

## LAS ARENAS DE LA ESCUELA: ESTRUCTURA NORMATIVA Y DISCIPLINAR EN LA ESCUELA MEDIA

*Por María Claudia Sús*  
CURZA - Universidad Nacional del Comahue

Desde los primeros acercamientos a las escuelas se pudieron observar problemas diversos, pero más allá de las singularidades propias de cada establecimiento, aparecían ciertas invariantes:

1. Dificultad para sostener una clase que responda a las normas de calidad y producción previstas en el encuadre legal vigente.
2. Queja permanente de los docentes sobre los alumnos respecto de los comportamientos y rendimiento.
3. Negación o solapamiento de los problemas relacionados con el marco normativo disciplinar y justificación de los mismos como inherentes al proceso de democratización del espacio escolar.
4. Desarrollo de una política educativa que plantea la resignificación de la disciplina, en el marco de las relaciones de convivencia, pero que en la práctica se topa con grandes obstáculos.

A partir de esas cuestiones surge una serie de interrogantes que orientan el proceso previo a la elaboración de este trabajo: ¿Cómo se regula las actividades áulicas?, ¿qué características tiene la estructura normativa y disciplinar vigente en el nivel medio? ¿Cómo incide en el posicionamiento del alumno, del docente y de otros actores? ¿Cómo se configuran las interacciones en el entramado de las normas?

Dichos interrogantes más que exigir una respuesta pretendían abrir sentidos y detectar pistas de la interpretación que sobre ella tenían los distintos actores.

Se contaba con un marco jurídico legal destinado a definir procedimientos y mecanismos que pudieran dar una respuesta distinta a las situaciones de conflicto emergentes en los ámbitos educativos. La democratización del espacio escolar se suponía potenciada por un conjunto normativo progresista que encuadra la tarea educativa.

La disciplina reviste ahora un doble significado en el discurso educativo: como contenido de aprendizaje y como contexto que lo posibilita.

En ese nuevo panorama se buscó dilucidar el contenido, el ejercicio de la norma y de los mecanismos que nos permita desentrañar como se conjugan, el carácter específico y diverso que la misma asume en las diferentes interacciones a partir de las cuales se organiza y sustenta el trabajo en la clase.

Parafraseando a Rockwell (1995), la institución educativa no puede desligarse de una realidad documentada, que la inscribe en la órbita del estado y la acerca al marco de su política, a la vez que se inscribe en su propia existencia y va configurando otra realidad coexistente con esa historia que constituye una realidad no documentada.

La homogeneidad documentada, en tanto norma, se descompone en realidades múltiples, y es ésta historia no documentada, la que da cuenta de la apropiación que en esa trama institucional realizan los distintos actores. Estos “crean, bajo una apariencia de unidad, una heterogeneidad profunda siempre contradictoria” (Garay y Gezmet 2000:5) y que da carácter de unicidad a la institución que configuran.

Al intentar descubrir las lógicas en juego en la construcción del destino de la escuela, se podrán identificar los procesos de especificación de las políticas de autonomía, procesos que absorben, rechazan, resignifican o ignoran la presencia estatal en la escuela a través de los lineamientos de su política.

El enfoque teórico metodológico adoptado tuvo fundamentalmente carácter comprensivo. Este posibilitó el abordaje interpretativo de situaciones significativas en torno a las formas de regulación normativa y su relación con el posicionamiento de los actores.

La investigación estuvo focalizada en el aula, obviamente sin perder de vista su inserción en una Institución Educativa de Nivel Medio. Ésta constituyó la unidad de anclaje, a partir de la cual se recurrió a otras unidades de análisis de menor o mayor nivel, según fue necesario, para profundizar el análisis o enmarcarlo contextualmente.

Esta perspectiva metodológica orientó la observación de las acciones que los sujetos desarrollan cotidianamente, la significación que le otorgan a la misma y la manera en que los significados son construidos interactivamente con otros en la compleja trama de las relaciones áulicas.

El aula, en tanto escenario dinámico en el que tienen lugar procesos de interacción, de confrontación y de construcción de nuevos significados, constituye las arenas en las que se juegan y materializan las orientaciones de la política educativa. Partir de lo cotidiano implicó tratar de ver, describir e interpretar el juego en esas arenas, lo que enmarca ese juego, las significaciones que se le atribuyen y las construcciones que tienen lugar a partir de los intersticios dejados por las reglas conformadoras del juego.

La norma que llega a la institución regula por un lado la interacción entre los tres elementos que configuran la relación didáctica: docente, alumno, contenido. Por otro, configura a cada uno de ellos impregnándolos de ciertas características particulares que reafirma cierta forma de relación entre ellos.

