

Historias locas escolares

María Cristina Nosei

Resumen

Desde hace algunos años empecé a registrar algunas historias que se sucedían en los espacios escolares acordes con el relato de algunos colegas en ejercicio. Historias contadas en la intimidad, en voz baja, aunque sea un secreto a voces para los actores involucrados en la dramática escolar. Historias, como diría Foucault (2000), “que dan risa pero que son a su vez historias de vida y de muerte”; de mortandad escolar, acotaría Bourdieu (1998). Pero hoy, a diferencia del tiempo en que ese autor escribió “La reproducción”, los alumnos ya no se pierden del sistema escolar; continúan en él, de la peor manera... sin aprender o, más grave aún, aprendiendo que todo es posible, que no hay horarios ni límites, ni académicos ni de lenguaje. Historias que por sobre todo denuncian la pérdida del pensamiento racional abotagado por una fuerte circulación emocional que nubla el entendimiento, en particular de los profesionales de la docencia. El sufrimiento que estas historias revelan debe desdeñar el impulso de racionalizarlas, para asumir el riesgo de problematizarlas. Su lectura invita a ver, reflexionar y actuar. Invitación que convoca, desde las palabras de Umberto Eco (1997), a ejercer la función intelectual de la que muchas veces no alcanzan a dar cuenta los “intelectuales de profesión” (p. 15).

Palabras clave: historias, escuela, sufrimiento, racionalización, elucidación.

Passionate school stories

Abstract

Some years ago, I started gathering school stories, small personal accounts that were intimate but at the same time well-known for everybody in an educational context, records that may cause laughter but actually concerned with life and death. Nowadays, students did not ‘die’ anymore for the educational system, though. They remain there, without learning or, what is worse, learning that anything goes, that there are no rules and no timetables. Both past and present school stories are sad and passionate, and the suffering they reveal should leave aside any impulse to rationalise them so that we can take the risks of rendering them problematic. Moreover, their reading urges us to think, to act and to truly commit ourselves to our roles as critical intellectuals.

Key words: stories, school, suffering, reason, elucidation.

Loucas histórias escolares

Resumo

Há alguns anos comecei a registrar algumas histórias que se passavam nos espaços escolares, de acordo com o relato de alguns colegas em exercício. Histórias contadas na intimidade, em voz baixa, mesmo que fossem bem conhecidos para os atores envolvidos na dramática escolar. Histórias, como diria Foucault (2000), “que causam riso, mas que são, também, histórias de vida e de morte”. De mortalidade escolar, resumiria Bourdieu (1998). Hoje, porém, diferentemente do tempo no qual esse autor escreveu “A reprodução”, os alunos já não são perdidos pelo sistema escolar, continuam nele, da pior maneira...sem aprender, ou mais grave ainda, aprendendo que tudo é possível, que não há limites nem horários, nem acadêmicos, nem de linguagem. Histórias que, sobretudo, denunciam a perda do pensamento racional, afogado por uma forte circulação emocional que encobre o entendimento, em particular dos profissionais da docência.

O sofrimento que estas histórias revelam, deve deixar de lado o impulso de racionalizá-las, para assumir o risco de problematizá-las. Sua leitura convida a ver, refletir e atuar. Convite que convoca, a partir das palavras de U.Eco (1997) a exercer a função intelectual que muitas vezes não chegam a dar conta os “intelectuais profissionais” (Eco 1997:15).

Palavras chave: Histórias. Escola. Sofrimento. Racionalização. Elucidação.

Desde hace algunos años empecé a registrar algunas historias que se sucedían en los espacios escolares acordes con el relato de algunos colegas en ejercicio. Historias contadas en la intimidad, en voz baja, aunque sea un secreto a voces para los actores involucrados en la dramática escolar. Historias, como diría Foucault (2000), “que dan risa pero que son a su vez historias de vida y de muerte”; de mortandad escolar, acotaría Bourdieu (1998). Pero hoy, a diferencia del tiempo en que ese autor escribió “La reproducción”, los alumnos ya no se pierden del sistema escolar; continúan en él, de la peor manera... sin aprender o, más grave aún, aprendiendo que todo es posible, que no hay horarios ni límites, ni académicos ni de lenguaje. Historias que por sobre todo denuncian la pérdida del pensamiento racional abotagado por una fuerte circulación emocional que nubla el entendimiento, en particular de los profesionales de la docencia.

