas instancias individuales, sin demasiada orientación pedagógica y bajo estructuras repetibles, trabajos prácticos de análisis de textos, respuestas a preguntas, conclusiones, etcétera. Los niveles de respuesta a la norma pedagógica es diferencial y ello es tolerado por el docente, situación que es vista como injusta, porque todos aprueban más allá del cumplimiento de las normas. Si no media conflicto, todos aprueban.

Asimismo, se flexibilizan los mecanismos de evaluación; se realizan trabajos prácticos en vez de pruebas escritas, hay variabilidad de las normas de producción y calidad según el alumno, etcétera. La prevención del conflicto y la producción mínima se buscan por la amenaza con el poder de la sanción, pero raramente se cumple, sólo frente a situaciones muy graves que se observan ocasionalmente, aunque pueden darse y se diluyen hasta

una nueva tregua o desaparecen con la suspensión y abandono del alumno si no entró en el juego.

Debilidad de la norma

Estas clases se caracterizan por la poca estructuración, la búsqueda de un clima informal pero de trabajo sostenido orientado grupal e individualmente. Didácticamente no poseen clara configuración, se centran en una tarea que tiene continuidad a lo largo de las jornadas en torno a un tema sobre el que se ha realizado una guía de trabajo.

Los docentes muy rara vez intervienen para regular aspectos relacionados con la convivencia o para determinar la calidad de la tarea; se permite un margen amplio de bullicio y movilidad en el espacio, siempre que se realicen las actividades previstas. Los comportamientos tolerados son variados en tanto se mantenga una actitud general de trabajo. Cuando se advierte que los alumnos dejan la tarea (porque ya es demasiado obvio) se intenta que la retomen con la amenaza del examen o apelando al “pónganse a trabajar”; “silencio” (registro de observación, Historia, 4º año).

Casi no hay registro de intervenciones explícitas en relación con la convivencia, su aprendizaje se construye vía currículum oculto. La norma latente que regula la convivencia es la calificación o la instancia de examen, explicitada a través de la amenaza de una prueba o de llevarse la materia a examen que auspicia como medio de reencauzamiento de la situación. Una amenaza, según versa en el diccionario (*Diccionario Enciclopédico Clasa*, 1998), no es más que dar a entender con palabras o gestos la intención de ocasionar algún daño o perjuicio a otro: “si no parás te mando a examen” (registro de observación, 3º año). También sostiene que son indicios de que va a ocurrir algo de inmediato y especialmente desagradable: “trabajan o sacan una hoja y se ponen a escribir” (registro de observación, 1º año, Lengua). Si consideramos la primera acepción, inconscientemente el profesor anuncia un daño porque sabe que tiene las herramientas para que haya bajas calificaciones y ello perjudica al alumno, y se complementa con la segunda acepción, en tanto opera adelantando el peligro que se avecina.

En algunos casos se pasa de la amenaza al acto de castigo, en otros, ésta opera como moderador y queda en eso: en amenaza. Auspicia como un medio capaz de prevenir o frenar un acto prohibido o no tolerado por el docente. En ningún momento se apela a las razones de las normas o se aplica el castigo que implica su incumplimiento, no hay sanciones, sólo amenazas.

Este estilo de relacionarse con la norma es menos conflictivo y más productivo cuando el grupo ha logrado un alto nivel de cohesión y se autorregula en función de la tarea y las normas de calidad y producción que ella propone. Es un modelo más flexible en cuanto a las normas de convivencia y didáctico-pedagógicas, que pretende una autorregulación más que una imposición externa, pareciera constituir un acercamiento a los planteos de democratización aunque todavía falte trabajar algunos aspectos y hacer explícitos ciertos mecanismos de construcción y sostenimiento de las normas.

¿Podría ser este modelo el inicio o la transición a mecanismos más democráticos?, ¿podría un encuadre más flexible ser la condición de posibilidad para consensuar nuevas normas?, ¿cómo lograr que los consensos se traduzcan en actos y no perezcan en la letra del contrato pedagógico? En estos casos, se logra negociar y llegar a consenso con alto nivel de involucramiento positivo. En la dinámica de estas clases, aun con falencias, puede hablarse de un contrato cuyo resultado es la armonía, es decir “la congruencia entre las definiciones de la situación y posibilidad de obtener gratificaciones para ambas partes” (Gómez, 1993:57). Esto favorece un alto nivel de involucramiento positivo y de participación real de los docentes y alumnos. En la situación confluyen normas de todas las esferas (pedagógicas, de convivencia e institucionales), aunque a veces se observa que no se ha logrado un equilibrio entre las mismas.