El docente está investido de autoridad legal, el estado delega en él los medios de coacción necesarios y determina las funciones que le competen para mantener el orden previsto en las mismas normas que configuran su función. Así, en palabras de Foucault, el docente dispone de ciertos mecanismos disciplinarios, es decir, que cuenta con un conjunto de recursos y estrategias que utiliza para imponer la vigencia, el acatamiento y el ajuste a las normas. Básicamente ellos pueden reubicarse en lo que Foucault postula como vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y examen.

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, tanto en lo que respecta a la convivencia, como a aquellas de carácter pedagógico en las cuales asienta su profesionalidad y sobre lo que esgrime su contrato laboral. Así se constituye como responsable de acordar y sostener el encuadre y las normas de la clase.

El problema surge cuando ese 'acordar' se analiza cruzando el decir de la norma, la actuación de los involucrados y el resultado de ese proceso.

Desde la norma explícita, el docente cuenta con el contrato pedagógico como dispositivo para el logro de consensos. Éste auspicia, como medio para el logro de las normas de calidad que se instalan en los distintos niveles de discurso; la democratización, la participación, el consenso y el diálogo. Tanto el dispositivo, como las normas de calidad responden a una lógica de tipo constructiva, de forma tal que estarían dados los medios legales adecuados para que el conjunto de actores instaure mecanismos de negociación a partir de los cuales se configure la realidad de la que participan.

Pero del decir al hacer se observa un primer quiebre, una ruptura. La norma del hacer cotidiano torna a ese contrato en una imposición de normas a cumplir. Lo que puede constituir una herramienta para la democratización del espacio áulico se convierte en un documento para notificarse de aquello que cada docente supone debe hacerse desde el rol de alumno. Este contrato está centrado en el alumno y queda así rota la tríada que debía regular. La norma instala un discurso que cerca sólo a uno de los elementos de esa triangulación: el alumno.

En general las normas explicitadas hacen alusión al sistema de evaluación y asistencia, a la forma de entrega de los trabajos y de la carpeta. Así el recorte discursivo se centra en la carpeta como compiladora de saberes y se diluye el sujeto de la norma. Respecto de las normas de calidad, solo se alude a algunas relacionadas con lo actitudinal, pero pareciera que el cúmulo de normas al pasar a ese nivel de definición se condensan en "el respeto, la obediencia, la adaptación y la aceptación", ésta última norma como inferencia de todos los 'debe y cumplir' con que se encabezan los distintos enunciados.

Se pasaría de una lógica constructiva a una lógica de adaptación reajuste. De las implicancias que tiene un contrato pedagógico, sólo guarda el registro escrito, la demanda de notificación por parte de alumno y padres, pero no responde como mecanismo de negociación y consenso. Se convierten en reglas de mandato que implica una persona que las enuncia y otras a las que van dirigidas, son consideradas como razón excluyente.

Por otro lado, es significativo que dicho contrato, a medida que avanza en el nivel -cuarto y quinto año- se diluye, pasa a constituir una norma informal con ciertos niveles de negociación o queda implícito. Son las primeras calificaciones las que permiten al alumno deducir cuáles son las demandas del docente.

La regulación de espacio áulico trasciende el marco de lo explícito, la realidad se construye según el modo en que los sujetos, a través de las lógicas que le son propias, interpretan, reactualizan y se posicionan en la trama normativa, pero en todo caso se lo hace desde un contexto condicionante.

El contrato pierde su sentido como dispositivo ya que el acordar se transmuta en imponer. La regulación se instaura en el entretejido de normas al margen de las provenientes de la Política educativa, pero encuadradas en las que responden a la regulación de tiempo, espacio y actividades administrativas, como si ello por sí garantizara el orden y la función de la clase. Ello implica la necesidad de mantener la vigencia de ciertas normas y su acatamiento. Por eso se realizan distintos tipos de negociación pero en los que siempre opera la vigilancia para que la clase no se salga demasiado de su cauce.

La vigilancia se focaliza en la actividad 'que el alumno trabaje' y es leído por el alumno como 'hacer que está ocupado y no molestar'. En no muchos casos se acompaña con normas de calidad que regulen la tarea y los resultados de la misma.

Se observa en general aumento de los comportamientos tolerados, siempre que ellos no atenten con el orden mínimo que, de más esta decirlo, se mantienen en un equilibrio muy frágil. La *habituación* de lo tolerado va conformando un conjunto de normas informales con más peso que las explicitadas. Para ello se utilizan dos estrategias que operan como sostén de la situación: la amenaza o el chiste. Ambas se convierten en instancia previa a la sanción formal y en otras, las suple constituyéndose sanción informal colectivamente legalizadas.