En ese marco cobran vida las palabras de Lidia Fernández (1998), quien alerta que en los espacios institucionales en crisis la peor de las configuraciones es aquella en la que el docente ve al alumno no ya como el sujeto que provee de sentido a su tarea, sino como su principal enemigo, como aquel que despoja de sentido su intención de enseñar en su resistencia a aprender.

¿Cómo explicar sino las palabras transidas de desilusión de una profesora que comenta al director de la escuela: “qué desperdicio... con todo lo que yo sé... tener que enseñarles a estos chicos...”(docente de Escuela General Básica), en referencia a un grupo de 8° año. Desilusión aunada a una valoración negativa respecto de los sujetos de su tarea.

¡Aunque usted no lo crea!

La evaluación de los aprendizajes es uno de los temas más recurrentes en las historias de irracionalidad, quizá porque ese es el punto de inflexión entre irse o quedarse, entre repetir o pasar. Entre estar o ser parte.

En una escuela integradora, la profesora de inglés mandó a rendir examen a diciembre a una alumna de 6° grado con Síndrome de Down. La materia era optativa. Un caso similar se registró con una docente de 1° grado que desaprobó en Lengua a los alumnos que no alcanzaron los parámetros de excelencia planteados por las normas ISO 9000.

En una escuela nocturna la profesora de plástica reprobó a un alumno con parálisis cerebral porque no pudo hacer punteo en una hoja de papel vegetal. Su colega de Educación Física hizo lo mismo con una alumna de primer grado con Síndrome de Déficit Atencional (ADD) y problemas motores porque no podía hacer correctamente el ejercicio de ‘ula-ula’.

También registré la historia de una niña que no separaba las palabras al escribir una oración. Para solucionar el problema, la profesora de Lengua le impuso como tarea ‘hacer una monografía’. Más drástica fue la decisión de un profesor de Biología que,

acorde con los resultados de una prueba, les prohibió entrar a su clase a todos los que no 'podían' aprender. Asimismo, cabe recordar a la profesora de Matemática que mandó a rendir a todos los alumnos a examen porque perdió su cuaderno personal donde volcaba las notas. Es de destacar aquí el esfuerzo de una asesora pedagógica por convencer a la profesora de Lengua de no hacer leer en voz alta al adolescente tartamudo, por más que éste fuera uno de sus objetivos... al menos, si la actividad era a su parecer impostergable, que lo hiciera a solas, no en el marco del grupo que explotaba en risas incontenibles frente al intento cada vez más fallido del joven. Esfuerzo inútil, porque lo continuaba el sufrimiento del joven y aseguraba el cruel divertimento del grupo.

Además, están las escuelas que no se conforman con los datos cuantitativos que registran las planillas de calificaciones, y por ello invitan a sus docentes a elaborar informes cualitativos sobre el desempeño escolar. En una reunión institucional se acordó que los docentes elevaran una evaluación final respecto de sus grupos de trabajo. Transcribo textualmente algunos protocolos escritos y firmados por algunos de los educadores:

Algunos alumnos fueron buenos y otros no tanto... como siempre... los hay mejores y peores. (Profesor 3)

Las cosas anduvieron más o menos... si Dios quiere el año que viene van a ser mejores. (Profesor 5)

Un grupo humano cuya características mas significativa es: que realmente todos, son adolescentes, con un corazón sano y la chispa de la ocurrencia de la edad... todos son recuperables y conducibles hacia logros mayores, en tanto y en cuanto sus ocurrencias y por malos ejemplos no desborden a la malicia. (Profesor 6)

La conducta de la mayoría de los alumnos, salvo algunas excepciones, es mala a grotesca. Fueron los proceder negatvos y ostensibles de referencia lo que motivo que el suscripto tuviera que solicitar medidas disciplinarias para con dos alumnos y en época reciente, petición a la señorita y señora preceptora su presencia para que observara y atestiguará la resultante física de sus inconductas. Al estar por lo acotado, obvio es decir que el desinterés por la materia es la resultante y, por ende, los comportamientos de marras para con el suscripto. No siendo a mi leal saber y entender, el suscripto, nivel para merituar las presuntas causas de inconducta de este curso, en obsequio de la brevedad y objetividad de este informe, téngase por puntualizadas las anomalías. (Profesor 11)