La armonía lograda en la negociación es más fuerte cuando se desarrollan proyectos especiales (por ejemplo, feria de ciencias o campañas de sensibilización literaria), cuyas propuestas integran varias alternativas y dejan bajo el control del alumno un conjunto de posibilidades en cuanto a la forma de organizar la información, de presentar lo trabajado, y de evaluación de las mismas. En general, el docente explica los alcances del tema y los alumnos elaboran el proyecto de aprendizaje que luego supervisa y orienta. Implica una ruptura con la estructura cotidiana de clase.

Cabría entonces pensar la relación entre el logro de una cultura de la convivencia y la propuesta normativa en relación con lo pedagógico, ya que las experiencias registradas en la investigación dan cuenta de que los proyectos mencionados permiten el paulatino corrimiento del docente hacia una tarea de orientación, la aceptación de mayor responsabilidad por parte de los alumnos y la integración temática en torno a ejes o problemáticas donde el interés del estudiante tiene un importante papel. No es ya aceptar

una estructura diseñada por el docente, sino la aceptación de un diseño propio y el compromiso de llevarlo adelante.

A manera de cierre

Los mayores problemas para construir una cultura basada en convivencia democrática centrada en la responsabilidad personal y grupal pareciera tener su origen en distintos aspectos tales como:

Imposibilidad de cambiar los esquemas de acción:

“Hablamos de convivencia pero actuamos como vigilantes”

Al sustituir la disciplina por el paradigma de la convivencia, pero manteniendo la misma ideología de fondo, es operar sobre ámbitos parciales de la realidad y los resultados constituyen más la aceptación y uso de una nueva jerga teórica que el marco teórico que configure una realidad distinta. Se ataca el sistema de disciplinamiento en aras de la convivencia pero, al apostar a lo relacional independientemente de los contenidos y las formas de enseñanza, no se observan los cruces que esto tiene con el sistema curricular y el sistema de evaluación. Esto potencia la permanencia de una autoridad externa que organice y ordene para justificar su dominio, aunque actuando subrepticamente enmascarada bajo un paradigma de democratización y convivencia. Se destierra todo vocabulario relacionado con el sistema disciplinario considerado obsoleto, y hasta peligroso porque puede relacionarse con prácticas autoritarias, y se incorpora terminología nueva sin la apropiación conceptual necesaria, como si fuera una moda a partir de la que se adquiere la patente de progresista. Se habla de convivencia, pero se disciplina; no se resignifica la práctica a la luz de los conceptos incorporados, se ocultan rasgos propios del ámbito de la didáctica para convertirse, en el mejor de los casos, en un problema relacional que se puede resolver apelando a la buena voluntad.

Falta de consensos institucionales:

“Si los adultos no nos ponemos de acuerdo”

En las diversas instituciones se visualizan graves problemas tanto para lograr consenso, como para considerar un acuerdo básico que se respete frente a los distintos conflictos. Dicha situación representa la falta real de participación, la imposibilidad de discutir sin que ello se torne un tema personal y la imposibilidad de trabajar propuestas convergentes a partir de las divergencias, de lo distinto.

Pese a manejarnos con ciertos criterios, con las mismas pautas, se notan diferencias. Creo que no logramos [...], lo que nos cuesta a todos es mantener una discusión sin resentimiento y tomar una posición común [...]. En tanto no podamos crecer en esto no vamos a funcionar como cuerpo, porque acá una discusión es una guerra, y no, una discusión es una discusión y nace y muere ahí. Porque, obvio, no vamos a estar eternamente de acuerdo, amándonos. O, bueno, pasa, pero no sé por donde pasa. Pero sería interesante que estando tantos años juntos aprendiéramos a funcionar de otra manera. Hay que aprender [...] (entrevista a preceptor, escuela urbana sin riesgo social).

Las diferencias no zanjadas en el interior del grupo no sólo dificultan la discusión y la posibilidad de sostener acuerdos logrados, dan cuenta de los problemas de convivencia que tienen lugar en el colectivo docente, paradójicamente responsable de desarrollar la nueva propuesta.

Si no se parte del respeto, si no se aprende a discutir y respetar la decisión de la mayoría, no vamos a avanzar. En tanto no nos sinceremos entre nosotros, si no aprendemos a discutir sin agredirnos, con postura y flexibilidad para analizar, sin que nos dé lo mismo cualquier cosa y por amiguismo nada va a funcionar (entrevista a preceptor, escuela urbano-marginal con riesgo social, 2000).

Entre dilemas y paradojas, intentos de nuevas construcciones, enojos, resignaciones y un clima que dista mucho de favorecer una convivencia democrática, no se logran afianzar procesos participativos y compromisos reales entre los miembros adultos de la institución.