En muchas observaciones se visualiza que el 'orden' se retoma a partir de amenazas *"/.../después nos vemos en diciembre" "si no trabajan no se quejen por las notas" (Docente)*

Cada vez son más los comportamientos en infracciones tolerados, aún cuando ello implique la imposibilidad de sostener la clase como espacio para enseñar y aprender encuadrado en ciertas normas de calidad y contenido. Por ejemplo, las situaciones de copia, si bien son captadas por los docentes no son sancionadas. *"Es preferible que copien antes que no hagan nada"(docente), "No se puede estar controlando uno por uno, ellos deben ser responsables, de última después se ve quién sabe y quién no en los exámenes"(docente)*

En las sanciones, la falta de respeto no está ausente, pero puede ser considerada en muchos casos como una falta de ida y vuelta, salvo casos puntuales donde se identifica que es el alumno quién mantiene una conducta incorrecta con su docente o sus pares. En general se observan un ataque y un contraataque entre alumno y docente o entre el docente y el vocero o varios del grupo y estos episodios tienen finales diversos. Estos van desde un corte abrupto, donde el docente impone su rango, hasta una escena de subido tono donde el alumno es expulsado del aula hasta dirección para firmar o simplemente hablar con los directivos y preceptores. Puede también tornarse la situación en una escaramuza personal donde el alumno pasa a ser un trofeo de guerra del docente que (consciente o no) ejecuta una serie de estrategias que terminan con la suspensión del alumno, situación que, en general, lleva al abandono.

Los golpes, empujones y malas palabras constituyen la moneda corriente y forman parte, salvo raras excepciones, de comportamientos tolerados, tanto al interior del aula como en distintos espacios de la escuela. Son señalados, pero todo queda en el nivel de lo anecdótico: *"¿qué boquita?", "Parece que estamos en un partido de fútbol", "Que cariñosos, da gusto ver como se tratan"*.

Y entre la ironía o el chiste, cabe la posibilidad de marcar una incorrección, pero esto deja fuera al docente como autoridad. Con el chiste el docente se abstiene de señalar lo que no es correcto. Parafraseando a Leandro de Lajonquière, pierde la oportunidad de presentarse como autoridad de una tradición escolar, así como niega a esos alumnos la chance de saber sobre la diferencia adulta 'correcto-incorrección' y se pierde la posibilidad de que se puedan interrogar por el deseo que animó el acto" (Fimpel, M. y Vercelino, S. 2002)

## SANCIONES: ENTRE LA AMNESIA Y LOS DESPLAZAMIENTOS

Si bien las sanciones están reglamentadas, cada situación se constituye en una excepción y en muy pocos casos se condice con el texto de la normativa. Puede observarse que:

- Casi no se hace uso de las sanciones que se prevén por reglamento, salvo en casos particulares, discriminación negativa que torna al alumno en trofeo de guerra.
- Existe un juego de valoración, desvaloración del alumno, en tanto premio y castigo.
- La sanción se torna en señalamientos públicos varios a través del chiste o alguna ironía.
- Se recurre a llamado de atención, (firmas) según la cara del infractor y del "prontuario" que éste posea.
- Las faltas son sancionadas, pero los castigos provienen de otros sistemas y auspician como tales en un sentido de expiación.

El implícito para el docentes es: *"realizaste una falta tenés que pagarla y además con una cuota de sufrimiento", pero el alumno la lee como: "el sufrimiento del castigo borró la falta, ya la pagué así que me habilitas a repetir el episodio"*.

- La calificación-acreditación se torna en el castigo por la infracción a una norma de convivencia.
- Es común la ridiculización del alumno o la invasión a su vida privada. *Si en vez de ir al boliche estudiaras..."( Docente)*
- El ocultamiento de la información, especialmente en lo que refiere a la calificación, se torna en un instrumento de castigo y deja las sospechas de que puede ser alterado dado ciertas circunstancias.

Los alumnos tienen claridad acerca de esta amnesia de las autoridades, de la vacancia de sanciones encuadradas en la norma y por lo tanto se dan cuenta de que las normas no tienen sentido, que los castigos son arbitrarios y que lo que tienen que hacer es arriesgarse a romper con la norma, esperando esa amnesia.

Se llega incluso a rectificar la norma por parte del docente para que la desobediencia no deba ser penalizada. Es la misma autoridad docente quién termina autorizando la transgresión del grupo para no ser desautorizada por el mismo.