Nunca tuve un curso tan 'malo', no en conducta pero sí en rendimiento. Noté desde el primer día una desfachatez total para copiarse, como si el profesor no estuviera. Tomé un escrito y les di recuperatorio, avisándoles, para que estudiaran, solo asistieron ocho. También les pasaron corrector a los nombres de pruebas de compañeras que habían salido bien. En primer lugar, dejo constancia que en la tercera clase se hizo presente la Señora (asistente pedagógica) para comprobar y ver que se necesitaba para las máquinas, dijo que se arreglarían pero hasta ahora nada sucedió. En segundo lugar, no tuvimos una mísera estufa. El día que fuimos los chicos volvieron con los dedos congelados y tiritando de frío y yo disfónica. Hablé con la Señora (vicedirectora) y me dijo porqué no había llevado las estufas (2) que eran de la sala. Pero al día siguiente las solicité y me contestaron que las estufas estaban rotas. Cuando tuvimos la reunión de profesores de primer año le comuniqué al Señor (director) de la calefacción por esa causa yo estaba disfónica y con bronquitis. (Profesor 16)

Un grupo humano homogéneo, compactado, de buena conducta en lo personal y grupal. Planteadas así las cosas, se aprecia, objetivamente, que la totalidad de los cursantes superen la materia sin exámenes. (Profesor 11)

Los informes fueron debidamente archivados en cumplimiento de la propuesta de “realizar evaluaciones institucionales que den cuenta de la marcha del proceso de aprendizaje en vista a los objetivos plasmados en el PEI, entre los [que] figura la evaluación permanente a los efectos de realizar los ajustes necesarios y pertinentes...” (Profesor 1).

En este ‘erásmico elogio de la locura’ no quedan exentas las autoridades. De ello da cuenta la historia de un alumno de 9º año que sufrió un terrible accidente a mediados del año 2005, en el cual quedó tetrapléjico. Imposibilitado de cursar, quedó libre. La madre solicitó al director que, a fin de poder continuar con sus estudios, se le habilitaran mesas especiales para poder rendir las materias con el objeto de ingresar en el nivel polimodal. El director accedió, exceptuándolo de rendir Educación Física y Plástica. Ante tal resolución, la secretaria administrativa de nivel central le requirió argumentos que sostuvieran esa decisión no contenida en las normas vigentes establecidas (obviamente, la decisión directiva iba acompañada por el certificado médico correspondiente). A la mirada de las autoridades y en respeto a la normativa, la tetraplejía no era motivo suficiente de excepción (o, al menos, la norma no lo mencionaba en ningún apartado).

Las historias que involucran a los padres son por demás numerosas, tal como la de una madre que, indignada, se presentó ante la directora solicitando se expulsara a un alumno –compañero de curso de su hijo– o al menos se lo sancionara bajo el argumento de que a su retoño la maestra

[...] lo ha retado por no hacer las tareas, mientras que al otro no le dice nada a pesar de que molesta, dice ‘malas palabras’ y tampoco hace la tarea, lo cual demuestra ‘a las claras’ la preferencia por algunos y la persecución a otros. (Docente de EGB)

El ‘descarriado’ es un púber con Síndrome de Down, situación que la madre no ignora, pero que no es motivo –a su juicio– para que no se le demande lo mismo que a los otros. Igualdad de oportunidades es también igualdad de exigencias. ¿O no?

“[...] negros de m..., me tienen harta, si no se callan los voy a tirar por la ventana”, grita la preceptora a cargo de un 7º año. La situación genera que un padre se acerque con su hija ante el director para presentarle sus quejas. La niña llora desconsoladamente.

Los registros muestran que, en la cotidianeidad escolar, aumenta tanto el uso de frases y calificativos escatológicos como el de aquellos que aluden a la sexualidad y sus órganos. Ya no son clandestinos ni anónimos. Tienen sujeto y objeto directo. En los jóvenes asusta. En los adultos aterrera.

Tal vez los relatos nos induzcan a pensar en la capacitación continua. Pero en ese ámbito también se suceden las historias de cursos de capacitación que ‘incapacitan’.