Pervivencia de prácticas autoritarias:

“Tenemos pautas de convivencia, pero acá mando yo”

En la mayoría de las escuelas, la norma implícita es la continuidad de un régimen jerárquico y rígido, donde la última es la palabra del directivo que debe rendir cuentas al supervisor. La cadena de mando se matiza con algunas modificaciones en el trato y con mayor cuota de informalidad, pero tras ello se mantiene el carácter imperativo, especialmente aquellas normas relacionadas con lo administrativo.

[...] ubicando al espacio escolar como escena de situaciones y procesos cargados de “significación dramática” –en el sentido de condensación de tensiones

y conflictos— dado el posible desfase o distancia entre el discurso político que emana del Estado [...] y las prácticas y representaciones que cotidianamente despliegan los sujetos sociales a quienes va dirigido. Desfase que estaría dado en la pervivencia de prácticas, reglas, símbolos “autoritarios” (Achilli, 1993:18).

Contrariamente a la norma prescrita que apunta a la democratización, la búsqueda de consenso, la participación y construcción conjunta de un proyecto educativo, las normas transmitidas de boca en boca, incorporadas en las prácticas a través de los usos y costumbres continúan el modelo de mando-obediencia:

Acá las reuniones empezaban cuando la directora entraba, hasta cómo nos sentábamos, una de las cosas que más me chocó, el aula del director ocupando el lugar del docente, la vicedirectora al costadito, como si fuera la ayudante, y el resto de los docentes sentados en los bancos, como si fuera una clase. Al rato, después de la tarea que había que hacer, se desestructuraba un poco el espacio... pero tampoco una cosa muy compartida, y que no se trabajaba si no te decían qué. No había nada forzado, había gente que decía “habría que trabajar tal cosa”, pero por debajo era como agregar más cosas porque cuanto antes terminemos mas rápido nos vamos. Inmediatamente que la tarea indicada por la directora ya estaba resuelta, nos vamos “tranqui” (entrevista a vicedirectora, escuela urbana sin riesgo social).

La norma implícita del grupo pareciera ser acatar rápidamente lo que la dirección propone, cumplir con los “deberes”, así queda todo completo en tiempo y forma. Se dibuja lo que ella quiere ver o escuchar y cada uno se va con la idea de tarea cumplida. Y no es una cuestión de valoración, no es una acusación a los docentes; este hecho da cuenta de la multideterminación de la dinámica institucional y de la normatividad que en ella y para ella se construye y en el que no hay un sector más culpable que otro, a lo sumo, se puede hablar de responsabilidades compartidas.

La acreditación como sanción o castigo: “¡Te vas a marzo!”

La utilización de estrategias de sanción disciplinaria, donde se mezclan y confunden con las de los sistemas de evaluación-acreditación y disciplinario, no coadyuva configurar mecanismos de convivencia centrados en la operación de procesos preventivos y correctivos, más que en procesos punitivos.

Según la normativa sobre evaluación, acreditación y calificación, la ausencia de apropiación respecto de contenidos actitudinales quedan expresamente fuera de la acreditación. No deben ser calificados/acreditados, sino evaluados para establecer estrategias correctivas, no obstante son desacreditados los alumnos que presentan algún problema en la convivencia. Para ello se utilizan mecanismos que, por un lado, trasgreden al mismo sistema y, por otro, son perversos⁴ en el sentido que se recurre a una trampa que, de antemano, se sabe va a legitimar que se desapruebe por mala conducta, pero disfrazado tras un fracaso en lo conceptual, “es provocar aquello que luego se muestra como inevitable” (Etkin, 1997:5).

Lo que no comenté es que lo que uno generalmente hace, a esos chicos que en clase no hicieron cuando en reiteradas veces se les pidió que hicieran algo, se les toma una evaluación más difícil. Yo los últimos días, cuando estuvieron más difíciles, saqué ese recurso [...] tomé una prueba con cuatro temas y el más difícil fue para esos chicos [...] Con los temas que habían visto, sí, pero con las consignas más difíciles, con esa palabrita más compleja [...] generalmente no se hace, pero cuando hay esos chicos que están imposibles sí, más en función de poner límites (entrevista a docente, 1º y 3º años).

Se pone de manifiesto que, para intentar manejar la disciplina, en muchos casos se utiliza la nota como castigo, que puede llegar al extremo de provocar la repetición y el abandono del alumno. Por otro lado, al no operar con estrategias democráticas en el manejo de las situaciones, los docentes se posicionan en una práctica centrada en su figura y necesitan de la acreditación como herramienta que los legitime aunque en ello oscurezca función de las normas y tergiversen el contenido de las mismas desnaturalizando el sentido de la educación del adolescente.