Por otro lado se observa que muchas de las normas que se sancionan, a través de la calificación no están explicitadas, pero tácita o implícitamente determinan la baja en la nota. *"... y uno ya no lee de la misma forma un trabajo bien presentado, que otro que está así no más en hojas sueltas, sin carátula, sin espacios"(Docente 3ª) y un alumno sostiene: No sabés que te evalúa, te das cuenta después de las primera notas, ahí más o menos sabés a que le da bola"( Alumno 3ª año)*

## DEL DOCENTE AL ALUMNO: DOS POSTURAS IMBRINCADAS

La interrelación entre el docente y el alumno van configurando maneras de actuar que constituyen diferentes tramas de acción reacción. Básicamente se pueden observar tres modelos que se repiten en los distintos eventos de clase.

1. Los docentes 'renuncian' a la función de vigilancia y sanción según la norma explícita. Los alumnos apuestan a la amnesia de la autoridad o a la inconsistencia de la norma.

2. Los docentes se aferran a la norma explícita según la circunstancia. El alumno se adapta, sobrevive, o es marginado/expulsado.

3. Los docentes tratan de equilibrar la norma explícita con los intereses grupales. El alumno confronta con pares y con el docente construyendo propuestas alternativas, aunque ello implique a veces transgredir alguna norma oficial.

La institución da cuenta también de una normatividad fragmentada que legitima las distintas tramas normativas que se construyen en el aula y que con una marcada tendencia a la anomia desnaturaliza la función educativa. Existen un sinnúmero de normas que regulan las distintas esferas, pero ellas tienen distinto nivel de control y penetración en el dominio privado de los docentes.

Podemos caracterizar esto de la siguiente forma:

1. Regulación básicamente orgánico administrativa. tiempo - espacio

Las normas estructuran lo cotidiano, tiempo de clase, de recreos, de actos, de entrada y salida. No obstante hay normas informales y tácitas que regulan el inicio y el final de la clase marcadas más que por la palabra por gestos y acciones de los alumnos.

2. Muchas de las normas (designaciones, licencias, carga horaria, etc.) coadyuvan a la precarización laboral aumentando el nivel de queja el docente

Desde un encuadre normativo que reafirma la precarización de las condiciones laborales, se vuelve a recurrir al voluntarismo. Se le paga al docente solo horas frente a curso, pero el cumplimiento de muchas normas, conformación de los Consejos de Convivencia o Institucionales, proyectos especiales, etc., implica disponer de horarios ajenos a la clase y por lo tanto no previstos en la remuneración.

3. El Proyecto Educativo Institucional, salvo excepciones no constituye una norma de contenido ni de calidad.

La norma general prevé un amplio margen de autonomía para que se redefina según las características de cada institución, el Proyecto Educativo. No obstante las normas de calidad, producción y contenido quedan reducidas a la decisión del docente, tornando lo que debiera ser un proceso colectivo articulado, en la sumatoria de normas individuales.

Respecto a la elaboración de los proyectos, los actores lo sienten como una 'obligación'. La norma existe, debe cumplirse, pero desde su percepción es visto más como una carga que impone la administración central, sin mayores aportes ni seguimiento, situación que clausura el sentido que dicho proyecto pueda tener como orientación para la tarea educativa. *"/.../el famoso proyecto institucional que te obligan, que presentés, pero que no hay ningún tipo de seguimiento ni de aporte para hacerlo."(Vice)*

*"Se hacen para que no te 'jodan má', lo haces, lo entregás y te sacaste el lazo de encima, encima quedás como una gestión prolija"(Dir)*

Las normas informales tienen más peso que las prescriptas, este funcionamiento está naturalizado en la institución, pero se continúa insistiendo en lo formal (en tiempo y forma) porque ello pareciera ser el pasaporte de ingreso a la rotulación de 'buenas escuelas' para la administración central.

Existe una especie de mosaico, bajo objetivos supuestamente comunes coexiste una sumatoria de proyectos individuales pertenecientes a distintos Programas Nacionales: ProdyMES o al Plan Social.

La identidad pedagógica-didáctica de la norma se pierde y queda de manifiesto que constituye un trámite administrativo más, pero no constituye un instrumento que racionalice y oriente la tarea.