En un curso sobre Inteligencia Emocional (sic), dos profesores proponen un trabajo de grupo operativo con 600 participantes en el salón. Una participante cuestiona la metodología. Se suscita una discusión. Uno de los profesores le grita que “ella no le va a venir a hinchar las pelotas, que el curso lo da él como se le canta...” Otra de las participantes intenta dar por terminada la escena arguyendo que “dejen de pelear, si total todos venimos por el puntaje”.

En el transcurso de una capacitación los responsables presentan el tema y las tareas a realizar. Un participante pregunta cuándo se van a extender los certificados. Un capacitador responde: “Cuando terminen de pagar” (docente de Polimodal).

Una docente ‘compra’ un curso de capacitación a distancia. Dentro del paquete que recibe con la bibliografía y los trabajos prácticos a desarrollar, viene incluido el certificado de aprobación a su nombre y con los sellos pertinentes.

La universidad dictó un curso para docentes de todos los niveles. Las condiciones de acreditación demandaban el 80% de asistencia y aprobación de un trabajo final. Un grupo de docentes que desaprobó el trabajo requerido pero con la opción de rehacerlo, consultó al personal administrativo si estaba previsto devolverles el dinero a los desaprobados en el trabajo final.

Las historias de la venta y la compra de cursos de capacitación no fueron objeto de revisión, de pensar en mecanismos que avalaran la calidad de los mismos, sino que tuvieron como respuesta cercenar el puntaje y la valoración de las acciones de perfeccionamiento docente. Con ese argumento se modificó en junio de 2006 el Decreto 2.181 en la Provincia de la Pampa, que refería al puntaje por perfeccionamiento.

¡Depende del lugar de donde se mire! Una cuestión de perspectivas

¿Desde qué lugar vamos a leer estos sucesos? ¿En qué va a estar fundamentado nuestro juicio desde el cual abordar la cuestión para modificarla? ¿Dónde nos vamos a posicionar?

Hay varios lugares posibles en relación con el ‘lugar’ que se ocupa.

El lugar de la indiferencia: que se manifiesta en el consabido argumento que desacredita los casos tildándolos de aislados, excepcionales, anécdotas no representativas del espacio escolar. Lugar de espacio defensivo que vivencia como un ataque a los docentes y a la escuela la revelación de estos sucesos que, lamentablemente –a juzgar por los registros–, nada tienen de excepcionales.

El lugar de la apariencia: El mito de funcionamiento oculta el no aprendizaje y la repitencia... docentes y alumnos van a la escuela... la escuela es una organización que trabaja para la inclusión... léase, en muchos de los casos analizados, retención sin aprendizaje donde los chicos envejecen al lado de sus compañeros. La denuncia de la escuela de Barbiana no ha perdido vigencia; la diferencia radica en que hoy los alumnos repiten

pero se quedan, mientras muchos aprueban pero no aprenden; pasan... pasan pero no llegan a ningún lado 'prometido'. Su lugar sigue siendo el lugar donde los saberes validados por la cultura dominante siguen ausentes. La estadística escolar es la gran aliada: porcentajes que demuestran que hay más chicos en la escuela, más profesores, más cargos, más aulas, material bibliográfico. La repitencia se encubre en los 'pases' de una modalidad a otra: el pase de la modalidad de Ciencias Naturales a la de Comunicación, Arte y Diseño asegura la entrada a tercer año de Polimodal (en una sola escuela detectamos doce casos).

Otros se van, pero no necesariamente se reconoce el abandono porque 'seguramente' fueron a otra escuela en virtud de que hasta hoy no contamos con datos fehacientes que den cuenta del desgranamiento escolar.

El lugar de la sapiencia: éste es el lugar preferido por los "sabios de la pedagogía" del que nos alertara Makarenko (1974) hace más de setenta años: los teóricos sin escuela, que socializan sus lecturas y conceptos emergidos de problemas que son sus problemas y no los del aula. Pensamientos enmascarados en un lenguaje críptico que no sólo no ayuda sino que empaña aún más el panorama del docente quien, al no comprender, siente aún más rechazo por un discurso teórico que lo avergüenza porque no lo comprende, y eso que el discurso habla de comunicación, diálogo, palabra compartida, reflexión grupal, etc. Pero la palabra es del experto y con ella se asegura su campo de poder, aunque declame la necesidad de que el docente se apropie del poder sobre su acto de trabajo (Mendel 1993). Entre los 'doctos' no faltan los 'profetas', que en el sentido bíblico se refiere a los que 'hablan claro' dando 'utilísimos' consejos para cambiar la escuela, todas las escuelas, consejos prácticos de aplicación simple: creatividad, imaginación, trabajo en equipo.