La impunidad instaurada: “Si total, no pasa nada”

Frente a la constante infracción de la norma por parte de todos los actores, la impunidad y naturalización de estas situaciones favorece, por un lado, el incumplimiento de las normas (consensuadas o no) y, por otro, el aumento de comportamientos tolerados, ya que pierde sentido su señalamiento o denuncia frente a la posterior impunidad que goza el infractor. Muchos actos graves quedan ocultos o impunes, aun cuando se siguen las líneas de responsabilidades según las jerarquías: preceptor-director o profesor-

preceptor-director. Hay sanciones que no se cumplen porque algunos de los actores retiran su pedido posteriormente al hecho o no las hace públicas. Quedan “cajoneadas”, según el vocabulario de los alumnos.

Digamos que lo que no es muy común son las suspensiones, o sea, viene el llamado de atención que es una nota a los padres donde se explica por qué se manda la nota y las suspensiones [...] el llamado de atención sería una especie de amonestación, decían que a tres llamados de atención, iba una suspensión [...] nunca se cumplió eso, o sea, depende de la gravedad de cada uno de los problemas, el caso de los petardos sí llevó a una suspensión a los chicos, además porque venían de otros problemas, o sea de llamados de atención anteriores. Lo que sí usaban bastante es la llamada de atención, pero de ahí no se pasa. Una falta de respeto, una llamada de atención [...] cuando estás al borde si andás mas o menos con los profes, o con los preceptores te perdonan (entrevista, alumno 3º año).

La fractura entre lo escrito y lo actuado en las diversas situaciones de conflicto o en las que cotidianamente configuran el espacio de enseñar aprender, demuestra que la concepción que prima no es la de convivencia, sino la de disciplina como contexto de aprendizaje, como telón de fondo que es impuesta, que deja pocos intersticios para la construcción de mecanismos democráticos.

Notas

¹ La norma se puede considerar de hecho y de derecho, según la estructura de participación que subyace a su elaboración. Las normas de derecho tienen como base una estructura de participación y aceptación, que permite una legitimación compartida; las de hecho, por el contrario, reflejan una simetría de poderes entre los que la anuncian y quienes la cumplen (Gómez, 1993).

² El término “carpetas” se refiere al conjunto de trabajos realizados por el alumno durante todas las clases y las actividades solicitadas por el docente como trabajo extraescolar. Tiene carácter de producción para ser calificada, para el profesor representa el cumplimiento de las tareas de aprendizaje. Esa representación no es compartida por el alumno ya que en muchas circunstancias no representa su producción ni su aprendizaje, pues es copiada de otro o una

compilación de información sin mucho sentido para él.

³ Stenhouse (1997), desde un posicionamiento culturalista, establece cuatro tipos de norma: *a)* de disciplina: aquellas que intentan mantener cierto tipo de conductas en la clase respecto de ubicaciones, atención, silencios, interacciones en general; *b)* de resultados: refieren al tipo y cantidad de producción que configura la clase; se convierten en norma social cuando el grupo trata de interpretar las exigencias de la situación en la que se encuentra; *c)* de contenidos: rigen la actitud ante los contenidos del currículum, se juzga el interés y la relevancia de lo que se enseña; y *d)* de calidad: constituye, a su juicio, la más importante, rigen los juicios mediante los que los alumnos pueden evaluar el valor y la claridad de sus propios trabajos. Estas normas coadyuvan en auspicio de la autocrítica.

⁴ En el sentido que da al término Etkin: “La perversidad no se exhibe como error, accidente o contingencia, sino como un rasgo recurrente en ciertas

organizaciones [...] estudiamos lo perverso como elección inmoral en el marco de las reglas normativas del comportamiento social” (1997:4-5).

Bibliografía

- Achilli, E. L. (1993). *Profe, ¿no quiere que cambiemos la escuela?*, Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- De Lajonquiere, L. (1999). *Infancia e ilusión (psico) pedagógica*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Diccionario Enciclopédico Clasa*. (1998). Colombia: Editorial Norma.
- Etkin, J. (1997). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*, España: McGraw-Hill/Interamericana.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo: Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*, Barcelona: Paidós Educador.
- Fimple y Vercellino (2001). *Proyecto de extensión: ser alumno hoy* (documento de trabajo), UNC (mimeo).
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1997). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyecto*, Buenos Aires: Santillana.
- Gómez, M. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gvirtz y Palamidessi (1998). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires: Aique.
- López, P. (2000). “Nuestra época, sus instituciones: no hacer un mundo de ellas”, en Vega, D. et al. *Travesías institucionales: Escritos de una subjetividad implicada en el campo social*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Sanjurjo, L. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*, Sevilla: Publicaciones CEP.

Artículo recibido: 22 de febrero de 2005

Aceptado: 25 de mayo de 2005