*"El Proyecto Institucional , yo te miento si te digo que algún docente lo vio. Yo no lo vi, nunca lo discutimos. Lamentablemente al Proyecto Institucional lo presentan a fin de año, cuando hay que presentarlo a principios de año. No está, no lo vemos, no lo conocemos, sabemos a qué*

*apunta, a qué va a apuntar por lo que se habla en las jornadas de marzo. El año pasado lo leí en diciembre, cuando terminó el año, no lo leí en marzo”( Docente).*

Se puede inferir una especie de anomia respecto a la regulación pedagógico-didáctica, al menos desde la normativa formal, es decir del reconocimiento y vigencia del Proyecto Curricular. Desde lo informal existen algunas normas ‘consensuadas’ que contempla ciertas pautas para la selección de los contenidos: de un acuerdo colectivo (del que nadie cuenta con documento alguno), pero en general surgen de la cultura pedagógica del docente, de los Planes de Evaluación Nacional, de los temas previstos en ingresos a la Universidad o queda en manos de la propuesta editorial.

4. Permanencia del paradigma de disciplinamiento solapado en un discurso de convivencia y democracia

Los Consejos de Convivencia constituye la materialización de la normativa tendiente a regular la convivencia escolar y la construcción consensuada de decisiones, tanto frente a conflictos puntuales como a programas para la prevención de los mismos. Éstos Consejos no han funcionado con continuidad en la escuela media y en algunas de ellas nunca funcionaron.

Al no funcionar el Consejo de Convivencia, la función preventiva y orientadora de la convivencia pierde otra oportunidad, ahora queda supeditada al cumplimiento de un reglamento. Se impone así una perspectiva más acorde a la visión de disciplinamiento que a la construcción de normas consensuadas y reactualizadas coherente con la visión de convivencia que el cuerpo jurídico legal intenta se difunda y arraigue en las escuelas.

La relación de los adultos (directivos, docentes y preceptores) con los adolescentes (alumnos) está signada por la polarización entre el dejar hacer y el autoritarismo, en muy raras situaciones se intenta desarrollar los mecanismos y procesos democráticos sostenidos por el discurso jurídico que sostiene la educación. Esto lleva a que predomine la idea de evitar sanciones, evitar dialogar y buscar consensos. Se ‘evita ver’.

Y la base de seguridad pareciera ser la vuelta a los viejos reglamentos, un poco desempolvados, pero con el espíritu de aquellos. “La abolición de los muros es algo que viene sucediendo...pero sus escombros no garantizan su caída” (López,P.2000:24), lo que la Reforma pretendió destruir, aún cuando la ley lo derogó y dio paso a la década de la convivencia, no desapareció, al contrario reaparece camuflado en una nueva arquitectura, pero con la misma fuerza del muro.

Los reglamentos conllevan en su seno la adaptación a la cultura del disciplinamiento o la exclusión que deja de ser encierro para convertirse en desamparo. La difusión y si se quiere, prevención de hechos de indisciplina, se convierte en un trámite administrativo de “dar a conocer” las normas que ya se han institucionalizado y que varían de una escuela a otra tanto en su contenido como en las esferas en las que las mismas hacen hincapié.

5. Existen sanciones que no se cumplen y es común la desautorización entre los distintos actores. Pero paradójicamente frente al acatamiento consensuado de los reglamentos se visualiza un incumplimiento generalizado de los mismos por parte de los actores institucionales constituye un problema que quita legitimidad y torna inconsistente a las normas. Una vez más se observa la contradicción entre lo que se escribe, se firma y lo que se hace, mientras se continúa esperando un cambio.

Otro problema importante en la institución es el incumplimiento de las sanciones formales, muchos actos graves quedan ocultos y gozan de impunidad. Aún cuando se sigue las líneas de responsabilidades según las jerarquías: preceptor-director o profesor- preceptor-director, hay sanciones que no se cumplen porque algunos de los actores las retira o no las hace públicas, quedan cajoneadas, según el vocabulario de los alumnos.

La desautorización es un problema recurrente. Este problema se convierte en uno de los fantasmas a la hora de tomar alguna medida de peso e imponer alguna sanción.

Puede darse por distintos mecanismos y en forma pública o mediante alianzas ocultas. Las primeras tienen lugar cuando un miembro de mayor jerarquía retrotrae la medida y la deja sin efecto o la suple por alguna de menor trascendencia, quitándole autoridad a quién lo había decidido. Suele suceder entre el director y el preceptor o docente, por intermediación de los padres y también desde el Consejo Provincial de Educación sobre el equipo directivo.

6. Todavía se puede ver la implementación de sanciones colectivas: 'el anonimato de la responsabilidad'.

Aparece como la solución que encuentran las instituciones frente a hechos considerados graves y frente a los cuales no se detecta el responsable a quién castigar. Se extiende el castigo a todos, tornando totalmente injusta la medida. Se pasa de situaciones donde la norma es totalmente inconsistente a otras en el que el peso de la Ley cae sobre todo quién este presente. El responsable se pierde en el todos y queda impune, el todos es declarado culpable y se le inflige un castigo sin pruebas que lo demuestren. Lejos queda el derecho que enuncia que toda persona es inocente hasta que se demuestre lo contrario.