El lugar de la providencia. Sin investigación que sustente las decisiones, las propuestas devienen en una aspiración mesiánica, pero en el sentido de esperar el 'mesías' que solucione los problemas detectados. El mesías puede ser tanto un nuevo director o bien un nuevo proyecto o programa. O mejor aún: una nueva ley o nuevos contenidos básicos o... En ese marco se elaboran proyectos y programas que se destacan por su habilidad para elaborar siglas: PEI, PCI, PAM, PIR, NAP, SAJ, SAC.

Toda escuela debe elaborar su PEI (Proyecto Educativo Institucional) y su PCI (Proyecto Curricular Institucional) en concordancia con los CBC (Contenidos Básicos Comunes) sin dejar de construir su PAM (Proyecto Anual de Mejora) que se enlaza con el PIR (Proyecto Institucional de Retención) que debe atender a los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y anudarse con los SAJ (Sábados de Actividades Juveniles) y los SAC (Sábados de Actividades Comunitarias) que se encuadran en el PROMSE (Programa Nacional de Mejora del Servicio Educativo).

El lugar de la elocuencia. En la capacidad discursiva se sustenta generalmente la providencia. La palabra enuncia y convoca lo deseado para el cambio: hablamos de la

retención, de los aprendizajes prioritarios, de inclusión, de calidad, palabra que suele ser demostrada por los ONE (Operativos Nacionales de Evaluación) y por lo OPE (Operativos Provinciales de Evaluación). Desde los tiempos inmemoriales, la palabra sigue teniendo esa propiedad mágica de crear lo que nombra (facultad divina apropiada por los humanos, en particular aquellos que ocupan lugares de poder). Para los simples mortales el decir es insuficiente, es nada sin el pensar y el actuar (en la medida de posible y lo deseable, de modo articulado). Sólo se puede refugiar en el ‘decir’ quien no tiene el compromiso de ‘actuar’ y de ‘evaluar’ lo realizado en virtud de lo propuesto.

El lugar de la experiencia sostenida. En un hacer impregnado de sentido común. El valor de la experiencia que se trasluce en el tope de puntaje para la capacitación docente de los docentes de EGB y Polimodal: treinta horas de curso un punto; artículo publicado con referato, 0,10; miembro de equipo de investigación con evaluación externa y aprobación de informe final, 0,30. La taxonomía valorativa que se ocupa del perfeccionamiento docente establece que en toda la carrera se puede acceder a un tope de treinta puntos y no más de dos por año. Lo que importa es el hacer en el aula o al menos; permanecer. Dos puntos por año trabajado más dos por el nivel en el que se permanece. Y es en este marco en el que se dice alentar el perfeccionamiento docente continuo. La experiencia por sí misma no garantiza la reflexión crítica, por el contrario, puede devenir en repetición acrítica que no considera la complejización de los nuevos escenarios en los que debe desarrollarse la práctica educativa.

El lugar de la obsecuencia. Que se trasluce en los que dicen y se desdicen acorde con lo que es ‘correcto y oportuno’ para el poder de turno. Otras tantas ni siquiera se desdicen, simplemente se ‘olvidan’ respecto de lo dicho y defendido. También cabe la posibilidad de que nos digan que en realidad es lo que vienen diciendo desde siempre, con otras palabras quizás, pero manteniendo siempre las ideas (en ese caso, habría que elucidar a qué ideas se refieren).

El lugar de la negligencia. Que permite que los conflictos se profundicen día a día sin abordarlos con vocación de cambio, sin afrontar el riesgo de la exploración que ponga en evidencia el deterioro.

Y en la combinatoria posible de los lugares mencionados, se me ocurren como las más peligrosas: la sapiencia con obsecuencia (aquello que Pierre Bourdieu denunciara como la “traición de los intelectuales” (2003), la apariencia con elocuencia, reconociendo empero que la elocuencia en este marco actúa como un verdadero potenciador de cualquiera de los lugares mencionados.