7. Puede detectarse malestar y sufrimiento que afianza una trama normativa que cerca y encierra, pero que no construye nuevas alternativas.

La institución legitima un sistema normativo paralelo, de carácter informal que en muchos casos trasgrede y en otros simplemente infringe la norma oficial, todo ello genera un clima de trabajo desarmónico y en el que cada uno recurre a sus propias estrategias para sobrevivir con una alta cuota de sufrimiento y de queja, pero que lejos de proponer alternativas, paraliza y retroalimenta situaciones de anomia.

El análisis de lo que sucede en el aula remite al acontecer de la institución y a niveles superiores. Si bien cada uno de ello tiene sus propias lógicas y participa de la construcción de sus propias reglas, configura de alguna manera ciertas características del nivel inferior, no lo determina, pero si lo condiciona.

Mucho de los quiebres en la norma puede tener fundamento en los cambios socio-políticos que sustentaron la elaboración de cada una de ellas, especialmente cuando refieren a reglamentaciones, complementaciones o modificaciones de artículos de las distintas leyes.

A los vaivenes políticos, los cambios de rumbo y las diferencias entre líneas internas de turno en las distintas gestiones puede atribuírseles especialmente las rupturas, aún así, también es posible encontrar dentro de un mismo texto de Ley, contradicciones que emergen entre los grandes postulados o principios y las explicitaciones que configuran recortes léxicos parciales al momento de definir derechos y obligaciones de los actores, concepción del contenido de enseñanza, etc.

Se observan quiebres básicamente en las normas de calidad y disciplina situación que expone al sistema educativo a las críticas más severas, tanto en lo que respecta a contenidos, como actitudes y procedimientos.

El alumno como sujeto de derechos se convierte en sujeto de obligaciones, de sujeto social protagonista se pasa un sujeto de obediencia.

Esta fractura se refuerza cuando se establece que los Consejos deben garantizar una 'convivencia armónica' remitiendo a la disciplina como contexto, idea que parecía superada, asumiendo la tarea de crear desde afuera un 'orden' que posibilite el aprendizaje, como telón de fondo, sólo como contexto al que el sujeto debe adaptarse y en el que no tiene injerencia alguna, situación que se rigidiza más en los reglamentos internos de la escuela y en la que el alumno se recorta como se dijo en sujeto de obligaciones.

Las competencias explícitas que debieran desarrollarse en función del proceso de enseñanza no se evidencian en la práctica, por el contrario pareciera que esa norma de calidad y contenido, queda reducida al manejo de contenidos conceptuales y/o buen comportamiento en términos de aceptación de las normas que cada docente impone.

Se pierde la idea de derecho para constituirse la obligación como eje y siempre desde la focalización en lo que 'no se puede'; las alusiones a las obligaciones desde el poder hacer, poder decir y poder ser son escasas. Ello lleva también a un desplazamiento de la participación a la obediencia, ruptura que contradice el encuadre normativo provincial, que precisamente pretende erradicar la cultura del mando-obediencia, consolidar el ejercicio de la democracia y la formación de personas integrales, críticas y solidarias.

Las fracturas y quiebres se dimensionan en su verdadero alcance cuando las normas explícitas son puestas en juego en las arenas de la institución y del aula, ya que se da una ruptura más importante, entre lo escrito y lo actuado.

Habría un triple proceso de ruptura: 1.- interno a la norma, entre los niveles de especificación, 2.- entre la estructura normativa formal e informal 3.- entre lo enunciado y actuado. Si pensáramos por un momento que los distintos niveles de especificación normativa van dibujando un espiral a manera de cono invertido, a medida que nos acercamos al extremo más pequeño y de máximo nivel de concreción, es decir a la práctica misma que el discurso jurídico y la interrelación de los actores va configurando, puede observarse que las fracturas son más profundas y los quiebres más sustanciales.

Hay una continuidad muy clara en lo que refiere a aspectos organizativos, administrativos. Pero lo que figura en la norma, porque puede constatarse que luego no necesariamente se cumple.

A nivel explícito se observan continuidades en algunas normas de contenido y calidad tales como: democratización, preservación del patrimonio cultural, material, y natural, pero en la práctica estas normas no tienen vigencia, no sólo no se instauran como contenido de aprendizaje, sino que su incumplimiento pone en escena al sistema todo.

El único rasgo de continuidad que pervive y pareciera constituir la estructura que contiene a la escuela es la norma centrada en la lógica administrativa. Pareciera que la vida de la escuela queda supeditada a su cumplimiento, cuanto representativo sea ello pareciera no interesar.

El control de la función educativa de la escuela se enmarca en esa lógica: todo entregado en tiempo y forma, las notas al día, las planificaciones encarpadas, los datos completos. Cumpliendo tales normas el docente y los directivos resguardan frente al Consejo Provincial de Educación la imagen institucional. En esa misma trama pervive otra realidad, la enmarcada en lógicas relacionadas con lo político y lo pedagógico que se convierte en terreno de nadie si de consenso se trata y en parcelas del poder individual, si a contenido y procedimientos se refiere.

La carencia de un Proyecto Educativo Institucional que auspice como norma de contenido y calidad que trascienda la planificación formal como requerimiento administrativo, favorece la pérdida de sentido del acto de educar como decisión colectiva e individual y la instalación del 'como si' que representa la infracción a la norma.

La imposibilidad de construir una disciplina/convivencia, centrada en la responsabilidad personal y grupal, llevan a intentar estrategias punitivas, de sanción disciplinaria donde se mezclan y confunden las estrategias del sistema de evaluación- acreditación y del sistema disciplinario.

El problema no es sólo de continuidad. Si la norma está, es para ser cumplida; el problema radica en que la constante trasgresión de la norma por parte de todos los actores va construyendo subjetividades que naturalizan luego estos procedimientos. Lo natural es violar la norma, pero sin construir. Es decir que junto a la infracción se pierde la posibilidad que caracteriza al sujeto autónomo de saber que la norma no es para siempre, que se puede reconstruir y con ello salvar los desajustes que se producen entre el sistema normativo escrito y su desactualización frente a la práctica.

Entre las normas de calidad de la legislación y lo que emerge en las prácticas contextualizadas por ella, sólo pueden identificarse en términos de contradicción, discontinuidad, amnesia y sobrevaloración, según el caso. Dicha fractura entre lo escrito y lo realizado demuestra en cierta medida que la concepción que prima no es la de convivencia y da cuenta de que la disciplina continúa visualizándose como contexto de aprendizaje, como telón de fondo y no se incluye como texto en el verdadero sentido. No se da lugar a procesos de consensos intersubjetivos que devengan en acuerdos básicos.

En tanto algunos docentes centran su tarea en el mantenimiento de la disciplina (aunque la denominen convivencia) donde se visualiza una negociación perversa que trasciende lo relacional e involucra directamente al aprendizaje y su contenido: 'el aprobado por el silencio, por el orden, la no discusión'. Todo a costa de evitar el conflicto de tener que poner límites, tener que administrar la norma.

Otros, mientras hablan de convivencia, mantienen las estrategias y concepciones de una disciplina centrada en la autoridad del docente, alejada de todo proceso de negociación que configure participación y posicionamiento autónomo por parte de los alumnos. Se mantiene la norma externa propia de un posicionamiento heterónimo. Prima la obediencia y el acatamiento que oculta un 'como si', frente a los postulados que desde la lógica política prescriben la participación y el consenso.



Frente al conflicto y la imposibilidad de espacios y estrategias de negociación, entre los distintos actores involucrados, se retoman viejos esquemas y reactualizan sistemas de coacción y castigo que operan muy sutilmente, que no están explicitados. Esta situación retroalimenta el conflicto y genera aprendizajes que no favorecen la apropiación de un marco disciplinario como texto y contexto que viabilice la construcción de un referente que lleve a la internalización de procedimientos propios de la convivencia.

Por el contrario, el cambio de disciplina a convivencia trajo aparejado un silenciamiento de ciertos temas. Lo que debiera ser a la vez que una norma que regule lo relacional y una norma de contenido en el aprendizaje, queda sólo en la primera y pierde su función más importante: el acuerdo, la búsqueda y respeto de consensos intersubjetivos. Se visualiza la convivencia como necesaria para el proceso de aprendizaje, pero como algo dado; no ingresa como contenido que permita reflexionar, construir y actualizar las normas.