Néctar y ambrosía: la potencialidad del pensamiento reflexivo

Un mito griego relata la historia de una diosa que se enamoró de un mortal. Angustiada

por la finitud de su amado rogó a Zeus que le concediese la inmortalidad. El soberano del Olimpo accedió al pedido y le otorgó la ‘vida eterna’. Lamentablemente, la enamorada obvió enunciar las condiciones y su amado envejeció al punto de ya no poder moverse ni emitir sonido... y la vida eterna se convirtió en una condena de sufrimiento, legalmente vivo pero inerte, privado del néctar y la ambrosía, los alimentos que aseguraban la juventud eterna de las divinidades. Su vigencia. Su potencialidad.

Vivir no es solo estar presente, permanecer. La vida necesita del sentido para devenir en existencia. El sentido, que emerge de la reflexión, activa la voluntad y potencia la acción. Castoriadis recupera el concepto de “*Ex-sistere* como salir de sí... cesar de estar ahí en donde se está pero ahí en donde se esta” (Castoriadis 2004: 15). Sentido de extrañamiento del propio pensamiento y de la acción pero en el mismo lugar en el que actuamos. Pensar mi pensamiento sobre la escuela, pensar lo actuado en relación con lo deseado y desde allí actuar para cambiarlo. La acción política no es tan solo la denuncia de lo instituido, sino la afirmación de la posibilidad y de la capacidad de hacer otra cosa.

Por ello Castoriadis (2004) insiste en remarcar que reflexionar no es razonar ni calcular, sino que implica una acción deliberada de cuestionarnos a nosotros mismos y a nuestra acción, en el lugar donde ésta se desarrolla con la voluntad de modificarla, quebrando el límite de las explicaciones consuetudinarias y de las profecías de las que nos provee el orden social imperante. La reflexión permanente y la voluntad de cambio es lo que deviene a la enseñanza en acción política como fomento de la autonomía de los sujetos.

Desde hace ya demasiado tiempo la escuela es objeto de mucho cuestionamiento y escasa realización práctica que instituya una práctica diferente. Una práctica nacida de la capacidad imaginante y de la voluntad de formar seres críticos y solidarios. Una práctica alimentada y retroalimentada con el ‘néctar y la ambrosía’ que le procura la reflexión crítica.

“Algo huele mal en Dinamarca”, “el emperador está desnudo” o “hay cadáveres en el placard”, frases literarias y dichos populares alertan sobre lo escondido, lo tapado que aun así se trasluce, se evidencia... generalmente en el olor que denuncia un estado de descomposición, de una descomposición que habla de muerte.

Los olores que emanan las historias son, a mi criterio, una invitación a componer, recomponer lo que esta des-compuesto, si es que en verdad nos interesa que funcione acorde con lo que decimos querer lograr: distribuir más equitativamente los saberes validados y privilegiados en la sociedad, favorecer la inclusión con esperanza de desandar el camino de la marginalización, potenciar la autonomía y el juicio crítico.

Indagar en las historias no nos desmerece como docentes, por el contrario, es una invitación a recuperar el sentido y el placer por el trabajo.

Y si estas historias son excepcionales, pues en hora buena, prefiero pecar de alarmista a cerrar los ojos, porque siempre, siempre, es mucho más peligroso negarse a ver que mirar de frente, por más feo que sea el monstruo al que tanto tememos. No verlo no

hace que desaparezca, por el contrario, lo hace mucho más poderoso. Y así como la ceguera no sirve, tampoco la palabra desnuda. El monstruo (problema) invita a ver, reflexionar y actuar. Invitación que convoca, desde las palabras de Umberto Eco (1997), a ejercer la función intelectual de la que muchas veces no alcanzan a dar cuenta los “intelectuales de profesión” (Eco 1997: 15).

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1998). *La Reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y Verdad en el marco histórico Social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1997). *Cinco relatos morales*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Makarenko, A. (1974). *Banderas en las Torres*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Mendel, G. (1993). *La Sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.

Fecha de recepción: 01/11/2006 · Fecha de aceptación: 12/06/2007