Esto potencia la existencia de una autoridad externa que organiza, ordena, disciplina, lenta pero efectivamente, desvalorizando si es necesario al otro para justificar su dominio, pero actuando de modo subrepticio, enmascarada bajo un paradigma de democratización y convivencia. La escuela queda marcada por una cultura de la infracción y la trasgresión generando un malestar permanente y visualizándose una tenencia a la anomia. El paradigma punitivo dejó paso al paradigma preventivo en la letra escrita, pero el acto, la acción cotidiana da cuenta que perviven todavía viejas estrategias y normas implícitas que dan muestra acabadas que la democratización del espacio escolar y la convivencia es una cuenta pendiente. Lo que expresa Lepka resulta significativo como cierre de las problemáticas y enuncia posibles caminos para el abordaje de la convivencia institucional:

“Tal vez a la manera que lo expresa Claudia Hilb(1996), cuando señala que lo político en su sentido amplio es el modo en que una comunidad se refiere a sí misma, configura su existencia y pone en escena la diferencia entre lo verdadero y lo falso, lo que es legal de lo que no lo es, lo justo de lo injusto, y establece el modo de separar esferas de distribución de poder.

Sería beneficioso llegar a vehicular esto en las instituciones educativas a través de **contratos**, verdaderas **bisagras** de la estructura que regulen la transacción que implica para las partes y también las tensiones entre los actores institucionales por sus diferentes posiciones frente al conocimiento y a los roles que desempeñan. Se hace necesario para esto reformular la configuración del rol docente, ubicándolo más claramente como representante de la Ley, recuperando la capacidad de asombro, ofreciendo los modelos de identificación desde el deseo de saber. Como un permanente contrainterpretador vigilante, como un sujeto alerta y reflexivo de la acción subterránea de las transferencias en las demandas de la interacción(Filloux,1996), como un extranjero exota ( el que puede ver lo que está a la vista en un equilibrio inestable entre la identificación con esa cultura y el distanciamiento de la misma, entre la sorpresa y la familiaridad) o extranjero filósofo (el que se concentra en el aprendizaje de las diferencias, en el reconocimiento de la diversidad, que indaga en particularidades y matices para construir así categorías más abarcadoras), y desde este rol mantener una actitud pedagógica intencional y consciente, que se ubica en el **lugar de lo imposible** en tanto refleja “la falta” que inscribió la acción de la Ley y desde allí motoriza actividades que mantienen vivo/.../la **ilusión del saber** en tanto carente de debida perfección, de hueco que perdura y genera el deseo constante de saber, de aprender” (Lepka, M.1999:62/63)

Sólo revisando los patrones que mueven las estrategias tendientes a la construcción de la convivencia en el aula y en la institución podrán abrirse nuevos espacios en el que ésta convivencia sea democrática y solidaria, pero el desafío vale la pena.

## BIBLIOGRAFIA

- Achilli, E.L., *Profe... ¿no quiere que cambiemos la escuela?* Rosario: UNR. 1993.
- Cerdá, A.M, *Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo*. Mimeo. UNM. México.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E: *La escuela: retrato de un procesos de construcción inconcluso*. México Documento DIE 1. 1955.
- Dubet, F. Martuccelli, D.: *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*.Bs.As. Losada 1988.
- Foucault, M. *Microfísica del poder*. Madrid.La Piqueta. 1980.
- Foucault, M; Donzelo, J, y otro. *Genealogía del poder. Espacios de poder*. La Piqueta. 2da edic. 1991.
- Fimpel, M. Vercellino, S. *Informe avance proyecto de extensión "Ser Alumno Hoy en el Nivel medio"*. Mimeo. 2002.
- Furlán, A. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile. UNESCO - OREALC. 1992.
- Garay y Gezmet.() *La función Directiva en Instituciones educativas. Una mirada desde la clínica institucional*. UNC. Mimeo. 2000.
- Gomez, C. (1988) *Los alumnos frente a la disciplina escolar. Aceptación o rechazo*. Tesis maestría. México. FLACSO. 1992.
- Hargreaves, A. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. Narcea. 1977.  
*Una Educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España. Octaedro. 1999.
- Lepka; M. *Cómo formar sujetos en situaciones de riesgo en Instituciones Educativas*. Proyectos e intervenciones. Revista Ensayos y experiencias. Ediciones Novedades Educativas. 1999.
- Lopez, P. *Nuestra Epoca sus instituciones: No hacer un mundo de ellas*. en Travesías institucionales: Escritos de una subjetividad implicada en el campo social. Otras clínicas .Vega, D y otros, Lugar Editorial. Bs. As. 2000.
- Roncallo, Héctor. *Legislación Educativa de la Provincia de Río Negro*. Fadecs-UNC. 1998.
- Sús, M. C. *Democratización el espacio escolar: Acreditación y disciplina: dos cuestiones no resuelta*. Revista Pilquen Nº1. UNC-CURZA. 1988.  
*"Disciplina: Texto y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje"* Pilquen Nº2. UNC-CURZA.1999.